



Høgskulen på Vestlandet

Samfunnsfag 3, emne 4 - Masteroppgave

MGUSA550-O-2022-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2022 09:00	Termin:	2022 VÅR2
Sluttdato:	16-05-2022 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave		
Flowkode:	203 MGUSA550 1 O 2022 VÅR2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	507
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	33439
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei

MASTEROPPGAVE

«Rasisme – hva er det, og hvordan forstås
fenomenet av ungdom?»

“Racism: what is it, and how is the
phenomenon understood by youth?”

En studie av et utvalg ungdommers tanker og meninger rundt ulike rasisme-tematikker

Henriette Lillehaug

Master i samfunnsfag

GLU 5-10, MGUSA 550

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Veileder: Marit Tjomsland

15.05.2022

Sammendrag

Denne studien tar for seg ulike forståelser av rasismebegrepet spesielt og ulike rasismetematikker generelt. Både belyst gjennom aktuell forskningslitteratur på feltet, som ulike teoretiske tilnærminger til rasismebegrepet, og studiens deltakere: 40 tiendeklassinger ved to ungdomsskoler i Bergensområdet. Gjennom studiens undersøkelsesopplegg har jeg samlet inn tekster fra de utvalgte elevene. Disse ble skrevet i løpet av én skoletime innenfor gitte retningslinjer. Analysen av elevtekstene har foregått ved hjelp av en kvalitativ innholdsanalyse, og jeg har vært i søken etter svar på: hvilke rasismeforståelser som finnes blant elevene, hvor de primært lærer om rasisme, hva de synes er det viktigste å vite om temaet, og hva de synes skolen bør vektlegge i rasismeundervisningen. Hensikten med denne studien har dermed vært å undersøke et utvalg ungdommers egne tanker om ulike rasismetematikker, for å få et innblikk i hvordan et viktig og samfunnsaktuelt tema forstås og beskrives av en yngre generasjon. Et overordnet fokus har blitt til i løpet av oppgavens analyse – har skolen noe å lære av dagens ungdom?

Et hovedfunn i analysen av elevenes rasismeforståelser er flertallets referanse til både «hudfarge» og «etnisitet». I tillegg kommer det frem at nesten alle elevene beskriver rasisme til å innebære ulike former for fremmedfiendtlighet – basert på én eller flere faktorer. Gjennom analysen av elevtekstene har det også kommet frem at skolen ikke anses til å være en spesielt viktig kilde til kunnskap om rasisme – elevene lærer mest om fenomenet på internett og sosiale medier, og kunnskapen de tilegner seg her versus på skolen er totalt forskjellig. Elevene verdsetter blant annet dagsaktuell kunnskap om rasisme og kunnskap om rasismens utvikling. Dette er to perspektiver som elevene omtaler til å mangle i skolens rasismeundervisning. I tilknytning til dette kommer det frem at et flertall av elevene forholder seg kritiske til skolens rasismeundervisning, og vurderer denne til å være dårlig og minimal. Dette begrunnes med saklige argumenter og konkrete tips til kunnskap skolen *bør* vektlegge i sin undervisning. Dette er kunnskap som er i tråd med mye av oppgavens teori og bakgrunnsinformasjon. På grunnlag av dette har elevene virket informerte, oppdaterte og engasjerte i rasisme, og oppgavens funn kan dermed tyde på at skolen har *mye* å lære av disse.

Abstract

This study research different understandings of the concept of racism in particular and different topics of racism in general. Elucidated through current research literature in the field, as different theoretical approaches to the concept of racism, and the study participants: 40 tenth graders at two secondary schools in Bergen. I have collected texts from the students through the study's research program. These were written during a school hour within given guidelines. The analysis of the student texts has been done with a qualitative content analysis, and I have been searching to answer; what racism understandings exist among the students, where they primarily learn about racism, what they think is the most important to know about the topic, and what they think the school should highlight in its teaching about racism. The purpose of this study has been to explore a selection of young people's own thoughts on various racism topics, to gain an insight into how an important and socially relevant topic is understood and described by a younger generation. An overall focus has been created during the analysis: does the school have anything to learn from today's youth?

A major finding in the analysis of the students' understandings of racism is the majority's reference to "skin color" and "ethnicity". In addition, it appears that almost all students describe racism as involving various forms of xenophobia: based on one or more factors. Through the analysis of the student texts, it has also appeared that the school is not considered to be a particularly important source of knowledge about racism. The students learn most about the phenomenon through internet and social media, and the knowledge they obtain here versus at the school is completely different. The students value, among other things, current knowledge about racism and knowledge about the development of racism. These are two perspectives that the students discuss as lacking in the school's teaching. In connection with this, it appears that most of the students are critical of the school's racism teaching and consider this to be poor and minimal. This is justified by factual arguments and concrete advice of knowledge the school should emphasize in its teaching. This is knowledge that is in line with much of the thesis' theory and background information. Based on this, the students have seemed informed, up-to-date, and engaged in racism, and the findings of the study may indicate that the school has a lot to learn from these.

Forord

Fem år ved Høgskulen på Vestlandet er nå over. Jeg er ferdig utdannet grunnskolelærer, og har med det fått den flotte tittelen lektor. Det kjennes vemodig at en epoke i livet er over. Livet som student med mange nye vennskap og gode minner har nå tatt slutt, og jeg setter enormt stor pris på tiden jeg har hatt her i Bergen. Nå rettes snuten mot hjemtraktene og Oslo, og det kjennes spennende og snart skulle tre inn i en ny epoke – nemlig arbeidslivet.

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært både krevende, spennende og lærerik. Spesielt krevende har det vært fordi jeg i høst mistet en av mine aller nærmeste støttespillere og klipper i livet – mamma. Hun fullførte selv en master høsten 2020, med kroppen full av cellegift, og vi hadde begge gledet oss til å kunne diskutere og drøfte ulike master-tematikker når jeg skulle sette i gang med min. Masterperioden begynte dermed med et verst tenkelig utfall for meg, og jeg er veldig stolt over å ha klart og ferdigstille denne oppgaven, til tross for et enormt brutalt og uvirkelig år. Det har likevel vært spennende å skrive akkurat denne oppgaven, fordi jeg har valgt å skrive om et tema jeg engasjerer meg for, og som jeg så gjerne har hatt lyst til å fordype meg i. Dermed har det også vært lærerikt, da jeg har lært masse nytt om både skolen, rasisme og ungdommers tanker og meninger om dette temaet.

Takk til begge skolene og alle elevene som har bidratt til å skape et spennende datamateriale, og som med dette har medvirket til at jeg har lært masse jeg kan ta med meg videre inn i både arbeidslivet og livet generelt. Ungdommene som har bidratt i denne studien har kommet med svært gode, kritiske og reflekterte tekster.

Takk til veileder Marit Tjomsland for grundig og god hjelp, og for mange gode innspill. Takk til familien min for å både lytte til og være engasjerte i min masteroppgave – og for å heie på meg. Det har betydd masse. I tillegg har medstudenter spilt en viktig rolle i innspurten av masteren – lange lunsj- og kaffepauser, middag på skolen og deling av generell frustrasjon over diverse aspekter ved oppgavene våre. Dette har gjort det litt lettere og hakket hyggeligere å sitte lange dager på lesesalen.

Bergen, mai 2022.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	I
Abstract	II
Forord	III
Tabeller	VII
Del 1:	1
1 Innledning	1
1.1 <i>Formål og aktualitet</i>	1
2 Bakgrunn	4
2.1 <i>Hva er rasisme?</i>	4
2.2 <i>Rasismedebatt i norske medier</i>	5
2.3 <i>Rasismebegrepets ulike betydninger og definisjonenes makt</i>	7
2.4 <i>Skolen – den primære arenaen for rasisme</i>	8
2.5 <i>Ulike eksempler på hverdagsrasisme i Norge</i>	10
2.6 <i>Hatefulle ytringer og #norskrasisme på internett</i>	11
2.7 « <i>Hva er greia med n-ordet?</i> »	13
2.8 <i>Antirasisme</i>	15
2.9 <i>Problemstilling og tilknyttede forskningsspørsmål</i>	16
3 Teori	18
3.1 <i>Analyseredskap</i>	18
3.1.1 <i>Klassisk rasisme, nyrasisme og rasialisering</i>	19
3.1.2 <i>Tre prosesser må inngå for at noe skal kunne kalles rasisme</i>	21
3.1.3 <i>Ulike nivåer av rasisme</i>	21
3.2 <i>Begrepsavklaring</i>	23
3.2.1 <i>Etnisitet</i>	23
3.2.2 « <i>Rase</i> »	23
3.2.3 <i>Diskriminering og urimelig forskjellsbehandling</i>	24
3.2.4 <i>Fordommer</i>	24

4	Metode	26
4.1	<i>Tekst som datamateriale.....</i>	26
4.2	<i>Valg av forskningsmetode – kvalitativ innholdsanalyse.....</i>	26
4.2.1	Formål.....	29
4.2.2	Praktiske hensyn.....	30
4.2.3	Utvalg av deltakere og rekrutteringsprosess.....	31
4.3	<i>Praktisk gjennomføring av undersøkelsesopplegget.....</i>	33
4.4	<i>Validitet og reliabilitet</i>	35
4.5	<i>Min rolle som forsker</i>	36
4.6	<i>Etiske utfordringer og hensyn</i>	38
Del 2:	40
5	Rasismeforståelse	41
5.1	<i>Ungdommenes forståelse av rasismebegrepet.....</i>	41
5.2	<i>Ungdommenes ordbruk.....</i>	42
5.2.1	Kategori 1: Hudfarge og etnisitet	43
5.2.2	Kategori 2: «Rase»	46
5.2.3	Kategori 3: Hudfarge	49
5.2.4	Kategori 4: Hudfarge, religion og etnisitet	51
5.2.5	Kategori 5: Etnisitet.....	53
5.3	<i>Konkluderende betraktninger: en utbredt forståelse av rasismebegrepet?</i>	55
6	Primære kilder til kunnskap om rasisme	57
6.1	<i>Ungdommenes viktigste kilder til kunnskap om rasisme.....</i>	57
6.1.1	Internett og sosiale medier eller skolen?	58
6.2	<i>Konkluderende betraktninger: primære kilder til kunnskap om rasisme.....</i>	63
7	Perspektiver på det viktigste å vite om rasisme og vurdering av skolens rasismeundervisning	64
7.1	<i>Ungdommenes perspektiver på det viktigste å vite om rasisme</i>	64
7.1.1	Rasisme – relevant, galt og et tillært fenomen	65
7.1.2	Rasisme – dens effekt, hvordan forhindre det og et fenomen fra fortiden	67
7.2	<i>Ungdommenes vurdering av skolens rasismeundervisning.....</i>	69
7.2.1	«Helt grei», «bra» og «problemer som eksisterte for 150 år siden».....	70
7.2.2	«Nei den er dårlig ass (no fence)»	72

7.2.3	Engelskfaget, Rosa Parks, Martin Luther King og litt BLM.....	73
7.2.4	Preg av lærerens subjektivitet, «hva med de som snakker høyt i dag?» og mer undervisning om andre kulturer	76
7.3	<i>Konkluderende betraktninger: det viktigste å vite om rasisme, skolens rasismeundervisning og forslag til forbedringer/endringer</i>	<i>79</i>
8	Oppsummerende drøfting.....	81
8.1	<i>Oversikt</i>	<i>81</i>
8.2	<i>«Hvilke forståelser av rasismebegrepet finnes blant ungdomsskoleelever i Bergensområdet?».....</i>	<i>81</i>
8.2.1	Elevenes ulike rasismedefinisjoner – elementer fra klassisk rasisme, nyrasisme og rasialisering.	81
8.3	<i>Skolen – en viktig kilde til kunnskap om rasisme?</i>	<i>84</i>
8.3.1	«(...) og hva synes de det er viktig å legge vekt på i undervisningen om rasisme?»	86
8.4	<i>Elevene – engasjerte, oppdaterte og kritiske.....</i>	<i>87</i>
9	Litteratur	89

Tabeller

Tabell 1 : Fremstilling av undersøkelsesoppleggets formuleringer	34
Tabell 2 : Fremstilling av elevenes ordbruk	42
Tabell 3 : Fremstilling av Wieviorkas «fire nivåer av rasisme»	56
Tabell 4: Fremstilling av elevenes primære kilder	58

«Rasisme – hva er det, og hvordan forstås fenomenet av ungdom?»

En studie av et utvalg ungdommers tanker og meninger rundt ulike rasisme-tematikker

Del 1:

1 Innledning

1.1 Formål og aktualitet

Denne oppgaven handler om rasisme og selve rasismebegrepet – definert og beskrevet ved hjelp av norsk forskningslitteratur, men også sett fra et elevperspektiv. Et av oppgavens hovedformål er å undersøke rasimeforståelse og rasismebegrepet fra et utvalg ungdommer sitt ståsted. Hvordan et begrep blir definert, og hvilken betydning som blir tillagt begrepet, har konsekvenser for hvordan vi oppfatter fenomenet begrepet refererer til. Dette finnes det flere eksempler på i forhold til begrepet rasisme, noe jeg blant annet kommer til å belyse i neste kapittel.

Mer spesifikt beskrevet, tar oppgaven sikte på å undersøke hvilke forståelser av rasismebegrepet som finnes blant et utvalg tiendeklassinger i Bergen, og avdekke hva de synes er viktig å fremheve i undervisningen om rasisme. I tillegg kommer oppgaven til å undersøke hva elevene synes er det viktigste å vite om temaet, hvilke kilder som er deltakernes primære for å innhente informasjon om rasisme, hva de synes om skolen sin undervisning på feltet og hvilke kommentarer de har til en eventuell forbedring av denne.

I denne studien har jeg samlet inn tekster fra 40 elever ved to ungdomsskoler i Bergen kommune, og disse elevene har svart på spørsmål som på forhånd har vært planlagt og utarbeidet av meg. Deretter har jeg gjennomført en analyse av elevtekstene, og hentet ut det som er relevant og interessant for å belyse oppgavens problemstilling.

Oppgaven er strukturert i åtte kapitler. Dette kapitlet, som er oppgavens innledning, forteller hva jeg skal gjøre, og hvorfor temaet både er aktuelt og interessant å forske på. Kapittel 2 går gjennom relevant bakgrunnsinformasjon om temaet, og er dermed med å aktualisere og sette temaet inn i en relevant kontekst. Kapitlet tar blant annet for seg hva rasisme er, hvordan

rasisme har blitt fremstilt i mediebildet i nyere tid, hvordan hverdagsrasisme er et aktuelt fenomen i dagens samfunn generelt og i norsk skole spesielt. I tillegg vil jeg i slutten av kapittel 2 presentere oppgavens problemstilling.

Kapittel 3 gjør rede for relevant teori om ulike definisjoner og betydninger av rasismebegrepet. Disse blir senere benyttet som ulike «analyseredskaper» for å kategorisere elevenes forståelser av rasismebegrepet i analysedelen av oppgaven. Kapittel 4 tar for seg hvilken metode som er benyttet, utvalg av deltakere, den praktiske gjennomføringen av datainnsamlingen og ulike etiske hensyn og utfordringer som er relevante å belyse. Videre gjør kapittel 5, 6 og 7 en analyse av elevenes tekster, der jeg vil trekke frem relevante og interessante funn som belyser oppgavens problemstilling. Til slutt kommer kapittel 8, og denne delen tar for seg en oppsummerende drøfting av mine mest interessante funn.

Som kommende lærer i den norske skolen mener jeg temaene denne oppgaven tar opp er høyaktuelle. Rasisme finnes i Norge i dag, og skolen er den samfunnsarenaen hvor unge har meldt fra om flest rasistiske hendelser (Antirasistisk senter, 2017, s. 4). Skolen er pålagt å arbeide for et rettferdig samfunn – blant annet gjennom å gi alle elevene et trygt og godt liv (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 5).

I den norske skolen er et av de viktigste samfunnsoppdragene å bidra til både likestilling og inkludering (Barne- og likestillingsdepartementet, 2016, s. 24). Opplæringslovens formålsparagraf fastslår at opplæringen blant annet skal bygge på grunnleggende verdier som respekt for menneskeverdet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Dette er holdninger og verdier som skal gjennomsyre elevenes skolehverdag, blant annet gjennom læreren selv.

Skolen skal også gi elevene kunnskap om rasisme, og begrepet rasisme blir eksplisitt nevnt i ett av kompetansemålene i samfunnsfag etter 7. trinn. Elevene skal kunne: «Drøfte hva likeverd og likestilling betyr for et demokrati, og utvikle forslag til hvordan man kan motarbeide fordommer, rasisme og diskriminering» (Kunnskapsdepartementet, 2019). En del av denne oppgavens problemstilling går nettopp ut på skolens undervisning om rasisme, og i oppgavens analysedel vil det komme frem om elevene er tilfredse med undervisningen som gis.

Rasisme dukker stadig opp som tema og samtaleemne i diverse sammenhenger. Et eksempel som tydeliggjør dette, er en nylig publisert episode av «Med Monsen på villspor». Der har

Lars Monsen med seg komiker Jonis Josef på tur, og de snakker om Jonis sin bakgrunn – han er født og oppvokst i Norge av foreldre med innvandrerbakgrunn. Til tross for at Jonis har bodd hele sitt liv i Norge, omtaler han seg selv som innvandrer, og forklarer dette med at uansett hvor godt han snakker norsk og hva enn han gjør, vil folk alltid se på han som annerledes og lure på hvor han kommer fra. Årevis med slike opplevelser har gjort noe med hans norske identitet. Han forklarer at det er vanskelig å føle seg norsk vel vitende om at man er kort unna en krangel der frasen «kom deg hjem der du kommer fra» dukker opp.

Avslutningsvis siterer Jonis en kompis og sier: «det er slitsomt å være svart ass», og synes det er både trist og dumt at hans realitet er slik (NRK TV, 2022, 38:00-39:00).

Selv om det er naturvitenskapelig bevist at «raser» ikke eksisterer (Eriksen & Goldschmidt-Gjerløw, 2022, s. 33), finnes det fortsatt mennesker som mener det motsatte. Samtidig har rasismen vist seg å komme i ulike former (Eriksen & Goldschmidt-Gjerløw, 2022, s. 36), og dette ses av flere forskere på som en grunn til at rasismebegrepet vanskelig lar seg definere med en enkel og kort definisjon (Bangstad & Døving, 2015, s. 10). De ulike formene for rasisme, og da ulike rasismebegreper og betydninger, blir tatt opp i kapittel 3.

Neste kapittel tar for seg nyttig bakgrunnsinformasjon om temaet – informasjon som også i analysedelen vil komme til nytte. Etter de alvorlige hendelsene som skjedde i USA sommeren 2020, med drapet på George Floyd og fremveksten av Black Lives Matter-bevegelsen, ble mange nordmenns oppmerksomhet rundt rasisme vekket. Dette har kommet til syne i den norske mediedekningen, hvor rasisme stadig ble mer omtalt (Orupabo, 2021, s. 1).

Det faktum at rasisme er et problem i dagens samfunn vil dermed komme tydelig frem i oppgavens bakgrunnskapittel – både ved hjelp av tidligere undersøkelser på feltet, blant annet gjennomført i skolen, men også ved å trekke frem menneskers personlige historier om opplevd rasisme. Det vil også gjøres rede for både hvorfor det er viktig å ha kunnskap om rasisme, og også hvordan man som enkeltperson kan bidra til et mer rettferdig samfunn.

Dersom en ikke hører om et problem, kan det være både lett og fristende å tenke at det ikke eksisterer. Kanskje har dette vært tilfellet med rasisme hos mange i Norge frem til 2020 – da den norske befolkningen sammenlignet med tidligere ble mye mer eksponert for at fenomenet også forekommer her? Uansett er det i alle fall ingen grunn til å tro noe annet enn at rasisme også finnes i vårt land. Videre vil jeg både belyse og aktualisere dette.

2 Bakgrunn

2.1 Hva er rasisme?

I forskningsrapporten «Svart på hvitt» som ble publisert i 1990, konkluderer Gudmund Hernes og Knud Knudsen (1990) med at «det viktigste funn er at den norske befolkning ikke er rasistisk» (s. 132). Det kommer frem at «syv av ti mener at innvandrere og asylsøkere bidrar positivt til norsk kultur- og samfunnsliv og gjør det rikere, er velkvalifiserte mennesker som styrker norsk næringsliv, og er uenige i at de er en trussel mot vårt levesett» (Hernes & Knudsen, 1990, s. 132).

I 2019, 29 år senere, kom en ny forskningsrapport med navnet «Holdninger til diskriminering, likestilling og hatprat i Norge». Den viste et noe annet bilde av den norske befolkningen enn rapporten i 1990 gjorde. Rapporten la frem at én av tre kan bli reddet i en situasjon der de går forbi en gruppe muslimske menn på gaten, og motstand og frykt for muslimer uttrykkes gjennom spørsmål om hvem som ikke er ønsket som eksempelvis nabo, familiemedlem og statsminister. Rapporten viste også en utbredelse av negative holdninger til og aksept for diskriminering av muslimer (Tyldum, 2019, s. 107).

Julia Orupabo (2021) trekker i sin artikkel «Spranget fra *hvem* som er rasist, til *når*, *hvor* og *hvordan*» frem disse to svært forskjellige beskrivelsene av norsk virkelighet – et rasismefritt Norge i 1990 og et – satt på spissen – gjennomrasistisk Norge i 2019 (s. 1). Orupabo (2021) mener denne ulikheten i beskrivelsen av Norge ikke handler om målefeil og metodesvakheter, men om hva samfunnsvitere **definerer som rasisme** (s. 1). Jaget etter en virkelighetsbeskrivelse foregår noe implisitt i academia – samfunnsvitere får ofte både stille spørsmål og konkludere uten involvering fra folk flest. Det er ikke før alvorlige hendelser ute i verden oppstår, at samfunnsvitere tvinges til å reflektere omkring hva egen posisjon, stilte og ikke-stilte spørsmål, og analytiske verktøy som tas i bruk for å beskrive den sosiale verden, faktisk har av betydning for egen kunnskapsproduksjon (Orupabo, 2021, s. 1).

Drapet på George Floyd i USA i slutten av mai 2020, og Black Lives Matter-bevegelsens store oppslutning i etterkant av dette, vekket den norske befolkningen. Mediebildet sommeren 2020 var preget av unge nordmenns erfaringer med hverdagsrasisme – erfaringer som hadde til felles at rasismen som pekes på er av subtil og strukturell karakter. Det er summen av alle de små krenkelsene og erfaringene med å ikke bli sett på som norsk nok, heller enn ekstremt negative holdninger og handlinger, som problematiseres (Orupabo, 2021, s. 1).

I et intervju med VG illustrerer 20 år gamle Jamal Sheik akkurat dette. Han forteller om den mer subtile hverdagsrasismen han har opplevd gjennom hele sitt liv, som for eksempel det å ikke få bli med andre barn i klassen hjem. Jamal sier følgende i VG-intervjuet: «Det får deg til å føle deg som et dyr. Dag for dag så tar det en bit av meg. Dag for dag så føler jeg at jeg mister litt selvrespekt, litt kraft, litt egen styrke» (Andreassen & Myrvang, 2020). Som følge av hverdagslig rasisme over tid, byttet Jamal navn. Han synes hverdagsrasismen er verre enn noen av de rasistiske ordene, som eksempelvis «sotrør», han har blitt kalt tidligere i livet. Jamal mener det ligger en forventning om at mørke mennesker skal akseptere rasisme i Norge, og at man til og med skal le og spøke tilbake til avsenderen. Det stemmer på ingen måte at dette faller lett for dem det gjelder, og et avsluttende sitat fra Jamal angående dette er: «Nei, vi gråter innvendig. Vi dør. Det knekker oss. Du bare ser det ikke. Vi er så vant til det, rett og slett» (Andreassen & Myrvang, 2020).

Søkelyset på strukturell rasisme, som ble forsterket etter sommeren 2020 sine alvorlige hendelser i USA, og det norske mediebildets fokus på unges historier om hverdagsrasisme, har gitt oss mulighet til å forlate en smal rasismeforståelse (Orupabo, 2021, s. 2). Orupabo (2021) mener en smal rasismeforståelse «gjør rasisme til et marginalt fenomen som ikke angår oss i det egalitære Norge» (s. 2). For å identifisere rasismens konsekvenser og omfang, er det likevel ikke nok å skifte fra et individorientert rasismebegrep til en strukturell rasismeforståelse – men den kan gi en forståelse av hva etnisitet og hudfarge betyr for menneskers erfaringer, og også hvordan disse kategoriene kan forme ulike grupper liv i Norge. Skal det ha en empirisk betydning å slutte og sette søkelys på hvem som er rasist, må samfunnsforskere og -vitere begynne å stille spørsmål om når, hvor og hvordan mennesker tolker sosial erfaring i ulike termer (Orupabo, 2021, s. 2).

2.2 Rasismedebatt i norske medier

Retriver (2020) gjennomførte en medieanalyse av rasisme i perioden 1. mai til 31. august 2020. Dette var i kjølvannet av en hendelse som rystet de aller fleste – drapet på George Floyd – noe også Orupabo (2021) trakk frem i sin beskrivelse av sommeren 2020 sitt mediebilde og den norske befolkningens oppvåkning (s. 1). Retriver (2020) sin analyse tar for seg omtalen av rasisme i et utvalg norske medier, hvor formålet blant annet var å kartlegge hvordan både drapet på George Floyd og fremveksten av Black Lives Matter-bevegelsen, påvirket norske mediers dekning av rasisme og hvilke temaer som var mest omtalt i denne

dekningen (s. 3).

Et av medieanalysens viktigste funn er at rasisme i liten grad ble omtalt i norske medier i begynnelsen av mai 2020. I slutten av mai endret dette seg betydelig som følge av oppmerksomheten rundt George Floyds død i slutten av måneden. Et annet viktig funn viste at mediedekningen tok for seg 55% rasisme og hendelser i utlandet, og da gjennomgående i USA, og 45% innenriksstoff, hvor debatten ble satt i en norsk kontekst. Den norske konteksten handlet fortrinnsvis om å realitetsorientere lesere om at rasisme også finnes her, og personlige historier om hverdagsrasisme var svært fremtredende. Debatten angående strukturell rasisme i USA, ble også overført til Norge, og fikk en sentral rolle, sammen med diskusjoner om selve rasismebegrepet, i den norske debatten (Retriver, 2020, s. 4).

Retriver (2020) gjennomførte også en analyse der formålet var å undersøke hvordan begrepsbruken knyttet til rasisme har endret seg – fra 2010 til 2020 – og studere hvilke ti ord som oftest ble brukt i nær forbindelse med rasisme i denne perioden (s. 51). I medieomtalsperiode var begrepene «diskriminering», «fordommer», «hudfarge», «hat» eller «hatet», «hets» og «antisemittisme» mest brukt i nær tilknytning til rasisme. I 2020 ble begrepene «diskriminering» og «hudfarge» mest brukt, etterfulgt av «hets» og «rasist». Det var også to nye begreper som dukket opp som fremtredende i diskursen rundt rasisme i 2020 – «N-ordet» og «rasismesaken». Til sammenligning var det hyppigst brukte begrepet i 2019, «homofobi», ikke en gang på listen over begreper i 2020, mens det andre mest brukte begrepet i 2019, «diskriminering», var det mest brukte begrepet i 2020 (s. 52).

Medieanalysen til Retriver (2020) er interessant fordi den viser hvordan rasismedebatten fikk et oppsving etter drapet på George Floyd, og at rasismedebatten og tematikken er svært dagsaktuell. Analysen av begrepsbruk er også interessant da den gir et innblikk i hvilke begreper som er aktuelle i debatter og mediedekning knyttet til rasisme, og viser på denne måten hva innholdet i norske medier er preget av. Analysen viser at begrepsbruk, og dermed også innhold, i løpet av relativt kort tid har endret seg, og at også nye begreper blir tatt i bruk.

2.3 Rasismebegrepets ulike betydninger og definisjonenes makt

Rasisme er et komplekst begrep. Begrepet har blitt, og blir fortsatt, tillagt ulike betydninger – både i hverdagen, i forskningen og i diverse oppslagsverk og ordbøker. Flere forskere, blant annet Sindre Bangstad og Cora Alexa Døving (2015), slår fast at det å gi rasisme en enkel og kort definisjon ikke er lett. Dette begrunner de med at rasisme er et fenomen som arter seg på flere måter, og rettes mot ulike grupper (s. 10). Likevel er Bangstad og Døving (2015) tydelige på at definisjoner er viktige for å ha muligheten til å avgrense et fenomen (s. 10).

Hvordan rasismebegrepet defineres, kan ha konsekvenser for hva som blir oppfattet som rasisme: både i det store bildet – altså i verden og samfunnet generelt, men også i mindre settinger – som i vennegjengen, familien, skolegården eller klassen. Enkeltpersoner har dermed også en rolle i hvordan et begrep defineres – og som forelder, lærer, venn eller fremmed, kan du komme til å ha en påvirkning på andre i form av hvordan du snakker om ting, og hvilke holdninger du har.

I 2018 ble rasismebegrepet omdefinert i Store norske leksikon (SNL). Debatten rundt denne endringen var stor, og idéhistoriker Dag Herbjørnsrud gikk ut med hard kritikk om at denne definisjonen utvannet rasismebegrepet og bagatelliserte Hitler. Rasismebegrepets nye definisjon la vekt på «rasetilhørighet» og viste til «biologiske forskjeller» mellom «separerte menneskegrupper». Dette mente Herbjørnsrud åpnet opp for at rasetenkningen kunne ha et reelt innhold, og kaller det hele for «et ideologisk kupp» (Pedersen, 2018). SNL er en kilde mange søker seg til når de skal prøve å finne ut av noe – enten det er hvordan et begrep er definert eller for å finne ut hvor mange innbyggere det er i en by. SNL skal være en troverdig og vitenskapelig kilde, og Herbjørnsrud så hendelsen som særlig problematisk på grunn av dette. Mennesker stoler på SNL sine artikler, og mange kan lese de uten kritisk sans (Tønnessen, 2019).

Sjefsredaktør i SNL, Erik Bolstad (2018), har kommet med et motsvar til Herbjørnsruds kritikk. Bolstad mener påstandene til Herbjørnsrud både er usanne, uredelige og bygger på misforståelser og urimelig vranglesning. Likevel er Bolstad (2018) enig i at artikkelen om rasisme kunne forbedres. Han synes også diskusjon og kritikk er bra, og er enig i premisset om at ord og begreper må defineres riktig og godt i SNL.

I dag er SNL sin artikkel om rasisme endret igjen, og den inneholder ingen tendenser som underbygger rasetenkningen. Denne debatten viser viktigheten av definisjonsvalg, og også hva ulike definisjoner og betydninger kan føre med seg. Valg av definisjon bør gjøres både bevisst og med omhu.

En tilsvarende hendelse har også skjedd i USA med ordboken Merriam-Webster. Dette kommer frem i en artikkel i BBC (2020) hvor det vises til at ordboken definerer rasisme som et fenomen som kun eksisterer dersom man tror at «rasen» man tilhører er overlegen en annen. Bakgrunnen for denne hendelsen var en ung, svart kvinne som ofte møtte mennesker som konsekvent refererte til ordbokens definisjon som et bevis på at de ikke var rasistiske på grunnlag av deres følelser overfor fargede mennesker. Kvinnen ble møtt med argumenter om at hun gikk på universitet, og dermed hadde samme privileger som andre, noe som gjorde at hun absolutt ikke kunne snakke om rasisme. Til dette svarte kvinnen at det ikke handlet om det, men om hindrene hun måtte hoppe over på grunn av sin hudfarge, og strukturene som finnes i samfunnet generelt. Hun ønsket at definisjonen skulle inkludere en referanse til systematisk undertrykkelse, og at rasisme også er fordommer kombinert med både sosial og institusjonell makt. Kvinnen sendte dermed en e-post til Merriam-Webster om hvordan rasisme må defineres, og etter dette endret ordboken sin definisjon av rasisme til å inkludere kvinnens påpekninger (BBC, 2020).

Denne hendelsen viser også hvilke konsekvenser en definisjon av et begrep kan føre med seg, og hvordan selv de mest offisielle definisjoner av begrep endres som følge av samfunnsendringer og endrede forståelser i befolkningen.

2.4 Skolen – den primære arenaen for rasisme

Skolen er den samfunnsarenaen der unge i størst grad melder fra om rasistiske opplevelser, noe som gjør skolen til en primær arena for rasisme (Antirasistisk senter, 2017, s. 4). Antirasistisk senter (2017) har gjennom undersøkelsen «Vi vil ikke leke med deg fordi du er brun» kartlagt opplevd rasisme blant unge. Av respondentene som oppga at én eller begge foreldrene var født i et annet land enn Norge, kom det frem at ca. 14% av respondentene som gikk på barneskolen opplevde urettferdig eller negativ forskjellsbehandling ukentlig. Enda flere av respondentene opplevde det samme på ungdomsskolen. 24% i samme gruppe opplevde rasisme, diskriminering eller urettferdig behandling regelmessig på barneskolen – noe som vil si to til tre ganger per måned eller oftere. På ungdomsskolen var det ca. 26% som

meldte fra om det samme (Antirasistisk senter, 2017, s. 15–16). Dette er urovekkende tall som viser at rasisme forekommer i et stort omfang, og i en sårbar tid – barn og ungdom skal definere og utvikle identiteten sin og finne sin plass (Antirasistisk senter, 2017, s. 8).

«Hvem er jeg?» kan være et spørsmål som hos unge dukker opp sammen med andre grunnleggende eller eksistensielle spørsmål om tro og livssyn, sosial tilknytning og maktforhold i samfunnet. I den omtalte undersøkelsen sier en av ungdommene: «Det du opplever i ungdomstida preger deg resten av livet, hvem du blir og hvordan du forholder deg til andre mennesker» (Antirasistisk senter, 2017, s. 8). Dette understreker hvor viktig det er å motarbeide rasistiske hendelser til å forekomme i skolen – et sted der unge faktisk bruker mesteparten av sin tid, og der lærernes kunnskap kun er en del av jobben. Vel så viktig er lærernes holdninger – kunnskap og holdninger går hånd i hånd (Antirasistisk senter, 2017, s. 4).

Noe problematisk som også kom frem i undersøkelsen til Antirasistisk senter (2017), er nettopp hvordan elevene opplevde at skolen og lærerne møtte rasismen som ble meldt. Elevene har gitt tilbakemeldinger om at skolene ofte fulgte de rasistiske sakene dårlig opp – noe som enten kunne være et totalt fravær av oppfølging, eller en opplagt mangelfull oppfølging (s. 4). Dette kan tyde på at skolen ikke har nok kunnskap om, og er godt nok forberedt på, håndtering av rasisme.

Et annet aspekt som blir trukket frem i undersøkelsen er andres stereotypiske forventninger til en selv. Dette kan utløses av både negative holdninger og fordommer, eller manglende kunnskap. Flere av ungdommene påpekte at lærere, andre voksenpersoner og medelever hadde tydelige forventninger om hvordan de skulle være – både på godt og vondt. En av elevene i undersøkelsen hadde forsøkt å leve opp til andres forventninger mens han gikk på ungdomsskolen ved å gå inn i rollen som en «tøffing fra Østkanten», mens en annen bevisst ville unngå å bekrefte stereotypier ved å «ikke havne i den utledningsbåsen» med for eksempel å «sagge» med buksa (Antirasistisk senter, 2017, s. 26). Det at mennesker i det hele tatt trenger å tenke på hvilke stereotypier de enten skal bekrefte eller avkrefte, viser at det finnes mange av dem.

Funnene i Antirasistisk senter (2017) sin undersøkelse er alvorlige, og belyser hvorfor rasisme er et viktig tema å forske på – rasisme forekommer, og det forekommer ofte. Både i ulike former, i ulike grader og til ulike tider. Både av barn og av voksne. Alle har noe å lære om

rasisme.

2.5 Ulike eksempler på hverdagsrasisme i Norge

Bangstad og Døving (2015) skriver at norsk hverdagsrasisme oftest handler om referanser til andres religion eller kultur, men at disse også kan overlappe (s. 11). Etter traileren til filmen «Natt til 17.» ble lagt ut på *YouTube*, måtte kommentarfeltet stenges ned, da det flommet over av rasistiske uttalelser. I filmen kysser en hvit jente en gutt av somalisk opprinnelse (Bangstad & Døving, 2015, s. 11). En filmanmeldelse av Sunnmørsposten der anmelderen gir filmen et terningkast tre fordi handlingen ikke henger på greip, spredte seg også i sosiale medier.

Martin Bergersen (2016) omtaler denne hendelsen i en Dagbladet-artikkel, og refererer til Sunnmørspostens utsagn: «At en pen og dannet jente (Thea Sofie Lock Næss) fra Oslos vestkant er kjæreste med en somalisk gutt (Samakab Omar) – og også får morens velsignelse for forholdet – virker ganske urealistisk». Dette skapte reaksjoner, og på sosiale medier var det mange som delte lenken til saken, blant annet TV 2-journalisten Kadafi Zaman, som kalte det hele en «filmanmeldelse fra oldtiden» (Bergesen, 2016).

Det finnes mange eksempler på hverdagsrasisme i Norge. Retriver (2020) sin medieanalyse trakk frem at personlige historier om hverdagsrasisme var spesielt viktig i norske mediers innenriksstoff i perioden etter drapet på George Floyd i mai 2020 (s. 4). Tidligere i oppgaven trakk jeg frem et VG-intervju med Jamal Sheik, som virkelig hadde kjent hverdagsrasisme på kroppen, og som omtalte dette som det verste han opplevde (Andreassen & Myrvang, 2020). Et annet eksempel er en artikkel på P3.no, der Ornella Lalisa Hjelpdahl på 28 år forteller at hun nylig har begynt å snakke med venner om hverdagsrasismen hun opplever (Dæhli et al., 2020). Det refereres til et sitat av Ornella hvor hun sier: «Jeg er sikker på at noen kanskje tenker at politivolden vi er vitne til, kun skjer i USA, og at rasisme er annerledes her. Så det bekymrer deg ikke like mye. Men som én som er svart, kan jeg fortelle dere at rasisme har vært en del av mitt liv i Norge siden jeg var barn» (Dæhli et al., 2020).

På samme måte som det norske folks oppmerksomhet rundt rasisme ble vekket etter drapet på George Floyd og fremveksten av Black Lives Matter-bevegelsen, fikk Ornella en følelse hun i alle år hadde undertrykket, men som hun nå ikke klarte å holde tilbake. Hun publiserte et ærlig innlegg på Instagram med ord og oppfordringer hun aldri før hadde delt – ikke en gang til sine nærmeste venner. Ornella har opplevd ulike former for hverdagsrasisme gjennom hele

sitt liv: «hatefulle og rasistiske kommentarer fra fremmede, mistenksomme blikk som våket over henne i butikker og urimelige påstander og diskriminering» – situasjoner ingen andre i vennegjengen opplevde, fordi hun var den eneste med en annen hudfarge enn hvit (Dæhli et al., 2020). Ornella forklarer at hun raskt lærte at de rasistiske opplevelsene ikke burde ytres høyt, og dersom hun tok det opp med hvite nordmenn, ble de ofte bagatellisert, og hun ble forklart at hun overdrev. Ornella forklarer at vennene hennes alltid har støttet henne, men at de aldri har snakket om temaet – før nå. Hun opplever at sommeren 2020, etter de alvorlige hendelsene i USA, føles som en revolusjon der også hvite tar del i debatten – noe som var helt nytt. Ornella mener at det å tie er en del av problemet, og er både klar for og ønsker en åpen dialog, selv om temaet både er vanskelig og sårt (Dæhli et al., 2020).

Med dette kapittelet ønsker jeg dermed å belyse hverdagsrasisme som både et aktuelt og alvorlig tema i det norske samfunnet. I samme P3-artikkel ytrer også komiker Abubakar Hussain, kjent som «Abu», sine tanker rundt temaet, og sier at han hver eneste dag ser spørsmålet «finnes rasisme?» på sosiale medier. JA svarer Abu, rasisme har alltid eksistert, og eksisterer også den dag i dag. Han trekker frem en hendelse som har gjort spesielt inntrykk, der han 22. juli 2011, rett etter bomben i regjeringskvartalet hadde gått av, fikk kommentaren: «nå begynner jeg å bli lei av dere» fra en fremmed mann (Dæhli et al., 2020).

Hverdagsrasisme som begrep har jeg tatt for meg og definert i teorikapittelet.

2.6 Hatefulle ytringer og #norskrasisme på internett

Internett har endret måten vi kommuniserer på, og gjør det mulig for alle å få en stemme i den offentlige debatten (Barne- og likestillingsdepartementet, 2016, s. 11). Terskelen for å ytre seg har sunket – folk har lettere for å spre hatefulle ytringer og hets på nett enn ansikt til ansikt (Barne- og likestillingsdepartementet, 2016, s. 41). Mennesker lirer av seg kommentarer i tide og utide, og de kan ytre seg både anonymt eller bak en falsk profil. Konsekvensene av å skrive hatefulle kommentarer kan på denne måten falle bort, og folk kan være både slemme og krenkende uten å måtte stå for det i ettertid.

Flere av ungdommene i Antirasistisk senter (2017) sin undersøkelse oppga at de opplevde sosiale medier som et sted med mye rasisme – både kommentarer direkte rettet til dem selv, men også mot andre. En av respondentene tror mye av rasismen i samfunnet har flyttet over på internett, og at det er skummelt fordi det er vanskelig å vite hvem de som skriver er (s. 46).

Et sitat fra respondenten er: «Og så er de rasister i skjul, noe jeg synes er enda mer skummelt. Jeg vil heller vite holdningen til naboene mine, enn at de skal smile pent, og så gå inn i kommentarfeltet og skrive «negerhore»» (Antirasistisk senter, 2017, s. 46).

Politiet ser seg på sin nettside nødt til å definere begrepet hatefulle ytringer, og presiserer at det i dagligtalen brukes til et vidt spekter av ulike ytringer – eksempelvis som forskjellige former for mobbing, trusler, hets eller trakassering (Politiet, u.å.). På politiets nettside refereres det til den juridiske definisjonen til § 185 i straffeloven, for å definere hatefulle ytringer mer presist:

«Å true eller forhåne noen, eller fremme hat, forfølgelse eller ringeakt overfor noen på grunn av deres a) hudfarge eller nasjonale eller etniske opprinnelse, b) religion eller livssyn, c) seksuelle orientering, d) kjønnsidentitet eller kjønnsuttrykk, eller e) nedsatte funksjonsevne» (Straffeloven, 2005, § 185).

Politiet formidler i tillegg at de ønsker tips angående slike ytringer som blir publisert eller delt på internett (Politiet, u.å.). Hatefulle ytringer er både alvorlig og kan være straffbart – den som bevisst eller grovt uaktsomt setter frem en hateful full ytring offentlig, kan straffes med bot eller fengsel inntil tre år (Straffeloven, 2005, § 185).

I slutten av september 2021 ble en 20 år gammel gutt utsatt for grov, rasistisk hets på internett. Der pleier han å snakke med fremmede på en video-plattform. Gutten møtte en annen ung person som rettet kommentarer direkte mot guttens asiatiske bakgrunn med ord som «jævla kineser». Forsker ved Institutt for samfunnsforskning Marjan Nadim reagerer på hendelsen og de rasistiske kommentarene. Hun uttalte til NRK at: «Kommunikasjon over nettet kan gjøre at vi opplever en distanse til de vi snakker med, som gjør at vi kan miste mange sosiale sperrer» (Bazaz, 2021).

Rasisme kan også settes i søkelyset ved hjelp av internett, og på denne måten både tilgjengeliggjøre menneskers erfaringer med rasisme og opplyse folk om det faktum at rasisme eksisterer i samfunnet vårt. I Bangstad og Døving (2015) sin bok «Hva er rasisme?» refereres det til twittermeldinger som inneholder emneknaggen **#norskrasisme**:

«Når folk roper om at «vi har demokrati i Norge, du må ta av den jævla hijaben» tvers over Torgalmenningen #norskrasisme»

«I femte klasse gikk medelever forbi meg i gangen og sa, høyt og tydelig, «her lukter det faenma neger!» #norskrasisme»

(Bangstad & Døving, 2015, s. 11).

Disse eksemplene er også eksempler på hverdagsrasisme. Bangstad og Døving (2015) trekker frem twittermeldingene når de omtaler begrepet hverdagsrasisme i boken sin, og det er tydelig at meldingene, og også eksempelet fra NRK, inneholder rasistiske utsagn som refererer til religion eller kultur – noe som er et viktig trekk ved hverdagsrasisme (s. 11).

2.7 «Hva er greia med n-ordet?»¹

Språket vårt fungerer som et svært nyttig verktøy – det setter ord på ting. I tillegg til dette, gjenspeiler språket samfunnet vi lever i. I takt med samfunnets endring, endres også språket. Dette henger blant annet sammen med *kulturelle endringer* – et vidt begrep som kan innebære endringer i tenkemåte, atferd og kommunikasjon. Et eksempel på nettopp dette, er bruken av «n-ordet». Dette er et ord som ikke lenger blir ansett som akseptabelt, men som eldre generasjoner, som eksempelvis besteforeldre, kan betrakte som nøytralt. Dette fordi «n-ordet» for få tiår siden ble regnet som et passende ord å omtale mørkhudede som, og denne oppfattelsen av ordet kan dermed anses til å henge igjen i enkelte generasjoner. I dag har derimot mange, i takt med samfunnets endringer, blitt oppmerksomme på at «n-ordet» blir forbundet med rasisme (Abusland & Lund, 2021). «N-ordet» er dermed et godt eksempel på hvordan et enkelt ord kan endre både innhold og betydning over tid.

Det kan være vanlig å tenke at bruken av et spesielt ord er uproblematisk så lenge man ikke mener noe vondt med det. Problemet med dette er at det er mottakeren, eller den som omtales, som definerer om noe oppleves ugreit eller støtende (Sørensen, 2019). For å sette dette inn i en helt hverdagslig, og ikke rasistisk setting, vil jeg trekke frem noe jeg tror de aller fleste har opplevd i en eller annen grad: «jeg kan snakke stygt om min egen familie, men **du** kan ikke det» eller «selv om jeg kaller meg selv tjukk, er det ikke greit at **du** gjør det». Dette vil jeg tro

¹ Sitat er lånt fra tittelen til Sørensen, V. B. (2019, 8. april). *Hva er greia med n-ordet?* Antirasistisk Senter. <https://antirasistisk.no/hva-er-greia-med-n-ordet/>

er fraser de aller fleste kan kjenne igjen – et ord du selv bruker om deg selv kan oppleves sårende når andre bruker det om deg eller mennesker du er glad i. Dette er ikke til sammenligning med bruken av «n-ordet», fordi det har en helt spesiell historie. Likevel kan det være verdt å tenke på i diskusjonen som finnes rundt bruken av «n-ordet», og hvorfor det er greit at noen kan bruke det om seg selv eller sine venner, men ikke andre.

Vivian Brattsti Sørensen (2019) har skrevet en artikkel til mennesker som trenger å forstå hvorfor det er problematisk å bruke «n-ordet». Hun skriver at det er vanskelig å svare ja eller nei på spørsmål om ordet er rasistisk eller ikke, og dette fordi det kommer an på om avsenderen til ordet er klar over hvordan det blir oppfattet. Kommunikasjon er et nøkkelord når det kommer til rasisme – avsenderens intensjon er viktig, men enda viktigere er mottakerens opplevelse av det som blir sagt. Sørensen (2019) mener at «n-ordet» er helt unødvendig å bruke – det er knyttet til tortur, folkemord og undertrykkelse. Sørensen (2019) trekker også frem et viktig poeng som handler om nødvendigheten av å i det hele tatt skulle referere til noens hudfarge, og skriver at vi mennesker defineres av langt mer enn den. Helt essensielt i diskusjonen rundt bruken av ulike ord er altså hvordan de blir oppfattet av mottaker og omgivelsene. Med «n-ordet» følger en lang historie som ikke kan ses bort fra. Personer som utsettes for å bli omtalt på en måte som oppfattes rasistisk eller diskriminerende sitter med definisjonsmakten (Sørensen, 2019).

Solveig Moldrheim (2021) analyserer i kapittel 2 i boken «Fordommer i skolen» forskjellig bruk og ulike versjoner av «n-ordet» i norsk skole. Hun reflekterer rundt det etiske ved å skrive om et ord med en lang rasistisk historie, og poengterer at omtalelsen av ordet som «n-ordet» i seg selv, er et tegn på hvor betent det er. Mange vil si at «n-ordet» er en forskjønnelse av det egentlige ordet, men at nettopp denne forskjønnelsen har vært nødvendig for i det hele tatt å kunne omtale det (s. 37). I tillegg trekker Moldrheim (2021) frem at det finnes en forskjell mellom det å bruke og å omtale ordet. Eksempelvis kommer dette frem ved at akademikere i Norge publiserer artikler som adresserer rasisme og trakassering, der ord som «neger» omtales (s. 40).

I en del av sitt doktorgradsarbeid har Moldrheim (2021) intervjuet 33 ungdommer, og i disse intervjuene viste det seg at selve meningsinnholdet til n-ordet er svært ulikt. Ungdommene forteller at ordet i en setting betyr «venn» eller «bror», mens det i en annen setting betyr «null verdi» og «slave» (s. 38). I noen sammenhenger mener deltakerne altså at ordet har en fellesskapsbyggende funksjon, og at det i en slik setting ikke er rasistisk (s. 40).

Med bruken av «n-ordet» følger dermed ikke ett svar med to streker under. Språkrådet (2022) mener det er urealistisk å forvente at alle eldre mennesker skal forstå hvor betent «n-ordet» har blitt. Samtidig er flere og flere klar over at ordet er problematisk, særlig blant unge og middelaldrende mennesker, og dette mye fordi selve ordet blir brukt i negative settinger, og ofte også av rasister (Språkrådet, 2022). Det finnes dermed liten tvil om at innholdet og betydningen til «n-ordet» er endret. Likevel understreker Språkrådet (2022) at ikke all bruk av ordet vil være ment nedsettende, og dette kommer også frem i undersøkelsen Moldrheim (2021) utførte.

2.8 Antirasisme

På Norsk Folkehjelp sine nettsider skriver Nora Mehse (2021) at begrepet antirasisme er etablert med en tanke om at alle mennesker har et moralsk ansvar til å engasjere seg i kampen for et mer rettferdig samfunn. Hun mener alle bør være antirasister, og gjennom teksten på Norsk Folkehjelp sin side, ønsker hun å fortelle hvordan man kan gjennomføre antirasisme i praksis – noe flere opplever som en krevende oppgave.

Mehse (2021) lister opp tre tips til de som ønsker å bidra i kampen mot et mer rettferdig samfunn, og med dette være antirasister i praksis. Det første tipset handler om å gå i seg selv, bli bevisst egne fordommer, søke kunnskap om hva rasisme er og med dette ta ansvar for egen læring. Mehse (2021) mener mennesker bør lese en bok, høre på en *Podcast* eller se en film som tar opp tematikken, og at det i tillegg er viktig å lytte til mennesker som har opplevd rasisme på kroppen.

Det andre tipset innebærer å si ifra. Mehse (2021) skriver at det særlig er viktig at mennesker som ikke selv er sårbare og utsatt for rasisme, reagerer når de ser den – eksempelvis ved å utfordre en fordomsfull kommentar fra et familiemedlem, venn eller kollega, eller ved å si ifra dersom du overhører noen på bussen snakke nedsettende til en person på grunn av religion eller kultur. Hun fremmer en forståelse av at det kan være ubehagelig å si ifra til andre mennesker om dette, men presiserer at det da er viktig å huske at det alltid vil være mer ubehagelig for de som faktisk blir utsatt for rasisme. Ved å si ifra vil man vise personen som blir utsatt for rasisme at de ikke står alene (Mehse, 2021).

Det tredje tipset dreier seg om å være ydmyk – det vil si å både lytte til, og ta på alvor, mennesker som kjenner urettferdigheten på egen kropp (Mehse, 2021). Mehse (2021)

skriver at alle kan trå feil, og både handle eller ordlegge seg på en måte som kan oppleves rasistisk, selv om personens intensjon var godt ment. Hvis dette skjer mener Mehsen (2021) man bør se det som en mulighet til å lære, og ta til seg det mennesker eventuelt sier ifra om, enten det er noe som er sagt eller gjort, som ikke oppleves som greit. Et konkret eksempel som kan belyses i forhold til dette, er bruken av «n-ordet» – dersom et slikt ord blir konfrontert, blir hendelsen en god mulighet for å lære dersom man er villig til å endre sin egen ordbruk.

Fordommer, diskriminering og rasisme stammer ikke fra naturen – de er menneskelige fenomener. Dette betyr at de er skapt av mennesker, og kan dermed kun motvirkes gjennom mennesker og de holdningsmessige valgene som blir tatt av oss i hverdagen (Bangstad & Døving, 2015, s. 132). Med dette understrekes viktigheten av å være en antirasist. Rasisme handler om oss alle – både om deg og om meg – og hvordan vi behandler og forholder oss til hverandre i hverdagen (Bangstad & Døving, 2015, s. 133). Det er vårt ansvar å arbeide for et samfunn som tar like godt vare på alle mennesker, og om dette betyr at vi må endre vår egen virkelighetsoppfatning, lister Mehsen (2021) opp gode tips som kan bidra til dette.

2.9 Problemstilling og tilknyttede forskningsspørsmål

Med grunnlag i bakgrunnsinformasjonen som er gjennomgått i dette kapitlet, hvor jeg tematisk har gått gjennom ulike aspekter ved rasisme og dens forekomst i Norge, har jeg i denne studien valgt å belyse følgende problemstilling:

Hvilke forståelser av rasismebegrepet finnes blant ungdomsskoleelever i Bergensområdet, og hva synes de det er viktig å legge vekt på i undervisningen om rasisme?

I tillegg har jeg formulert fire forskningsspørsmål tilknyttet problemstillingen min:

- Finnes det forståelser av rasismebegrepet blant elevene som er mer utbredt enn andre?
- Hva er ifølge elevene selv de viktigste kildene deres til kunnskap/informasjon om rasisme?
- Hvilke perspektiver på rasisme mener elevene selv er de viktigste å være klar over?
- Hvordan kan skolen ifølge elevene bidra til at de lærer om rasisme på en konstruktiv måte?

Prosjektets problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål er formulert i den hensikt å kunne belyse elementer jeg selv oppfatter som interessante og nyttige – nemlig ulike rasismetematikker sett fra et elevperspektiv. Dette er en vinkling jeg har valgt med bakgrunn i min egen nysgjerrighet angående elevers personlige tanker og meninger om et så viktig og samfunnsaktuelt tema som rasisme. Jeg både tror og håper at denne studien vil gi meg verdifull kunnskap som kan tas med videre inn i mitt kommende liv generelt og arbeidsliv spesielt.

3 Teori

Som nevnt i forrige kapittel er rasismebegrepet komplekst. Rasisme er ikke et begrenset fenomen, men kommer i forskjellige former (Eriksen & Goldschmidt-Gjerløw, 2022, s. 36). Dette gjør det komplisert å gi rasisme én enkel og kort definisjon (Bangstad & Døving, 2015, s. 10).

Rasismens ulike uttrykksformer belyses av Sindre Bangstad (2017) i artikkelen «Rasebegrepets fortid og nåtid». Der omtaler han disse som dynamiske heller enn statiske, og refererer til kultursosiologen Stuart Halls referanse om «rase» som en «flytende signifikant» (s. 237). Dette forklares med at man kan finne rase- eller rasiologisk tenkning som tar ulike former ved å eksempelvis sette kultur eller religion, heller enn hudfarge og biologi, i senter når man skal se på ulikheten mellom mennesker med et differensiert blikk (Bangstad, 2017, s. 237). Dette kapittelet tar for seg ulike definisjoner og betydninger av rasismebegrepet som finnes i et utvalg av norsk forskningslitteratur. I tillegg vil kapittelet gjøre rede for et utvalg av ulike begreper som i oppgavens analysedel omtales av studiens deltakere, og som av meg oppfattes hensiktsmessige å definere og avgrense i forkant.

3.1 Analyseredskap

Første del av oppgavens problemstilling handler om hvilke forståelser av rasismebegrepet som finnes blant ungdommer i Bergensområdet. For å finne ut av dette, har jeg gjennom arbeid med ulike definisjoner og forståelser av begrepet rasisme, kommet frem til fem ulike definisjoner og begreper. Disse skal senere i oppgaven brukes som «analyseredskap» for å kategorisere elevenes forståelse av rasisme.

For å komme frem til de valgte definisjonene, har jeg vært gjennom sentrale definisjoner av rasismebegrepet som allerede finnes i norsk forskningslitteratur. Deretter plukket jeg ut de definisjonene og begrepene som jeg vurderte som mest relevante og hensiktsmessige å benytte i analysen av elevenes tekster. Fordi formålet til denne studien har vært å identifisere ulike elevers forståelse av rasismebegrepet i den norske skolen, har avgrensingen med å benytte norsk forskningslitteratur, og norske begreper, vært hensiktsmessig. Rasismebegrepet kan være delvis kulturelt definert, og dermed vil det finnes ulike definisjoner og betydninger av begrepet forskjellige steder i verden – noe som i en norsk kontekst ikke vil være relevant.

Mye av teksten under er hentet fra en oppgave jeg skrev som forberedelse til masteroppgaven ved Høgskulen på Vestlandet (HVL), men den er omarbeidet for å passe inn i denne oppgaven.

3.1.1 Klassisk rasisme, nyrasisme og rasialisering

I Jon Rogstad og Arnfinn Haagensen Midtbøen (2009) sitt temanotat om rasisme og diskriminering, tar de for seg tre ulike innganger for å forstå rasisme. Disse er *klassisk rasisme*, *nyrasisme* og *rasialisering*.

Klassisk rasisme blir av Rogstad og Midtbøen (2009) definert som: «En ideologisk overbevisning om at det finnes menneskeraser i form av biologiske forskjeller, og at det er en direkte sammenheng mellom disse kjennetegnene og mentale og moralske forskjeller – der den «hvite rasen» vanligvis betraktes som overlegen andre raser» (s. 7). Klassisk rasisme har også blitt kalt for en «vitenskapelig rasisme», og bakgrunnen for dette er at mange forsøkte å underbygge tanken om at menneskeheten tilhørte ulike «raser» gjennom vitenskapelige teorier og begreper (Rogstad & Midtbøen, 2009, s. 7).

Nyrasisme oppsto i overgangen fra den klassiske rasismen – et syn forskere er enig i var dekkende frem til midten av 1900-tallet. Nyrasisme endret rasismens ansikt ved at begrepet «rase» ble byttet ut med kultur. En vesentlig del av nyrasismen ligger i troen på at forskjellene mellom ulike kulturer er uforenelige, og at blanding av kulturer fører til konflikt (Rogstad & Midtbøen, 2009, s. 8). Ifølge Rogstad og Midtbøen (2009) skiller nyrasisme seg fra klassisk rasisme fordi den ikke tar utgangspunkt i biologi. Likevel bygger begge på teorien om at det eksisterer et verdimeslig hierarki, og dermed finnes det også en stor likhet mellom klassisk rasisme og nyrasisme (s. 8).

Marianne Gullestad (2003) har en noe annen tilnærming til begrepet nyrasisme enn hva Rogstad og Midtbøen (2009) har. Gullestad (2003) skriver at nyrasisme kan: «omfatte både mennesker som anses som synlig forskjellig, og mennesker som ikke anses som synlig forskjellig, men hvis kultur og religion anses for å være fremmed» (s. 149).

Begrepet *rasialisering* er ifølge Rogstad og Midtbøen (2009) et forsøk på å overskride en tendens som både finnes hos den «gamle» klassiske rasismen og den «nye» nyrasismen (s. 9). De mener ulempen med disse begrepene er at de forutsetter at man skal kunne identifisere

hvem som er rasist, og blir dermed individualiserende. Rasialisering er i stedet en akademisk tradisjon hvor det viktigste er å vise «hvordan «rase» er forankret i grunnleggende virkelighetsoppfatninger og fungerer som en bekreftelse på majoritetsbefolkningens selvbylde – på et struktur- eller samfunnsnivå» (Rogstad & Midtbøen, 2009, s. 9). Fokuset flyttes dermed vekk fra enkeltindivider og over på samfunnsstrukturer.

Bangstad (2017) omtaler også begrepet rasialisering, og mener dette perspektivet legger vekt på hvordan verdimeslige kategoriseringer av mennesker kan være forankret i måten vi både forstår og kommuniserer om verden på (s. 234-235). Bangstad (2017) hevder også at dette perspektivet fungerer som en bekreftelse der vi ser oss selv som moralsk «bedre» enn andre (s. 235).

I boken «Hva er rasisme?» behandler Bangstad, nok en gang, sammen med Døving (2015) begrepet rasialisering, og skriver at det i forskningslitteraturen ofte refereres til dette begrepet fremfor rasisme når strukturell diskriminering er tematisert (s. 19). Videre skriver de at rasialisering er et perspektiv som vektlegger hvordan verdimeslig kategorisering av mennesker kan være forankret i måten vi både kommuniserer og forstår verden på, og er enige i Rogstad og Midtbøens (2009) fremstilling, om at en av styrkene ved dette begrepet er at fokuset flyttes fra et individualisert til et samfunnsmessig nivå (Bangstad & Døving, 2015, s. 20).

Disse tre begrepene og definisjonene definerer rasisme med ulike innganger. Formålet mitt med å trekke frem akkurat disse definisjonene er for å ha muligheten i det senere analysearbeidet til å klassifisere hver enkelt elev sin forståelse av rasisme. Analysen av elevenes tekster kan på denne måten gi meg innsikt i hvilke tendenser fra de ulike teoretiske tilnærmingene som er mest utbredt blant studiens deltakere, og dermed også hva elevene legger i sin forståelse av begrepet.

3.1.2 Tre prosesser må inngå for at noe skal kunne kalles rasisme

Bangstad og Døving (2015) mener det er tre prosesser som må inngå for at noe skal kunne kalles rasisme:

1. Å dele inn en befolkning i ulike kategorier der noen gis negative essensielle trekk.
2. Å redusere et individs identitet til de gitte negative karaktertrekkene for en kategori.
3. Å bruke de negative karaktertrekkene som argument for underordning og diskriminering

(Bangstad & Døving, 2015, s. 16).

På nettsiden til Dembra (Demokratisk beredskap mot rasisme, antisemittisme og udemokratiske holdninger) skriver Harald Syse og Peder Nustad (2017) om hva rasisme er. Her trekker de frem definisjonen til Bangstad og Døving (2015), og mener denne definisjonen peker på rasisme som noe mer enn fordommer og diskriminering – rasismebegrepet knytter fordommer og diskriminering sammen: «rasisme har vi når fordommer begrunner diskriminering» (Syse & Nustad, 2017).

Ved å benytte Bangstad og Døving (2015) sin definisjon av rasismebegrepet, har jeg tre konkrete tendenser å se etter i elevenes tekster. Denne definisjonen kan på denne måten fungere som en type «sjekkliste» hvor jeg kan vurdere hvilke trekk som ligger til grunn hos den enkelte elevs forståelse av rasisme.

3.1.3 Ulike nivåer av rasisme

I boken «Hva er rasisme?» omtaler Bangstad og Døving (2015) den franske rasismeforskeren Michel Wieviorka sin kritikk av at rasismebegrepet ikke tar høyde for ulike nivåer (s. 10). Bangstad og Døving (2015) skriver at Wieviorka mener det er viktig å skille mellom ulike grader av rasisme, og kommer selv frem til begrepene *hverdagsrasisme* og *institusjonalisert rasisme* (s. 10). Ifølge Bangstad og Døving (2015) er det en viktig forskjell mellom de to begrepene, men at de hver for seg beskriver to ytterpunkter av ulike grader av rasisme. De omtaler hverdagsrasisme som rasisme uten del i politiske bevegelser, og eksempelvis

apartheidsystemet fra Sør-Afrika som rasisme forankret i samfunnsstrukturer (s. 10).

Syse og Nustad (2017) tar også opp ulike nivåer av rasisme, og vektlegger at det er viktig å skille mellom hva som legges til grunn for en rasistisk handling/hendelse. De skriver: «Når rasistiske fortellinger legges til grunn for en samfunnsstruktur slik som under apartheidregimet i Sør-Afrika før 1994, er det ikke det samme som om en enkeltperson tenker eller handler rasistisk» (Syse & Nustad, 2017). Med dette trekker de også frem Wieviorka, og lister opp fire nivåer av rasisme i ulike samfunn hentet fra Wieviorka (1995) sin bok «The Arena of Racism»:

1. Forløperen til rasisme, infrarasisme, som mer kjennetegnes av ulike former for fremmedfiendtlighet.
2. Rasisme som fragmentert, men tydelig til stede i samfunnet – blant annet synlig gjennom holdningsundersøkelser.
3. Rasisme som politisk, det vil si at rasistiske holdninger blir grunnlaget for en (politisk) bevegelse.
4. Rasisme som total, som grunnlaget for statens organisering og utgangspunktet for ekskludering og forfølgelse.

(Wieviorka, 1995, i Syse & Nustad, 2017)

Syse og Nustad (2017) trekker også frem begrepet hverdagsrasisme, og knytter dette til nivå 1. De definerer hverdagsrasisme som: «de mer eller mindre utilsiktede holdningene og hendelsene som «de andre» utsettes for i samfunnet» og trekker frem eksempler som blikk på T-banen, eller vegring mot å få for eksempel somaliere som naboer (Syse & Nustad, 2017).

Hverdagsrasisme er dermed et begrep som i norsk forskningslitteratur benyttes i sammenheng med Wieviorkas (1995) ulike nivåer av rasisme. På Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL-senteret) sine nettsider skriver forskeren Cora Alexa Døving (2020) også om begrepet hverdagsrasisme. Hun forteller at begrepet er lansert av sosiologen Philomena Essed for å flytte søkelyset fra det ekstreme og over på samfunnets mer banale institusjoner og praksiser. Det å gjenkjenne rasisme som uttrykkes gjennom rasistisk ideologi eller vold er ikke vanskelig, men hverdagsrasisme kan ofte virke usynlig for de som ikke rammes – flere institusjoner har systemer som diskriminerer minoriteter, uten nødvendigvis å ha en intensjon om dette (Døving, 2020).

Wieviorka (1995) sine ulike nivåer av rasisme vil også trekkes inn i analysen av elevenes forståelse av rasisme.

3.2 Begrepsavklaring

I oppgavens analysedel har jeg behandlet elevenes tekster, og dermed deres begrepsbruk og ulike formuleringer. Det viser seg at elevene har benyttet ulike begreper og formuleringer i sine definisjoner av rasismebegrepet. Disse begrepene og formuleringene har av meg blitt tolket til å inneha et lignende meningsinnhold. På grunnlag av dette vurderer jeg det hensiktsmessig å ha kunnskap om hva ulike begreper betyr, slik at det i analysedelen er klart og tydelig hva som legges i elevenes rasismebeskrivelser – både gjennom min egen tolkning, men også forankret i teoretiske definisjoner.

3.2.1 Etnisitet

En etnisk gruppe blir i SNL definert som: «en gruppe som innenfor et større samfunn selv betrakter seg som en gruppe i forholdet til andre, og som også blir identifisert som en egen folkegruppe av andre» (Sommerfelt & Schackt, 2021)

SNL sin artikkel beskriver etnisitet som kulturelt og sosialt definert. Det er et fenomen som ikke viser til objektive kulturforskjeller. Utgangspunktet for etnisk kategorisering ligger i det som oppfattes som det mest grunnleggende og vesentlige ved menneskers identitet – deres opprinnelse og kulturelle bakgrunn. Etnisk identitet kan dermed komme til uttrykk på flere ulike måter, blant annet gjennom klær, kulturtradisjoner, levemåte, språk og dialekt (Sommerfelt & Schackt, 2021).

3.2.2 «Rase»

SNL har både en artikkel med tittelen «rase» og en artikkel med tittelen «rase (historisk bruk)».

Den førstnevnte artikkelen definerer «rase» som: «innen biologien vanlig brukt betegnelse på en gruppe innenfor en art som har flere felles arvelige egenskaper som gjør at den kan skilles fra andre grupper av individer av samme art» (Brøgger, 2018).

I den andre artikkelen defineres «rase» som et begrep som: «historisk har blitt brukt for å skille mellom menneskegrupper etter biologisk opphav». Deretter skriver forfatterne at det finnes langt flere forskjeller innenfor de geografiske grupperingene av mennesker enn det finnes på tvers av disse (Brøgger et al., 2018). Dette er en påstand som også støttes av den britiske kultursosiologen Stuart Hall (2020). I sin bok, oversatt til norsk med tittelen «Rase, etnisitet, nasjon – et ulykksalig triangel» (2020), skriver han at menneskelig genetisk variasjon mellom populasjoner som vanligvis tilordnes en rasekategori, ikke er betydelig større enn variasjonene innenfor den samme populasjonen (s. 35). Hall (2020) trekker også frem at alle moderne forsøk på å begrunne «rase» vitenskapelig, i en oppfatning der «rase» blir sett som et sentralt organiserende begrep for å klassifisere menneskelig ulikhet, har vært meningsløse (s. 35). Dette er et perspektiv forfatterne til SNL-artikkelen også støtter: de konkluderer med at ideen om at det finnes menneskeraser har lite for seg (Brøgger et al., 2018).

3.2.3 Diskriminering og urimelig forskjellsbehandling

I SNL sin artikkel om diskriminering defineres dette som: «å behandle noen mindre gunstig enn andre» og det blir trukket frem at begrepet ofte blir brukt til å fremstille en urimelig eller usaklig forskjellsbehandling av mennesker på grunnlag av blant annet religion, tilhørighet til etniske grupper eller nasjonalitet (Ikdahl, 2022).

Definisjonen til diskriminering inneholder dermed en henvisning til ordet *forskjellsbehandling*. Dette er et aspekt ved begrepet som vil komme til nytte i oppgavens analysekapittel.

3.2.4 Fordommer

Reidun Faye, Eva Mila Lindhardt og Bodil Ravneberg (2021) har skrevet en bok som omhandler hvordan vi skal forstå fordommer. De skriver at begrepet har blitt aktualisert og diskutert i en stadig større grad i løpet av det siste tiåret, men at det til tross for dette i liten grad diskuteres hva som legges i begrepets meningsinnhold. I denne begrepsavklaringen vil jeg avgrense definisjonens betydning til hvordan fordommer forstås innenfor det psykologiske forskningsfeltet, der begrepet har sin opprinnelse (Faye et al., 2021, s. 9–12).

Innenfor det psykologiske forskningsfeltet blir fordommer definert som stereotypier og kategoriseringer. Denne forskningstradisjonens syn på begrepet har hatt stor innflytelse på hvordan det forstås i dagens samfunn (Faye et al., 2021, s. 12). Kategorisering av mennesker basert på eksempelvis etnisitet vil skape forenklete oppfatninger av andre mennesker. Dette vil igjen resultere i stereotypier og fordommer, og en slik kategorisering av mennesker vil få konsekvenser for menneskene det gjelder. Fordommer forstås dermed som en konsekvens av normale og ubevisste stereotypiseringsprosesser som mennesker ikke kan leve uten. Videre blir definisjoner av fordommer knyttet til hver enkelt individ sine holdninger, og at disse kan opptre både bevisst og ubevisst. Hverdagsrasisme, et begrep jeg har omtalt både i oppgavens bakgrunns- og teorikapittel, blir referert til som et eksempel på en ubevisst negativ holdning. Rent implisitt ligger det i denne fagtradisjonen et premiss om at fordommer kan avlæres. Fordommer kan tilbakevises, og det å tilbakevise en annen persons fordom vil indikere at man er nødt til å ta moralske eller etiske standpunkter til hvilke fordommer som er rette eller gale. Dette er et standpunkt som henger sammen med spørsmål om verdier og moral (Faye et al., 2021, s. 13).

I tilknytning til oppgavens tema, rasisme, vil en forståelse av begrepet fordommer slik det blir beskrevet innenfor det psykologiske forskningsfeltet være tilstrekkelig.

4 Metode

4.1 Tekst som datamateriale

Tekst kan erverve kunnskap på mange forskjellige måter. Ved å filtrere og tolke informasjon fra ulike tekster får man innsikt i det som er utenfor våre nærmeste omgivelser, og utenfor vårt eget sanseapparat (Bratberg, 2017, s. 11). Debatter, nyhetsartikler og sosiale medier gir oss kunnskap om, og innsikt i, ulike menneskers meninger om forskjellige temaer, og også hva som er viktige diskusjoner i samfunnet. Tekst er en måte å utrykke seg på, enten det er gjennom å skrive dagbok, kronikk, bok eller et essay. For en forsker kan slike tekster gi informasjon om tilgjengelig meningsdannelse, og tekstene kan dermed være et viktig datamateriale for forskning innenfor et tema (Skilbrei, 2019, s. 71–73). Skriftlige kilder kan analyseres med ulike utgangspunkt, og eksisterer på ulike grunnlag. De kan også gi kunnskap om bestemte, faktiske forhold (Bratberg, 2017, s. 11).

I min studie er det jeg som har sørget for at de skriftlige kildene jeg benytter meg av eksisterer, og formålet med dette er at disse skal gi kunnskap om hvordan et utvalg 10. klassinger tenker om og rundt rasisme – og dermed om faktiske forhold i samfunnet. Som del av datainnsamlingen har elevene skrevet unike tekster som eksisterer på grunn av, og er til nytte i, min forskning.

4.2 Valg av forskningsmetode – kvalitativ innholdsanalyse

I denne studien har jeg gjennomført en analyse av 40 tekster skrevet av elever på 10.trinn. På denne måten har elevenes tekster vært studiens datamateriale, og tekstenes innhold – elevenes meninger og tanker – har vært selve meningsinnholdet som har blitt analysert.

I valget av tekstanalyse har typen tekst som skulle analyseres vært avgjørende. Fordi jeg i denne studien ikke skulle analysere avanserte dokumenter, men tekster skrevet av ungdommer, har min forskningsmetode måttet samsvare med dette. Antall tekster å analysere var også viktig i dette valget. Antallet har vært avhengig av hvor mange elever som ønsket å delta i undersøkelsesopplegget, men uavhengig av dette ville jeg i en studie av dette omfanget, og med dette formålet, uansett behandle kvalitative data.

Begrepet «tekstanalyse» brukes innen forskning blant annet om studier som har som mål å forstå mening på setningsnivå (Skilbrei, 2019, s. 14). Innenfor tekstanalyse finnes det mange ulike metoder og teknikker å velge mellom (Bratberg, 2017, s. 17). Dermed er det viktig å benytte seg av en type tekstanalyse som passer med det aktuelle prosjektets formål og rammer. I min studie har jeg valgt å gjennomføre en kvalitativ innholdsanalyse kombinert med utvalgte hermeneutiske prinsipper. Begrunnelsen for dette presenteres i de neste avsnittene.

Innenfor hermeneutikken står det å systematisk tolke og analysere innholdet i en tekst, ved blant annet å se på ordbruk og formuleringer, sentralt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Teksttolkning er utgangspunktet i hermeneutikken, og for å hente ut mening i elevenes tekster, er det nødvendig at jeg som forsker systematisk tolker hva elevene mener i de ulike delene av tekstene sine. Dette på grunnlag av at elevenes tekster er bygd opp rundt noen konkrete spørsmål, som jeg senere i dette kapittelet har beskrevet detaljert. Fordi jeg i denne tekstanalysen kommer til å hente ut ulike deler fra elevenes tekster, og sette søkelys på og tolke disse hver for seg, gjennomfører jeg ikke en ren hermeneutisk tekstanalyse. Det er kun hentet ut visse elementer jeg ser som nyttige for å bidra inn i den kvalitative innholdsanalysen.

Et av hovedprinsippene i en hermeneutisk tekstanalyse går ut på at meningen i en del kun kan forstås hvis den er knyttet opp til helheten (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 193). Dette er et prinsipp som ikke sammenfaller med denne studiens tekstanalyse, og begrunnelsen for å avgrense den valgte metoden til kun å inkludere visse prinsipper fra hermeneutikken, ligger her. Til min problemstilling er det relevant å se på elevenes ulike deler hver for seg, da den blant annet spesifikt går ut på å undersøke elevenes forståelse av selve rasismebegrepet.

En kvalitativ innholdsanalyse blir i samfunnsvitenskapelig metodelære ofte betegnet som det å analysere tekst for å kartlegge meningsinnhold. Hensikten er ikke å tallfeste et fenomen, men å klassifisere, hente ut og summere viktige elementer i teksten (Bratberg, 2017, s. 68). Dette er nøyaktig det jeg ønsker å gjøre med elevenes tekster – klassifisere deres forståelse av rasisme inn i allerede eksisterende definisjoner, hente ut ulike meninger, formuleringer og ord som er spesielt interessante, og summere viktige elementer i teksten som belyser oppgavens problemstilling. For at dette skal være mulig, må tekstanalysen bygge på et fundament av teksttolkning. Hva elevene spesifikt har ment i de ulike tekstene sine, er opp til meg som forsker å prøve og tolke dit hen at det meningsinnholdet jeg finner, samsvarer med hva jeg

tror hver enkelt elev har ment i sin tekst. I dette ligger grunnlaget for hvorfor jeg har valgt å kombinere den kvalitative innholdsanalysen med utvalgte prinsipper fra hermeneutikken.

En kvalitativ undersøkelse behandler enkelt forklart spørsmål som er rettet mot kvalitet – altså innhold og meningssammenhenger. I motsetning til kvantitative metoder, er kvalitative metoder tettere på menneskene, og kan dermed behandle flere detaljer i dataene. Kvalitative data kan være vanskelig å tolke fordi man kommer så tett på menneskene at de store sammenhengene kan forsvinne. Dette kan sammenlignes med det å være nærsynt – en nærsynt kan plukke opp detaljer i det som er nært, men ser ikke det som er lengre unna. Dermed vil kvalitative undersøkelser gå i dybden, mens kvantitative opplegg, som kan sammenlignes med det å være langsynt og ikke se ting på nært hold, vil gå i bredden (Skilbrei, 2019, s. 16–17).

I denne studien har jeg ikke ønsket å kartlegge antall rasister blant elevene, men å forstå måten de opplever og forstår rasisme. En kvantitativ innholdsanalyse ville studert fenomenet bredt (Grønmo, 2020, s. 143), og da eksempelvis registrert hvor mange av elevene som var rasister, men ikke gått i dybden for å forstå og kartlegge elevenes tanker slik en kvalitativ innholdsanalyse kan. Problemstillingen til en kvantitativ studie vil ofte forsøke å generalisere funn ved hjelp av statistiske teknikker, mens problemstillingen til en kvalitativ studie ofte vil søke å forstå og oppnå innsikt i et fenomen. En kvalitativ og en kvantitativ metode vil dermed undersøke ulike data, og ha forskjellige perspektiver på et fenomen – forskeren vil være enten *nærsynt* eller *langsynt*. Valg av forskningsdesign baserer seg dermed på hvilket perspektiv du vil undersøke et fenomen utfra, og om du ønsker å ha mulighet til å generalisere eller gå i dybden.

I min studie har jeg vært nærsynt – detaljer, meningsinnhold, setninger og ordbruk har vært viktig for å besvare problemstillingen til oppgaven. Både spørsmålene jeg som forsker har stilt, og også kvaliteten på svarene jeg kan få, har dermed vært med å bestemme metoderetningen. Jeg har ønsket å få innsikt i elevenes tanker og meninger, og for å få dette har jeg måttet stille spørsmål deretter.

De utvalgte elevene gjennomførte et undersøkelsesopplegg med en varighet på én skoletime. Opplegget inkluderte en oppgave med fire spørsmål utformet av meg, og blir beskrevet under *4.3 Praktisk gjennomføring av undersøkelsesopplegget*. Formuleringen av oppgaveteksten har vært en viktig prosess da jeg ønsket at elevene skulle reflektere rundt spørsmålene som ble

stilt, og på bakgrunn av dette måtte jeg derfor unngå å stille elevene for ledende og lukkede spørsmål. I tillegg ønsket jeg at datamaterialet skulle samsvare med problemstillingen min, og dermed være relevant (Grønmo, 2020, s. 237).

Jeg forventet at elevenes tekster ville ha både ulik kvalitet og lengde. Det var også forventet at elevenes motivasjon og begeistring for oppgaven ville være forskjellig. Jeg regnet med at noen elever ville finne opplegget veldig kjedelig, mens andre muligens ville dele min interesse for temaet, og synes at dette var spennende. Disse faktorene vil sammen ha betydning for mitt datamateriale, men så lenge elevene produserte en form for tekst, ville det komme godt med i min analyse av datamaterialet.

4.2.1 Formål

Mitt formål med denne innholdsanalysen er blant annet å identifisere hvilken forståelse av rasismebegrepet som finnes hos de ulike elevene. Dette skal jeg gjøre ved å benytte meg av de ulike analyseredskapene som er beskrevet i teorikapittelet til denne oppgaven. Ved hjelp av disse kan jeg i analysedelen til denne oppgaven systematisk kategorisere elevenes forståelser inn i de allerede eksisterende definisjonene av rasismebegrepet, og på denne måten ha et system for hvilke forståelser som finnes blant ungdommene. Dette er nyttig for å få et innblikk i hva elevene tenker at ligger i rasismebegrepet, og dermed også hva de mener rasisme innebærer.

For å kategorisere og analysere elevenes forståelse av rasismebegrepet, vil jeg se på hvilke ord og vendinger elevene bruker i tekstene sine. Dette kan både gi meg informasjon om hvordan elevene forstår rasisme, men også om de tar oppgaven seriøst, om de bruker nedsettende ord om andre og om de gir uttrykk for fordomsfulle ytringer. Jeg kommer til å trekke frem sitater som tydelig belyser hvilke teoretiske tilnærminger elevenes rasismebeskrivelser kan vurderes til å inkludere tendenser fra, og dermed vise hvilke grunnleggende rasismeforståelser elevene innehar.

I tillegg til dette kommer jeg til å se på hva elevene mener er deres viktigste kilder til kunnskap om rasisme, hva de mener er det viktigste å vite om temaet og hvordan de synes skolens undervisning om rasisme er, og hva som eventuelt kan endres/forbedres. Dette er informasjon som er hentet inn gjennom studiens undersøkelsesopplegg, og dermed spørsmål som for meg har vært interessante å finne svar på i tilknytning til oppgavens formål.

4.2.2 Praktiske hensyn

Både prinsipielle og praktiske hensyn har vært viktig i valget av metode. Sammen har disse gjort det tydelig at kvalitativ innholdsanalyse, kombinert med det valgte undersøkelsesopplegget, har vært det beste og mest hensiktsmessige valget for meg og mitt prosjekt. Jeg mener det er fornuftig å ha praktiske hensyn i bakhodet når man skal planlegge et prosjekt, og dette fordi selve gjennomføringen av studien må være realistisk og overkommelig.

Denne høsten hadde mange masterstudenter fra lærerutdanningen planlagt å gjennomføre ulike undersøkelser i skolen. Mange skoler har fått enormt mange henvendelser og forespørsler fra masterstudenter, og i en allerede travel skolehverdag, er det mange lærere og skoler som har begrenset med tid å avse til ulike masterprosjekter, og særlig ikke når forespørslene har vært mange. På bakgrunn av dette har både tidsbruk og antall deltakere, i tillegg til de prinsipielle begrunnelsene som allerede er nevnt ovenfor, vært aktuelle faktorer for mitt valg av metode. Jeg har ønsket å samle inn et bredt datamateriale ved hjelp av en hensiktsmessig og effektiv metode.

På bakgrunn av både min og skolene sin tid, ønsket jeg derfor å gjennomføre et effektivt undersøkelsesopplegg. Sammenlignet med et kvalitativt intervju, som også ville gitt meg detaljert informasjon fra elevene (Skilbrei, 2019, s. 65), er tidsbruken på mitt opplegg vesentlig mindre, samtidig som jeg har hatt mulighet til å inkludere et større antall deltakere på en vesentlig kortere tid. I planleggingen av masterprosjektet så jeg dermed mitt valg som mer realistisk og gjennomførbart – både for meg og for skolene jeg henvendte meg til.

Et annet aspekt ved det praktiske er som nevnt antall deltakere. I et prosjekt av dette omfanget ville det ikke latt seg gjøre å intervju like mange elever som det jeg har kunnet samle inn tekster fra. Dermed har valget mitt om å gjennomføre en tekstanalyse gitt meg en større bredde i datamaterialet, enn hva et intervju kunne gitt meg. Dette ser jeg på som en styrke ved det valgte opplegget.

Prosjektet mitt går ut på å analysere 40 elevtekster. Med dette vil jeg med stor sannsynlighet få svar på problemstillingen min, samtidig som jeg har fått en bredde i datamaterialet der mange deltakere har fått bidra. Den valgte metoden har også gitt meg et detaljert datamateriale, og dette er også en av grunnene til at jeg har ønsket å benytte meg av akkurat denne. Jeg har hatt lyst til å samle inn *mye* informasjon fra elevene, og denne muligheten har

undersøkelsesopplegget i aller høyeste grad gitt meg. Dermed ser jeg både valget av metode, undersøkelsesopplegg og fremgangsmåte som praktisk og faglig godt fundert utfra studiens formål.

4.2.3 Utvalg av deltakere og rekrutteringsprosess

For å velge både hvem og hvor mange som skulle delta i prosjektet mitt, fant jeg først ut hvilken aldersgruppe jeg ønsket å undersøke. Her falt valget på ungdommer, og da ungdommer i tiendeklasse. Dette er fordi ungdommer i denne aldersgruppen har lang erfaring med skolen, noe som er relevant i del to av problemstillingen. Mitt ønske har vært å få reflekterende tekster som kan gi meg innblikk i både hvordan og hvorfor ungdommene tenker slik de tenker.

Refleksjon krever øving, og i tiendeklasse antar jeg elevene har mer trening i å reflektere enn ungdommer på lavere klassetrinn. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2018) er verbet å reflektere definert som: «å undersøke og tenke gjennom ulike sider ved egne eller andres handlinger, holdninger og ideer. Vi kan også reflektere over et saksforhold, praktiske aktiviteter eller egen læring. Refleksjon innebærer å prøve ut egne tanker og holdninger for å utvikle bedre innsikt og forståelse» (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Ungdommene hører dessuten til et klassetrinn jeg selv skal bli lærer for, og derfor er det nyttig for meg å undersøke, og dermed få innblikk i, deres tanker og holdninger rundt rasisme som fenomen, og også hva de synes om undervisningen som gis i dette temaet på skolen. Det vil både kunne være lærerikt for meg, men også for andre lærere, å vite hva elevene mener rundt tematikken jeg har tatt opp i denne oppgaven.

I tillegg til å velge hvilket klassetrinn jeg skulle undersøke, måtte jeg også bestemme hvor elevene skulle bo – altså i hvilke områder skolene skulle befinne seg i. På grunn av at jeg studerer i Bergen, ble valget at skolene skulle befinne seg i Bergensområdet. Fordi prosjektets omfang er en masteroppgave, har jeg ønsket å få en så stor bredde i datamaterialet som mulig, samtidig som omfanget ligger innenfor rammene av hva som er realistisk i en slik oppgave. Dermed falt valget på to skoler som ligger i to forskjellige områder i Bergen kommune.

Bakgrunnen for dette valget er tatt med utgangspunkt i Bergen kommune (2019) sin levekårsundersøkelse – en skole ligger i et område hvor levekårene er gode og en skole ligger

i et område hvor levekårene er dårlige (Bergen kommune, 2019). Hovedbegrunnelsen for dette ligger i at utvalget på denne måten vil kunne bli mer variert enn om jeg hadde tatt for meg to skoler i samme bydel, med samme resultat på levekårsundersøkelsen. Ved å basere valget mitt av skoler på levekårsundersøkelsen, får jeg en variasjon i hvor elevene bor, og elevsammensetningen med tanke på etnisk mangfold, vil sannsynligvis være ulik på de to skolene. Dette er en stor grunn til at jeg har valgt ut skolene slik jeg har gjort, og det vil være interessant å undersøke hvilke tanker både ungdommer som tilhører en skole med et mindre og et større etnisk mangfold har rundt spørsmål om rasisme. Selv om det kan finnes muligheter for å sammenligne de ulike skolene, er det ikke primært dette jeg skal gjøre i studien.

Så snart jeg hadde funnet ut hvilke områder jeg ønsket at de ulike skolene skulle tilhøre, var jeg nødt til å ta kontakt med aktuelle ungdomsskoler. Jeg sendte ut et par e-poster til å begynne med, blant annet til en lærer jeg på forhånd hadde kjennskap til. Dette så jeg som en god mulighet å benytte meg av, da det som nevnt har vært mange masterstudenter ute i skolefeltet. Denne personen er lærer i en tiendeklasse på en skole som samsvarer med kriteriene mine, og fungerte som en «*Gatekeeper*» inn til denne skolen. Avtalen landet dermed svært raskt, og læreren var veldig fleksibel på når jeg kunne komme. Prosessen med å skaffe den andre skolen ble derimot mer komplisert. Dette var på grunnlag av ulike faktorer: korona-pandemien og min egen livssituasjon – jeg ikke fikk samlet inn data den tidsperioden jeg hadde planlagt.

Rett etter jeg hadde fått klarsignal fra den første skolen, fikk jeg i utgangspunktet klarsignal fra enda en skole som lå i et annet område enn den første. Dermed var i grunn planleggingen av hvilke skoler jeg skulle besøke i boks i løpet av kort tid. Fordi jeg måtte utsette datainnsamlingen til et senere tidspunkt, passet det ikke lengre på den andre skolen, og begrunnelsen var korona-pandemien – det var mye stress, sykdom og fravær. Dette førte til at jeg i en periode kun satt med halvparten av den planlagte datainnsamlingen. Dermed måtte det kontaktes nye skoler, og jeg sendte ut e-poster til flere aktuelle skoler uten hell. Til slutt fikk jeg endelig en melding fra en lærer på en av skolene jeg hadde forsøkt å kontakte, og fikk beskjed om at jeg kunne låne en skoletime av hen for å gjennomføre siste del av datainnsamlingen. Rekrutteringsprosessen var med dette til tider komplisert, samtidig som det ordnet seg veldig greit – personene jeg kom i snakk med var både positive og engasjerte til undersøkelsesopplegget som skulle gjennomføres, og fordi det kun var snakk om én skoletime, foregikk datainnsamlingen svært effektivt.

4.3 Praktisk gjennomføring av undersøkelsesopplegget

En suksessfull gjennomføring av undersøkelsesopplegget har vært helt avgjørende da datamaterialet mitt var avhengig av at jeg fikk samlet inn et visst antall tekster fra elevene. Før første datainnsamling skulle gjennomføres visste jeg ikke hva jeg kunne forvente meg, og jeg var bekymret for om elevene kom til å ønske å være med på opplegget. Hvis kun et fåtall hadde lyst, ville jeg få et mye mindre antall tekster enn hva jeg på forhånd hadde regnet med. Heldigvis viste det seg å være engasjerte elever i begge klassene jeg gjennomførte undersøkelsesopplegget, og alle som var til stede i klasserommene signerte samtykkeskjema og produserte tekster.

Undersøkelsesopplegget varte i én skoletime, og under gjennomføringen av dette var jeg til stede i klasserommet, presenterte oppgaven og sørget på denne måten for at datainnsamlingen foregikk så likt som mulig i begge klassene. Min deltakelse i klasserommet, gjennom å være et fremmed menneske elevene aldri hadde sett før, kan være et element som har påvirket prosjektet – dette kommer jeg tilbake til i neste delkapittel. Likevel har jeg veid de positive sidene ved å være til stede, ved selv å presentere og organisere undersøkelsesopplegget, tyngre enn de eventuelt negative sidene ved dette. Jeg ønsket at elevene skulle få et ansikt på meg, da dette kunne føre med seg at selve prosjektet virket mindre fjernt for elevene. Dersom læreren hadde levert ut min oppgave uten at elevene hadde en referanse på hvem jeg var, kunne opplegget bli oppfattet som upersonlig, og dermed resultert i at elevene ikke var interesserte i å legge ned en seriøs innsats. Fordelene ved å være til stede i klasserommet ser jeg dermed som viktige forutsetninger for undersøkelsesopplegget sin kvalitet.

Det første jeg gjorde da jeg skulle gjennomføre undersøkelsesopplegget, var å kort presentere meg selv, hva jeg studerer og hva jeg gjerne ville ha elevene med på å gjøre. De fikk en kort introduksjon av hva som kom til å skje i timen, og også informasjon om formelle sider ved det å delta, som samtykkeskjema, at det var helt frivillig å delta, helt anonymt og at det også var lov til å trekke seg når som helst. I tillegg hadde læreren gjort klart et opplegg dersom det var noen elever som ikke ønsket å være med – et opplegg som ikke ble benyttet i noen av klassene, da alle elevene ble med på mitt.

Samtykkeskjemaene ble delt ut, elevene leste gjennom og skrev under. Deretter ble disse hentet inn igjen og oppbevart av meg, før også oppgavetekstene ble utdelt.

Elevene skulle besvare fire åpne spørsmål utarbeidet av meg. Spørsmålene ble formulert med nærhet til oppgavens problemstilling, slik at datamaterialet ville korrespondere med denne. Under følger en fremstilling av formuleringene elevene fikk i oppgave å belyse i tekstene sine. Den siste formuleringen er ikke et spørsmål i seg selv, men ble lagt til for at elevene skulle ha mulighet til å inkludere andre tanker og synspunkt som de ikke fikk fremmet i de øvrige spørsmålene, dersom det var ønskelig.

Undersøkelsesoppleggets formuleringer:
– Fortell hvordan du vil forklare til noen hva rasisme er
– Fortell om viktige kilder til din kunnskap om rasisme
– Forklar hva du synes er det viktigste å vite om rasisme
– Si hva du synes om skolen sin undervisning om rasisme, og kom med forslag til forbedringer/endringer
– Fortell gjerne om noe annet du synes er viktig å si om rasisme som du enda ikke har fått skrevet

Tabell 1 : Fremstilling av undersøkelsesoppleggets formuleringer

Elevene arbeidet med oppgaven selvstendig. De fleste elevene kom raskt i gang, men det var også noen som brukte tid på å finne ut hva de skulle skrive. Oppgavearket elevene fikk inneholdt spørsmål som på ingen måte er lette å besvare. Derfor gjorde jeg det tydelig for elevene at det ikke fantes en fasit på hva som er rett eller galt å skrive. Jeg poengterte at jeg ønsket elevenes egne tanker, og dette var også en grunn til at elevene måtte jobbe selvstendig. På denne måten ønsket jeg å hindre at elevene kunne få innspill fra andre.

Noen av elevene var raskt ferdig med oppgaven, og de gikk da over til å enten jobbe med et alternativt opplegg, eller fortsette på en oppgave de arbeidet med i et annet fag. Arbeidsroen skulle bestå selv om flere og flere ble ferdige med mitt opplegg. Elevene leverte tekstene sine anonymt, og læreren skrev de samlet ut for deretter å levere disse rett til meg i slutten av timen. Alle ble ferdige med skrivingen, og både lengde og kvalitet var varierende i begge klassene.

4.4 Validitet og reliabilitet

For å vurdere forskningskvalitet er det vanlig å ta utgangspunkt i to begreper: validitet og reliabilitet. Disse blir brukt for å bedømme forskningsprosjektets og datamaterialets gyldighet og pålitelighet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201).

Kvaliteten på datamaterialet kan bedømmes utfra studiens validitet – også kalt gyldighet. Validitet kan dermed defineres som den kvaliteten som finnes i datamaterialet, og forskerens fortolkninger og konklusjoner. Sammenhengen mellom datamateriale, problemstilling og konklusjoner er her viktig. Egner den utvalgte metoden og deltakerne seg til å besvare problemstillingen? Henger forskerens egne fortolkninger og konklusjoner sammen med datamaterialet? Og til slutt, besvares studiens problemstilling? (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204–205). Validiteten til en studie forteller dermed i hvilken grad et undersøkelsesopplegg egner seg til å erverve relevant data (Grønmo, 2020, s. 241).

I mitt forskningsprosjekt har formålet vært å undersøke ulike rasisme-tematikker sett fra et elevperspektiv. Til dette formålet har jeg valgt en metode som har gitt meg mulighet til å stille elevene spørsmål med nær tilknytning til oppgavens problemstilling. Dermed har datamaterialet samsvart med det jeg har ønsket å undersøke, og et relativt høyt samsvar mellom problemstillingen og datamaterialet har på denne måten forekommet. Gjennom analysen har jeg tolket meningsinnholdet til elevenes tekster på en måte jeg *tror* samsvarer med deres egne intensjoner, samtidig som det må presiseres at mine egne fortolkninger er med å prege dette.

I kvalitativ forskning handler reliabilitet om datamaterialet og forskningsprosessen er til å stole på, altså om de er pålitelige. En forsker som benytter en kvalitativ metode tar utgangspunkt i at forskningen alltid vil ha spor av egen subjektivitet, og etterstreber dermed ikke en objektivitet i forskningsprosessen. Undersøkelseeffekter – kalt *bias* – vil i en slik studie ikke være mulig å fjerne. Reliabiliteten avhenger av om forskeren er balansert og inkluderer alle relevante perspektiver i analysen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203–204).

I min forskning vil jeg prege datamaterialet gjennom både påvirkning av undersøkelsesopplegg og deltakere. I tillegg til dette vil min egen fortolkning av datamaterialet prege analysen. Med dette blir det dermed viktig å reflektere over hvordan man som forsker påvirker selve forskningsprosessen – og dette kan løftes frem gjennom begrepet *refleksivitet*, som jeg tar for meg i neste delkapittel. Et mål blir dermed å være så

gjennomsiktig – eller transparent – som mulig gjennom hele forskningsprosessen. Ikke for at andre skal kunne gjenta det aktuelle forskningsprosjektet, da det ikke handler om at andre skal kunne komme frem til nøyaktig samme konklusjoner, men for at det skal være mulig å vurdere valgene som er tatt, og dermed bedømme om datamaterialet og forskningsprosessen er pålitelig (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203–204).

Forskningens validitet og reliabilitet avhenger med dette av om man som forsker er åpen om hvordan man har gjennomført forskningen, og reflekterer over hvordan egen posisjon kan ha påvirket både undersøkelsesopplegg, deltakere og datamateriale (Gleiss & Sæther, 2021, s. 206). Dette gjør jeg rede for i det kommende delkapittelet.

4.5 Min rolle som forsker

For at det skal være mulig å vurdere denne studiens pålitelighet, må forskningsprosessen min gjøres transparent. Dette er et aspekt som innebærer at jeg stiller fundamentale metodologiske spørsmål til min egen forskningspraksis (Pettersen, 2010, s. 29). Samfunnsvitenskapen og samfunnsforskeren er en del av sitt eget studieobjekt (Grønmo, 2020, s. 20). Forskeren fremstiller en kunnskap som ikke vil gi en presis kopi av hvordan atferden til deltakerne egentlig er, fordi den blir preget av at deltakerne reagerer på at de blir studert. Dette er en generell metodologisk konsekvens av samfunnsvitenskapelig forskning som kalles *reaktivitet* (Grønmo, 2020, s. 21), og som er viktig å reflektere over når jeg beskriver min rolle som forsker.

Som nevnt tidligere var jeg til stede under selve gjennomførelsen av undersøkelsesopplegget mitt, og med dette er det relevant å belyse hvordan denne tilstedeværelsen kan ha påvirket elevene, og dermed datamaterialet jeg samlet inn. For det første kan min tilstedeværelse som en fremmed person ha påvirket elevene – dette har jeg gjort rede for tidligere, men de negative konsekvensene ved å ikke være til stede ble veid tyngre enn de ved å være til stede. For det andre var elevene klar over at jeg var en lærerstudent, og selv om jeg i denne settingen forklarte at jeg var en forsker, kan det tenkes at elevene fortsatt oppfattet meg som lærer, og dermed tolket undersøkelsesopplegget som et typisk skoleopplegg. I tillegg til dette, skrev elevene *faktisk* tekstene sine i en skolesammenheng. De var i sitt eget klasserom, læreren deres var til stede, og det kan tenkes at elevene oppførte seg slik de vanligvis ville gjort i en slik setting, og ble opptatt av å svare «moralsk riktig» grunnet dette. Det kan også tenkes at

min utforming av undersøkelsesopplegget la føringer for hvor ærlige elevene fremsto i tekstene sine. Gjennom min presentasjon av å skulle skrive en masteroppgave om rasisme, kan det tenkes at elevene automatisk oppfatter min holdning til temaet som alvorlig, viktig og aktuelt. Dette på grunnlag av både temaet i seg selv, og gjennom spørsmålene jeg stilte.

Min påvirkning på opplegget kan også sees i lys av studieretningen min. Jeg er en lærerstudent som er vant til å operere i et skoleunivers. Dette kan ses i sammenheng med de valgene jeg har tatt angående selve undersøkelsesopplegget – nemlig at jeg har valgt å samle inn dataene mine på skolen, og dermed i en setting som for meg er kjent. Masteroppgaven min handler om rasisme, og jeg kunne samlet inn informasjon for å belyse ulike aspekter ved dette temaet på andre måter. I mitt valg om å undersøke temaet i en skolesammenheng ligger det dermed en føring som kan tyde på at den valgte undersøkelsesretningen ble et naturlig valg for meg. Dette har det også vært, nettopp fordi jeg har ønsket å undersøke et felt jeg snart skal tre inn i som lærer. Min studieretning har dermed påvirket tilnærmingen til undersøkelsesopplegget, og vært avgjørende for at jeg har valgt å undersøke fenomenet fra et elevperspektiv.

En annen metodologisk konsekvens av samfunnsvitenskapelig forskning er *refleksivitet*. Det handler om at forskerens sosiale bakgrunn kan påvirke forståelsen og oppfatningen av samfunnsforholdene som blir studert. Forskerens kunnskap reflekterer den aktuelle referanserammen, og vil påvirke studien. Grunnleggende metodologiske spørsmål å stille i denne sammenhengen kan være spørsmål om hvordan forskerens egne forutinntatthet og forforståelse kan påvirke studien (Grønmo, 2020, s. 21).

Min personlige bakgrunn er relevant å belyse i forbindelse med dette. Jeg er en hvit jente med mellombrunt hår og blå øyne, og har aldri opplevd å være «annerledes» enn majoriteten i mitt land. Jeg har ingen personlig erfaring med å bli utsatt for rasisme, og mitt perspektiv på dette temaet vil dermed være utenfra. Dette er informasjon som er relevant å belyse i forhold til innfallsvinkelen til mitt prosjekt, da det har konsekvenser for hvordan undersøkelsesopplegget er utformet, og hvordan jeg personlig oppfatter det temaet jeg studerer. Det jeg har ønsket å finne ut i denne oppgaven er preget av at jeg forholder meg til rasisme utenfra. Det kan tenkes at de spørsmålene jeg har ønsket å finne svar på i denne oppgaven ville sett annerledes ut dersom jeg hadde personlig erfaring med rasisme. Oppgavens problemstilling og de tilknyttede forskningsspørsmålene er preget av min sosiale bakgrunn og oppfatning av temaet. Dette gjelder også i de retningslinjene som ble gitt til elevene, og i analysen og tolkningen av

elevenes tekster. Min sosiale bakgrunn og forutinntatthet har dermed bidratt til å påvirke studiens tilnærming, og dette er konsekvenser som er viktig å belyse i tilknytning til min rolle som forsker.

I min studie ligger hermeneutiske prinsipper til grunn for analysen av elevenes tekster. Selve kjernen i hermeneutikken er teksttolkning (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 193), og mine egne refleksjoner rundt tolkningen av elevenes tekster er viktig å belyse for å gi innsyn i forskningsprosessen, og styrke kvaliteten i forskningen. I kvalitativ forskning ligger det en norm om å innta informantens perspektiv – informantens «stemme» skal frem (Pettersen, 2010, s. 31). I min studie peker problemstillingen på hvordan ungdommer i Bergensområdet forstår rasismebegrepet, og hva de mener er viktig å legge vekt på i undervisningen om rasisme. Utfra problemstillingen min er det dermed tydelig at jeg skal undersøke fenomenet fra et elevperspektiv, og med dette må jeg også tolke tekstene ut fra hva jeg *tror* elevene mener. Jeg skal på denne måten forsøke å innta elevenes perspektiv i oppgavens analysedel, men fordi jeg ikke *er* elevene, må jeg være klar over at min forutinntatthet og forforståelse vil kunne være med å påvirke forståelsen av elevenes tekster, og dermed selve datamaterialet.

4.6 Ethiske utfordringer og hensyn

Samfunnsforskeren har ofte mennesker som sitt forskningsområde, og i arbeidet med forskning er det viktig å være klar over de forskningsetiske og etiske hensynene som følger med dette (Grønmo, 2020, s. 33).

Før jeg kunne begynne å samle inn data, måtte prosjektet bli godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD). De skal godkjenne selve prosjektet, og vurdere om det er lovlig å gjennomføre – eller om det er nødt til å gjøres endringer. Data om mennesker må hentes inn, bearbeides og lagres trygt og lovlig, og det er NSD sin jobb å sørge for dette (NSD, u.å.-b). Prosjektet mitt ble godkjent, som vil si at jeg trygt og lovlig kan gjennomføre prosjektet mitt etter planen.

I min studie vil elevene være studiens deltakere, og tekstene deres mitt datamateriale. I tillegg tilhører deltakerne i min studie en skole, altså en organisasjon, og dermed har jeg måttet innhente tillatelse fra skolene for å få godkjenning til å gjennomføre prosjektet mitt. Dette gjorde jeg høsten 2021 og planen var også at jeg skulle besøke skolene kort tid etter at dette var hentet inn. Grunnet ting som hendte i mitt liv høsten 2021, som kort er beskrevet i

oppgavens forord, fikk jeg ikke gjennomført datainnsamlingen før i januar 2022.

I mindre forskningsprosjekter med ikke-sensitiv data, kan ungdommer over 15 år selv avgjøre om de ønsker å delta i prosjektet, og dermed samtykke uten foresattes tillatelse (NSD, u.å.-a). I og med at elevene gikk i tiendeklasse, hadde de egen myndighet til å avgjøre om de ønsket å delta i undersøkelsesopplegget mitt eller ikke – både fordi forskningsprosjektet er en liten studie, men også fordi jeg ikke skulle behandle sensitive data om deltakerne. Dette gjorde at jeg ikke trengte å sende samtykkeskjema til elevenes foresatte på forhånd, og unngikk med dette et ekstra ledd for å gjennomføre datainnsamlingen.

Et viktig forskningsetisk punkt ifølge Grønmo (2020) er å informere om både undersøkelsens opplegg og formål, og at de potensielle deltakerne selv må avgjøre om de ønsker å delta eller ikke. I tillegg må jeg som forsker behandle all informasjon om enkeltindivider konfidensielt (s. 33).

Helt i starten av timen informerte jeg elevene om hva som skulle skje, hva undersøkelsen gikk ut på og hva jeg ønsket å finne ut ved å ha med elevene på dette opplegget. Videre informerte jeg også kort om hva som sto i samtykkeskjemaet elevene skulle signere på. Selve skjemaet er skrevet med tanke på at det skal leses av tiendeklassinger, men likevel ønsket jeg å presisere de viktigste punktene. På denne måten var jeg sikker på at alle fikk dem med seg. Jeg presiserte at deltakelsen var frivillig, at det var mulig å ombestemme seg og trekke seg når som helst. I tillegg var jeg tydelig på at tekstene skulle være helt anonyme. Jeg informerte også om at skolen kom til å være anonym, slik at det på ingen måte ville være mulig å vite hvem som har skrevet tekstene – ikke for meg, og heller ikke for andre som leser masteroppgaven min.

Datainnsamlingen måtte også foregå på en etisk forsvarlig måte. I henhold til personopplysningsloven måtte ikke informasjon om hvem som har skrevet hvilke tekster lagres digitalt (Personopplysningsloven, 2018). Dette er et relevant punkt fordi jeg har ønsket at elevene skal skrive på pc. I tillegg måtte verken jeg eller læreren lese på elevenes skjermer mens de skrev, fordi dette, som nevnt før, er en anonym oppgave. Ingen av tekstene skulle inneholde navn, og de ble skrevet ut helt anonymt slik at det ikke var mulig å identifisere hvem som hadde skrevet hvilke tekster.

Del 2:

Denne delen av oppgaven setter søkelys på elevenes tekster, og dermed deres tanker og meninger om ulike rasisme-tematikker. Som nevnt i metodekapittelet består datamaterialet av 40 elevtekster. Tekstutdragene som i de følgende kapitlene blir vist til, er valgt ut på bakgrunn av spørsmålsformuleringene som er beskrevet i *4.3 Praktisk gjennomføring av undersøkelsesopplegget*. De følgende kapitlene vil dermed belyse elevenes rasismeforståelse, deres primære kilder til kunnskap om rasisme, hva de synes er det viktigste å vite om temaet, og deres egne vurderinger av skolens rasismeundervisning.

5 Rasismeforståelse

Hovedfokuset i dette analysekapittelet er på elevenes rasismeforståelse. Valg av ord og vendinger i forklaringer forteller mye om hva som legges i et begrep, og jeg fokuserer på dette i min søken etter svar på første del av oppgavens problemstilling, og det første tilknyttede forskningsspørsmålet. Hvordan definerer og forstår elevene rasisme, og finnes det en rasismeforståelse som er mer utbredt enn andre?

Strukturen i dette kapittelet er basert på de mest sentrale begrepene som fremkommer i elevenes rasismedefinisjoner.

5.1 Ungdommenes forståelse av rasismebegrepet

Gjennom analysen av elevenes tekster har jeg merket meg hvilke begreper som går igjen i deres formuleringer av rasismebegrepet, og disse begrepene har blitt grunnlag for min kategorisering av ulike rasismeforståelser blant elevene. I oppgavens teorikapittel har jeg gjort rede for ulike teoretiske tilnærminger til rasisme, som kommer til å brukes som «redskaper» i denne analysen. Elevenes egne utlegninger av rasismebegrepet vil derfor også bli sett i forhold til etablerte teoretiske tilnærminger til rasisme.

5.2 Ungdommenes ordbruk

For å få en oversikt over hvilke ord som oftest brukes i sammenheng med rasismebeskrivelsene i elevtekstene, har jeg trukket ut de 12 mest brukte og rangert dem etter forekomst. Resultatet er illustrert i følgende tabell:

Ordbruk	Antall
Hudfarge	28
Etnisitet/bakgrunn/land/nasjonalitet	21
Diskriminering	13
Forskjellsbehandling	11
Rase	9
Undertrykke	6
Religion/tro	5
Mindre verdt	5
Mobbing	3
Fordommer	3
Hat	2
Negative holdninger	2

Tabell 2 : Fremstilling av elevenes ordbruk

På bakgrunn av denne oversikten, og med støtte fra de tidligere presenterte rasismeteoriene, har jeg delt elevenes rasismeforståelse inn i 5 overordnende kategorier. Hver kategori representerer ulike synspunkt på og forståelser av hva rasisme er. Kategoriene jeg har konstruert er: 1: hudfarge og etnisitet, 2: «rase», 3: hudfarge, 4: hudfarge, religion og etnisitet og 5: etnisitet. Kategoriene er nummerert i synkende rekkefølge – fra størst til minst kategori.

Grunnen til at jeg i tabellen ovenfor har sammenfattet etnisitet, bakgrunn, land og nasjonalitet til en kategori, er at disse ordene, slik jeg tolker elevtekstene, refererer til det samme – nemlig en kategorisering av andre menneskers identitet basert på deres opprinnelse eller kulturelle bakgrunn. For enkelthets skyld benytter jeg kun begrepet etnisitet når jeg i det følgende refererer til denne kategorien.

En majoritet av elevene fremmer en rasismeforståelse som vektlegger hudfarge – enten ene og alene, eller sammen med én eller flere andre faktorer.

I det følgende vil jeg presentere de ulike kategoriene hver for seg. Jeg begynner med den største kategorien, for så systematisk å ta for meg de resterende. Først ut er dermed kategorien som omhandler både hudfarge og etnisitet.

5.2.1 Kategori 1: Hudfarge og etnisitet

13 av elevene beskriver rasisme ved å referere til hudfarge i kombinasjon med ordene etnisitet, bakgrunn, land og nasjonalitet. Nedenfor viser jeg til tre eksempler som hver kan sies å være representative for flere av elevenes rasismeforståelser innenfor denne kategorien:

Eksempel 1:

«Rasisme er å forskjellsbehandle folk på grunn av hudfargen eller landet deres»

Her benytter eleven «landet deres», mens en annen elev bruker ordet «etnisitet» for å uttrykke en lignende rasismeforståelse:

Eksempel 2:

«Jeg ville forklart til noen at rasisme er når personer behandler, ser og tenker annerledes om noen andre på grunn av hudfarge og etnisitet»

Flere av elevene trekker også frem at rasisme kan beskrives med at et flertall går imot et mindretall, og et eksempel er følgende sitat:

Eksempel 3:

«Rasisme er når mennesker blir diskriminert på bakgrunn av blant annet hudfarge og hvor de kommer fra osv. Det er på en måte når noen går i mot noen og at de er i mindre tall»

Elevene benytter ulike begreper og formuleringer for å forklare hva rasisme innebærer. Alle disse eksemplene trekker frem hudfarge og menneskers opprinnelse som to vesentlige aspekter for å definere rasisme. De ulike vendingene for å forklare at menneskers opprinnelse er en viktig forutsetning for rasisme, er representative for mange av elevtekstene i denne kategorien. I tekstene som ikke er sitert er det også noen av elevene som beskriver dette ved å bruke ordene «bakgrunn» og «nasjonalitet».

Eksempel 1 utmerker seg i forhold til de to andre eksemplene ved bruken av ordet *eller*. De andre eksemplene benytter *og* mellom sine forutsetninger for rasisme, og presenterer dermed et perspektiv der både hudfarge og etnisitet spiller en rolle – et perspektiv som kan tyde på at elevene ser en sammenheng mellom disse faktorene, og at de oppfatter hudfarge og etnisitet

som gjensidig avhengig av hverandre. Eksempel 1 sin bruk av ordet *eller* tyder på at rasisme foregår på grunnlag av enten hudfarge *eller* etnisitet, og eleven fremmer på denne måten en annen rasismeforståelse enn eksempel 2 og 3. Ut fra denne elevformuleringen kan det tolkes som om eleven oppfatter de to faktorene som uavhengige av hverandre – som to forskjellige ting – og det er elevens ordbruk som gjør det rimelig å vurdere dette slik.

Begrepene forskjellsbehandling og diskriminering kan tolkes som overlappende. Eleven i eksempel 1 refererer direkte til ordet forskjellsbehandling, mens eleven i eksempel 2 indirekte referer til ordet ved å trekke frem en beskrivelse av å behandle, se og tenke *annerledes* om noen. Definisjon av begrepet diskriminering ble gjort rede for i oppgavens teorikapittel, som «å behandle noen mindre gunstig enn andre» på grunnlag av for eksempel nasjonalitet, etniske grupper eller religion (Ikdahl, 2022). Med dette tatt i betraktning, vil elevenes referanse til ordet forskjellsbehandling på grunnlag av menneskers hudfarge og etnisitet, tolkes til å beskrive en form for diskriminering. Ved å ta utgangspunkt i dette, vil rasismeforståelsen til elevene i eksempel 1 og 2 anses til å sammenfalle med rasismeforståelsen til eleven i eksempel 3 – som eksplisitt benytter ordet diskriminering.

Eksempel 3 beskriver at rasisme innebærer et flertall som går imot et mindretall, og denne formuleringen skiller seg dermed ut fra de andre omtalte eksemplene ved å inkludere et antallsperspektiv. Eleven sier dermed noe om at noen er i majoritet/minoritet, men spesifiserer ikke hvem som tilhører hvilke kategorier, eller hvilke hudfarger det er snakk om. Eksempelet blir dermed veldig åpent, og dette er en bemerkning som gjelder alle tre eksemplene: ingen av elevene nevner spesifikt hvilken hudfarge som legges til grunn, noe som fører til at deres rasismedefinisjoner blir veldig generelle. Dette er i tillegg noe som preger alle utenom én av elevtekstene i denne kategorien – nesten ingen spesifiserer hvilken hudfarge som legges til grunn, samtidig som det kan tolkes som underforstått at disse elevene snakker om ikke-hvite.

En annen elev innenfor denne kategorien inkluderer også et antallsperspektiv i sin rasismedefinisjon, samtidig som hen forklarer hva som legges i formuleringene om hudfarge og etnisitet:

Eksempel 4:

«Å forklare rasisme til noen kan være vanskelig. Det er nok fordi vi har forskjellige meninger om hva vi mener rasisme er. Skulle jeg forklart rasisme til noen andre ville jeg nok sagt at det er når noen mobber, plager eller gjør narr av at du er annerledes enn det som er normalt i ditt land, som oftest at noen har en annen hudfarge enn det som er vanligst i ditt land. I Norge er det «normale» å være blond, blå eller grønne øyne og litt lys i huden. Men vi har jo også mange andre mennesker med et annet utseende og en annen etnisk bakgrunn. Dessverre blir de nok sett litt ned på av samfunnet uansett om de er født her eller kommet her i senere tid»

Denne eleven fremmer en rasismeforståelse som går ut på dårlig behandling av mennesker med et annet utseende enn det majoriteten i et land har. I tillegg til dette, uttrykker eleven eksplisitt hvilket utseende som er det vanligste i Norge, og dermed ligger det implisitt i elevenes uttalelse hvilket utseende som av denne eleven beskrives til å ligge til grunn for rasisme. Eleven uttrykker også en oppfatning som viser til at det i Norge finnes mennesker som ikke korresponderer med dette vanlige utseende, og beskriver disse som mennesker med et annet utseende og en annen etnisk bakgrunn. Med dette blir mennesker kategorisert til enten å inneha de «normale» utseendetrekkende, eller til å ikke ha dette – og ifølge eleven er det menneskene som tilhører den «ikke-normale» kategorien av utseendetrekk som opplever rasisme.

Den siste setningen i elevens uttalelse sammenfaller med en fremstilling i oppgavens innledning, der Jonis Josef sin opplevelse av å være barn av innvandrerforeldre i Norge ble omtalt. Jonis mener selv han alltid har blitt ansett som annerledes i det norske samfunnet, og dette til tross for at han er født her (NRK TV, 2022, 38:00-39:00). I tillegg refererer denne uttalelsen til rasisme som en del av samfunnets strukturer – og elevenes rasismeforståelse kan på denne måten ses i lys av begrepet rasialisering, som ble definert i teorikapittelet. Eleven flytter med dette fokuset over på samfunnsstrukturer, og presenterer, i motsetning til alle de andre elevtekstene i denne kategorien, en rasismeforståelse som ikke utelukkende er individualiserende.

I tillegg til denne direkte forklaringen av hvilken hudfarge og hvilket utseende som ligger til grunn for rasisme, uttrykker eleven at det er vanskelig å forklare hva rasisme er, på grunnlag av de mange meningene som finnes om fenomenet. Dette er et synspunkt som sammenfaller

med forskeres enighet angående rasismebegrepets kompleksitet som diskutert i teorikapittelet, og som følge av dette, de utfordringene som er knyttet til å enkelt skulle definere rasisme.

Fordi alle tekstene i denne kategorien trekker frem hudfarge som grunnlag i sine rasismeforståelser, kan forklaringene deres av rasisme sies å sammenfalle med den klassiske rasismens fokus på biologiske forskjeller. Denne forståelsen av rasisme tok jeg for meg i teorikapittelet.

I tillegg til hudfarge, omtaler alle elevene i denne kategorien også etnisitet – et perspektiv som setter søkelys på hvor et menneske har sin opprinnelse eller kulturelle bakgrunn. Selv om ingen av disse elevene eksplisitt omtaler kultur i sine rasismedefinisjoner, kan begrepet sies å være inkludert i betydningen til etnisitet – slik det ble definert i teorikapittelet. På denne måten kan elevenes referanse til etnisitet, land og hvor noen kommer fra, ses som en fremstilling der kultur blir vektlagt. Med dette tatt til betraktning, blir det også rimelig å se disse elevenes rasismeforståelse i lys av nyrasisme – et begrep som presenterer et syn på rasisme der «rase», ifølge Rogstad og Midtbøen (2009), ble byttet ut med begrepet kultur (s. 8).

På grunnlag av dette kan derfor disse elevenes rasismeforståelse sies å inneholde tendenser fra både den klassiske rasismen og nyrasismen. Dette er et funn som i seg selv kan virke noe motsigende, da Rogstad og Midtbøen (2009) beskriver nyrasisme og klassisk rasisme som forståelser med utgangspunkt i to helt forskjellige ting – nemlig *kultur* og *biologi* (s. 8). Likevel bygger denne kategoriens rasismeforståelse på tendenser fra begge rasismebegrepene.

5.2.2 Kategori 2: «Rase»

Ni av elevene refererer til begrepet «rase» i sine rasismedefinisjoner. Selv om denne kategoriens tittel er valgt til å hete «rase», inkluderer noen av disse elevetekstene egne beskrivelser av hva «rase» for dem er et uttrykk for, og når de gjør det hender det at de inkluderer faktorer som ligger inn under de andre kategoriene.

Det er rimelig å anta at det også i denne kategorien ligger en forståelse av rasisme som sammenfaller med Rogstad og Midtbøen (2009) sin beskrivelse av klassisk rasisme. Ulikt fra den allerede omtalte kategorien, skiller denne seg ut ved å omtale begrepet «rase» – et begrep som eksplisitt eksisterer i definisjonen av den klassiske rasismen, og som dermed innebærer

en sterkere assosiasjon enn den forrige kategorien hadde til den klassiske rasismens raseteori (Rogstad & Midtbøen, 2009, s. 7).

Som nevnt definerer noen av elevtekstene i denne kategorien rasisme ved å benytte «rase» sammen med andre faktorer. Tre eksempler som er representative for disse elevtekstene, er:

Eksempel 1:

«Rasisme er forestillingen om at en rase er bedre enn andre, at noen er over andre basert på hudfargen deres»

Eksempel 2:

«Rasisme er hat mot en rase, grunnet fargen på huden deres»

Eksempel 3:

«Hvis jeg skulle forklart til noen hva rasisme er, ville jeg forklart det slik: Rasisme er når en rase mobber, snakker dritt eller krenker ned på en annen rase pga. rasen deres (hudfarge, religion, hvem de liker osv)»

Eksempel 1 og 2 ser «rase» opp mot hudfargen til en person, mens eksempel 3 trekker inn både hudfarge, religion og hvem noen liker. På denne måten kunne rasismeforståelsen til disse elevene også vært kategorisert i kategori 3: hudfarge, og kategori 4: hudfarge, religion og etnisitet. Likevel har jeg valgt å la dem utgjøre en egen kategori, fordi de inkluderer et i denne sammenhengen sentralt begrep som er unikt for denne kategorien – nemlig «rase».

Eksempel 1 skiller seg ut fra de andre eksemplene ved å trekke frem en hierarkisk tankegang – et perspektiv som finnes i den klassiske rasismen sin definisjon (Rogstad & Midtbøen, 2009, s. 7). Elevens uttalelse refererer både til «rase» og «hudfarge» på en måte som antyder at begrepene for hen betyr det samme, og beskriver et hierarki hvor noen er over andre på grunn av én faktor. I begrepene «rase» og hudfarge ligger en tankegang som bunner i at det finnes biologiske forskjeller mellom mennesker. Denne kombinasjonen av ord blir også gjort i eksempel 2, der hat mot en rase blir begrunnet i hudfarge. Disse funnene er interessante, og forekommer ikke i kategoriens resterende tekster.

Disse funnene er i tillegg interessante fordi jeg har valgt å dele inn elevenes rasismeforståelse i én kategori som inkluderer hudfarge, og én kategori som inkluderer «rase». Til tross for

dette, faller disse to rasismeforståelsene inn under begge kategoriene ved at både «rase» og hudfarge blir brukt som om de innebærer det samme. Det samme gjelder i eksempel 3. Fordi elevene eksplisitt har valgt å benytte begrepet «rase», vurderer jeg likevel disse elevtekstene til å inneha en ulik rasismeforståelse enn elevene som eksempelvis utelukkende benytter hudfarge. Dette fordi begrepet «rase» direkte refererer til en klassisk rasistisk tenkning – på en annen måte enn referanser til ordet hudfarge gjør.

Et annet interessant element ved eksempel 1 er bruken av ordet «forestillingen». Dette ordvalget tyder på at eleven mener rasetenkningen er en forestilling, ikke fakta. Dette er et element ingen av kategoriens andre rasismedefinisjoner innehar.

Eksempel 2 benytter et ord som er nesten unikt i studiens elevtekster, da det kun er to elever som benytter dette ordet – nemlig *hat*. Eleven uttrykker dermed at rasisme er noe som forutsetter et *hat mot noen* – en ordbruk og formulering som tar sikte på å beskrive noe svært alvorlig. Med dette tolker jeg elevens utsagn til å utelukke andre former for fremmedfiendtlighet, som eksempelvis forskjellsbehandling, til å inngå i sin rasismeforståelse.

Eksempel 3 inkluderer også et perspektiv som er unikt for hele elevtekstsamlingen – «hvem de liker» er det ingen andre enn denne eleven som nevner. Det kan tenkes at eleven her tenker på legning. Rasismedefinisjonen til denne eleven kan dermed forstås på en måte der hen mener at «rase» inkluderer flere faktorer, og at hvem noen liker også er et grunnlag for rasisme. I tillegg fremmer eleven en rasismeforståelse som inkluderer religion – et perspektiv som kan ses i lys av nyrasisme-begrepet.

I motsetning til de som inkluderer flere faktorer, er det også noen elever som kun omtaler «rase» i sine rasismedefinisjoner. Under følger to eksempler som kun omtaler «rase», og disse er representative for rasismeforståelsen til de resterende elevene i denne kategorien:

Eksempel 4:

«Jeg ville forklart rasisme som en undertrykkelse av enkeltindivider eller grupper basert på rase»

Eksempel 5:

«Rasisme er når mennesker blir undertrykket, på grunn av rasen til personen»

Disse eksemplene forklarer rasisme ved å kun trekke frem «rase» som grunnlag for undertrykkelse. Ulikheten, sammenlignet med kategoriens allerede omtalte eksempler, ligger i at disse eksemplene ikke trekker frem noen forklaring på hva som legges i begrepet «rase».

«Rase» defineres i den klassiske rasismen som: «en ideologisk overbevisning om at det finnes menneskeraser i form av biologiske forskjeller, (...) der den «hvite rasen» vanligvis betraktes som overlegen andre raser» (Rogstad & Midtbøen, 2009, s. 7). Dette er en bruk av begrepet «rase» som ikke kommer frem i disse elevtekstene, da ingen av kategoriens elever indikerer at de innehar en ideologisk overbevisning om at det eksisterer «raser», eller at det finnes et verdimelessig hierarki basert på dette.

Det er imidlertid rimelig å tolke elevenes referanser til begrepet «rase» som et uttrykk for påvirkning fra klassisk raseteori, selv om elevene tydelig tar avstand fra en rasiologisk tankegang. Disse elevenes rasismeforståelse inneholder med dette tydelige tendenser fra den klassiske rasismen – både dens fokus på biologi, og referanse til begrepet «rase» (Rogstad & Midtbøen, 2009, s. 7).

5.2.3 Kategori 3: Hudfarge

Som vist i tabellen over elevenes ordbruk, er hudfarge det begrepet som blir trukket frem av flest elever. I denne kategorien tar jeg for meg de formuleringene som utelukkende benytter hudfarge for å beskrive rasisme, noe som gjelder seks av elevtekstene. Elevtekstene i denne kategorien vektlegger dermed menneskers utseende som selve kjernen i rasismebegrepet – en tendens som viser at disse elevenes rasismeforståelse til en viss grad sammenfaller med rasismeforståelsene til kategori 1 og 2. Ulikheten mellom disse kategoriene ligger i valg av begreper – og dermed i selve rasimedefinisjonen deres sitt konkrete innhold. På grunn av referansen kun til ordet hudfarge er det rimelig å tolke også disse elevtekstene som tettere assosiert med den klassiske rasismens forståelse av rasisme enn tekstene i kategori 1.

Alle definisjonene av rasisme i denne kategoriens elevtekster er dermed klart assosiert med den klassiske rasismen, slik den ble gjort rede for i teorikapitlet. Under følger fire eksempler som er representative for rasismeforståelsen til denne kategorien:

Eksempel 1:

«Jeg ville sagt at rasisme er når folk diskriminerer eller ser ned på folk bare på grunn av deres hudfarge»

Eksempel 2:

«Rasisme er når noen blir diskriminert basert på hudfarge. Rasisme er jo egentlig ideologien om at det finnes raser, men jeg forbinder rasisme med at noen blir diskriminert basert på hudfarge»

Eksempel 3:

«Rasisme er diskriminering mot hudfarge. For eksempel stygge kommentarer, vold og forskjellsbehandling mot personer med en annen hudfarge. Det finnes en del av dette i verden, spesielt i USA. Diskriminering mot mørkhudede skjer daglig og er absolutt ikke greit»

Eksempel 4:

«Rasisme er når noen peker ut forskjellen på et menneskes hudfarge på en negativ måte, og har fordommer mot noen på grunn av hud tonen deres»

Disse eksemplene definerer rasisme kun ved å trekke frem hudfarge som grunnlag for diskriminering. Tre av eksemplene bruker eksplisitt begrepet diskriminering, mens eksempel 4 kan tolkes til å innebære en beskrivelse av diskriminering. Dette fordi eksempelet omtaler en urimelig forskjellsbehandling – et aspekt som kommer frem i definisjonen av diskrimineringsbegrepet, som gjort rede for i teorikapittelet.

Eksempel 2 skiller seg ut fra de to andre ved å trekke frem at rasisme *egentlig* er ideologien om at det finnes «raser», men at vedkommende forbinder rasisme med diskriminering av hudfarge. På denne måten viser eleven at hen har kjennskap til raseteori, samtidig som hen tar avstand fra slik teori og sier ifra om at denne forståelsen av rasisme ikke samsvarer med vedkommendes egen oppfatning.

Eksempel 3 kommer med egne eksempler på hva diskriminering kan innebære, og beskriver dermed mer detaljert hva hen legger i sin rasismeforståelse. I tillegg er et interessant funn at denne eleven både skriver «personer med en annen hudfarge» og trekker frem et eksempel på

en type hudfarge som ofte opplever diskriminering. Selv om hudfarge ligger som selve kjernen i denne kategoriens elevtekster, er en eksplisitt spesifisering av hudfarge en presisering ingen av de andre elevtekstene i denne kategorien foretar. I tillegg omtaler eleven at et sted det finnes spesielt mye rasisme, er i USA. I oppgavens bakgrunnskapittel ble det redegjort for rasismeomtale i norske medier etter drapet på George Floyd (Retriver, 2020), og at den norske befolkningens oppmerksomhet ble «vekket» etter de alvorlige hendelsene som skjedde i USA sommeren 2020 (Orupabo, 2021, s. 1). Det er rimelig å se denne elevens kobling av rasisme og USA i forbindelse med dette.

I eksempel 4 inkluderer eleven begrepet fordommer – et begrep som ble definert i teorikapittelet, og som ofte blir forbundet med stereotypisering og holdninger. I dette eksempelet knytter eleven det til hudtoner, og indikerer på denne måten at det finnes fordommer mot folk basert på hvor lys eller mørk du er. Med denne formuleringen ligger det hos denne eleven en indirekte presisering av hva som menes med en persons hudfarge.

Uavhengig av de små ulikhetene som kommer frem gjennom analysen av elevenes sitater, ligger det hos alle elevene i denne kategorien en grunnleggende rasismeforståelse som går ut på at kjernen i rasisme handler om diskriminering av hudfarge. Som nevnt fører dette til at det er rimelig å betrakte disse elevenes rasismeforståelse som assosiert med den klassiske rasismen.

5.2.4 Kategori 4: Hudfarge, religion og etnisitet

I denne kategorien omtaler én av elevene kun hudfarge og religion, mens fire av elevene i tillegg trekker frem etnisitet i kombinasjon med disse. Felles for rasismeforståelsen i denne kategorien er fokuset på hudfarge og religion, mens ulikheten ligger i forekomsten av begrepet etnisitet. Uansett legges det av disse elevene vekt på at flere faktorer inngår i rasisme, og at rasisme enten er diskriminering eller forskjellsbehandling på grunnlag av disse.

Under følger to representative eksempler fra de elevtekstene som omtaler hudfarge, religion og etnisitet:

Eksempel 1:

«Rasisme er forskjellsbehandling som er basert på hudfarge, nasjonalitet eller tro»

Eksempel 2:

«Jeg ville forklart rasisme til noen andre slik: Rasisme er når du behandler mennesker annerledes grunnet hudfarge, religion eller etnisitet»

Begge eksemplene trekker frem rasisme som en forskjellsbehandling av mennesker basert på flere ulike faktorer. Forskjellsbehandling, slik det også har blitt tolket tidligere i oppgaven, blir nok en gang i disse eksemplene et begrep som havner inn under diskrimineringsbegrepet. Jeg merker meg i tillegg at elevene setter ordet *eller* mellom de ulike faktorene. Denne måten å formulere seg på kan bety at elevene mener at mennesker enten forskjellsbehandles på grunn av hudfarge *eller* på grunn av noe annet. De to eksemplene fremmer uansett en rasismeforståelse som tar høyde for at flere faktorer kan inngå i rasismebegrepet – en rasismeforståelse som samsvarer med noe flere av rasismedefinisjonene i oppgavens teorikapittel understreker – rasisme kommer i ulike former (Eriksen & Goldschmidt-Gjerløw, 2022, s. 36).

Også i denne kategorien benytter elevene ulike ord for å beskrive det som kan tolkes som å inneholde en referanse til noens etnisitet – eksempel 1 benytter «nasjonalitet», og de to elevsitatene som er utelatt fra denne fremstillingen, benytter «bakgrunn».

Gullestad (2003) omtaler begrepet nyrasisme på en annen måte enn Rogstad og Midtbøen (2009), og dette er gjort rede for i teorikapittelet. Gullestad (2003) sin tilnærming til begrepet omhandler både kultur og religion (s. 149). Ifølge hennes definisjon vil dermed de sitatene som trekker frem begge disse faktorene være klare tilfeller av en forståelse av rasisme som er assosiert med nyrasisme.

Én av elevtekstene i denne kategorien inneholder som nevnt kun en referanse til noens hudfarge og religion.

Eksempel 3:

«Rasisme er å gjøre forskjell på andre bare fordi de har annen hudfarge eller tror på noe annet»

En åpenbar forskjell mellom denne rasismeforståelsen og de foregående i denne kategorien, er utelatelsen av etnisitet-perspektivet. En mindre åpenbar ulikhet, er derimot at dette eksempelet trekker frem en «annen hudfarge» og «tror på noe annet», og i disse formuleringene legger jeg

vekt på at eleven bruker ordet *annen*. Dette gjør ikke elevene i eksempel 1 og 2, og dette utgjør nok en forskjell mellom de to første og det siste eksempelet. Eksempel 3 har altså en rasismeforståelse som tar høyde for en *annerledes* hudfarge eller religion. Ordet *annerledes* kan sies å være assosiert med ordet *fremmed*, et ord som inngår i Gullestads definisjon av *nyrasisme* (2003, s. 149).

Selv om disse elevenes rasismedefinisjoner kan betraktes som noe ulike, finnes det likevel en stor fellesnevner som går igjen som en grunnleggende rasismeforståelse i denne kategorien. Disse elevene innehar en rasismeforståelse som handler om å forskjellsbehandle mennesker på grunnlag av flere enn én faktor – henholdsvis både hudfarge, religion og etnisitet.

Fordi rasismedefinisjonene deres refererer til hudfarge, sammenfaller deler av deres forståelse med den klassiske rasismens omtale av biologiske forskjeller (Rogstad & Midtbøen, 2009, s. 7). I tillegg til dette, refereres det til etnisitet og/eller religion – noe som kan tyde på at elevene også innehar en rasismeforståelse med tendenser fra *nyrasisme* (Gullestad, 2003, s. 149). På grunnlag av dette, er det rimelig å anta at elevene i denne kategorien har en bredere forståelse av hva rasisme er, enn eksempelvis elevene i kategori 3, som kun refererer til én faktor. Denne kategoriens rasismeforståelse kan dermed vurderes til å inneholde elementer fra både klassisk rasisme og *nyrasisme* – begreper jeg har gjort rede for i teorikapittelet.

5.2.5 Kategori 5: Etnisitet

Fire elever trekker kun frem etnisitet som grunnlag for rasisme i sine formuleringer. I denne kategorien går det igjen at elevene bruker beskrivelser som inneholder diskriminering og fordommer. To eksempler som sammenfatter denne kategoriens rasismeforståelse, er:

Eksempel 1:

«Rasisme er negative holdninger og fordommer mot folk av en annen etnisitet. Det vil si at om man handler negativt mot andre basert på etnisiteten deres så er man rasistisk»

Eksempel 2:

«Rasisme er fordommer og diskriminering mot de som har en annen etnisk bakgrunn enn deg selv»

Begge eksemplene refererer til begrepet fordommer, og knytter dette til «folk av annen etnisitet» og «de som har en annen etnisk bakgrunn enn deg selv». Den konkrete bruken av begrepet fordommer, og også hvordan begrepet blir knyttet til etnisitet, er formuleringer som samsvarer med det psykologiske forskningsfeltets innfallsvinkel for å definere begrepet. Dette ble vist til i teorikapittelet. Fordommer blir her forstått som en konsekvens av ulike stereotypiseringsprosesser – både ubevisste og bevisste – og begrepet blir knyttet opp mot enkeltindividers holdninger.

Ved at elevene eksplisitt skriver om fordommer i sine rasismedefinisjoner, viser de en forståelse av at kategorisering av mennesker, som igjen fører til forenklete oppfatninger, er basert på både uvitenhet og/eller holdninger. De gir også uttrykk for at fordommer ligger som en grunnpilar i rasismens bakenforliggende årsaker. Elevene i denne kategorien antyder dermed at stereotypiske oppfatninger av mennesker med en annen etnisitet er basert på fordommer, og at de, sett fra deres perspektiv, ikke er reelle – nettopp fordi de er fordommer og ikke fakta.

Eksempel 1 sin beskrivelse av «negative holdninger» samsvarer dermed også med begrepet fordommer, da dette blir knyttet til folks holdninger. Videre formidler eleven at «om man handler negativt mot andre basert på etnisiteten deres så er man rasistisk», og denne formuleringen rommer dermed et bredt spekter av ulike scenarioer som vil bli definert som rasistiske. En slik rasismeforståelse kan ses på som veldig vid, og den beskriver ikke hvilke typer negativ behandling det er snakk om, og heller ikke premissene for behandlingen.

Begrepet nyrasisme kan benyttes for å karakterisere disse eksemplene av rasismeforståelse. Dette er en tendens vi også har sett forekomme i noen av de øvrige kategoriene, men dette er den eneste kategorien som *kun* inneholder elementer fra nyrasismen. En stor forskjell mellom denne kategorien og de øvrige, er dermed utelatelsen av hudfarge og biologiske forskjeller til å være et grunnlag for rasisme. Etnisitet kan som nevnt tidligere innebære en referanse til menneskers kulturelle bakgrunn, og nyrasisme, slik Rogstad og Midtbøen (2009, s. 8) definerer det, vektlegger blant annet en tro på at forskjellene mellom ulike kulturer er uforenlige. Dette er et perspektiv som reflekteres i denne kategoriens eksempler, fordi de nettopp vektlegger at etnisiteten må være en *annen*, som igjen kan indikere at den er fremmed. Dette samsvarer også med Gullestad (2003, s. 149) sin tilnærming til nyrasisme-begrepet, men en vesentlig forskjell mellom disse elevenes rasismeforståelse, og Gullestads tilnærming til nyrasisme, er elevenes utelatelse av religion til å være et grunnlag for rasisme.

5.3 Konkluderende betraktninger: en utbredt forståelse av rasismebegrepet?

Som teorikapittelet belyser, er det å gi rasisme en enkel og kort definisjon på ingen måte en lett oppgave. Dette kommer både frem gjennom ulike forskere som tidligere omtalt, og gjennom studiens utvalgte ungdommer. Hvilke ord og vendinger som benyttes i beskrivelsen av et fenomen, vil ha avgjørende betydning for hvordan fenomenet vil bli oppfattet.

Elevene definerer rasismebegrepet på måter som gir assosiasjoner til ulike teoretiske tilnærminger. Disse ulike tilnærmingene gjorde jeg rede for i teorikapittelet, hvor begrepene klassisk rasisme, nyrasisme og rasialisering ble omtalt som tre ulike innganger for å forstå rasisme (Rogstad & Midtbøen, 2009).

Alle de tre teoretiske tilnærmingene til rasisme er tilstedeværende i en eller flere av elevenes tekster. Den sterkeste begrepsmessige påvirkningen ser ut til å komme fra den klassiske rasismen, med et fokus på begrepene «hudfarge» eller «rase». Denne rasismeforståelsen anser biologiske forskjeller som grunnlaget for rasisme (Rogstad & Midtbøen, 2009, s. 7). Det finnes også flere beskrivelser av rasismeforståelse med referanse til menneskers geografiske opprinnelse eller kulturelle bakgrunn gjennom begrepet «etnisitet». Ved å referere til dette begrepet presenterer mange av elevene en rasismeforståelse med elementer fra nyrasisme.

En stor andel av elevenes tekster inneholder videre en kombinasjon av disse to ulike inngangene til å forstå rasisme. Analysens største kategori inkluderer både elementer fra klassisk rasisme og nyrasisme.

Kun én elev fremmer en rasismeforståelse som kan vurderes til å inkludere tendenser fra begrepet rasialisering – et begrep som legger stor vekt på de strukturelle heller enn de individuelle sidene av rasisme (Rogstad & Midtbøen, 2009, s. 9; Bangstad & Døving, 2015, s. 20).

Teorikapittelet omtalte Wieviorkas (1995) ulike nivåer av rasisme for å kunne skille mellom ulike grader av rasisme i samfunnet. Disse kan også benyttes til å vurdere hvilke nivåer av rasisme elevtekstene beskriver i sine rasismedefinisjoner. Under følger en fremstilling av disse nivåene, hentet fra Syse og Nustad (2017) sin referanse til Wieviorkas (1995) fire nivåer av rasisme:

Wieviorka (1995) – fire nivåer av rasisme

1. Forløperen til rasisme, infrarasisme, som mer kjennetegnes av ulike former for fremmedfiendtlighet.
2. Rasisme som fragmentert, men tydelig til stede i samfunnet – blant annet synlig gjennom holdningsundersøkelser.
3. Rasisme som politisk, det vil si at rasistiske holdninger blir grunnlaget for en (politisk) bevegelse.
4. Rasisme som total, som grunnlaget for statens organisering og utgangspunktet for ekskludering og forfølgelse.

Tabell 3 : Fremstilling av Wieviorkas «fire nivåer av rasisme»

De fleste elevene innehar en rasismeforståelse som beskriver Wieviorkas nivå 1 – «ulike former for fremmedfiendtlighet», mens noen av elevene fremmer en rasismeforståelse som beskriver nivå 2 – «rasisme som fragmentert, men tydelig til stede i samfunnet» (Wieviorka, 1995, i Syse & Nustad, 2017). Disse funnene tyder på at elevene forbinder rasisme med enkeltindividens holdninger og handlinger, heller enn at samfunnsstrukturene er bygd opp til å diskriminere eller være rasistiske.

Det er kun én elev som definerer rasisme med en tilknytning til strukturell diskriminering – eleven som ble vurdert til å inneha en rasismeforståelse med elementer fra rasialisering. Bare én av elevene beskriver altså en rasisme som ligger høyere enn nivå 2. De resterende elevene gir uttrykk for en individualiserende rasismeforståelse som fortrinnsvis beskriver rasisme som ulike former for fremmedfiendtlighet.

6 Primære kilder til kunnskap om rasisme

Hovedfokuset i dette kapittelet er elevenes primære kilder til kunnskap om rasisme. Hvor mener ungdommene selv at de lærer mest om temaet?

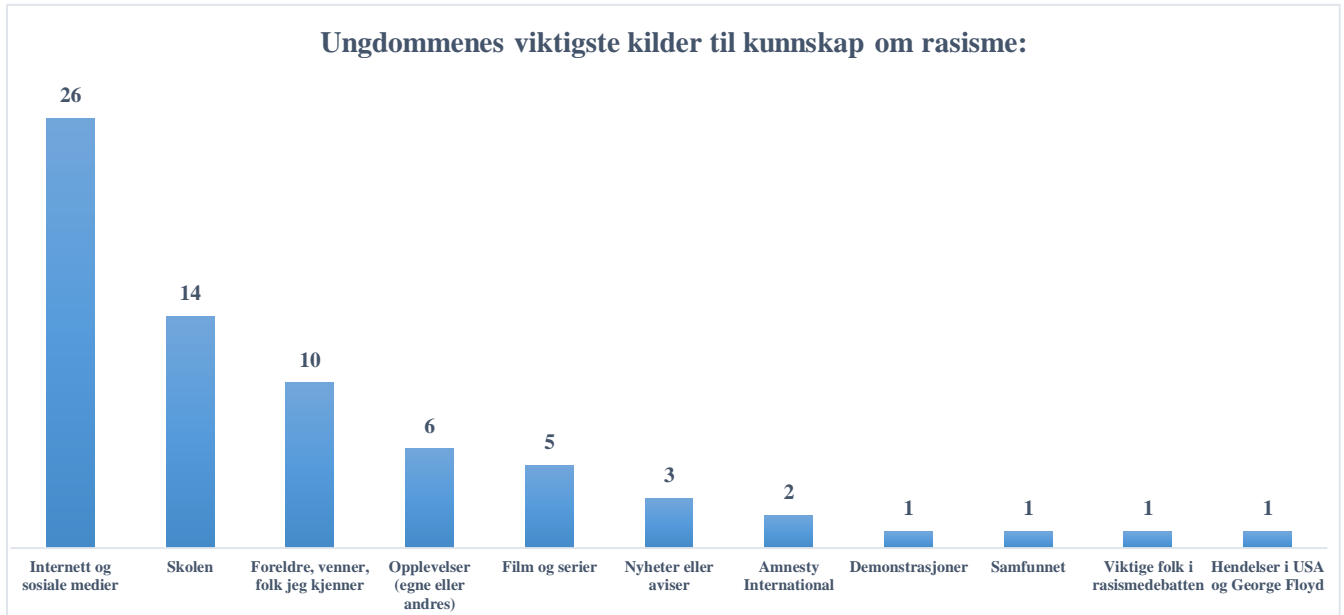
6.1 Ungdommenes viktigste kilder til kunnskap om rasisme

Denne delen av analysen fokuserer på oppgavens andre forskningsspørsmål. I søken etter hvilke kilder som er elevenes primære for å innhente kunnskap om rasisme, ønsket jeg både å se hvilke kilder som ble nevnt flest ganger, men også hvor mange av elevene som nevnte skolen som en av sine viktigste kilder. En viktig presisering her, er at elevene selv kom opp med de ulike kildene – de fikk ingen føringer av meg på hvilke kilder de kunne skrive opp.

Skolen har i oppgave å lære elevene om rasisme (Kunnskapsdepartementet, 2019). Ved at undersøkelsesopplegget både inkluderte et spørsmål om elevenes viktigste kilder til kunnskap, og et spørsmål om hva elevene synes om skolen sin undervisning, har det i analysen av elevenes tekster oppstått et funn som kan betraktes som noe merkelig. Flere av elevene nevner skolen som én av sine viktigste kilder til kunnskap om rasisme, samtidig som de senere i teksten skriver at skolen sin undervisning er mangelfull/ikke eksisterende. Dette vil jeg ta mer detaljert for meg i det siste analysekapittelet.

6.1.1 Internett og sosiale medier eller skolen?

For å få en oversikt over hvilke kilder elevene ser på som sine viktigste for å lære om rasisme, har jeg gjennomgått elevenes tekster og gjengitt svarene i et søylediagram – organisert fra flest til færrest nevnte ganger:



Tabell 4: Fremstilling av elevenes primære kilder

Som tabellen illustrerer oppga elevene 11 ulike kategorier av kilder, der *internett og sosiale medier* absolutt ble nevnt flest ganger. Et stykke under, men fremdeles på en andre plass, havnet *skolen*. Like under skolen ligger *foreldre, venner, folk jeg kjenner*. Kun et fåtall trakk frem *opplevelser* og *film og serier*, og enda færre de seks siste kategoriene av kilder. En viktig presisering her er at flere av elevene har skrevet flere kilder som sine viktigste, men at flertallet nevnte internett og sosiale medier, enten alene eller i kombinasjon med andre kilder.

Noen av elevene trekker frem internett som den eneste kilden til kunnskap om rasisme, og et eksempel som er representativt for disse elevene, er dette:

“My source of information about racism has only come from the internet”²

Denne uttalelsen viser at eleven **kun** får informasjon om rasisme på nettet.

² To av elevene har svart på engelsk. Grunn er uvisst. Har valgt å ikke oversette, men sette inn sitatene slik de er skrevet.

I forbindelse med internett og sosiale medier, presiserer mange av elevene at det enten er på *Snapchat*, *Instagram* eller *Tik Tok* de lærer om rasisme. Noen av elevene skriver at ulike mennesker deler sine personlige historier om rasisme på disse plattformene, og at dette er en grunn til at man kan lære om temaet gjennom disse. Et eksempel på dette er sitatet:

«(...) Jeg lærte mest ved å se på tiktoker der folk som har opplevd rasisme fortalte sin historie»

I løpet av, og etter sommeren 2020, så man også at særlig dette var med å prege mediebildet (Retriver, 2020, s. 4). Mennesker delte, i kjølvannet av Floyd-saken og Black Lives Matter, personlige historier for å øke kunnskap rundt rasisme som et fenomen som **også** eksisterer hos oss – i Norge. Fordi dette, ifølge flere av elevene, også var tilfellet på sosiale medier, kan det være rimelig å anta at det finnes et nært slektskap mellom innholdet til mediebildet og sosiale medier – sett i lys av oppgavens bakgrunnskapittel.

Noen av elevene påpeker for øvrig at rasisme også *forekommer* på sosiale medier, gjennom eksempelvis rasistiske uttalelser i kommentarfelt. En av elevene skriver følgende om akkurat dette:

«(...) Tiktok er en app hvor alle som vil kan dele det de vil på appene. Det er en veldig gøy app men, hva som blir skrevet i kommentarfeltet på videoer eller postet på videoer kan ofte være rasistisk»

Opgavens bakgrunnskapittel gjorde rede for rasisme på internett og sosiale medier. Der ble det skrevet at internett har bidratt til en lavere terskel for ytring – og da med fokus på hatefulle ytringer. Etter undersøkelsen Antirasistisk senter gjennomførte i 2017, kom det frem at en av respondentene omtalte internett som den nye og store arenaen for rasisme (s. 46). Det at internett og sosiale medier har blitt et sted med mye rasisme, er spesielt uheldig fordi **alle** kan opptre anonymt og dermed være rasistiske i det skjulte – noe som igjen kan være en stor grunn til hvorfor det forekommer hatefulle ytringer og rasisme på nett. Det er interessant at flere av elevene er klar over dette problemet og velger å inkludere det i tekstene sine.

En av elevene er skeptisk til at hvem som helst kan dele noe via sosiale medier. Hen knytter dette imidlertid ikke opp mot rasistiske uttalelser, men mot et engasjement i forhold til det å bekjempe rasisme gjennom ulike innlegg på *Instagram* og *Snapchat*. Eleven skriver:

«Du ser kanskje noen av vennene dine dele innlegg på instagram og snapchat der det handler om å stoppe rasisme og gjør noe med det. Men jeg tror ikke alle er like engasjert som det de viser på sosiale medier. Jeg velger å ikke dele noe i sosiale medier som handler om rasisme fordi jeg gjør ikke noe ellers for å stoppe det»

Eleven uttrykker skepsis i forhold til sine venners engasjement på sosiale medier, og uttrykker dermed at sosiale medier kan gi en feilaktig oppfatning av hvor engasjerte mennesker *egentlig* er. Eleven uttrykker at det kan virke som om flere, gjennom deres aktivitet på sosiale medier, genuint er opptatt av å bekjempe rasisme, men at denne oppfatningen ikke stemmer overens med virkeligheten. Likevel har det tydelig vist seg, gjennom flere av elevenes formuleringer om sosiale medier, at de ulike plattformene har gitt dem mer kunnskap om fenomenet – og det kan tyde på at sosiale medier har bidratt til et økende engasjement. Om dette engasjementet også utspiller seg utenfor sosiale medier, er det ingen av de andre elevene som går nærmere inn på. Denne eleven uttrykker uansett gjennom uttalelsen et konsekvent standpunkt til deling på sosiale medier, og ser ikke et poeng i å dele noe som omhandler rasisme så lenge hen uansett ikke gjør noe for å bekjempe det ellers.

Tre elever forteller at de fikk vite om hendelsene i USA og drapet på George Floyd gjennom internett. Én elev beskriver at hen har lært om rasisme gjennom disse hendelsene, men spesifiserer ikke hvor. De tre elevene som knytter dette til internett, trekker også frem Black Lives Matter-bevegelsen som et fenomen som, i etterkant av dette, preget store deler av *Instagram*. Et sitat som gjenspeiler denne opplevelsen, og som også sammenfaller med de andre elevene som nevner det samme, er:

«En viktig kilde til at jeg vet litt om rasisme er det som skjedde i USA med George Floyd. Alt handlet om rasisme på sosiale medier etter at det skjedde»

Elevenes uttalelser om USA og George Floyd kan ses i lys av oppgavens bakgrunnskapittel, der dette omtales som et grunnlag både i den norske mediedekningen sommeren 2020, og for at nordmenns oppmerksomhet rundt rasisme ble vekket (Orupabo, 2021, s. 1). Elevenes sitat understreker at disse hendelsene har vært med å bidra til egen kunnskap om rasisme, og viser at aktuelle hendelser kan komme godt med for å erverve kunnskap om et tema. I tillegg skriver eleven at «alt handlet om rasisme på sosiale medier etter at det skjedde», noe som viser en opplevelse av en tydelig oppmerksomhet rundt temaet på sosiale medier i kjølvannet av blant annet drapet på Floyd. På denne måten ser man også en sammenheng mellom

mediebildets og sosiale mediers oppmerksomhet på rasisme etter hendelsene i USA.

14 av elevene nevner skolen som en viktig kilde til kunnskap – i en eller annen grad. Noen nevner skolen uten en nærmere forklaring, andre sier de har lært mye om rasisme på skolen, mens enkelte utdyper at de kun har lært **litt** på skolen. Et lite antall av elevene presiserer også at de **ikke** har lært mye om dette på skolen, og at det heller er de andre kildene som har gitt dem kunnskap om rasisme. Under følger fire eksempler der skolen er nevnt – enten som et sted de ikke lærer om rasisme i det hele tatt/minimal undervisning om temaet, eller som et sted de får kunnskap om temaet:

Eksempel 1:

«(...) Jeg har IKKE lært mye om rasismen på skolen. Når skolen for første gang tok opp temaet, visste jeg allerede hva rasisme som begrep var»

Eksempel 2:

«(...) I tillegg opplyser skolen om rasisme, temaet inngår i de fleste fag»

Eksempel 3:

«Jeg lærer mest om rasisme på internettet og på skolen. Det er jo forskjellige ting mellom internettet og skolen. Skolen er det mer om ting som har skjedd for mange år siden men på internettet er det mer i nåtid»

Eksempel 4:

«(...) På skolen er det minimalt med undervisning i dette»

Elevenes sitater beskriver skolens undervisning om rasisme på ulike måter. Jeg merker meg at det finnes store kontraster i hvordan elevene omtaler skolen som en læringsarena der de innhenter kunnskap om rasisme. Det at noen elever mener de **ikke** lærer mye om rasisme, mens andre mener temaet inngår i de fleste fag, kan tyde på at elevene har forskjellige oppfatninger av hva rasismeundervisningen bør gå ut på, eller at de har ulike opplevelser av hva det å lære om rasisme innebærer.

Disse sitatene viser uansett at elevenes opplevelse av skolens undervisning er forskjellig. Det er her vesentlig å påpeke at fordelingen av ulike synspunkt på dette var relativt lik i begge

klassene jeg gjorde datainnsamling i, noe som tyder på at det ikke hadde å gjøre med individuelle lærere eller undervisningsopplegg.

Elevene skriver mest utfyllende formuleringer om sosiale medier og skolen. De elevene som nevner de andre kildene, har for det meste kun ramset opp disse. Under følger to eksempler som viser dette:

Eksempel 1:

«sosiale medier, demonstrasjoner, opplevelser og litt på skolen»

Eksempel 2:

«venner, sosiale medier»

Ved at elevene kun ramser opp de ulike kildene, finnes det ikke så mye mer interessant å gjøre i analysen av disse enn å se på de ulike kildene som blir nevnt.

Det at eksempel 1 trekker frem både demonstrasjoner og opplevelser er interessant fordi disse ikke blir nevnt hyppig av andre elever. Demonstrasjoner kan ses i lys av hendelsene i USA, som jeg allerede har nevnt flere ganger, fordi det skapte en oppvåkning av den norske befolkningens oppmerksomhet rundt rasisme. I kjølvannet av dette foregikk det flere demonstrasjoner også i Norge, og det er mulig eleven sikter til disse i sin uttalelse. Dette kan igjen tyde på at denne eleven er over gjennomsnittet engasjert i tematikken. I tillegg omtaler eleven opplevelser som en viktig kilde, men det kommer ikke frem om eleven sikter til egne eller andres opplevelser.

Eksempel 2 ramser opp venner og sosiale medier – sistnevnte blir nevnt av majoriteten av elevene, mens venner blir nevnt av færre. Det er vanskelig å vite på hvilket grunnlag denne eleven, og også de andre elevene som trekker frem denne kilden, omtaler venner som en viktig kilde til kunnskap. Er det fordi vedkommendes venner selv forteller personlige historier om opplevd rasisme, at de forteller om *sine* venners opplevelser med rasisme eller på grunn av at vennene rett og slett bare har mye kunnskap om temaet, og deler av denne til andre? I bakgrunnskapittelet trakk jeg frem historien om Ornella, en jente som opplevde hverdagsrasisme på omtrent daglig basis, og som i voksen alder begynte å informere sine venner om rasismen hun opplevde, og dermed rasismen som finnes i samfunnet (Dæhli et al.,

2020). Dette er et eksempel på at venner kan lære hverandre om rasisme – og akkurat dette eksempelet handler om en person som selv opplever rasisme og informerer sine venner om fenomenet.

6.2 Konkluderende betraktninger: primære kilder til kunnskap om rasisme

Det mest fremtredende ved elevenes primære kilder til kunnskap om rasisme, er den store forekomsten av svar som går ut på å nevne internett og sosiale medier. I tillegg til at denne kilden går igjen som elevenes viktigste kilde, er det også om denne at elevene skriver mest utfyllende. Det kommer her frem at elevene både lærer om rasisme, og at de opplever at rasisme forekommer.

Flere av elevtekstene drar linjer mellom internett/sosiale medier og kunnskap om George Floyd og BLM-bevegelsen. Sett i lys av bakgrunnskapittelet, kan dette tyde på at mediedekning og internett/sosiale medier har mange fellestrekk når det kommer til innhold.

Det at en majoritet av elevene omtaler internett og sosiale medier som en av flere, eller den eneste, primære kilde(r) til kunnskap om rasisme, tyder på at denne kildens innhold inkluderer kunnskap elevene anser som interessant. Elevene forteller at de har lært om rasisme gjennom aktuelle hendelser og menneskers personlige historier om opplevd rasisme. Det at det er denne typen historier som vekker elevenes interesse kan bidra til å se skolens rasismeundervisning i et kritisk lys. Vektlegger skolens undervisning perspektiver elevene anser som verdifulle og aktuelle, eller kan det motsatte nettopp være en forklaring på hvorfor flere av elevene vurderer skolens undervisning som mangelfull?

Det at 14 elever anser skolen som en viktig kilde til kunnskap om rasisme, fører til at 26 elever ikke gjør det. Det finnes altså en stor uenighet blant elevene – en liten andel mener skolen er en viktig kilde til informasjon, mens en stor andel mener den ikke er det. Hva ligger bak elevenes vurderinger av om skolen er en viktig kilde til kunnskap eller ikke? Dette er en av de tingene jeg vil drøfte i oppgavens siste kapittel.

7 Perspektiver på det viktigste å vite om rasisme og vurdering av skolens rasismeundervisning

I dette siste analysekapittelet rettes søkelyset mot elevenes perspektiver på det viktigste å vite om rasisme, og deres egne betraktninger angående skolens undervisning. Hva mener elevene er det mest sentrale å vite om rasisme, hvordan vurderer de skolens rasismeundervisning og hva mener elevene selv at skolen bør vektlegge i denne undervisningen? Med dette vil både andre del av oppgavens problemstilling, og to av de tilknyttede forskningsspørsmålene belyses. Et aspekt som vil bli sett nærmere på i dette kapittelets konkluderende betraktninger, er om det finnes en sammenheng mellom det elevene omtaler som det viktigste å vite om rasisme, og deres egne forslag på hva skolen bør vektlegge i rasismeundervisningen.

7.1 Ungdommenes perspektiver på det viktigste å vite om rasisme

Et av spørsmålene elevene fikk som retningslinjer for teksten de skrev, fokuserte på hva de synes er det viktigste å vite om rasisme. I tillegg fikk elevene mulighet til å legge til ting de ønsket som ikke eksplisitt ble etterlyst i retningslinjene. I tilknytning til dette spørsmålet var det mange elever som ønsket å enten utdype eller tydeliggjøre det de syntes var spesielt viktig å vite om temaet. På denne måten fungerte dette åpne spørsmålet som en slags forlengelse av det allerede eksisterende – som fokuserte på det viktigste å vite om rasisme. Noen elever skrev også at de ikke hadde noe mer å skrive om rasisme enn det de allerede hadde gjort i forbindelse med de andre spørsmålene.

Denne delen av analysen trekker dermed frem uttalelser fra elevene der de omtaler sine viktigste synspunkter på og om rasisme.

7.1.1 Rasisme – relevant, galt og et tillært fenomen

En uttalelse som reflekterer bakgrunnskapittelets beskrivelse av drapet på George Floyd, og hendelsene i USA sommeren 2020, er dette sitatet:

«Rasisme er et veldig relevant tema i dagens samfunn, spesielt i statene. Jeg mener statene har fått resten av verden til å bli oppmerksom på rasisme og effekten den har på et folk»

Dette eksempelet viser at eleven helt tydelig har hørt om ulike hendelser i USA – og ved å se dette sitatet opp mot denne elevens viktigste kilder til kunnskap om rasisme, kommer det frem at elevene må ha lært om dette via *sosiale medier*, *foreldre* eller *film/serie*. Gjennom disse kildene har dermed eleven fått en forståelse av at USA har hatt mye å si for resten av verden sin oppmerksomhet på rasisme. Dette er et synspunkt som stemmer godt overens med hvordan Retriver (2020) sin medieanalyse, og også Orupabo (2021) sine betraktninger om USA, beskriver den norske befolkningens økende oppmerksomhet på rasisme.

Et synspunkt de aller fleste elevene uttrykker, både indirekte og direkte, er at rasisme er galt. Dette kommer frem som et hovedsynspunkt blant elevene, og det er ingen elevtekster som fremmer rasistiske holdninger. Jeg kan bare spekulere på om dette funnet er preget av selve undersøkelsesopplegget, hvor jeg som masterstudent har bedt elevene skrive tekster om rasisme i en klasseromssetting, og med dette kanskje ha oppmuntret elevene til å fremstå så «moralsk riktige» som mulig. Dette er en mulighet, men det er ikke mulig å fastslå dette sikkert. Det er også svært mulig at funnet av at alle elevene virker å være mot rasisme, er korrekt.

Et eksempel som omtaler rasisme som konsekvens av påvirkning fra andre, og som også omtaler rasisme som galt, er dette sitatet:

«Jeg synes det er viktig å vite om rasisme er at det er galt. Jeg tror at å se annerledes på andre på grunn av etnisitet er noe vi er lært opp til. Jeg tror ikke menneske uten påvirkning fra andre, naturlig ser ned på andre raser. Selvfølgelig er det vanlig å ha fordommer fordi de man ikke kjenner dømmer man jo fra utseende. Men ordtaket "never judge a book by its cover" tar ikke feil. Jeg synes det er viktig å gi alle en sjanse før man dømmer de»

Eksempelet beskriver dermed rasisme som et ikke naturlig fenomen, samtidig som eleven erkjenner at det å ha fordommer om andre er vanlig. Likevel gir eleven uttrykk for at det er viktig å ha positive holdninger til mennesker man ikke kjenner, og med denne uttalelsen gir eleven innsikt i sine egne holdninger – mennesker fortjener en sjanse før de blir dømt ut fra utseende sitt.

Et annet sitat som gir uttrykk for noe av det samme, er:

«Viktig at det ikke blir lært videre i familier, at rasist er en ok ting å være»

Eleven gir med denne uttalelsen uttrykk for at rasistiske holdninger og tanker kan videreføres i familier, og på denne måten blir rasisme beskrevet som et fenomen som forutsetter påvirkning fra andre. Med denne formuleringen viser også eleven indirekte til at holdninger og tanker som *ikke* er rasistiske også kan læres gjennom andre, og da eksempelvis gjennom sin egen familie.

To elever deler et synspunkt der rasisme blir omtalt som et fenomen man ikke er født med. Dette understrekes også av Bangstad og Døving (2015) i bakgrunnskapittelet: både fordommer, diskriminering og rasisme er skapt av mennesker, og kan dermed kun motvirkes gjennom mennesker (s. 133). Den ene eleven skriver enkelt og greit, at:

“Racism is taught”

Eleven har skrevet resten av teksten sin på norsk, men akkurat dette sitatet har eleven valgt å skrive på engelsk. Det er rimelig å fortolke dette enkle og kortet sitatet dithen at eleven sier at hen mener rasisme ikke stammer fra naturen sin side, men er noe menneskeheten har tillært seg.

En annen elev fremmer også et synspunkt som sammenfaller med sitatet over:

«(...) Ikke bare er det viktig å ha kunnskap om det, slik at vi kan prøve å bekjempe det. Rasisme er ikke noe en er født med, det er noe som er lært»

Andre del av denne elevens uttalelse inneholder på denne måten samme budskap som eksempelet rett ovenfor. I tillegg fremmer eleven kunnskap som en nødvendig forutsetning for å bekjempe rasisme. Dette er et synspunkt som går godt overens med rasisme som et menneskelig fenomen – og at det dermed er mennesker som må bekjempe det. I tillegg til

dette, korresponderer synspunktet med det omtalte kunnskapsperspektivet i bakgrunnskapittelet, der Mehsen (2021) sitt første tips til de som ønsker å bidra til et mer rettferdig samfunn, nettopp handler om å søke kunnskap om hva rasisme er.

En elev uttrykker kunnskap om rasisme som viktig for å hindre misforståelser:

«Det aller viktigste å vite om rasisme, er å vite hva rasisme faktisk er. Å vite hva det faktisk er, kan unngå misforståelser. Dette mener jeg er det viktigste»

Med dette eksempelet er det nærliggende å tro at eleven fremmer en enhetlig forståelse av hva rasisme er, som en sentral forutsetning for hva som blir oppfattet som rasisme. Dette er et perspektiv som ble diskutert i oppgavens bakgrunnskapittel, under *rasismebegrepets betydninger og definisjonenes makt*. Rasisme har, og blir fortsatt, definert på mange ulike måter. Konsekvensene dette kan ha for enkeltpersoner har blitt vist gjennom blant annet eksempelet med ordboken Merriam-Webster nevnt i bakgrunnskapittelet, der en ung kvinne ble offer for en feilaktig definisjon av rasismebegrepet (BBC, 2020).

7.1.2 Rasisme – dens effekt, hvordan forhindre det og et fenomen fra fortiden

Noen av elevene knytter sine viktigste perspektiver på rasisme til effekten den kan ha på menneskene som blir utsatt for det. Et eksempel som uttrykker dette synspunktet, er:

«Noe viktig å vite om rasisme er hvordan den kan gi effekt på andre sine tanker og følelser, også hvor mye det kan forandre hverdagen til noen»

Dette sitatet viser et medmenneskelig aspekt, og gir uttrykk for viktigheten av å være klar over hvordan rasisme kan påvirke menneskeliv.

Et annet eksempel på et lignende synspunkt er dette sitatet:

“Something important to know about racism is its effects on people and how it has changed over time. We need to be more aware of how racism has affected many people's lives in a negative way and how it has changed over the years”

Denne uttalelsen legger også vekt på at det er verdifullt å vite om rasismens ødeleggende virkning på folks liv. I tillegg understreker eksempelet en nødvendighet av å vite hvordan rasisme har endret seg – et aspekt som ble beskrevet i teorikapittelet, der rasismens ulike

uttrykksformer av Bangstad (2017) ble omtalt som dynamiske (s. 237). Rasisme har kommet, og kommer fortsatt, i ulike former og grader.

Et eksempel som både trekker frem følelsen av å oppleve rasisme, og hvordan man kan forhindre det, som sentrale perspektiver å vite om rasisme, er dette:

«Hvordan forhindre det, og hvordan det føles for de som opplever rasisme rettet mot de»

Med dette gir eleven uttrykk for viktigheten av å bekjempe rasisme – et synspunkt som også har kommet frem i andre eksempler nevnt ovenfor, og som sammenfaller med Mehsen (2021) sine tips til hvordan vi kan få et mer rettferdig samfunn – ved å være antirasister i praksis.

En annen elev kobler rasisme til fortiden:

«Jeg synes det er viktig å vite at rasisme er noe som henger igjen fra fortiden. Rasisme kommer av at menneskene som levde før oss hadde liten kunnskap om hvordan vi mennesker fungerer»

Med denne uttalelsen merker jeg meg at eleven oppfatter rasisme som et gammeldags fenomen som har fått eksistere også i nåtiden. Dette er en uttalelse som ikke tar høyde for rasismens ulike uttrykksformer, slik det engelske sitatet litt ovenfor gjorde ved å presisere at et viktig aspekt ved rasisme er hvordan den har endret seg. Denne elevens formulering kan på denne måten uttrykke en rasismeforståelse som bunner i en oppfatning av rasisme slik den var før.

Et eksempel som skiller mellom det å være bare slem eller faktisk være rasist, som et viktig perspektiv å være klar over, er dette:

“What I think is the most important aspect of learning about racism, is the ability to determine wheter a person is racist or just plain mean, regardless of someones race”

Dette er en uttalelse som gir uttrykk for viktigheten av å definere rasisme på en entydig måte. Med dette viser eleven at det finnes forskjell mellom slemme handlinger og rasisme, og at det er viktig å ikke stemple noe som rasisme, hvis handlingen kun er slem, uavhengig av personen sin «rase».

Et annet eksempel som på en annen måte understreker poenget ovenfor, er dette:

«De fleste tenåringer nå til dags er ikke rasister og de er ganske åpne for det meste. Jeg tror de fleste vet at rasisme hører fortiden til, men det er også derfor de eldre generasjonene er de som er mest trangsynte. Det jeg tror mange unge tenker er nesten det at folk blir krenket av for mye. Vi har lært at det er viktig å respektere alle og det gjør de fleste av oss, men man er redd for å si noe feil fordi plutselig så kan du bli stemplet som rasist selv om du ikke på noen som helst måte er det»

For det første viser eksempelet til min egen antagelse i starten av dette delkapittelet – ingen av elevene i datamaterialet mitt gir uttrykk for å ha rasistiske holdninger, og denne eleven skriver nettopp det at de fleste tenåringer ikke er rasister. Eleven deler også betraktningen til eleven sitert over om at rasisme tilhører fortiden. I tillegg trekker eleven frem en oppfatning av krenking som overdrevet for tiden. Dette kan ses i lys av eksempelet ovenfor, hvor nødvendigheten av et skille mellom det å være slem og rasist ble understreket.

7.2 Ungdommenes vurdering av skolens rasismeundervisning

Elevene fikk også i oppgave å forklare hva de synes om skolens rasismeundervisning, i tillegg til å inkludere synspunkter på hva de selv mener skolen bør vektlegge i denne undervisningen. Disse spørsmålene relaterer til andre del av oppgavens problemstilling, og det siste tilknyttede forskningsspørsmålet.

Elevenes tekster varierer noe når det kommer til å inkludere beskrivelser av skolens undervisning – likevel er det bare fem av elevene som har latt dette utgå, og disse fem elevene har i tillegg tilhørt samme klasse. Når det gjelder de andre spørsmålene jeg stilte elevene, har alle tekstene inneholdt svar på dem. Det er dermed kun spørsmålet om skolens rasismeundervisning som ikke er besvart av alle. Hvorfor noen elever har valgt å ikke svare på dette spørsmålet er uvisst – alle elevene ble ferdige før tiden var over, så tidsaspektet er ikke en mulig forklaring. Likevel er det tross alt 35 elever som har skrevet om skolens rasismeundervisning, så det finnes rikelig med datamateriale å analysere også angående dette temaet.

I og med at jeg har samlet inn tekster i to ulike klasser på to forskjellige skoler, er det rimelig å se etter om svarene til elevene, tilknyttet spørsmålet om skolens rasismeundervisning, er preget av dette. Jeg har systematisert elevenes tekster etter klasse A, bestående av 13 tekster, da fem elevtekster fra denne klassen ikke inneholder tanker rundt skolens undervisning, og

klasse B, bestående av 22 tekster. På denne måten har jeg oversikt over hvilken klasse de ulike elevtekstene tilhører, en systematisering som er særlig hensiktsmessig å benytte i denne delen av analysen. Dette fordi elevenes vurdering av skolens undervisning har vist seg å variere noe utfra hvilken skole de ulike elevene tilhører. Dette er et funn som ikke er spesielt overraskende – skolens undervisning er selvsagt avhengig av de enkelte lærerne og skolens praksis, og vil dermed være både steds- og personavhengig.

7.2.1 «Helt grei», «bra» og «problemer som eksisterte for 150 år siden»³

Et lite fåtall av elevene omtaler skolens rasismeundervisning med positivitet – dette gjelder én elev i klasse A, og fem elever i klasse B. Dermed er det flere elever i klasse B som omtaler skolens undervisning i positive vendinger. Samtidig består klasse A av fire elever mindre enn klasse B, og på denne måten er det ikke fullstendig likevekt mellom antallet i klassene. 1 av 13 synes rasismeundervisningen er grei i klasse A, mens 5 av 22 synes den er grei eller bra i klasse B.

Den ene eleven i klasse A, og noen få av elevene i klasse B, skriver at rasismeundervisningen er helt grei eller brukbar nok, mens et par av elevene i klasse B skriver at skolens undervisning er bra. Samtidig skriver én av disse elevene i klasse B at egen kunnskap ikke kommer fra skolen, selv om undervisningen er bra. Jeg ønsker å trekke frem elevens sitat på akkurat dette, fordi det kan betraktes som interessant og annerledes sammenlignet med resten av elevenes formuleringer:

«Jeg synes egentlig at skolens undervisning er bra, men det meste jeg kan om rasisme kommer heller ikke fra skolen. Jeg tror ikke den har behov for endring, ihvertfall ikke på min skole»

Jeg merker meg at elevens uttalelse inneholder et noe misvisende innhold – skolens undervisning er bra, men eleven lærer ikke hovedsakelig om temaet der, samtidig som skolens undervisning ikke trenger å endres. Dette sitatet tyder på at eleven er tilfreds med skolens innsats og undervisning på rasimefronten, samtidig som vedkommende selv lærer mest om rasisme andre steder.

³ Noen av overskriftene i dette og det kommende kapittelet er hentet direkte fra elevenes sitater og oppgavens problemstilling. Disse er merket med «».

Den andre eleven som omtaler skolens undervisning som bra, til en viss grad, skriver følgende:

«Jeg synes undervisningen er bra på skolen i en viss grad. Det handler mye om ting som har skjedd før i tiden, men ikke så mye i nåtid. Skulle ønske det var mer undervisning i det som skjer akkurat nå»

Denne eleven trekker dermed frem et ønske om å lære mer om rasisme knyttet til nåtid. Flere andre elever trekker også frem at skolens rasismeundervisning kun inkluderer historiske hendelser, et perspektiv som preger begge klassene. To eksempler som understreker disse elevenes oppfatning, er:

Eksempel 1:

«(...) de lærer oss egentlig bare om problemer som eksisterte for 150 år siden»

Eksempel 2:

«(...) Vi har for det meste lært om rasisme i historie, og ikke mye om rasisme i dag. Det meste vi har lært kan de fleste fra før i tillegg. En forbedring kunne vært å lære mer om hvor aktuelt tema er i dagens samfunn, og om hvordan vi kan hjelpe med å bli kvitt rasismen»

Elevenes formuleringer skildrer med dette en rasismeundervisning som mangler aktualitet og et nåtidsperspektiv – disse elevene ønsker å lære mer om hvordan rasisme preger dagens samfunn.

Et sitat som formidler et motstridende synspunkt, ved at eleven ikke synes skolen underviser om rasismens historie, er dette, fra klasse A:

“I feel like the school doesn't talk about racism enough nor it's history. It is 2022 yet people are still insensitive to this serious situation. I hope this can change in the future for the better”

Denne uttalelsen fremmer et syn på skolens undervisning som verken snakker nok om rasisme som tema, og heller ikke dens historie. Videre merker jeg meg at eleven virker oppgitt over at vi er kommet helt til 2022, og at folk fortsatt er ufølsomme overfor rasismesituasjonen som eksisterer i samfunnet. I tillegg gir eksempelet uttrykk for et håp om en bedre fremtid for

menneskers holdninger til rasisme, og dermed også for et mer rettferdig samfunn.

Noen få elever skriver at skolens undervisning er helt grei, og har sannsynligvis ikke hatt behov for å skrive noe mer utfyllende om undervisningen enn at den er nettopp: «helt grei». Én av elevene som deler dette synet på skolens undervisning, og som tilhører klasse A, legger ved noe mer i sin beskrivelse:

«Skolen sin undervisning om rasisme er helt grei men ikke veldig mye av, man kunne kanskje tatt flere timer med det for og forbedre det»

Med denne uttalelsen viser eleven at egne behov i utgangspunktet blir tilfredsstilt med nåværende undervisning, samtidig som det godt kunne vært litt mer og forbedret undervisning om rasisme. Likevel mener ikke eleven at dette er noe som *må* skje, da den allerede er helt grei.

7.2.2 «Nei den er dårlig ass (no fence)»

En majoritet av elevene i begge klassene nevner derimot skolen sin undervisning og knytter den opp mot beskrivelser som innebærer at den er dårlig eller minimal. Under følger to eksempler fra hver klasse som hevder at rasismeundervisningen har et stort rom for forbedring:

Eksempel 1:

«Jeg synes skolen skal bli bedre på å undervise om rasisme, og ikke bare late som rasisme ikke finnes i dagens samfunn, fordi det gjør det (...) Skolen min sin undervisning er liten, som jeg sa tidligere. Den blir dyttet under et teppe i stede for å hjelpe og lære unge, og ikke gjøre samme feil som tidligere generasjoner. Jeg synes det burde bli tatt hardt tak i, ved å vise eksempler på tragiske hendelser tidligere for at det ikke skal gjenta seg»

Eksempel 2:

«Nei den er dårlig ass (no fence). De viser liksom 1 til 2 videoer også et par presentasjoner så er de ferdig liksom, kanskje et til to skuespill liksom. Vet ikke helt hvordan de kan forbedre seg. Det er litt vanskelig»

Disse eksemplene viser en lite tilfredsstillende opplevelse av skolens rasismeundervisning – en opplevelse som går igjen i mange av elevenes utsagn om skolens undervisning. Eleven i eksempel 1 skriver indirekte at skolen undergraver rasismens alvorlighetsgrad ved å feie den under et teppe, heller enn å hjelpe og lære. I tillegg skriver eleven at skolen bør bli bedre til å undervise om tematikken med bakgrunn i å: «ikke gjøre samme feil som tidligere generasjoner». Jeg forstår fra dette utsagnet at eleven ønsker å lære mer om rasisme i et historisk perspektiv – et fokus som er ulikt tre av de andre eksemplene jeg trakk frem ovenfor, som nettopp syntes at skolen kun lærte dem om hendelser og ting som skjedde: «for 150 år siden».

Eksempel 2 mener klart og tydelig at skolens undervisning om rasisme er dårlig, men vet samtidig ikke hvordan den kan forbedres. Sitatet understreker likevel at eleven ikke er fornøyd med undervisningen som gis per dags dato.

Et sitat som skiller seg fra alle de andre, er en elev som mener de ikke har hatt *noe* undervisning om rasisme i det hele tatt:

«Vi har ikke hatt noe undervisning om rasisme på [skolen sitt navn], så de kunne kanskje begynt med å lære om det eller ha det som et tema»

Dette er et utdrag fra teksten til en elev fra klasse B. Sammenlignet med resten av tekstutdragene til denne skoleklassen, er denne eleven alene om å ha dette synet på skolens undervisning. Ingen av medelevene deler denne oppfatningen, selv om et stort flertall synes rasismeundervisningen er minimal.

7.2.3 Engelskfaget, Rosa Parks, Martin Luther King og litt BLM

Et interessant funn som har kommet frem, er at fem elever fra klasse B trekker frem engelskfaget som primært for undervisningen om rasisme. Det at hele fem elever fra samme klasse har den samme opplevelsen av rasismeundervisning og engelskfaget, er en god illustrasjon av at spørsmålet om skolers undervisning er lærer- og stedsavhengig, da ingen av elevene i klasse A har nevnt det samme. Likevel er det bare 5 av 22 elever i denne klassen som beskriver samme opplevelse, noe som både kan tyde på at disse elevene har en oppfatning ingen av de andre medelevene deler, eller at de andre medelevene rett og slett bare har skrevet om skolens undervisning generelt, da de heller ikke har nevnt noen spesifikke fag

overhodet. Dette er noe jeg kun kan anta, men ikke helt sikkert vite. Uansett er dette en opplevelse av skolens undervisning som går igjen flere enn én gang i klasse B, og man kan med dette se et gjentakende mønster. Jeg merker meg dermed at en viss realitet sannsynligvis ligger til grunn for dette funnet.

To eksempler som viser hvorfor det er problematisk at rasismeundervisningen kun forekommer i engelsktimene, er:

Eksempel 1:

«Det eneste faget vi har fått undervisning om rasisme i er engelsk. (...) Vi har slitt oss gjennom fem måned med algebra, men tydeligvis er det viktigere enn like rettigheter og trygghet i samfunnet»

Eksempel 2:

«Skolen sin undervisning om rasisme har vært minimal, vi har hatt litt om det i engelsk, men ikke mye. Jeg synes dette er undervisning vi også burde fått i norsktalende fag, da det er et viktig tema og enklere og følge med på norsk»

Eleven i eksempel 1 skildrer et syn på skolens undervisning der matematikk trumfer undervisning om rasisme – og beskriver dette ved å trekke frem at algebra *tydeligvis* er: «viktigere enn like rettigheter og trygghet i samfunnet». Formuleringen til eleven er preget av en noe ironisk undertone, samtidig som det kommer tydelig frem at eleven er oppgitt over skolens prioriteringer når det kommer til fokus i undervisningen. Det problematiske med at rasisme kun blir tatt opp i engelskfaget kommer i dette sitatet frem som at det generelt sett blir gitt for lite oppmerksomhet.

Eksempel 2 problematiserer det at undervisningen om rasisme kun foregår i engelsktimene med en forklaring basert på språklige ferdigheter. Det kommer frem at eleven synes undervisning på engelsk er vanskeligere å følge med på enn undervisning på norsk, og at temaet er så essensielt at det dermed også burde bli tatt opp i fag som foregår på norsk. Dette er en betraktning jeg merker meg som relevant da det i en klasse alltid vil finnes ulik kunnskap og faglig nivå mellom elevene – et aspekt denne elevens sitat tydeliggjør, og som må tas i betraktning av lærere.

To i den samme gruppen elever nevner i tillegg engelsk historie som grunnlag for skolens rasismeundervisning. De nevner begge Rosa Parks og Martin Luther King, og forteller at de på denne måten har fått rasismeundervisning på skolen. Et eksempel på dette, som i tillegg inkluderer Black Lives Matter (BLM), er:

«Vi har lært om historien, Rosa Parks, Martin Luther King, I have a dream og vi har hatt om BLM, mest i engelsk»

To andre elever, som ikke nevner noe om engelskfaget, nevner også skolens undervisning i sammenheng med et relativt lite fokus på BLM-bevegelsen. Disse tilhører også klasse B.

Eksempel 1:

«(...) Vi har kanskje hatt om BLM en gang og det er alt»

Eksempel 2:

«(...) Under pandemien da BLM kom til lyset ble det også satt fokus på rasisme, men dette var en kort periode»

Sett i sammenheng med oppgavens bakgrunnskapittel, og mediebildets store søkelys på rasisme, George Floyd og BLM-bevegelsen i 2020, kan det oppfattes som merkelig at skolen, ifølge disse elevene, så vidt har omtalt fenomenet. Dette kan også understrekes ved at ingen av de tidligere omtalte eller øvrige elevene har nevnt noe om BLM-fenomenet i sine utsagn om skolens undervisning. Samtidig har flere av elevene nevnt dette i forbindelse med spørsmålet om deres primære kilder, og de skrev da at de hovedsakelig hadde lært om George Floyd og BLM gjennom sosiale medier og internett.

Det kan dermed se ut til at mens mange av elevene både har hørt og lært om hendelsene i USA, er det i mange tilfeller kunnskap de ikke opplever å ha fått på skolen. Det kan betraktes som bemerkelsesverdig at skolen ikke har hatt en større rolle i elevenes tilegnelse av kunnskapen rundt disse aktuelle hendelsene, fordi de nettopp har vært så aktuelle for den norske befolkningen, inkludert flere av elevene, gjennom nyhetsbildet og internett. Flere av elevene gjør som allerede nevnt rede for en rasismeundervisning som mangler et dags- og samfunnsaktuelt perspektiv på rasisme – en bemerkning som igjen tydeliggjør fraværet av et nåtidsperspektiv, et perspektiv som kan bidra til å gjøre undervisningen og temaet mer nært og aktuelt for elevene.

7.2.4 Preg av lærerens subjektivitet, «hva med de som snakker høyt i dag?» og mer undervisning om andre kulturer

Et sitat som tydeliggjør det steds- og personavhengige aspektet ved skolens undervisning, er en elev fra klasse B som trekker frem hvordan den enkelte lærerens synspunkt preger rasismeundervisningen:

«Jeg synes skolen sin undervisning om rasisme er veldig varierende. Jeg synes vi generelt har for lite undervisning om dette tema, men det er ikke det jeg mener når jeg sier det er varierende. På grunn av at vi har så lite undervisning innenfor dette tema blir det ofte hver enkelte lærer sitt syn på rasisme som påvirker oss og "lærer" oss hva og hvordan rasisme fungerer, og hvor ille eller lite ille det er/har vært. For eksempel de fleste litt eldre lærere har vokst opp i et samfunn hvor n ordet er så å si normalt å bruke. Så de fleste litt eldre lærere på skolen kan bruke det som en beskrivelse på folk som er mørk i huden. Dette har flere vist at de blir provosert av og det ender opp i en klasse diskusjon. Jeg føler ikke at så mange andre lærere har uttalt seg så mye om dette tema annet om å si at det er dumt osv. Et forslag på noen endringer man kan gjøre er å ha mindre subjektive meninger og trekke inn flere eksempler på hvordan folk kan bli undertrykket i det vi lærer om i generell undervisning som i krle eller samfunnsfag»

Denne eleven beskriver hvordan lærerens subjektive meninger er med å prege undervisningen som gis, og problematiserer dette blant annet ved å si at eldre lærere, vokst opp i et annerledes samfunn enn nåtidens, benytter «n-ordet» for å beskrive mennesker med mørk hud. Lærerens holdninger og verdier skal, ifølge Formålsparagrafen i Kunnskapsløftet 2020, blant annet bygge på respekt for menneskeverdet og likeverd (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Som redegjort for i oppgavens bakgrunnskapittel, har «n-ordet» en alvorlig og brutal historie. Selv om det også kom frem at det med ordet ikke følger ett svar med to streker under, er det likevel velkjent, særlig blant unge og middelaldrende mennesker, at dette ordet ofte blir brukt i rasistiske settinger (Språkrådet, 2022).

Som lærer for unge mennesker bør man dermed være oppdatert på at dette er et ord som kan skape sterke følelser, noe denne elevens eksempel beskriver ved at lærerens ordbruk førte til at flere ble provoserte, og det hele endte i en diskusjon. Det at en lærer benytter «n-ordet» i undervisningssammenheng, når bruken av det er vurdert til å være så betent og komplisert,

kan anses som både uvitende og ikke i tråd med skolens verdier. I tillegg til dette, skriver eleven om endringer som kan gjøres i undervisningen, og foreslår å trekke inn flere konkrete eksempler, heller enn lærerens subjektive meninger, i fag som KRLE og samfunnsfag.

Én elev fra klasse A kommer også med en uttalelse som omhandler en enkelt lærer, og som dermed også er med på å vise at skolens undervisning generelt er avhengig av den enkelte lærers fremtoning. Under følger denne formuleringen:

«På skolen oppleves kanskje rasisme ganske så ofte, men det er nok der det er usynlig. Vi har ganske lite om det i undervisningen og jeg synes det kanskje kunne vært litt mer. Har vi en som har en annen etnisk bakgrunn i klassen så har jeg opplevd at en lærer kan snakke litt ned hvordan de har det istedenfor å faktisk spørre hva som foregår i deres liv. Vi alle har nok hørt om Martin Luther King og Rosa Parks, det er de som blir mest snakket om på skolen når det kommer til dette temaet, men hva med alle de andre? Hva med de som snakker høyt om rasisme i dag? Hvorfor lærer vi ingenting om deres meninger, tanker og ideer? Ser du tilbake på da dine besteforeldre eller foreldre var unge så var det helt greit å kalle noen neger, men i dag er det totalt forbudt i de fleste forhold. Vi burde lære mer om dette og utviklingen det har hatt over så lang tid»

Dette sitatet inneholder en rekke ulike betraktninger. For det første uttrykker eleven at en mulig usynlig rasisme forekommer på skolen, og med dette kan det trekkes linjer til hverdagsrasisme – et fenomen som ofte kan fremstå som usynlig for de som ikke rammes av den, og som flere institusjoner kan ha innbakt i sine systemer uten selv å være klar over det (Døving, 2020). Med denne formuleringen kan en dermed undre seg over hva eleven legger i beskrivelsen av en usynlig rasisme – kan det dreie seg om selve skolen som institusjon, eller lærernes holdninger, verdier og oppførsel?

Videre i sitatet går eleven inn på lærerens fremferd i møte med elever av en annen etnisk bakgrunn, og med dette antyder eleven at læreren har møtt disse elevene på en annen måte enn det eleven selv ville gjort. Eleven gir uttrykk for skepsis til lærerens holdning – og av denne eleven blir lærerens holdning til elever av annen etnisitet sett på som nedlatende.

Også denne eleven trekker frem Rosa Parks og Martin Luther King, men i motsetning til flere av elevene i klasse B, nevner ikke eleven disse i forbindelse med engelskundervisningen. Likevel er det rimelig å tro at undervisningen om disse personene ofte foregår i engelskfaget,

og fordi eleven uttrykker at rasismeundervisningen primært går ut på å lære om disse personene, kan det tyde på at også denne eleven har en oppfatning av at rasisme som tema i all hovedsak forekommer i dette faget. Noe interessant ved denne elevens formulering, er at hen stiller spørsmålsteget til hvorfor de ikke lærer om personer som snakker høyt om rasisme i dagens samfunn. Med dette uttrykker eleven et ønske om en mer dagsaktuell rasismeundervisning, samtidig som det fremmes et ønske om å lære om rasismens utvikling.

Et eksempel på en elev, fra klasse B, som ikke direkte uttrykker verken om rasismeundervisningen er dårlig eller bra, er dette, hvor det understrekes hvor viktig det er å lære om andre kulturer på skolen:

«Det er kjempeviktig at vi lærer om andre kulturer fordi hovedgrunnen til rasisme er jo det at folk er uvitende og de er redde for det som er nytt og fremmed. Jeg tror at hvis vi hadde hatt mer om minoriteter i undervisningen så hadde det blitt ihvertfall litt mindre rasisme i samfunnet»

Gjennom dette sitatet gir ikke eleven direkte et uttrykk for om skolens rasismeundervisning er verken bra eller dårlig, men at det er hensiktsmessig for elevene å lære om andre kulturer for ikke å betrakte disse som fremmede. Gjennom eksempelet fremgår det dermed at kunnskap om andre kulturer og minoriteter kan føre til mindre uvitenhet og fremmedfiendtlighet for andre kulturer, og dermed være med på å minimere samfunnets rasisme, da eleven ser på dette som en av hovedgrunnene til rasisme.

Dette er en uttalelse som sammenfaller med forståelsen av nyrasisme slik Gullestad (2003) beskriver det – nemlig rasisme som bunner i at etnisitet eller religion anses som fremmed (s. 149). I tillegg henger elevens sitat nøye sammen med betydningen til begrepet fordommer, der ulike holdninger til, og kategoriseringer av, mennesker ofte er bygget på uvitenhet og forenklete oppfatninger i mangel på dypere kunnskap (Faye et al., 2021). En mening jeg drar ut av dette eksempelet er dermed at undervisning om andre kulturer kan bidra til å forebygge fordommer, og ifølge eleven vil dette være kunnskap som vil hjelpe til med å bekjempe rasisme.

7.3 Konkluderende betraktninger: det viktigste å vite om rasisme, skolens rasismeundervisning og forslag til forbedringer/endringer

Elevenes vurdering av skolens undervisning går stort sett ut på å omtale denne som dårlig og minimal. I tilknytning til dette fremmer en god del av elevene egne forslag på hva skolen bør vektlegge i rasismeundervisningen – et aspekt det er interessant å se i forhold til elevenes egne perspektiver på det viktigste å vite om rasisme. Finnes det en sammenheng mellom det elevene omtaler som det viktigste å vite om rasisme, og deres egne forslag på hva skolen bør vektlegge i rasismeundervisningen?

Elevene trekker frem noe ulike beskrivelser i tilknytning til spørsmålene om det viktigste å vite om rasisme og hva skolen bør vektlegge i undervisningen. Likevel kan det hevdes at det foreligger en overensstemmelse i forbindelse med disse perspektivene. Flere av elevene ønsker generelt mer rasismeundervisning, og at skolen fokuserer mer på rasisme som et aktuelt tema i dagens samfunn. Dette kan anses til å henge nøye sammen med elevenes egne perspektiver på det viktigste å vite om rasisme, da flere av elevene trekker frem «kunnskap om hva rasisme er» som et viktig element. Elevene knytter blant annet slik kunnskap til en forutsetning for å bekjempe rasisme, hvordan unngå misforståelser, og en mulighet til å skille mellom det å være rasist versus det å være slem.

En undervisning som tar sikte på å aktualisere rasisme som et problem i dagens samfunn, kan også inkludere andre perspektiver elevene anser som det viktigste å vite om rasisme. Flere av elevene trekker frem et medmenneskelig kunnskapsperspektiv, og uttrykker med dette at det er viktig å vite hvordan opplevelser med rasisme kan prege den enkeltes liv. Dette er et perspektiv på rasisme flere av elevene trekker frem at de har lært om gjennom internett og sosiale medier – og som nettopp er et tydelig skille mellom informasjonen de har innhentet gjennom disse, og kunnskapen de tilegner seg på skolen. Elevene tydeliggjør dette aspektet ved å presisere at skolens undervisning ikke vektlegger hvordan rasisme er aktuelt i dagens samfunn.

Flere av elevene anser kunnskap om rasismens utvikling som det viktigste å vite om rasisme – et perspektiv som også blir trukket frem i forbindelse med det skolen bør vektlegge i sin undervisning, og som også kan ses i lys av rasismeundervisning i et nåtidsperspektiv. De ønsker med dette å lære om hvordan rasisme har endret karakter, og hvorfor besteforeldregenerasjonen anser «n-ordet» som helt greit å bruke, når mange unge i dagens

generasjon anser ordet til å være ugreit.

Kunnskap om rasisme på en generell basis, er kunnskap flere av elevene trekker frem som mangelfull i skolens undervisning – og som flere av elevene selv anser som noe av det viktigste å vite om rasisme. En av elevene trekker i tillegg frem at det virker som skolen setter kunnskap om algebra høyere enn kunnskap som kan bidra til like rettigheter og trygghet i samfunnet – et perspektiv som kan anses som interessant, da denne elevens uttalelse er et klart uttrykk for misnøye med skolens kunnskapsprioritering.

Et spesielt interessant funn i forbindelse med elevenes omtale av det viktigste å vite om rasisme, er beskrivelsen av rasisme som et tillært og menneskeskapt fenomen. Én av elevene trekker i tillegg frem at rasisme forekommer på grunnlag av en påvirkning fra andre. Dette er et perspektiv som kan og bør ses i lys av omtalen av lærerens subjektive meninger til å prege rasismeundervisning. Sett i sammenheng med dette perspektivet, vil denne lærerens holdninger og handlinger kunne påvirke elevene. Dersom læreren bruker «n-ordet», selv om det ikke foreligger en rasistisk baktanke, kan dette være med å prege og påvirke elevene. På denne måten aktualiseres også lærerens subjektive meninger og det at de ikke burde prege skolens undervisning. Rasismeundervisningen bør ta utgangspunkt i faglige og konkrete eksempler – sett fra elevenes eget perspektiv.

8 Oppsummerende drøfting

8.1 Oversikt

Ved hjelp av studiens metode – en kvalitativ innholdsanalyse med elementer fra hermeneutikk – har jeg fått innblikk i hvordan ungdommene som har deltatt i studien oppfatter og forstår rasismebegrepet og hvilke kilder som er deres primære for å innhente kunnskap om rasisme. I tillegg til dette, har jeg fått innblikk i deres tanker og meninger angående hva som er det viktigste å vite om fenomenet, skolens rasismeundervisning, og hva de selv synes skolen bør vektlegge i denne – med fokus på eventuelle endringer og forbedringer.

8.2 «Hvilke forståelser av rasismebegrepet finnes blant ungdomsskoleelever i Bergensområdet?»

Analysen av elevtekstene viste at det finnes tendenser fra alle grunntilnærmingene til rasisme som ble belyst i teorikapittelet: klassisk rasisme, nyrasisme og rasialisering.

8.2.1 Elevenes ulike rasismedefinisjoner – elementer fra klassisk rasisme, nyrasisme og rasialisering

Et flertall av elevtekstene inkluderer ord som refererer til hudfarge. Dette er klare indikatorer på at deres rasismeforståelse inneholder elementer fra klassisk rasisme, som vektlegger biologiske forskjeller som grunnlag for sin rasismeforståelse (Rogstad & Midtbøen, 2009, s. 7). Mens de fleste av disse elevene bruker ordet «hudfarge», bruker noen av dem «rase». Denne ordbruken har jeg tolket som et sterkere uttrykk for påvirkning fra klassisk raseteori. Det må imidlertid presiseres at alle elevene tar tydelig avstand fra slike teorier – ordvalget kan ikke forstås som noen form for aksept av det verdimeessige innholdet i klassisk rasisme.

I tillegg til at et flertall av elevene refererte til «hudfarge», kom også «diskriminering» frem som et ord som ofte ble brukt i elevenes rasismedefinisjoner. Retriver (2020) sin analyse av begrepsbruk tilknyttet mediedekning om rasisme er interessant å trekke frem i forbindelse med dette. I hele perioden fra 2010 til 2020 stod diskriminering og hudfarge frem som mest brukt i sammenheng med ulike debatter og medieinnlegg som omtalte rasisme (Retriver, 2020, s. 52). Selv om elevene i liten grad nevner aviser og nyheter som viktige kilder til deres

kunnskap om rasisme, ser vi altså en stor grad av samsvar mellom deres ordbruk og mediene. Da det ikke finnes en tilsvarende undersøkelse av ordbruk på internett og sosiale medier – kilder elevene oppgir som viktige til deres kunnskap om rasisme – er det dessverre ikke mulig å fastslå om samme ord preger informasjonen de forholder seg til der.

Utover å betrakte hudfarge som en viktig forutsetning for rasisme, omtaler også elevene begrepene «etnisitet» og «religion» til å inngå i deres forklaringer på hva rasisme er. Med elevenes forskjellige formuleringer og ordbruk følger ulike rasismeforståelser. Det funn at elevenes rasismeforståelser varierer, kan ses i lys av teorikapittelets omtale av rasisme som et ikke begrenset fenomen – den kommer i forskjellige former (Eriksen & Goldschmidt-Gjerløw, 2022, s. 36). Dette tydeliggjøres også ved at Bangstad (2017) omtaler rasismens ulike uttrykksformer som dynamiske: i noens rase- eller rasiologiske tenkning kan kultur eller religion, heller enn biologi og hudfarge, være utgangspunktet for å se på ulikhet mellom mennesker – mens det i andres tenkning kan være motsatt (s. 237). Dette perspektivet fremkommer i elevenes ulike rasismeforståelser.

Elevene som i sine rasismedefinisjoner inkluderer en referanse til begrepet «etnisitet», har blitt vurdert til å inneha en rasismeforståelse med tendenser fra nyrasisme. Dette gjelder også for det fåtallet av elevene som har inkludert «religion» i sine definisjoner. Dette fordi nyrasisme-begrepet, slik det blir omtalt av Rogstad og Midtbøen (2009), refererer til begrepet «kultur» (s. 8) – et begrep som kan betraktes til å være inkludert i elevenes referanser til «etnisitet», slik det er definert i teorikapittelet. Ved at nyrasisme setter kultur i senter for å definere rasisme, skiller denne tilnærmingen seg fra klassisk rasisme ved å ikke inkludere et biologisk perspektiv. Gullestad (2003) inkluderer i tillegg en referanse til religion i sin tilnærming til nyrasisme, og beskriver både «kultur» og «religion» som å assosiere til noe fremmed – uavhengig av om mennesker er synlig forskjellige (s. 149). Dette er en tilnærming til nyrasisme-begrepet som tydeliggjør at biologi ikke spiller en rolle – det handler ikke om hvordan du ser ut, men om din kultur eller religion blir oppfattet som fremmed.

Et aspekt som er både merkelig og interessant i forhold til elevenes rasismedefinisjoner, er det minimale antall ganger religion blir nevnt som grunnlag for rasisme. Dette er et funn jeg betrakter som overraskende, da religion ofte legges til grunn for nyrasistisk tankegang. Et konkret eksempel som ble omtalt i bakgrunnskapittelet, er rapporten «Holdninger til diskriminering, likestilling og hatprat i Norge», som la frem at én av tre blir redde i en situasjon der de går forbi muslimske menn på gaten, og at det finnes en utbredt aksept for

diskriminering av og negative holdninger til muslimer (Tyldum, 2019, s. 107). Dette er et aspekt som tydeliggjør religion som en viktig faktor i rasisme blant den norske befolkningen generelt – som ikke kommer frem i et flertall av elevenes rasismeforståelser.

I tillegg til at en stor majoritet av elevenes rasismeforståelse kan vurderes til å inneholde tendenser fra den klassiske rasismen, kan en majoritet innenfor disse rasismeforståelsene, også vurderes til å inkludere tendenser fra nyrasisme. Det er rimelig å se den største kategorien – kategori 1: hudfarge og etnisitet – i lys av både klassisk rasisme og nyrasisme – et funn jeg tidligere har omtalt til å regnes som interessant, da klassisk rasisme og nyrasisme forholder seg til to ulike innganger for å forstå rasisme (Rogstad & Midtbøen, 2009, s. 8).

I oppgavens innledning refererte jeg til Jonis Josef sin opplevelse av å være barn av innvandrerforeldre. I hans historie kommer det tydelig frem at både hudfarge og etnisitet spiller en stor rolle i hans egen bevissthet rundt hvordan andre mennesker oppfatter han. Jonis opplever at hans hudfarge automatisk blir knyttet til at han kommer fra *et annet land*, og dette uavhengig av *hva han gjør* og hvor han er født (NRK TV, 2022, 38:00-39:00). Vi finner samme kombinasjon av klassisk rasisme og nyrasisme i Jonis opplevelse av å bli utsatt for rasisme som vi finner i majoriteten av elevtekstene. Dette tyder på at elevenes blanding av rasismeforståelser med ulik historisk og teoretisk forankring ikke bør forstås som tegn på begrepsmessig forvirring og utilstrekkelig innsikt, men heller bør forstås som tegn på at de har en god forståelse av hvordan rasisme ser ut i praksis i Norge i dag.

Det at de fleste elevene innehar en rasismeforståelse som reflekterer Wieviorkas (1995) nivå 1 eller 2 av rasisme, gjør det rimelig å hevde at elevenes oppfatning av rasisme hovedsakelig handler om at enkeltpersoner handler eller tenker rasistisk, og ikke at samfunnsstrukturene i seg selv er bygd opp til å diskriminere eller være rasistiske (Syse & Nustad, 2017). Dette er et funn som kan betraktes som lite overraskende i henhold til studiens deltakere og deres unge alder – det å forstå rasisme i forhold til et strukturelt samfunnsnivå kan anses som mer avansert enn å knytte den til et individuelt nivå.

Rasialiseringsbegrepet beskriver derimot rasisme som overskrider det individuelle nivået og foregår på strukturelt nivå (Rogstad & Midtbøen, 2009, s. 9). Slik rasisme vil befinne seg på nivå 3 i Wieviorkas skjema. Kun en av elevene definerer rasisme på en måte som kan sies å reflektere rasialisering.

8.3 Skolen – en viktig kilde til kunnskap om rasisme?

Et fremtredende funn ved elevenes viktigste kilder til kunnskap om rasisme, er omtalen av internett og sosiale medier som vesentlig for egen innhenting av kunnskap. Gjennom elevenes tekster kommer det frem at kunnskapen elevene tilegner seg der, sammenlignet med kunnskapen de tilegner seg på skolen, er av ulike arter. På internett og sosiale medier lærer elevene om aktuelle hendelser, mens et flertall presiserer at de på skolen lærer om rasisme slik den var i fortiden.

Flere av elevene som beskriver internett og sosiale medier som en viktig kilde til kunnskap om rasisme, begrunner dette i at *alle* kan publisere på de ulike plattformene. Dette fører til at de selv kan søke og komme over nettsider og innlegg som handler om rasisme – med andre ord er informasjonen lett tilgjengelig. Dette er på en side et aspekt ved internett og sosiale medier som kan anses som verdifullt, fordi mennesker enkelt kan søke kunnskap om et fenomen, og på denne måten opparbeide seg et kunnskapsgrunnlag. På en annen side kan det samme aspektet være uheldig, da internett har ført til at terskelen for å ytre seg har sunket (Barne- og likestillingsdepartementet, 2016, s. 41). Det er lettere å spre hatefulle ytringer når du selv ikke trenger å stå ansvarlig for disse. Det at det finnes mange rasistiske ytringer på internett er noe flere elever nevner i tekstene sine – de er tydelig klar over den doble funksjonen nettet har i denne sammenhengen.

Analysen har vist at ungdommene som deltok i undersøkelsen har ulike syn på skolens rolle i forhold til kunnskap om rasisme. Mens noen anser skolen som en viktig kilde til kunnskap om rasisme, mener et stort flertall av elevene at den ikke lærer dem særlig mye. Dette blir uttrykt gjennom direkte sitater som viser at elevene *ikke* har lært noe om rasisme på skolen, og også gjennom omtale av skolens undervisning som dårlig. Noen av elevene hevder imidlertid begge deler: på den ene siden nevner de skolen som viktig kilde til kunnskap, på den andre siden sier de at de lærer lite om rasisme der.

Et aspekt som er interessant med elevenes ulike omtaler av skolen som en viktig kilde til kunnskap om rasisme, er om elevene har en ulik oppfatning av hva denne kunnskapen forutsetter. I og med at de fleste elevene beskriver en rasismeundervisning med forbedringspotensial – alt fra et stort til et lite – kan det tyde på at mange av elevene har en ulik opplevelse av hva kunnskap om rasisme innebærer. Er forventningen til de elevene som anser skolen som en viktig kilde til kunnskap lavere, enn hos de elevene som mener de *ikke*

lærer noe om rasisme på skolen? Skolens betydning for kunnskap om rasisme kan på denne måten ses i forbindelse med elevenes forventninger til, og allerede eksisterende kunnskaper om, rasisme. Dette kan igjen knyttes til elevenes primære kilder til kunnskap om fenomenet. Dersom en elev på egenhånd har skaffet informasjon om et tema, vil sannsynligvis forventningene til undervisningen om dette temaet være høyere, nettopp fordi det ofte vil være ønskelig å lære noe annet enn det man allerede vet.

Fordi et stort flertall av elevene har omtalt internett og sosiale medier til å være en primær kilde til kunnskap om rasisme, kommer det frem at disse elevene enten har søkt eller tilfeldig kommet over ulik informasjon om rasisme, og med dette lært om fenomenet på egenhånd. Dette er et aspekt som kan ha samsvar med disse elevenes forventninger til skolens rasismeundervisning – og som dermed kan være en mulig årsak til at de ikke anser skolen som en viktig kilde til kunnskap.

Uavhengig av om elevene har en ulik forventning til skolens rasismeundervisning, skal skolen i aller høyeste grad undervise om temaet – både gjennom lærerplanen i samfunnsfag (Kunnskapsdepartementet, 2019), og gjennom Formålsparagrafens verdier for opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Elevenes vurderinger av skolens rasismeundervisning til å være mangelfull er dermed alvorlig. Skolen *skal* lære elevene om rasisme, og de skal fremme både holdninger og verdier som er med på å motvirke at det forekommer.

Gjennom bakgrunnskapittelet, har rasisme blitt omtalt som et både dags- og samfunnsaktuelt tema. Elevenes omtale av skolens rasismeundervisning til å være dårlig og minimal, og deres betraktninger om at skolens rasismeundervisning er lite kunnskapsrik, setter skolen i et dårlig lys. Funnene i Antirasistisk senter (2017) sin undersøkelse «Vi vil ikke leke med deg fordi du er brun» understreker alvorlighetsgraden av rasisme i Norge – med et spesielt fokus på skolen som en viktig arena for rasisme (s. 4). Denne undersøkelsen tydeliggjør skolens sviktende rolle i å forebygge rasisme. Elever opplever rasisme, diskriminering eller urettferdig behandling regelmessig i den norske skolen (s. 15). Dette er et funn i den omtalte undersøkelsen som er alvorlig, og belyser viktigheten av Mehsen (2021) sin redegjørelse om å bidra til et mer rettferdig samfunn gjennom å være en antirasist i praksis, som diskutert i bakgrunnskapittelet. Skolen er pålagt å arbeide for et slikt samfunn gjennom blant annet å gi alle elever et trygt og godt liv (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 5).

Mehsen (2021) beskriver at et steg i en slik retning kan begynne med å gå i seg selv ved å bli bevisst egne fordommer og søke kunnskap om hva rasisme er. Kunnskap om rasisme kan dermed fungere som en forebyggende faktor, og Mehsen (2021) ansvarliggjør hver enkelt person i forhold til egen læring. Det er skolens oppgave å støtte og bidra til den enkelte elevens utvikling på dette feltet. Kunnskap om rasisme, og verdier som motarbeider rasisme, fremmes som nevnt gjennom skolens lærerplan og overordnede verdier. Gjennom Fagfornyelsens tverrfaglige tema «Demokrati og medborgerskap» skal elevene i tillegg «forstå dilemmaer som ligger i å anerkjenne både flertallets rett og mindretallets rettigheter» (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

Skolen skal dermed være en arena som er med på å bidra til at elevene blir mer bevisste sine egne fordommer. Slik fordommer ble definert i teorikapitlet, kommer det frem at disse både kan opptre bevisst og ubevisst (Faye et al., 2021, s. 13). Dette er et aspekt som tydeliggjør viktigheten av å være klar over hvilke fordommer man som enkeltperson sitter inne med, slik at man selv kan avgjøre om dette er fordommer man ønsker å kvitte seg med.

8.3.1 «(...) og hva synes de det er viktig å legge vekt på i undervisningen om rasisme?»

Mange av elevene uttrykker et tydelig endringsbehov i tilknytning til skolens rasismeundervisning, og kan med sine uttalelser virke mer oppdatert på tematikken enn det skolen og lærerne virker å være. Det elevene allerede lærer om på skolen, er ifølge dem selv sider ved rasisme de allerede har kunnskap om, eller som de ikke anser som nyttige. Dette er eksempelvis kunnskap om rasisme som «problemer som eksisterte for 150 år siden», Rosa Parks og Martin Luther King. Inntrykket elevenes tekster gir er at disse tematikkene dominerer skolens rasismeundervisning. I kontrast til dette fremmer elevene et behov om en undervisning som tar for seg rasisme i et nåtidsperspektiv – og dermed gjør det til et aktuelt fenomen også i dagens samfunn – ikke bare i fortidens. I tillegg til dette, er flere av elevene både oppmerksomme på og læringslystne etter hva rasismens utvikling har hatt av konsekvenser.

Gjennom bakgrunnskapitlets beskrivelser av rasisme som et dagsaktuelt samfunnsproblem – blant annet ved eksempler på opplevd hverdagsrasisme, hatefulle ytringer på internett og skolen som en arena med *mye* rasisme – styrkes en oppfatning av elevenes ønske om en mer aktuell rasismeundervisning som rimelig og informert. Deres forståelse av hva undervisning

om rasisme bør fokusere på fremstår i lys av dette som mer oppdatert og innsiktsfullt enn skolens.

Elevenes omtale av eldre generasjoners bruk av «n-ordet», og deres oppfatning av at eldre er mer trangsynte enn de yngre, kan ses i sammenheng med deres oppmerksomhet mot rasismens utvikling historisk. Dette er en betraktning som støttes av den *endringen* som har foregått i samfunnet, og den *påvirkningen* dette har hatt på språket (Abusland & Lund, 2021). Det har med dette foregått en historisk utvikling i samfunnet – en utvikling elevene er oppmerksomme på ved å omtale «n-ordet» som problematisk i dag, og knytte det opp mot at særlig eldre fortsatt benytter det.

Ved at elevene reagerer på denne typen ordbruk, er det rimelig å vurdere elevene til å forholde seg kritiske og analytiske til rasisme-relaterte ting som foregår i omgivelsene rundt dem. Elevene er på denne måten aktive samfunnsvitere – de fortolker rasisme selv, og er med dette kritiske til bruken av «n-ordet». Elevene påpeker elementer som for dem blir oppfattet til å være rasistiske eller urimelige – et aspekt som kan belyse elevene til å virke både informerte, oppdaterte og engasjerte i rasisme-tematikk.

8.4 Elevene – engasjerte, oppdaterte og kritiske

Elevenes kritiske og reflekterte tanker og meninger om ulike rasisme-tematikker har gjort meg som forsker mektig imponert. For det første virker en majoritet av elevene å sitte inne med en rasismeforståelse som sammenfaller med rasisme slik den *forekommer* i det norske samfunnet i dag – nemlig rasisme med tendenser fra både klassisk rasisme og nyrasisme.

For det andre fremtrer elevene som oppdaterte og engasjerte gjennom deres omtale av primære kilder til kunnskap om rasisme, og deres egne perspektiver på det viktigste å vite. Elevene virker fullt klar over at rasisme forekommer i dagens samfunn, og forholder seg aktivt og kritisk reflekterende til mulige uttrykk for det i egne omgivelser.

For det tredje opptrer elevene kritisk til hvordan skolens rasismeundervisning foregår. De peker på en rekke av spennende og aktuelle tematikker som *bør* vektlegges i skolen. Ved å fremme de aktuelle tematikkene, viser elevene at de er oppdaterte og engasjerte når det kommer til rasisme. Elevenes vurdering av skolens rasismeundervisning som dårlig og minimal blir dermed godt begrunnet – det tyder ikke på at elevene bare er misfornøyde for å

være det – de er oppriktig kritiske og misfornøyde med kunnskapen som gis, og kommer med konstruktive forslag til forbedringer.

Avslutningsvis ønsker jeg å fremheve studiens deltakere – skolen har *mye* å lære av disse. Elevene har kommet med informerte, fornuftige og interessante tanker og meninger som på mange måter setter skolen i et dårlig lys, både som en arena for utøving av rasisme, og som kunnskapsformidler. Når det gjelder kunnskap om rasisme har denne studien tegnet et bilde av elevene som oppdatert, og skolen som utdatert.

9 Litteratur

- Abusland, Å. & Lund, C. (2021, 28. mai). *Hvordan påvirker samfunnet språket?* Nasjonal digital læringsarena. <https://ndla.no/subject:1:50dfc86d-6566-4a45-a531-d32b82e8bfa1/topic:3:fa404de7-b027-4a38-8d23-33493a3a9a69/topic:1:64b0c0eb-a908-4dd0-902c-53b96ff75387/resource:0378fcb6-7cd7-4f4c-a9ea-e2abe2de7082>
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. utg). Studentlitteratur.
- Andreassen, K. M. & Myrvang, S. E. (2020, 8. juni). Byttet navn på grunn av hverdagsrasisme: – Det knekker oss. Du bare ser det ikke. *VG*. <https://www.vg.no/i/8mnQE1>
- Antirasistisk senter. (2017). «Vi vil ikke leke med deg fordi du er brun»: En undersøkelse av opplevd rasisme blant ungdom [Undersøkelse]. <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. (2017). Rasebegrepets fortid og nåtid. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 1(3), 233–251. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2017-03-03>
- Bangstad, S. & Døving, C. A. (2015). *Hva er rasisme?* Universitetsforlaget.
- Barne- og likestillingsdepartementet. (2016). *Regjeringens strategi mot hatefulle ytringer 2016-2020* [Strategi]. https://www.regjeringen.no/contentassets/72293ca5195642249029bf6905ff08be/hatefulleytringer_uu.pdf
- Bazaz, R. (2021, 4. oktober). *Her blir Josof (20) utsatt for grov rasisme: – Jeg ble helt knust*. NRK. <https://www.nrk.no/osloogviken/utsatt-for-grov-hets-pa-sosiale-medier--berforeldre-snakke-mer-om-rasisme-1.15668901>
- BBC. (2020, 10. juni). *Racism definition: Merriam-Webster to make update after request*. <https://www.bbc.com/news/world-us-canada-52993306>

- Bergen kommune. (2019). *Folkehelseoversikt—Levekår og helse i Bergen* [Undersøkelse].
<https://www.bergen.kommune.no/politikere-utvalg/api/fil/2601126/Folkehelseoversikt-Levekar-og-helse-i-Bergen-2019>
- Bergesen, M. (2016, 14. oktober). - Skjønner det kan tolkes rasistisk. *Dagbladet*.
<https://www.dagbladet.no/kultur/skjonner-det-kan-tolkes-rasistisk/61550308>
- Bolstad, E. (2018, 5. desember). *Artikkelen om rasisme i Store norske leksikon*
[Leksikonbloggen – Store norske leksikon]. <https://blogg.snl.no/2018/rasisme/>
- Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Brøgger, A. (2018, 20. desember). Rase. I *Store norske leksikon*. <http://snl.no/rase>
- Brøgger, A., Skorgen, T., Haugen, L. K. & Walberg, F. (2018, 27. juni). Rase (historisk bruk).
I *Store norske leksikon*. [http://snl.no/rase - historisk bruk](http://snl.no/rase-historisk-bruk)
- Dæhli, H., Soufi-Grimsrud, A. & Eide, M. (2020, 17. september). *Ornella snakket ikke med venner om hverdagsrasisme – før nå*. NRK P3. <https://p3.no/ornella-snakket-ikke-med-venner-om-hverdagsrasisme-for-na/>
- Døving, C. A. (2020, 26. oktober). *Hverdagsrasisme i Norge*. HL-senteret.
<https://www.hlsenteret.no/forskning/minoritetsforskning/hverdagsrasisme-i-norge/index.html>
- Eriksen, K. G. & Goldschmidt-Gjerløw, B. (2022). Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen. I M. K. Jore (Red.), *Norbok*. Universitetsforlaget.
- Faye, R., Lindhardt, E. M. & Ravneberg, B. (2021). 1. Mot en kontekstuell forståelse av fordomsbegrepet. I *Hvordan forstå fordommer?* (s. 09–32). Universitetsforlaget.
<https://doi.org/10.18261/9788215041261-2021-01>
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm akademisk.
- Grønmo, S. (2020). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (3. utg.). Fagbokforlaget.

- Gullestad, M. (2003). *Det norske sett med nye øyne: Kritisk analyse av norsk innvandringspolitikk* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Hall, S. (2020). *Rase, etnisitet, nasjon: Et ulykksalig triangel* (I. H. Sverreson, Overs.; 1. utgave., Bd. 76). Cappelen Damm akademisk.
- Hernes, G. & Knudsen, K. (1990). *Svart på hvitt: Norske reaksjoner på flykninger, asylsøkere og innvandrere* (Fafo-rapport nr. 109) [Rapport]. Fafo.
https://www.fafo.no/media/com_netsukii/109.pdf
- Ikdahl, I. (2022, 27. januar). Diskriminering. I *Store norske leksikon*.
<http://snl.no/diskriminering>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del—Verdier og prinsipper for grunnopplæringen: Formålet med opplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/formalet-med-opplaringen/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del—Verdier og prinsipper for opplæringen: Demokrati og medborgerskap*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/demokrati-og-medborgerskap/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv146>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Mehsen, N. (2021, 18. mars). *Hvordan bli en antirasist?* Norsk Folkehjelp.
<https://folkehjelp.no/nyheter/hvordan-bli-en-antirasist>

- Meld. St. 21 (2016-2017). (2017). *Lærelyst—Tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdf/s/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- Moldrheim, S. (2021). 2. 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>
- NRK TV. (2022, 11. mars). Jonis Josef (5) [Episode i TV-program]. I *Med Monsen på villspor*. <https://tv.nrk.no/serie/monsen-paa-villspor/sesong/4/episode/5/avspiller>
- NSD. (u.å.-a). *Barnehage- og skoleforskning*. Norsk senter for forskningsdata. Hentet 15. februar 2022 fra <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/barnehage-og-skoleforskning/>
- NSD. (u.å.-b). *Norsk senter for forskningsdata*. Hentet 2. mars 2022 fra <https://nsd.no/>
- 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>
- Pedersen, B. E. (2018, 5. desember). *Rasisme—Debatt om Store norske leksikon*. Dagsavisen. <https://www.dagsavisen.no/kultur/2018/12/05/rasisme-debatt-om-store-norske-leksikon/>
- Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger* (LOV-2018-06-15-38). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2018-06-15-38>
- Pettersen, M. (2010). *Med metablick på egen forskningsprosess* (s. 29–40). Fontene forskning. <https://fonteneforskning.no/pdf-15.26509.0.3.3d2382133e>
- Politiet. (u.å.). *Hatefulle ytringer på internett*. Politiet.no. Hentet 3. mars 2022 fra <https://www.politiet.no/tjenester/tips-politiet/hatefulle-ytringer-pa-internett/>
- Retriver. (2020). *Rasismedebatten i norske medier* [Medieanalyse]. <https://frittord.no/attachments/df5001268a86bd38016b977631a4b0b823b857cb/189-20201111070140884343.pdf>

- Rogstad, J. & Midtbøen, A. H. (2009). *Rasisme og diskriminering: Begreper, kontroverser og nye perspektiver*. [Temannotat]. Forskningsrådet.
<https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1236685360319.pdf>
- Skilbrei, M.-L. (2019). *Kvalitative metoder: Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Fagbokforlaget.
- Sommerfelt, A. & Schackt, J. (2021, 15. april). Etnisk gruppe. I *Store norske leksikon*.
http://snl.no/etnisk_gruppe
- Språkrådet. (2022, 21. mars). *Bruk av ordet «neger»*.
<https://www.sprakradet.no/svardatabase/sporsmal-og-svar/neger/>
- Straffeloven. (2005). *Lov om straff* (LOV-2005-05-20-28). Lovdata.
<https://lovdata.no/lov/2005-05-20-28>
- Syse, H. & Nustad, P. (2017, 7. juni). *Rasisme og andre uttrykk for gruppefiendtlighet*. Dembra Norge. <https://dembra.no/no/utema/rasisme-antisemittisme-og-annen-gruppefiendtlighet/>
- Sørensen, V. B. (2019, 8. april). *Hva er greia med n-ordet?* Antirasistisk Senter.
<https://antirasistisk.no/hva-er-greia-med-n-ordet/>
- Tyldum, G. (2019). *Holdninger til diskriminering, likestilling og hatprat i Norge* (Fafo-rapport 2019:26). Fafo. <https://www.fafo.no/images/pub/2019/20723.pdf>
- Tønnessen, E. (2019, 27. januar). *Glad for ny rasisme-artikkel på Store norske leksikon*. Khrono. <https://khrono.no/aksel-braanen-sterri-herbjornsrud-rasisme/glad-for-ny-rasisme-artikkel-pa-store-norske-leksikon/255779>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsok-og-pagaende-arbeid/Retningslinjer-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-/vedlegg/#verbbeskrivelse>
- Wieviorka, M. (1995). *The Arena of Racism*. SAGE Publications Ltd.