



Høgskulen på Vestlandet

Engelsk 3, emne 4 - Masteroppgave

MGUEN550-O-2023-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2023 09:00 CEST	Termin:	2023 VÅR2
Sluttdato:	15-05-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave		
Flowkode:	203 MGUEN550 1 O 2023 VÅR2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	202
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	34993
----------------------	-------

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



Høgskulen
på Vestlandet

MASTER'S THESIS

Implications of Norwegian EFL Teachers' Approaches to Teaching About Racism

Ingrid Fredheim

Candidate number: 202

Master's in Education with English Didactics (MGUEN550)

Department of Language, Literature, Mathematics and

Interpreting

Faculty of Education, Arts and Sports

Supervisor: Nafeesa Tarajee Nichols

Submission Date: May 15th, 2023

I confirm that the work is self-prepared and that references/source references to all sources used in the work are provided, cf. Regulation relating to academic studies and examinations at the Western Norway University of Applied Sciences (HVL), § 12-1.

Table of Contents

List of Figures and Tables	IV
Acknowledgements	1
1.0 Introduction	2
1.1 Motivation for the Topic	3
1.2 Racism in Norway	4
1.3 Literature Review	10
1.4 Chapter Overview	14
2.0 Theoretical Considerations	16
2.1 Considering Racism	16
2.2 Addressing Racism in the EFL Classroom	22
2.3 Literature	25
2.4 Teacher Cognition	27
3.0 Methodological Considerations	29
3.1 Research Method	29
3.1.1 Research Participants	32
3.1.2 Interview Setting	34
3.1.3 The Interview Design	35
3.2 Method of Analysis	36
3.3 Ethical Considerations	41
3.3.1 Informed consent	41
3.3.2 Confidentiality	42
3.4 Methodological Limitations	42
3.4.1. Validity and Reliability	43
3.5 Chapter summary	47
4.0 Results	48
4.1 Defining Racism	48

4.2 Reasoning for Addressing Racism	49
4.3 Addressing Racism in the EFL Classroom	54
4.4 Utilizing Literature.....	57
4.5 Choice of Text.....	62
4.6 Learning Outcomes	65
4.7 Chapter Summary	67
5.0 Discussion	68
5.1 Chapter Summary	78
6.0 Conclusion.....	79
6.1 Further Research	80
References	82
Abstract	90
Samandrag	91
Appendices	92
Appendix 1: NSD Evaluation	92
Appendix 2: Informed Consent Form	94
Appendix 3: Interview Questions	97
Appendix 4: Transcription: interview 1	98
Appendix 5: Transcription: interview 2	115
Appendix 6: Transcription: interview 3	132
Appendix 7: Transcription: interview 4	150
Appendix 8: Transcription: interview 5	169
Appendix 9: Transcription: interview 6	202

List of Figures and Tables

Figure 1 Thematic Analysis, Step-by-step Guide.....	41
Table 1 Literature Used to Address Racism in the Norwegian EFL Classroom	62

Acknowledgements

As I am writing these final words of my master's thesis, I am feeling a whirlwind of emotions. Although I am happy that I have finally completed it, I also feel sad that it is over. Working with this thesis has challenged me in many ways. Looking back, the past year has been filled with obstacles and confusion. However, it has also been filled with interesting conversations and discussions that have provided me with new insight on a very important topic. Reflecting on the past year, one thing is for sure: this thesis is the result of a massive teamwork. Therefore, I have many people that deserve a heartfelt thank you.

First of all, I would like to thank my informants. Thank you for setting aside time and sharing your thoughts with me. Without you, this thesis would not be possible. Our conversations have truly been inspiring and have made me excited about my future profession. Moreover, I want to thank my fellow students. Thank you for the fun and inspiring breaks filled with interesting conversations and laughs. You have made spending every day at campus something I have truly enjoyed and will miss. I am so proud of every single one of you. Further, I would also like to thank my family, my biggest support system. Thank you for cheering me on, encouraging me, proofreading and engaging in discussion on my topic. Our late-night phone calls have truly meant the world to me. Lastly, thank you to my supervisor Nafeesa Tarajee Nichols. Thank you for inspiring and educational conversations, as well as guidance through this chaotic experience of attempting to write a master's thesis. But most importantly, thank you for believing in me, even when I didn't.

Ingrid Fredheim

Bergen, May 15th, 2023

1.0 Introduction

According to the Education Act (1998), Norwegian schools are required to build on values such as human dignity, equality and solidarity and work towards combatting “all forms of discrimination” (§ 1-1). These values are reflected in the English curriculum (LK20) through the subject’s aim of preventing prejudice: “The subject shall develop the pupils’ understanding that their views of the world are culture dependent. This can open for new ways to interpret the world, promote curiosity and engagement and help to prevent prejudice.” (The Norwegian Directorate for Education and Training, 2020, p. 2). Even though this does not explicitly demand teachers to address racism, the reference to prejudice indicates that it should be part of the subject, as racism and prejudice are closely interwoven concepts. Moreover, also the competence aims that the pupils should fulfil after finishing tenth grade indicate that racism should be addressed. Through the English subject, the pupils are to “explore and reflect on the situation of indigenous peoples in the English-speaking world and in Norway” (The Norwegian Directorate for Education and Training, 2020, p. 9). Although this competence aim only refers to indigenous peoples, and thereby fails to acknowledge the situation of other groups of people that still deal with various types of oppression and marginalization, it ultimately indicates that racism should be addressed. This is due to the historical and contemporary impact of racial ideologies on the situation of indigenous peoples, both in English-speaking countries and Norway (Bangstad & Døving, 2015, pp. 33-34; Findling et al., 2019; Zachariassen, 2022). Regulatory documents thereby indicate that racism should be addressed in the Norwegian English as a Foreign Language (EFL) education.

Further, the English curriculum highlights the importance of reading literature, as it “helps to develop the pupils’ knowledge and experience of linguistic and cultural diversity, as well as their insight into ways of living, ways of thinking and traditions of indigenous people” (The Norwegian Directorate for Education and Training, 2020, p. 3). Literature can thereby function as an entrance to different perspectives (Hoff, 2019) and enable the pupils to explore the construction of different societies (Bobkina & Stefanova, 2016). This correlates with the previously discussed competence aims, implying literature to be a beneficial means for addressing the topic of racism.

Therefore, this study will investigate what kind of insight I can gain into teacher approaches to using literature, specifically fiction, to teach about racism. This is done through interviews

with six Norwegian secondary school teachers, who have addressed the topic through the means of fiction in the Norwegian EFL classroom. These interviews will be analyzed according to a thematic analysis and discussed in relation to previous research within related fields. The aim of this data assemblage is to gain insight into teachers' approaches to- and attitudes around racism. Because teachers have methodological freedom and are to make choices based on their professional autonomy (the Union of Education Norway & the Norwegian Union of School Employees, 2012), their reflections around their didactical choices can give such insight. Ultimately, this thesis argues that the taboo around racism in the Norwegian society impacts and is reflected in Norwegian EFL teachers' approaches to racism.

The described aims have resulted in the following research question:

“What are the implications of current teacher approaches to teaching the topic of racism in the Norwegian EFL classroom?”

This will be approached through investigating the following sub-research questions:

- *What teacher attitudes are reflected in current teacher understandings of and approaches to racism?*
- *In what ways do teachers use literature as a tool for addressing and discussing racism in the EFL classroom?*

1.1 Motivation for the Topic

Although racism is a topic I have always believed important, the increased attention in recent years has expanded my curiosity and knowledge on the topic. Further, it has sparked interesting conversations that have led me, as a white woman, to acknowledge my privilege and the injustice people experience. Along with the growth of this consciousness, I have begun to develop my own identity as a teacher. As a teacher, I believe one of my most important responsibilities is to create a safe space for pupils where they are given the tools to develop and cherish values such as inclusion, equality and kindness. A central aspect of practicing these values is counteracting the existence of racism. As the listed values reflect the values of the Education Act (1998, § 1-1), and therefore represent values that should be prominent in the Norwegian school system, I believe anti-racist work should have a central position in Norwegian schools. As a white woman, I have never been, nor will ever be, the victim of racism. Therefore, racism is a concept I can never fully understand. Still, it is my

duty to educate my pupils on this topic. My motivation for this thesis is therefore to educate myself in order to be able to comfortably address the topic in a respectful and educational manner. From my experience, both from teaching practice and working in schools, I know that there are many teachers that address this topic and do so in an adequate manner. The experience of participating in such work has given me many tools that I already have and will continue to utilize as a teacher myself. An example is how the use of fiction can foster engaging discussions on the topic, without demanding the pupils to share personal experiences. The beneficial aspect of fiction for addressing such topics is therefore something I wish to further investigate.

When I got the idea to write my master's thesis on the topic of racism, one of the first things I did was look into its position in the LK20 curriculum. My findings shocked me, as the term is not mentioned in the curriculum, nor the Education Act, meaning teachers are not obligated to address the topic in their teaching. Although some of these documents mention the term 'discrimination', the lack of recognition of the existence of racism in the Norwegian society sparked an interest on whether the topic is actually addressed in schools, or if I had just been lucky to be involved in such practice. When I discussed this with my fellow teaching students, they were just as shocked as me. They shared the attitude that the topic should be addressed and that the lack of acknowledgement in regulatory documents is odd. This finding had me questioning what attitudes exist around racism among Norwegian EFL teachers and what implications can be drawn from their approaches to the topic. The motivation for this thesis is therefore to unpack what teachers' approaches to a sensitive topic like racism can disclose about teachers' attitudes around the topic and how it is addressed in the Norwegian EFL classroom.

1.2 Racism in Norway

In order to understand the importance of addressing racism in education, one must acknowledge that racism is very deep and goes way back. Because of its complexity, it is not possible to do this history justice in this short introduction, but the following paragraphs provide insight into some central aspects of the history of racist ideologies and systemic racism. Issues of systemic racism, racist ideologies and whiteness can be traced back to the enlightenment period and colonial era. As a result of the colonial era, European colonists needed workforce on their new land, which resulted in the importation of black Africans. This was justified through claiming that enslaving Africans was the only way God could save their

souls. The transatlantic slave trade was established, where over 12 million African people were enslaved, sold and transported. These ideologies were still prominent in the enlightenment period, as several theories on how people should be divided into different categories based on appearance were established. An example is the Swedish professor Carl von Linné, who divided people into five categories, placing Europeans and Americans at the top and black Africans at the bottom. Through this categorization, Linné assign the different groups qualities, where white people were labelled as smart whilst black people as lazy (Bangstad & Døving, 2015, pp. 49-50). Although many countries abolished slavery in the 1800s, this did not mean an end to slavery and the racist ideologies this system was embedded in (Bangstad & Døving, 2015, pp. 44-47).

Even though this might not align with the common Norwegian narrative, the historical existence of white supremacy, systemic racism and oppression has also had significant impact on the Norwegian society. One of the main purposes of the Norwegian Constitution is to “ensure democracy, a state based on the rule of law and human rights.” (The Constitution, 2023, Article 2.). Further, the Constitution states that “All people are equal under the law. No human being must be subject to unfair or disproportionate differential treatment.” (The Constitution, 2023, § 98). Racism thereby contradicts one of the most central elements of the Constitution. Despite this, Norway has a long history of discrimination and racism. During the slave trade era, Norway was involved in both colonial exploitation in Africa, as well as the Danish-Norwegian slave trade (Kjerland & Rios, 2009, as cited in Bangstad, 2017, p. 239). Further, Norway participated in the practice of displaying people from different cultures as entertainment, where people were sold and imported to participate in these displays, like in a zoo. An example is how the display “Kongobyen” was a central part of the celebration of the 100th anniversary of the Norwegian Constitution in 1914. “Kongobyen” displayed people imported from Senegal as entertainment for the Norwegian public (Bangstad & Døving, 2015, pp. 51-52).

Another central part of the history of discrimination in Norway is the attempt of Norwegianization of the Sami people from 1850 to 1980. During this time period, the Sami people were forced to suppress their Sami culture, identity, way of life and language, and adapt to a Norwegian way of life. The Norwegian people were viewed as superior to the Sami people. The aim was therefore to “civilize” the Sami people into Norwegian culture. One of the main arenas for enforcing this structural oppression was the Norwegian school system.

(Bangstad & Døving, 2015, pp. 33-34). This indicates the powerful position the education system can encompass in upholding a system of oppression. Although this policy was abolished in the 1950s (Zachariassen, 2022), that did not mean the end to discrimination in Norway. To this day, many Sami people still experience the repercussions of this period, as they are still the victims of discrimination because of their Sami identity (Bangstad & Døving, 2015, pp. 35-36). The Sami people are not the only group that has and still does experience discrimination in Norway. Another example is the racism the Roma people have been and still are the victims of. In 1934, a so called «racially-hygienical sterilization law» was introduced in Norway. This led to 125 Roma people being sterilized, where 30 of these were forced to this medical procedure. Many of the Roma people still experience racism in Norway (Bangstad & Døving, 2015, pp. 36-38). Another arena in which these racist mindsets are dominant is the neo-nationalist communities that still exist in the Norwegian society. These ideologies usually identify whiteness with “belonging”; whilst a darker skin color is associated with being “immigrant”, and thereby not belonging (McIntosh, 2014, p. 76).

The existence of racist ideologies is still very relevant, as the realities of systemic racism and oppression of people of color still have a major impact on people’s everyday lives. In the past years, *Black Lives Matter*, which is a contemporary movement, has garnered a great deal of attention on the issue. Examples of cases that have gotten much attention are the murder on George Floyd (BBC News, 2021) in the US and Stephen Lawrence (BBC, 2021) in the UK. These two cases show different aspects of racism, as George Floyd was murdered as a result of police brutality (BBC News, 2021), whilst Stephen Lawrence was killed by a white gang (BBC, 2021). Racism is also prominent in Norway. This has been seen in cases such as the murder on Johanne Zhangjia Ihle-Hansen. She was killed by her stepbrother in 2019 because of her ethnicity (Brekke et al., 2020). Further, the murder on Arve Beheim Karlsen in 1999 illustrates this, as he died after being chased by a group of people shouting racist comments and death threats because of his ethnicity (Vie, 2001). Another well-known case is the murder on Benjamin Hermansen in 2001. He was stabbed and killed by a group of neo-Nazi men because of his race (Benjamins minnefond, 2010). Although these are some of the most recognized cases as of lately, there are many more like them.

Statistics from Barne, ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir, 2022) clearly illustrate the existence of systemic racism in the Norwegian society today. These statistics are very relevant for this thesis because this directorate works with issues around equality and discrimination

through gathering and conveying quality information within this field (Bufdir, n.d.). Bufdir's statistics show that in 2020, "39% of immigrants and 47% of people born in Norway with an immigration background experienced discrimination during the previous 12 months" (Bufdir, 2022, translated by Ingrid Fredheim). Most of these claim that the discrimination they experience is based on ethnicity, color of skin and religion or their philosophy of life. This discrimination happens in various areas of life, such as not being hired for a job, being treated differently at one's workplace, one's school, or by the healthcare system (Bufdir, 2022). Examples are that one is often less likely to get a job interview or rent an apartment if your name does not sound Norwegian (Midtbøen & Lidén, 2015, pp. 70-72). These examples show the privilege some groups of people have, solely as a result of being white or Norwegian, and thereby that structural racism is a problem in Norway (Midtbøen, 2021, p. 109). Still, it is important to recognize that privilege is complex and that being white does not necessarily protect you from discrimination and injustice. An example is how the white Polish community in Norway is regularly the victims of discrimination (Sapienżyńska, 2022).

Further, the existence of racism is illustrated in the major physical and verbal harassment people of perceived immigrant background experienced after the terror attack in Oslo in 2011 (McIntosh, 2014, p. 72). This reflects the presumption of people with immigrant background as the reason for "society's discomfort with identities that disturb narratives of cultural and historical homogeneity." (McIntosh, 2014, p. 76), that is well spread in Norway (McIntosh, 2014, pp. 75-76). The existence of racism in the Norwegian context is also present within education. A study carried out by United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF, 2022) argues that racism is a large problem in the Norwegian society. This statement is grounded in research based on Norwegian teenagers', age 13-19, personal experiences with racism. The report found that 37% of the informants have experienced racism because of the color of their skin and 57% of these claimed to have experienced racism at school (UNICEF, 2022, p. 10). These data clearly illustrate that racism is still an issue in contemporary Norway.

Regardless of these examples of racist violence, systemic racism and microaggressions, the Norwegian narrative around racism seems to be that races do not exist (Eriksen, 2022) and that racism is a problem of the past, making Norway a post-racial society (Hagen, 2021). As a result of this, the topic of racism is often viewed as taboo in the Norwegian context (Eriksen, 2022). This aligns with colorblind ideology, where one of the main premises is that people

should not be categorized according to race or ethnicity (Guimond et al., 2014, p. 148). Within this ideology, the common belief is that the best way of counteracting racism is ignore the existence of race (Rosenthal & Levy, 2010, p. 216). This can make conceptualizations of racism difficult to recognize, as it creates a discomfort around approaching the topic (Eriksen, 2022). This discomfort is reflected in teachers' and pupils' reluctance around discussing the topic (Eriksen, 2022; Faye, 2021; Røthing, 2019). In the previously referred to report by UNICEF (2022), most of the teenagers that report on having experienced racism share that they have not received help in these situations. These teenagers claim that their teachers do not take them seriously or lack the necessary knowledge for helping them (UNICEF, 2022). Further, UNICEF's (2022) report discusses how the topic of racism is addressed in Norwegian schools. Although most of UNICEF's (2022) informants have learned about racism in school, many claim that they do not learn enough about it, and that as a result of this they lack the necessary knowledge for understanding the consequences racism might have and how it is a societal issue in the Norwegian society. Some teenagers even report that they do not learn about the issue in school (UNICEF, 2022). This finding is also reported in other research within the field (Røthing, 2015; Svendsen, 2014), which indicates that this might be a common issue in Norwegian schools.

Despite the position of colorblindness in the Norwegian context, it is of my understanding that racism should both be acknowledged within the society and addressed in Norwegian classrooms. Although racism is a concept that many Norwegians wish to distance themselves from, many still act or express themselves in racist ways (Eriksen, 2022, p. 59). An explanation for this is that "the white majority can be emotionally invested in maintaining race structures even when allegedly educating against them" (Eriksen, 2022, p. 59). Here, the racist behavior occurs even though people do not think that being racist is ok (Eriksen, 2022, p. 59). An important aspect of racism in Norway is therefore accepting the fact that racism exists today, and not only associating racist terminology with history, (Eriksen, 2022, p. 61). Indeed, not acknowledging race fails to recognize people's identity and the injustice their ancestors have experienced, as well as the racism people still experience today (Khalifa et al., 2013, p. 493; Rosenthal & Levy, 2010, p. 216).

Teachers ground their discomfort around addressing the topic in their fear of reproducing racism when the intent is to prevent it (Lauritzen et al., 2021) or a fear of making the pupils uncomfortable (UNICEF, 2022). UNICEF (2022) mentions lack of knowledge on the topic as

a possible explanation for this discomfort. This uncertainty is reflected in the fact that many teachers express a confusion around what the term racism actually encompasses and that many teachers focus on the historical aspect of racism when it is addressed (Hagen, 2021; Røthing, 2015). An example is how the history of Norway as a colonial power is seldom addressed in Norwegian schools, creating an illusion that it did not happen or diminishing the impact it has had and still has on the structures of the Norwegian society (Eriksen, 2022). This is problematic as it can create an impression that racism is an issue of the past (Hagen, 2021; Røthing, 2015). As mentioned above, it is part of the school's mandate to limit all kinds of discrimination (The Education Act, 1998, § 1-1). In order to conform to the responsibilities of this mandate, UNICEF (2022) highlights the importance of addressing racism in schools, as schools are a central arena for challenging pupils' prejudice and attitudes. This is important both in order to educate the pupils and enable them to approach others in a respectful manner. Such knowledge can be valuable, both for those who observe racism and those who are the victims of such attitudes (UNICEF, 2022). The data presented in this section forms a central premise of this thesis, that racism must be addressed in education in order to educate pupils on the topic and thereby hopefully counteract such cases.

Previous research on approaching the topic of racism in education suggests literature as a beneficial approach. Reading and working with literature can be beneficial because of literature's ability to develop the reader's skills related to critical thinking and ethical awareness (Sandvik, 2022). Literature is beneficial in this sense, as it can provide insight into different perspectives, even if the reader is not able to fully relate to the experiences of the characters (Hoff, 2019). This gives the reader the opportunity to understand the consequences of structural racism and other conceptualizations of oppression without having experienced it first-hand. In order for literature to have this impact, the right literature must be used (Kuehl, 2021). Because no literature is neutral (Bobkina & Stefanova, 2016), it is crucial that teachers use literature that can give an authentic insight into different perspectives, such as multicultural literature (Sandvik, 2022). Further, in order for literature to be a valuable tool for addressing a topic like racism, the literature must be properly discussed and reflected on. This is important for avoiding stereotypes and for the reader to understand the implications of different perspectives (Bobkina & Stefanova, 2016; Hoff, 2019). The second central premise of this thesis is thereby that literature is a beneficial means for approaching racism in the Norwegian EFL classroom.

1.3 Literature Review

While there isn't a great deal of material on addressing the topic of racism in the Norwegian EFL classroom, the wealth of research around addressing racism in education and the use of literature to address sensitive topics, like racism, is very helpful for this thesis. Existing scholarship on antiracist education seems to hold in common that racism is not addressed enough in the Norwegian context. Audrey Osler and Hein Lindquist (2018), Stine H Bang Svendsen (2014), Åse Røthing (2015) and Kristin Eriksen (2022) explore the silence regarding race and racism within the field of education in Norway. In their article, *Rase og etnisitet, to begreper vi må snakke mer om (Race and Ethnicity, Two Terms We Must Talk More About)*, which is based on interviews with teaching students, Osler and Lindquist (2018) claim that as a result of this, many teachers lack the necessary language to react adequately to racist behavior or utterances. Further, they emphasize the importance of an educational approach that focuses on both the historical and contemporary situation of racism and allows the pupils to critically engage with these.

Similarly, Svendsen's (2014) article, *Learning Racism in The Absence of 'Race'*, which is based on observations from Norwegian secondary schools, and Røthing's (2015) article, *Rasisme som tema i norsk skole – Analyser av læreplaner og lærebøker og perspektiver på undervisning (Racism as Topic in Norwegian Schools – Analyses of Curricula and Textbooks and Perspectives on Teaching)*, explain how the terms race and racism are often viewed as historical concepts, associated with other countries. Because of this, racism is often presented as an outdated mindset (Svendsen, 2014) that contradicts Norwegian people's attitudes (Røthing, 2015). Røthing (2015) argues that this might take away from pupils' ability to relate racism to their own lives and recognize the privileges that come with being white, which is necessary for structural change to happen. Both Røthing (2015) and Eriksen (2022) refer to the presence of colorblind ideology in the Norwegian society as an explanation for this Norwegian narrative. In her article *'Discomforting Presence in the Classroom – The Affective Technologies of Race, Racism and Whiteness'*, Eriksen (2022) exemplifies this through referring to observations from Norwegian primary schools. Because of structural racism, people might be reproducing racism even if they are devoted to anti-racist values.

Furthermore, scholars within the field seem to agree that there is a division within the Norwegian society regarding the definition of racism. Røthing (2015) claims that educational textbooks refer to racism through the more general term 'discrimination'. Moreover, Fredrik

Stenhjem Hagen (2021) acknowledges the existence of multiple different definitions of racism and therefore also understandings of how racism is realized in the society. In his article, *Norske elever konseptualisering av rasismebegrepet (Norwegian Pupils' Conceptualizations of Racism)*, which is based on interviews with pupils in Norwegian secondary schools, Hagen (2021) recognizes how this uncertainty can make addressing the topic challenging for teachers. Hagen (2021) claims that the development within the conceptualization of racism, from being grounded in biological factors to referring to differences based on cultural factors, assures the term's continuing relevance, as the former understanding makes the issue a challenge of the past. Further, Hagen (2021) claims that as a result of the silence around racism in schools, Norwegian pupils express an uncertainty around the term. He highlights the importance of assuring the pupils develop a clear understanding of the term and stresses that what definition pupils are taught in school is a determining factor for pupils' understanding and knowledge. Finally, Hagen (2021) finds that Norwegian pupils see Norway as a post-racial society.

Another common implication of research on teachers addressing racism is that many find doing so difficult. This is usually a result of the way the terms 'race' and 'racism' are used, or not used, in the Norwegian narrative. Based on experiences from the Norwegian teaching education, Reidun Faye (2021) investigates this discomfort in her chapter *Rom for ubehag i undervisning om rasisme i klasserommet (Allowing Discomfort When Teaching About Racism in the Classroom)* from the book *Hvordan forstå fordommer? (How to Understand Prejudices?)*. Faye (2021) states that as a result of the uncertainty around the term racism, teachers are uncomfortable with approaching the topic. This is further illustrated in Lise-Mari Lauritzen, Yngve Antonsen and Linda Nesby's (2021) article, "*Jeg er så veldig redd for hvordan jeg påvirker elevene.*" *Utfordringer og muligheter i undervisningen av folkehelse og livsmestring i norskfaget ("I'm just so scared of how I'm affecting the students." Challenges and Possibilities of Introducing Public Health and Life Mastery in the Norwegian Language Arts)*. Based on teacher interviews, Lauritzen et al. discuss how teachers might struggle with approaching topics that are not defined in regulatory documents as teachers are unsure of what these should encompass and do not feel competent to do so. An example is how teachers are anxious about discussing suicide, as they worry it might lead to pupils considering it themselves.

Faye (2021), Eriksen (2022) and Åse Røthing (2019) all address the importance of allowing this discomfort, as it can result in discussions that enable the pupils to investigate their own prejudice and position in society. In her article, *“Ubehagets pedagogikk” – en inngang til kritiske refleksjon og inkluderende undervisning (“Pedagogy of Discomfort” – an Entry to Critical Reflection and Inclusive Teaching?)*, which is based on observations from Norwegian classrooms and teacher interviews, Røthing (2019) argues that discomforting emotions can be valuable for creating change in a society, as it allows for reflection and development of new knowledge. Faye (2021), Eriksen (2022) and Røthing (2019) all address the conflicting challenge of ensuring the comfort of the pupils whilst not avoiding the discomfort that comes with approaching a topic like race. An example is the discomfort pupils who enjoy the privileges of whiteness might experience when this is addressed. Still, these societal structures must be questioned in order for pupils to understand the complexity of racism. Further Røthing’s (2019) research indicates that teachers are often accused of being racist when this is not the case. Teachers report that they find such accusation uncomfortable and that they are not sure how to defend themselves. Svendsen (2014) explains how this disrupts the relationship between pupils and teachers, as teachers are worried of such accusations and might therefore avoid certain topics, such as the contemporary existence of racism.

Moreover, there seems to be an agreement that racism should be addressed in education. In their article *Anti-racist Moral Education: A Review of Approaches, Impact and Theoretical Underpinnings From 2000 to 2015*, Ingrid Lynch, Sharlene Swartz and Dane Isaacs (2017) find that anti-racist education can be condensed to three main goals. These can be summarized as “making visible systemic oppression (visibilising), recognizing personal complicity in oppression through unearned privilege (recognising) and developing strategies to transform structural inequalities (strategising).” (Lynch et al., 2017, p. 129). Through fulfilling these three main aims, the pupils should develop awareness of their own privilege and recognize others’ lack of it. Further it should enable them to “take anti-racist action” and create “social transformation” (Lynch et al., 2017, pp. 135-136). Like Lynch et al. (2017) Emma Arneback and Jan Jämte (2022) explore several useful approaches to racism in their article, *How to Counteract Racism in Education – A Typology of Teachers’ Anti-racist Actions*. Based on interviews with Swedish teachers, they argue that because racism appears in many different ways, it should be addressed using various approaches, or anti-racist actions. Half of these suggested anti-racist actions, emancipatory, intercultural and norm critical action, focus on structural racism and the other half, democratic, relational and knowledge-focused action,

focus on internal racism, ensuring both structural and internal racism is addressed, discussed and reflected on (Arneback & Jämte, 2022). The content of these anti-racist actions can be summarized as exploring different perspectives, acknowledging and developing knowledge on the existence of racism, and developing tools for counteracting racism.

Research on teachers' approaches to racism indicate that literature, specifically fiction, is a beneficial tool for working with sensitive topics, such as racism. Lauritzen et al. (2021) and Sandvik (2022) explains how literature provides a way of approaching personal topics without demanding the pupils to share personal information. Furthermore, literature has the ability to engage pupils on a topic. In her article based on classroom observations, *Fostering the «Intercultural Reader»? An Empirical Study of Socio-Cultural Approaches to EFL Literature*, Hild Elisabeth Hoff (2019) explains how the pupils must not necessarily identify with the characters of the literature in order to emotionally engage with it. Additionally, Caroline Sandvik' (2022) master's thesis, *Incorporating The Hate U Give in the English Language Classroom to Promote Critical Thinking and Ethical Awareness Regarding Racism and Social Justice*, emphasizes literature's ability to make pupils understand different perspectives through engaging the reader on the characters' experiences and developing their empathy towards the characters (Sandvik, 2022). Lauritzen et al. (2021) acknowledge the importance of discussing the literature in order to avoid it creating or enhancing stereotypes.

Moreover, research highlights the importance of choosing the right literature when addressing a topic like racism. Both Sandvik (2022) and Kuhl (2021) recognize the importance of using multicultural literature, "literature written by and about people who have been historically marginalized" (Kuehl, 2021, p.442), in the work towards an anti-racist society. In her article, *Through Lines: Exploring Past/Present Connections in Middle Grade Novels*, Kuehl (2021) explains how such literature is beneficial because it lets the reader in on the characters' perspective over a longer period of time, which allows the reader to imagine life in another situation or time period. The empathy the pupils develop for these characters is what will motivate them to use their knowledge of racism to create change. Sandvik (2022) agrees with this but claims that such literature is usually not used in Norwegian classrooms.

Both Hoff (2019), Kuehl (2021) and Bobkina and Stefanova (2016) stress the teacher's central role in choosing literature and challenge the pupils in discussion when working with the literature. Kuehl (2021) accentuates how this can enable the pupils to draw lines between

historical and contemporary events, instead of seeing them as isolated occurrences. In their article, *Literature and Critical Literacy Pedagogy in the EFL Classroom: Towards a Model of Teaching Critical Thinking Skills*, Bobkina and Stefanova (2016) explain how no texts are neutral, as they always have the intention of affecting the reader in a certain manner. The same goes for how the reader responds to the literature, as each reader's interpretation is subjective. Therefore, Bobkina and Stefanova (2016) highlight the importance of pupils developing critical thinking skill, so that they can interpret and understand these different perspectives. Hoff (2019) stresses the importance of the pupils acknowledging their positionality and discussing different perspectives in order to prevent stereotypes.

As shown, research indicates that racism is a sensitive topic that many teachers struggle with addressing. A reason for this is the taboo around the topic and the use of the terms 'race' and 'racism' in the Norwegian context. The use of literature can bring many benefits when addressing the topic of racism. Although this research can be used to partly answer the research questions of this study, most of it is either not base on the Norwegian context or has not investigated the English subject. This is thereby something that is lacking from the field. Therefore, this project will look into Norwegian EFL teachers' experiences with approaching the topic of racism through fiction and their reflections around addressing the topic in the EFL classroom in an attempt to partly fill this gap within the field.

1.4 Chapter Overview

This thesis consists of six chapters, including this introduction. This introduction chapter presents the topic of this study, including necessary background knowledge and the relevance of the topic. Further, the research questions of this study and previous research on the topic of racism is presented. To conclude the chapter, the structure of this thesis is presented. Chapter 2 presents the theoretical framework of this thesis. This chapter is based on critical race theory and includes a discussion on possible definitions of the term 'racism', as well as an insight into colorblind ideology and the consequences such an ideology might bring. The second part of the theoretical considerations focuses on the didactical aspect of this study. This section introduces critical race pedagogy and anti-racist education as theoretical foundations for approaching racism in the EFL classroom. Following this, theory around the use of literature in teachers' approaches to racism is presented. The final section of chapter 2 presents the theory of teacher cognition.

In chapter 3, the methodological considerations of this thesis are presented. That includes a presentation of both the research method and method of analysis for this study. Finally, this chapter elaborates on relevant ethical considerations and methodological limitations for this study. Following this, chapter 4 presents the results of this study. These results are presented according to the themes developed in the conducted analysis. The chapter includes quotes from the informants and explanations of the findings. In chapter 5, the main findings are discussed in regard to the research questions of this thesis and previous research within the field. Finally, in chapter 6, I reflect on the findings of this thesis and suggest possible further research.

2.0 Theoretical Considerations

Due to the complex nature of my research, this thesis is based on a quite eclectic theoretical approach. These theoretical considerations thereby investigate several theoretical realms. In many ways this project is rooted in critical race theory (CRT). CRT is an American originated theory developed in the 1970s in an attempt to continue the fight against racism after the Civil Rights Movement (Delgado & Stefancic, 2017, p. 4). The theory attempts to understand how societies are structured in ways that separate people of different races and aims at changing these social constructions (Delgado & Stefancic, 2017, p. 8). These aims are closely related to this study, as it investigates teachers' approaches to educating pupils on the topic of racism in order for them to gain the necessary knowledge and tools to make changes and be anti-racist individuals. Moreover, the premises of critical race pedagogy and anti-racist education are discussed in order to establish a theoretical framework for the pedagogical aspect of this thesis. CRT and these pedagogical theories are connected through CRT's focus on storytelling, which is highly relevant for this thesis' focus on literature. Because this thesis investigates the approaches and attitudes of Norwegian teachers, as well as the implications for the Norwegian EFL classroom, understanding the conceptualizations of racism in the Norwegian context is crucial. In order to apply the American understandings of racism, they are discussed in regard to Norwegian approaches to racism. Finally, this theoretical chapter addresses the central premises of teachers' cognition theory. This is done in order to provide a theoretical framework for understanding and analyzing teachers' approaches and attitudes.

2.1 Considering Racism

The term racism stems from 'race' meaning

“a social and historical construct which embeds human diversity in a notion that people of different origin and color of skin are biologically different, and that these biological differences are something one is born with, immutable and gives a reason to treat them differently.”

(Bangstad, 2017, p. 234, translated by Ingrid Fredheim). This definition specifies how the idea of race is rooted in a division of people based on origin and skin color. It also explains how this idea is a social and historical construct, and thereby not grounded in research showing these differences actually exist. Race is therefore not seen as a scientific concept, but

rather a social and political one. That implies that even though science proves skin color not to be relevant for traits such as personality, intelligence, and moral behavior, the concept of race has a large impact on the social and political construction of the society (Delgado & Stefancic, 2017, pp. 9-10). Race viewed as a social construct is one of the elementary premises of this thesis and therefore also a foundational idea for the following theoretical considerations.

For this study, I understand racism as “Any program or practice of discrimination, segregation, persecution, or mistreatment based on membership in a race or ethnic group.” (Delgado & Stefancic, 2017, p. 183). This definition is drawn from the critical race theorists Richard Delgado and Jena Stefancic. Audrey Thompson defines racism similarly: “a system of privilege and oppression, a network of traditions, legitimating standards, material and institutional arrangements, and ideological apparatuses that, together, serve to perpetuate hierarchical social relations based on race.” (1997, p. 9). Like Delgado and Stefancic (2017), Thompson (1997) defines racism as oppression based on race. In addition, Delgado and Stefancic (2017) also include ethnicity as a possible factor for justifying this oppression. Further, these definitions emphasize the systemic aspect of racism, where some are privileged as a result of the oppression of others. Thompson (1997) explains how racism is based on traditions and is continuously reproduced in societies in order to obtain social order. Similarly, within the field of CRT, racism is understood as a normal part of the American society and something most people of color experience (Delgado & Stefancic, 2017, p.8). These definitions thereby agree that racism is not solely the result of an individual’s actions, but a part of how the society is structured. The similarities between the conceptualization of racism within CRT, as reflected in Delgado and Stefancic’s (2017) definition, and anti-racist education, as reflected in Thompson’s (1997) definition, illustrates certain common premises around race and racialization thus making them compatible. This makes a combination of the two in the theoretical framework of this thesis possible.

Both CRT and anti-racist education are American-based theories, drawn from American scholars, basing their definition on the American conceptualization of racism. The choice of basing this thesis on these definitions, instead of a Norwegian-based definition is the result of their content. As mentioned, a central understanding of this thesis is that racism comes from the term race, referring to biological differences. This has also been the common understanding of race for centuries, including in Norway (Bangstad & Døving, 2015, p. 13). I

therefore wish to limit my definition of racism to encompass discrimination based on race and ethnicity. Research shows an uncertainty in the Norwegian society around what the term racism actually encompasses (Hagen, 2021). Attempting to find a set Norwegian definition to base this thesis on was therefore challenging. Still, the common understanding seems to be much wider than the one presented by these American scholars, including discrimination based on cultural factors and religion (Bangstad & Døving, 2015, p. 13). As there is no set Norwegian definition of racism, and the premises of the common understanding contradict the premises of this thesis, the American definitions are included as a tool for critically examining the Norwegian understanding and taboo around racism.

Still, as this study is based on experiences from the Norwegian EFL classroom, it is important to gain an understanding of the general Norwegian conceptualization of these concepts. This is especially important with regard to the topic of racism, as the understanding of these concepts might be different in different contexts and societies (Bangstad & Døving, 2015, p. 10). The Norwegian scholars Sindre Bangstad and Cora Alexa Døving (2015) define racism as

“a generalization in the way that people are assigned certain qualities on the basis of their affiliation to a certain group, and that these qualities are defined as so negative that it functions as an argument to keep members of the group at a distance, exclude them and if possible, actively discriminate against them. Such a negative generalization and subordination of people can be called racism, regardless of if it is justified by peoples’ color of skin, religion, language or culture.” (p. 16, translated by Ingrid Fredheim).

Although this is not a general definition that necessarily covers the belief of every Norwegian scholar, I have chosen to base the Norwegian aspect of this thesis on this definition, as it reflects the Norwegian narrative explained in the introduction of this thesis. Firstly, the silence and taboo around race and racism in the Norwegian context (Eriksen, 2022, p. 61) is reflected in Bangstad and Døving’s (2015) use of the term ‘color-of-skin’ instead of ‘race’. The avoidance of the term ‘race’ may be explained through the common conceptualization of race in the Norwegian narrative. In the Norwegian context, the term ‘race’ often includes factors like religion, philosophy and ways of life in addition to genetics, as the term is used to refer to factors that may be used to separate different groups of people (Bangstad & Døving, 2015, pp. 13-14). This is the result of a change in the content of the term ‘race’, as it was no

longer socially accepted after World War 2 (Rogstad & Midtbøen, 2010). Further, this might explain the width of the Norwegian understanding of racism, as it is natural to include these different factors in the definition of racism when they are included in the definition of race.

On the other hand, as a result of the taboo around racism, the Norwegian scholars Jon Rogstad and Arnfinn Haagesen Midtbøen (2010) imply that using the term racism when critiquing the discrimination of ethnic minorities conducted by the majority group creates conflict rather than debate (p. 49). Therefore, they suggest the term ‘discrimination’ (Rogstad & Midtbøen, 2010, p. 50), distancing themselves from the use of the term ‘racism’. I argue referring to racism as discrimination is a way of avoiding the sensitivity of the topic, as it enables you to talk about injustice and racism without using the taboo terms ‘race’ and ‘racism’. Instead, the use of a universal and wider term can be less intimidating. Discrimination is essentially a much wider term than racism, and is usually used to refer to “systematic difference in treatment based on individual features like color of skin, sex, age, ethnicity etc.” (Rogstad & Midtbøen, 2010, p. 42). Based on the similarities between this definition of discrimination and Bangstad & Døving’s (2015) definition of racism, I claim that the terms ‘racism’ and ‘discrimination’ are used interchangeably in the Norwegian society, as the term ‘racism’ is used to refer to discrimination and the term ‘discrimination’ is often used to refer to racism. However, Sindre Bangstad (2017), does not agree with this interchangeable use of the terms. He explains how doing so can lead to an increase in “denial, minimalization and naturalization of racism as social and political phenomena” (Bangstad, 2017, p. 237, translated by Ingrid Fredheim). Bangstad (2017) expresses the importance of using the terms ‘race’ and ‘racism’ but adapt their connotation to the Norwegian context. The fact that the two terms are used interchangeably, combined with the lack of recognition of racism, as defined within critical race theory (Delgado & Stefancic, 2017), may be an explanation as to why the term racism is so wide in the Norwegian narrative.

Despite these central differences in the common conceptualization of racism in the Norwegian and American context, Bangstad and Døving’s (2015) definition has several similarities to the American based definitions mentioned previously in this section. All three definitions specify that racism constructs a separation of groups, creating an “us vs. them” image of the world. The distinguishment of groups of people in this manner draws on social power relations, giving the dominant group the power of establishing who is labeled as ‘the Other’ (Küey, 2022, p. S35). Who is referred to as ‘the Other’ might therefore change along with societal

changes, based on what benefits the group in power (Delgado & Stefancic, 2017, pp. 9-10). Such separations can be identified as the process of othering (Holslag, 2015; Küey, 2022, p. S35), where the non-dominant group, “the Others”, are either viewed as a threat or dehumanized by the dominant group (Holslag, 2015, p. 96). Through the process of othering, the dominant groups justify this distinguishment with a belief that ‘the Others’ are inferior to their own group and therefore should be purified (Holslag, 2015, p. 96; Küey, 2022, p. S35). These assumptions are usually rooted in stereotypes and lack of knowledge (Dervin, 2016, p. 43). Based on this, one can claim the process of othering to be a way of reinforcing and maintaining discrimination in a society, as one uses differences in order to create division (Küey, 2022, p. S35).

Furthermore, the understanding of racism as a division of people into groups refer to the structural aspects of racism. As previously discussed, scholars within both CRT and anti-racist education recognize racism as a social construct and systemic, or structural, issue (Khalifa et al., 2013, p. 491; Thompson, 1997). Gilbert (2021) defines systemic racism as “the racism that is embedded as usual practice in an organization or social structure” (p. 97). Systemic and structural racism thereby refer to the underlying racist structures of a society (Midtbøen, 2021, p. 107). The U.S., for example, is built upon a system of systemic oppression. This can be seen in areas like housing, education and the police- and prison system (Midtbøen, 2021, p. 108). Although the abolishment of the Jim Crow laws in the late 1960s made the overt systemic racism of the past illegal, that does not mean these expressions of racism ceased to exist (History.com Editors, 2022a). Structural racism is also a problem in the Norwegian context, as people are less likely to get a job interview or rent an apartment if their name does not sound Norwegian (Midtbøen & Lidén, 2015, pp. 70-72). This is also prominent in other areas of the society, as immigrants claim that they experience discrimination in education and in their workplace and that this discrimination is a result of their background (Hamre, 2017, pp. 161-166). These central similarities within the understanding and occurrence of racism in Norway and America illustrate why CRT and Norwegian anti-racist theory scholarship work together, and thereby why CRT can be used as a theoretical framework for defining and understanding racism in the Norwegian context.

One essential component of understanding the structures of systemic racism is understanding the ideology which underpins it. White supremacy is an ideology which is based on the notion of white racial superiority. This is a result of societies built on systems allowing and justifying

domination by the white race through conquering land, enslavement and exploitation of the discriminated groups (Bonilla-Silva, 2015, pp. 1359-1361). Pulido (2015) defines white supremacy as “the belief that white people are superior to people of color.” (p. 812). White supremacist ideology thereby presupposes an identity of whiteness. When discussing this, it is important to note that by referring to whiteness, I do not refer to white people individually, but to a socially constructed identity that many take on (Garner, 2007, p. 2). Whiteness concerns an understanding that all races are measured according to white culture (Delgado & Stefancic, 2017, p. 86; Khalifa et al., 2013, p. 491). Because the central understanding of white supremacy is that of white people as superior, it is an ideology that is determined to maintain the structural, systemic and cultural privileges that come with whiteness. These can be referred to as white privilege, which is understood as privileges, or benefits and social advantages, that come with being part of the white, dominant group (Delgado & Stefancic, 2017, p. 89; Pulido, 2015, p. 812). As a result of this, critical race theory proposes white privilege as a reason for a lack of motivation, within the dominant racial group, towards changing the system of a society based on systemic racism (Delgado & Stefancic, 2017, p. 9). What is neglected, is how these advantages create disadvantages for the people that are not of the privileged, white group (Pulido, 2015, p. 812). The concepts of whiteness and white privilege are therefore central in understanding racism and its consequences. This can be seen in examples of structural racism, such as discussed above, and everyday things like never seeing people of one’s own race on television or not being able to enter a store without being followed or harassed (McIntosh, 2019). These are everyday things that those of color might experience, whilst others, as a result of a society built on whiteness, do not think twice about.

A particularly problematic manifestation of white supremacy in the Norwegian context is colorblindness (Dowling, 2017, p. 254). Within critical race theory, colorblindness is explained as the belief that race is no longer relevant, as the civil rights era resulted in laws that ended oppression and thereby also the significance of race (Bonilla-Silva, 2001, as cited in Williams & Land, 2006, p. 580). This draws on a belief that the white society cannot be viewed as complicit in perpetuating systemic oppression (Khalifa et al., 2013, p.493). Further, colorblind ideology approaches differences through rejecting their existence. Colorblindness thereby entails a belief that everyone is the same and should not be categorized based on their racial or ethnic background (Guimond et al., 2014, p. 148). Drawing on this, colorblind ideology proposes the removal of focus on group membership as a way of diminishing prejudice. This is due to an understanding of prejudice as a result of such a focus (Rosenthal

& Levy, 2010, p. 216). Because colorblindness implies ignoring the realities of the oppressed group instead of making changes, claiming not to see color is a way of accepting the order of society (Ladson-Billing, 2009, p. 35). This introduces colorblindness as a tool in maintaining white supremacy. Colorblindness thereby contradicts one of the central premises of CRT, being that racism cannot stop existing by it being ignored (Harris, 2017, pp. xvi-xvii). Critical race theorists argue that racism's central role in peoples' lives, both institutionally and otherwise, must be recognized in order for change to happen (Delgado & Stefancic, 2017, p. 8; Harris, 2017, pp. xvi-xvii). This is important as although races are socially constructed, the consequences of racism are real. In light of this, the ideology of colorblindness can be viewed as fundamentally racist (Annamma et al., 2017).

As I believe it is essential that racism is addressed for change to possibly happen, one must become aware of the ways in which racism can occur. This includes the previously discussed issues of systemic and institutionalized racism, as well as less distinct forms of racism. An example of this is microaggressions, defined as "brief, everyday exchanges that send denigrating messages to people of color because they belong to a racial minority group." (Sue, et al., 2007, p. 273). Microaggressions are expressions of racism that are often both subtle and unintentional and therefore also very common, also in Norway (Wasvik, 2017). These expressions of racism are often disguised as colorblindness (Sue et al., 2007, p. 278). It is crucial that such expressions are questioned, both in order to raise self-awareness and avoid internalization and reproduction of such beliefs through cultural conditioning, acquisition of norms and behavior shaped by ones' culture (Bonilla-Silva, 2015, p. 1360; Feibleman, 1970, p. 134). Based on this, microaggressions may be both the result of, as well as the outset of systemic racism. This shows how integrated systemic and individual racism is, and how they both need to be combated and understood in order to decrease the impact of racism. For this reason, this thesis argues that teachers must become aware of their own attitudes and their impact to be able to address racism in a beneficial way.

2.2 Addressing Racism in the EFL Classroom

Norwegian schools are to "promote democracy, equity and scientific teaching" (The Education Act, 1998, § 1-1). This makes fighting racism an important part of the schools' mission and teachers central advocates for anti-racist values (Carr & Klassen, 1996, p. 126). Today, many, including teachers, purposely do not recognize race as a result of colorblindness, or colorblind racial ideology (Annamma et al., 2017). For this following

section, the theory of this thesis is based on an assumption that, although there may be exceptions, the unwillingness to address racism is mostly the case for white teachers (Ladson-Billings, 2009, p. 34). For anti-racist teaching to be incorporated in the English education, it is crucial that white teachers recognize their own privilege (Henze et al., 1998, p. 192) and the impact this has on others, instead of strengthening the already existing taboo on the topic in order to “deny any personal prejudice” (Tatum, as cited in Henze et al., 1998, p. 192). Acknowledging race is therefore central, both in educating the pupils and in preventing the development of racist beliefs and behavior. A way of starting the process of realizing and acknowledging the presence and consequences of racism is through actually addressing it, using the term racism (Hesse, 2014, as cited in Bangstad, 2017, p. 236). Choosing an anti-racist way of educating can be a way of fulfilling this demand (Thompson, 1997, p. 7).

In order to establish a theoretical framework related to anti-racist teaching, I draw on critical race pedagogy (CRP) and anti-racist education. I argue drawing on a combination of the two to be the most beneficial, as this allows for several perspectives of this way of teaching which is beneficial when attempting to establish a good approach in the EFL classroom. Still, the two approaches are connected as they both draw on CRT (Lynch et al., 2017, p. 131; Lynn et al., 2013, p.617), meaning they have similar premises and are rooted in the same understanding of race and racism as this thesis.

In order to discuss CRP, I give a brief explanation of the premises of critical pedagogy. Critical pedagogy explains the importance of increasing awareness of injustice and empowering people in order to enable them to challenge and change the established norms of society (Sandars, 2017, p. 351). This includes empowering the oppressed (Sandars, 2017, p.351) and the privileged recognizing their potential bias (Saunders & Wong, 2020, p. 75). This should be done through engaging and including the pupils in discussions on their own and others’ oppression (Sandars, 2017, p. 351; Saunders & Wong, 2020, p. 76). Critical pedagogy highlights education as a central arena for doing so (Saunders & Wong, 2020, p. 75).

Based on the explanations of critical pedagogy, CRP can be viewed as a framework for evaluating and investigating power relations, specifically focused on racism, in education. CRP considers teaching to be a process of moralizing and humanizing, implying that the pupils, together with their teachers, should discuss and investigate the history, existence and

consequences of racism instead of the teachers only critiquing the issue (Lynn et al., 2013, p. 617). This aligns with the premises of anti-racist education, as an anti-racist approach to education implies working towards reorienting how we view racism, not only correcting it (Thompson, 1997, p. 9). Doing so makes the pupils aware of the existing injustice, whilst also providing them with tools and ways in which they can create change (Thompson, 1997, p. 9). Education based on an anti-racist approach can therefore be understood as a way of promoting a social shift, where the term race moves towards being viewed as something that is not real, but socially constructed (Bynum, 2021, p. 223). The intention is to understand how racism stems from the social construction of races, and thereby how races in theory are fictional, whilst racism, because of its repercussions, is ultimately real. Therefore, perceiving racism as socially constructed does not imply that it should be ignored. Despite its fictional framework, race should be addressed, as avoidance would function as ammunition for those denying racism and its consequences rather than as an anti-racist action. It is central within both CRT and anti-racist education that being anti-racist does not imply colorblindness, but actually understanding the fact that the categories we refer to as 'race' are not real or identifying of our qualities as humans, but a result of racism itself (Bynum, 2021, pp. 228-240; Thompson, 1997, p. 24).

Further, the theoretical framework of anti-racist education focuses on how racism is often unconscious and the result of structural racist norms that are continuously being reproduced in the society (Delgado & Stefancic, 2017, p. 9; Khalifa et al., 2013, p. 491; Thompson, 1997). Investigating and deconstructing this construction of the society, and thereby gaining knowledge and awareness of racism and its consequences can be a way of working towards an anti-racist society. A highly advocated way of approaching anti-racist education is that of the privileged group critically investigating and understanding their whiteness and the white privilege this brings (Bynum, 2021, p. 234). This is done with the intention of creating awareness on how racism has created white privilege, and thereby how this privilege is the result of some else's oppression. Here, it is important to emphasize that I do not indicate that being white and thereby benefiting from white privilege, equals being racist. What I do imply is that the ideologies of white supremacy and colorblind ideology can make it hard for people to see themselves as racist, as this does not align with their self-image (Bynum, 2021, p. 235). It is therefore important that people are made aware of their own attitudes around racism and the consequences these attitudes might bring.

2.3 Literature

Although the importance of recognizing and addressing racism in the EFL classroom is clear, a challenge is knowing how to do so. This thesis is based on an understanding that the use of literature is a beneficial approach. Research within the field argues that being able to reflect on and understand different viewpoints is central in developing anti-racist attitudes (Arneback & Jämte, 2022, p. 204). Literature can be beneficial as it can function as “a springboard for learners’ reflections on the perspective of individual viewpoints” (Hoff, 2019, p. 443).

Through literature the pupils can be introduced to characters with very different or similar experiences to themselves. Because pupils do not necessarily need to identify with literature in order to engage with a text at an emotional level (Hoff, 2019, p. 452), literature addressing racism can provide new insight for pupils who have not experienced racism themselves and recognition for those who have.

CRT recognizes storytelling as a valid way of furthering knowledge on the topic of racism (Khalifa et al., 2013, p. 491). Khalifa et al. (2013, p. 494) explain how storytelling allows for the story of the oppressed to be told. This can be related to what critical race theorists refer to as ‘the voices-of-color thesis’, which highlights the importance of utilizing the perspectives of victims of racism (Delgado and Stefancic, 2017, p. 11; Khalifa et al., 2013, p. 494). Allowing these stories to be told is a way of informing the advantaged on matters that they would never experience themselves, and therefore not know of without the input of people who have experienced such oppression firsthand (Delgado & Stefancic, 2017, p. 11). Storytelling can be a way of the oppressed recognizing the oppression they have, and still are experiencing, and can therefore be an essential tool in the healing of the oppressed (Delgado, 1989, p. 2437). On the other hand, the oppressed sharing their experiences is central in the process of racism being recognized by others and thereby also an important step in counteracting it (Delgado & Stefancic, 2017, p. 51). A central element to this is storytelling’s ability to counteract a color-blind ideology, as it presents the story of the oppressed and thereby withdraws the option of not recognizing the existence of racism and whiteness (Rollock, 2012, p. 66). Storytelling can thereby possibly challenge racist ideologies (Rollock & Gillborn, 2011, as cited in Khalifa et al., 2013, p. 495), which is essential for CRP and anti-racist education, as the aim is to increase awareness on the topic in order for the pupils to see the need for change (Thompson, 1997, p. 9). As a result of this, it would be fair to suggest literature, written from the perspective of the oppressed and by authors that are part of an oppressed group, as a way of introducing racism in the EFL classroom (Khalifa et al., 2013, p. 491).

The premises of storytelling make the cultural authenticity of the literature a central factor that should be considered when choosing literature for this purpose. Cultural authenticity is about the literature's ability to "reflect the cultural perspectives of the people whom he or she is writing about and make readers from the inside group believe that he or she "knows what's going on." (Bishop, as cited in Short & Fox, 2003, p. 9). A central aspect of cultural authenticity, similarly to storytelling, is thereby stories being told from the perspective of the members of the represented culture (Short & Fox, 2003, p.5). Even though Gates Jr. (as cited in Short & Fox, 2003, p. 10) declares that stories must not necessarily be told by someone within the culture, this is preferable because the author's background will impact how the story is told (Cai, as cited in Short & Fox, 2003, p. 10; Woodsen, as cited in Short & Fox, 2003, p. 9).

Further, storytelling can be a way of counteracting the possible effects of the confirmation bias, as the reader is exposed to information that does not necessarily align with and confirm their former beliefs (Hernandez & Preston, 2013, p. 178). Counter-narratives can thereby make the reader recognize that the main narratives might not necessarily share the entire story and thereby re-evaluate what they already know (Annamma et al., 2017, p. 153; Delgado, 1989, pp. 2415-2417; Delgado & Stefancic, 2017, p. 49-50). An example would be how the story of why Thanksgiving is celebrated usually only includes the celebration the Pilgrims had after their first successful corn harvest in America. What is often left out of the story is the war between the settlers and the Native Americans (History.com Editors, 2022b). This shows how the story is told in a certain way, in order to fit the white gaze, a view which holds "whiteness as the primary referent of power, prestige and progress across the world" (Pailey, 2020, p. 733). Cultural authenticity can thereby also be influential to the representation of whiteness and racism in literature. This is a result of how the standard of whiteness is often reflected in popular culture and literature, where whiteness is often associated with positive qualities and blackness with negative ones (Delgado & Stefancic, 2017, pp. 85-86). The inclusion of stories that counteract with this white gaze and tell the authentic story from another perspective is therefore very valuable for the process of acknowledging the prominence of racism, both historically and contemporary.

2.4 Teacher Cognition

The research questions of this study focus on teachers' approaches to racism, as well as how these are impacted by their attitudes. In order to understand the impact of teachers' attitudes, what influences teachers' choice of approach and thereby what implications one can draw from this study, I refer to Simon Borg's theory of teacher cognition. Borg (2003) refers to teacher cognition as "the unobservable cognitive dimension of teaching – what teachers know, believe, and think." (p. 81). Further, he explains how teachers are active when making decisions, and that these decisions are based on their own knowledge, thoughts and beliefs (Borg, 2003, p. 81). The theory of teacher cognition is thereby a way of explaining teachers' conscious pedagogical and didactical decisions.

According to Johnson (1992, as cited in Borg, 2003, p. 102), teachers usually teach according to their beliefs. Teachers' attitudes on a topic are therefore crucial for their approach (Borg, 2003, p. 102). Further, teachers' knowledge is another central factor in teachers' decision making. Golombek (1998, as cited in Borg, 2003, p. 5) refers to teachers' personal practical knowledge (PKK) in order to understand this. PKK encompasses "knowledge of self, of subject matter, of instruction, and of context" (Borg, 2003, p. 95). These are all factors that might impact teachers' approach to a topic. An example is the influence teachers' self-awareness might have on how a topic, like racism, is approached. Moreover, teachers' knowledge of racism, both historical and contemporary, might further impact how the topic is approached. Such knowledge can also influence the teachers' choice of literature and how the literature is utilized.

Borg (2003) addresses several factors that can impact teachers' beliefs and knowledge. A central factor in shaping teachers' cognition is teachers' own learning experiences (Johnson, 1994, as cited in Borg, 2003, p. 88). Teachers' approaches to racism may therefore be influenced by how the topic was, or was not, approached in their own schooling. Additionally, research indicates that teachers' professional coursework can foster change in teachers' cognition (Borg, 2003, pp. 88-91). Through education, teachers' knowledge can be further developed which might lead to a change in teachers' thoughts and beliefs. Because of the importance of teachers' beliefs, thoughts and knowledge in their decision making, a change in teachers' cognition can change whether and how teachers choose to approach a topic. What is important to note is that these changes are often limited, as behavioral change does not necessarily mean a cognitive change has occurred. Although there is not necessarily a

coherence between what teachers say they believe and what they actually do, teachers' cognition and teachers' practices equally influence each other, as teachers' beliefs, knowledge and thoughts influence their practice, whilst these are further developed as a result of experiences from teachers' practice (Borg, 2003, p. 91).

Further, also contextual factors affect teachers' practices (Borg, 2003, p. 94). Borg (2003) explains that this includes factors like "parents, principals' requirements, the school, society, curriculum mandates, classroom and school layout, school policies, colleagues, standardized tests and the availability of resources." (p.94). These factors might be influential, as teachers' approaches are not solely based on teachers' personal beliefs, experiences and knowledge, but also the beliefs, experiences and knowledge of the society they are part of. An example is how the content of education in Norwegian schools is regulated by regulatory documents, such as The Education Act and the Curriculum. What Eriksen (2022) refers to as the Norwegian narrative, where racism is understood as a taboo topic, might therefore influence teachers' attitudes around the topic, as well as whether and how they approach it in their teaching.

With these theoretical considerations in mind, this thesis investigates teachers' approaches to racism in the Norwegian EFL classroom, including how and why teachers use fiction as a tool for approaching the topic. The following chapter presents the methodological considerations taken in order to gather the necessary information for this thesis.

3.0 Methodological Considerations

The following chapter presents the methodological considerations the research of this thesis is based on. These considerations are made in order to answer my research questions to my best ability. The aim of this master's thesis is to explore teachers' approaches to the topic of racism in the Norwegian EFL classroom and investigate what implications can be drawn from their reflections around these choices. The main research question of this thesis is therefore "What are the implications of current teacher approaches to teaching the topic of racism in the Norwegian EFL classroom?". As stated, I wish to further investigate this main question through a few sub-questions. Firstly, this thesis addresses teachers' attitudes around racism and discusses the impact these might have on how teachers approach the topic. Secondly, this thesis addresses teachers' use of fiction as a means for approaching the topic of racism in their teaching. This part of this thesis investigates teachers' justifications for utilizing fiction, as well as their experiences doing so. In order to answer these questions, this thesis demands a research method that can gather information both on the informants' actions as well as their reflections on the topic.

In order to explain the procedures I have taken to answer these questions, I start by presenting and justifying my research method of choice. This is followed by an explanation of the execution of the interviews, including a justification of the interview design as well as the choice of informants. Further, the method of analysis is elaborated on, including a step-by-step guide of my procedures. Finally, the necessary ethical considerations are explained and discussed. This part also includes a discussion of the reliability and validity of this thesis.

3.1 Research Method

In order to answer the research questions of this study, data must be gathered. The process of gathering data demands the choice of research method. In order to choose what research method to base a study on, the research philosophy, the epistemology, of the researcher is central (Waring, 2012, p. 16). My research philosophy aligns with an interpretivist research philosophy, where interpretation is viewed as necessary for developing knowledge from research. A central principle of an interpretivist research philosophy is that direct knowledge is not possible. Instead, knowledge is developed through a process of interpreting what we observe and describe (Waring, 2012, p. 16). Further, how we interpret things is affected by our culture. Because our culture affects how we interpret the world, it also affects our beliefs

and actions (Hammersley, 2013, p. 26). As a result of this, research is always affected by the researcher, as knowledge is based on people's understandings of the world (Waring, 2012, p. 16). It is therefore important that the researcher is conscious of this and tries to understand what they are investigating from the informants' perspective (Hammersley, 2013, p. 27). A qualitative research is usually used to gather data that cannot be quantified but must be analyzed by the researcher (Mackey & Gass, 2015, p. 3). This aligns with the principles of an interpretivist research philosophy. Although this study has a set of established envisaged outcomes, there is no set hypothesis that is to be tested. This indicates that a qualitative approach could be the most fitting for this thesis. Mackey and Gass (2015, p. 215) define qualitative research as "research that is based on descriptive data that does not make "regular" use of statistical procedures". Qualitative methods are therefore usually suggested as beneficial for understanding and describing people's actions and the reasoning behind these actions (Leseth & Tellmann, 2014, p. 87; Postholm & Jacobsen, 2018, p. 95). The aim of this study is to gain more in-depth insight into the informants' experiences and reflections. Based on the definition of qualitative methods, conducting qualitative research seems to be the most fitting for accomplishing the aims of this study.

Within the field of qualitative research, there are several ways of conducting research. For this study, I have decided to collect the data through qualitative interviews. What separates interviews from other qualitative research methods, such as observation, is the fact that it allows investigation of non-observable matters (Mackey & Gass, 2015, p. 225). Further, qualitative interviews aim at understanding a topic from the perspective of the informants through exploring their experiences (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 21; Neteland, 2020, p. 51), which is crucial according to an interpretivist research philosophy (Hammersley, 2013, p. 27). This study seeks to investigate factors like teachers' experiences. This is something that cannot be observed but must be investigated through conversation with those obtaining these experiences. Qualitative interviews are therefore a very fitting method of research for the desired information for this study. Other possible qualitative methods of data gathering are focus groups and observation. I believe interviews to be more effective as this study demands information on a sensitive topic, which the informants may not be comfortable speaking about in focus groups (Halcomb et al., 2007, p. 1007). Further, informants' reflections are essential for this study. This makes interviews more fitting compared to observation, as interviews seek in-depth information on "the informants' understanding, emotions, perception, opinions, reflections, justification and experiences" (Leseth & Tellmann, 2014, p. 87), whilst

observations can only report on what is said and done, not the reflection behind these actions (Cohen et al., 2018, p. 561). Additionally, a qualitative interview allows the informants to formulate answers using their own words (Leseth & Tellmann, 2014, pp. 87-89). This makes qualitative interviews an effective approach to gaining insight into the informants' own thoughts and reflections, which aligns with the aims of this study, understanding the experiences of the informants from their perspective.

For this thesis, I decided semi-structured interviews would be the best suited form of interviews. This entails an interview based on a pre-formed interview guide that consists of a number of set questions. These questions function as a framework for the interviews and ensure that the interviewees answer the same questions. Thereby, this strengthens the probability of the research questions being answered (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 143; Leseth & Tellmann, 2014, pp. 89-90). The fact that the interviews are semi-structured also allows the interviewer to adapt the formulation and order of the questions throughout the conversation (Leseth & Tellmann, 2014, p. 88). The interviewer is able to ask follow-up questions through the interview (Mackey & Gass, 2015, p. 225) and the informants can add any information that they find relevant, even if it was not specifically asked for, such as in a debriefing following the interview (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 142). This gives the informants the opportunity to share their own thoughts and answer the questions without any guidance on what answers would be suitable and anticipated. The informants are able to describe their actions, as well as justify them in the way they believe conveys their experience and opinion the best. The choice of conducting semi-structured interviews is therefore a way of gaining more authentic answers, as well as reducing the impact of the asymmetrical relationship of interviews.

Instead of the interviewer leading the entire conversation, as they are asking the questions (Leseth & Tellmann, 2014, p. 87), a semi-structured interview allows the informant to partly guide the interview. This is especially relevant for this study as the main interview questions are quite wide and open, which encourages the informants to interpret the questions according to what they find important. The ability to ask follow-up questions is therefore a way of assuring all relevant information is gathered in order to gain better insight into their experiences and reflections. An example is the question «How have you used literature to address racism in the EFL classroom?». For this question to be relevant for the research questions of this study, follow-up questions regarding the informants' reflections around their

methodological choices are necessary. Additionally, the fact that semi-structured interviews are more informal is a central beneficial factor in assuring the comfortability of the informants. Because semi-structured interviews resemble a normal conversation, whilst still being professional (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 47), the informants might feel comfortable sharing information on a sensitive topic.

3.1.1 Research Participants

Through this study, I wish to investigate the experiences of English teachers in secondary school. Further, I have developed a list of criteria the informants must fulfill in order to participate in this study. All informants must currently teach or have previously taught English in either eighth, ninth or tenth grade. All three grades are included in order to ensure that teachers can draw on past experiences of teaching this topic. With a specific topic like racism, including all three grades is also done to ensure enough participants for the results to be valid. Another aspect is the fact that different schools and teachers may address the topic in different grades. Including all three grades can also give insight into whether the teachers have different experiences according to what grade the teachers have experience from. Further, the informants have addressed the topic of racism through the means of fictional literature. Because one of the issues I wish to investigate is the informants' reasonings and reflections on their choice of literature, there are no criteria as to which fiction they should have used.

In order to gather informants that fulfil these demands, I have gone with a strategic selection of the participants for this thesis. Strategic selection implies that there is a plan for how the informants are selected (Mears, 2012, p. 171; Neteland, 2020, p. 54). This plan includes contacting teachers which I know fulfill the criteria of this study, and further let these informants lead me to others who might be fitting for this thesis, conducting a snowball sample (Cohen et al., 2018, p. 220; Patton, 2002, as cited in Mears 2012, p. 171). This is helpful as the topic of this study can be sensitive, which can possibly make gathering informants harder (Cohen et al., 2018, p. 220). The research questions of this thesis thereby guide the criteria and who are appropriate candidates for this study. Informants who, for example, do not meet the criterium of having introduced the topic of racism through the means of literature would not be able to provide the necessary information for this study. The selection of informants is therefore a central part of the methodological considerations of this

thesis, as it can have a large impact on the results of this study. Because of this, it is important to outline the process behind choosing the informants. This will also be further discussed in the section on methodological limitations.

This study is based on information provided by six informants, who fulfil the previously mentioned criteria. The process of gathering informants that fulfill these criteria starts with contacting different schools. Firstly, I contact schools where I have either worked as a substitute teacher or had my teaching practice. I choose to primarily contact teachers who I know fulfil the criteria set for informants for this study. Following this, I contact several schools through e-mailing the administration and having them forward my request to possible suitable participants or provide me with their contact information. This way, I get in contact with teachers from different schools, enabling me to hopefully gain a wider perspective on teacher's experiences. My request e-mail contains a short description of the project, as well as the criteria the teachers have to fulfil in order to be suitable participants. This is done in order to give insight into what participating in the project entails, as well as assuring the informants actually meet the criteria of this study. Following this, the teachers who have interest in participating in my project contact me through the contact information provided in the respective e-mail.

After expressing their interest in the project, the teachers are given more information and the interviews are scheduled. In advance of the interviews, the informants receive the form for informed consent and the interview questions. The interview questions are sent with the intent of giving the informants the opportunity to prepare for the interview and thereby possibly provide more information on the different topics. Doing so is therefore a central step in assuring enough data is gathered for this study, as well as the quality of the answers the informants provide. This is central for the methodological considerations of this thesis, as it might impact the answers provided by the informants, as it gave them more time to consider and develop their answers. Further, the form for informed consent is shared to make sure the informants know what participating in the study involves before the interviews. This form must be signed before the interviews start, but the informants have the choice of whether they wish to sign the form in advance or right before the interview, according to their convenience. Either way, sending the form ahead of time provides the informants with the opportunity to read through it in advance, and thereby ensure they have the time to read it properly. Thus, they are informed of their rights and know what they are participating in.

3.1.2 Interview Setting

In addition to the selection of research participants, the interview setting is another central part of the methodological considerations of this study. This is because this can also be a factor that influences the outcomes of the study, as the setting of the interview can impact what the informants feel comfortable sharing. Because the interviews concern the informants' teaching practice, their workplace is the most natural and possibly also most comfortable location for conducting the interviews (Neteland, 2020, p. 56). A reason for this is that the school is the arena where the informants are used to discussing their teaching practice. The interviews are therefore executed at the schools where the informants currently work. Further, all the interviews are conducted in Norwegian in order to create a natural flow in the conversation, as well as make sure no information is excluded as a result of lack of vocabulary (Mackey & Gass, 2015, p. 225). The interviews last for 30-50 minutes, depending on the length of the informants' answers. I aim at this length as I consider it to be long enough to ensure I attain the necessary data, but still within a length that can keep the interest of the interviewees. I also want to ensure the informants do not have to set aside too much time, as they are all quite busy. Most of the informants only have an hour of spare time. Keeping the length of the interviews shorter than this is done in order to avoid rushed answers, which can possibly result in the research questions not being properly answered, as they all demand reflection and consideration (Neteland, 2020, p. 57).

The audio from the interviews is recorded to avoid any possible interruptions of the interview or loss of information as a result of only taking notes (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 10). Two Dictaphones are borrowed from HVL and used to record the interviews. This helps ensure the anonymity of the informants by not recording the interviews on any personal devices, meaning the audio files must be deleted right after the interviews are transcribed, as the Dictaphones have to be returned. The choice of using two Dictaphones is made with the intention of having a back-up recording in case something is to happen to the sound or the Dictaphone itself. Possible pitfalls are defect sound, or the Dictaphone not recording or stopping recording during the interview (Kvale & Brinkmann, 2009, pp. 187-188). These tools are essential, as recording the interviews increases reliability of the study, and is therefore an important aspect of whether the research can be trusted or not (Neteland, 2020, p. 56).

3.1.3 The Interview Design

As previously mentioned, an interview guide is created in order to structure the interviews (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 143). The interview guide for this thesis contains a list of main questions, as well as a few suggestions for possible follow-up questions. The aim of the interview is to discover how the informants approach the topic of racism in their education and how they reflect on these choices. That includes gaining insight into teachers attitudes around the topic of racism and how this impacts their choice of approach. Additionally, as a criterion of this study is that teachers must have addressed the topic through the means of fiction, the questions are also created in order to gain insight on how and why teachers use fiction in their teaching of this topic.

The main interview questions are formulated as general open questions, as this increases the possibility that informants give more in-depth answers (Leseth & Tellmann, 2014, p. 90). Such formulations also allow the informants' answers to go in different directions and shed light on the parts they find relevant. An example is the questions of "How have you used fictional literature to address racism in the English education?" This is a quite wide and open question, as answers could contain anything from different teaching strategies to different choices of literature.

After the teachers provide their answers, including all the information they find relevant, follow-up questions are asked in order to make sure all the different aspects of the question that I believe to be relevant for my research questions are answered. Examples of follow up questions are "What literature have you used?", "How did you choose what literature to use?", "How did you use the literature" and "What benefits and disadvantages did you experience". These are more specific questions that guide the informant towards the focus of this thesis, without being leading. The follow-up questions are also adjusted to each interview, as they are based on the answers of the informants. Some of these questions are also followed by more follow-up questions, depending on the answers of the informants. This way of asking questions is chosen with the intension of making sure all aspects of the topics are covered, including both what I believe to be important as well as what the informants believe to be important, without leading the informants to any specific answers. An example of such a follow-up question is "Do I understand you correctly if I say that you mean...". This is asked in order to avoid misunderstandings and thereby ease the analysis process. This is also a way of showing interest and engagement in what the informants share, and thereby, hopefully,

make the interview situation more comfortable for the informants. (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 146).

Further, in order to avoid misunderstandings and misinterpretations, all questions are formulated as simply as possible (Leseth & Tellmann, 2014, pp. 90-91). If misunderstandings do occur, they are corrected, whilst still making sure not to guide the informants towards any specific answer. An experience that exemplifies the importance of this is drawn from one of the earliest interviews. As a result of some of the main questions of the interview being a combination of two questions, such as “What benefits and challenges have you experienced through addressing racism through fictional literature?”. Such questions leave the possibility of the informant forgetting the actual question or only answering parts of it. To assure information on both the benefits and the challenges, as both are central parts of this study, the question is either repeated or divided into two separate questions (Leseth & Tellmann, 2014, p. 91).

3.2 Method of Analysis

In order to best analyze the data, the interviews are transcribed. Having the interviews transcribed allows for a closer analysis of the data, as it is easier to revisit and compare different parts of the interviews in a document rather than using a sound file (Kvale & Brinkmann, 2009, pp. 188-189). The transcriptions include everything that is said during the interviews. As the interviews are carried out in Norwegian, so are the transcriptions. The interviews are transcribed using the informants’ dialects to limit the number of translation processes and thereby limit the risk of meaning being lost (Kvale & Brinkmann, 2009, pp.186-187). Any quotes used in this thesis are translated into English.

Before analyzing the data, the method of analysis is chosen. For this study, the analysis is conducted through the steps of a thematic analysis. A thematic analysis is defined as “a method for identifying, analysing, organising, describing, and reporting patterns (themes) found within data” (Clarke & Braun, 2017, p. 297). As one of the most central aims of this thesis is to investigate the perspectives of the informants and compare their experiences, finding patterns, as well as data that contradict these patterns, is central for my analysis. These patterns, combined with the informants’ reflections on their content can give insight into different approaches to the topic of racism and the attitudes these indicate. This makes thematic analysis a fitting method for this thesis.

Furthermore, this definition aligns with an interpretivist research philosophy, as the analysis is not only based on the actual data, but also the focus area, envisaged outcomes and the researcher's interpretation of the data. As previously discussed, this is also the case for qualitative interviews. The choice of thematic analysis is further strengthened by the fact that Braun and Clarke (2006, p. 77) specifically mention thematic analysis as a common and effective method for analyzing qualitative data. Conducting a thematic analysis entails identifying themes or patterns in the gathered data (Braun & Clarke, 2006, p. 79). "A theme captures something important about the data in relation to the research question and represents some level of patterned response or meaning within the data set" (Braun & Clarke, 2006, p. 82). Further, thematic analysis is also a well-suited analytical tool when investigating different perspectives and comparing the similarities and differences between these, as well as possibly gaining new insight (Braun & Clarke, 2006, p. 97). This is due to the fact that thematic analysis is an effective method for categorizing the findings from the interviews and thereby gaining an overview of what data is relevant for each research question, whilst still opening up for information being relevant for multiple questions (Braun & Clarke, 2006, p. 89). This quality is essential for this study, as the research questions all have overlapping aspects.

When identifying themes for a thematic analysis, there are two main approaches, inductive and theoretical/deductive. An inductive approach implies a data-driven formation of themes, meaning the data set is the starting point of the development of codes and themes (Braun & Clarke, 2022, p. 56) instead of the researcher trying to fit the data into pre-formed themes (Braun & Clarke, 2006, pp. 83-84). A thematic approach, on the other hand, allows the questions to guide the formation of the themes, meaning only the most central and relevant parts of the data are analyzed (Braun & Clarke, 2006, p. 84). A theoretical thematic analysis is the equivalent of a deductive thematic analysis, which Braun and Clarke (2022) describe as a "researcher- or theory-driven approach" (p.57), where the questions of the interviews and the codes of the analysis reflect what the researcher is looking for and wanting to investigate. In this approach, the data is often interpreted and understood based on relevant theory.

Theoretical concepts might therefore affect what the researcher is looking for and thereby also the formation of the themes (Braun & Clarke, 2022, p. 57). For this thesis, I have decided to primarily identify the themes through a theoretical thematic analysis, as it allows me to focus on the data that is relevant for my research questions. However, although the themes of this

analysis are mainly based on the research questions and previous research, they may also be altered through the process of analyzing. Therefore, the analysis has features of the inductive approach as well. Braun and Clarke (2022, p. 228) specify how thematic analysis brings the flexibility of mixing the two approaches. This is beneficial for this thesis, as I can create initial themes that assure the research questions are answered, whilst it still allows me to alter these themes according to the data set, and thereby assure no relevant information is left out.

I chose to create theory-driven themes because of the fact that my codes and themes were created based on, and in order to best answer, the formerly created research questions, instead of formulating them only based on the answers provided by the informants (Braun & Clarke, 2006, pp. 88-89). Further, the themes are identified at the semantic level, implying developing them does not involve looking for information beyond what is actually said during the interviews. The themes are solely based on the statements of the informants, leaving out any interpretation of how their utterances can possibly be understood (Braun & Clarke, 2006, p. 84). This aligns with the research philosophy of this study, as interpretivism does not include interpretation of utterances, but focuses on the fact that in order to understand the construction of our society and why people act the way they do, it is crucial to understand how they interpret the word, as this is the basis on what we make decisions (Hammersley, 2013, p. 27). For the interpretation of the data, this is done mainly after the data is already sorted into themes. The analysis is thereby conducted from an essentialist or realist approach, reporting “experiences, meanings and the reality of participants” (Braun & Clarke, 2006, p. 82, 86). Examples of the formulated themes are ‘choice of text’ and ‘benefits and challenges of utilizing literature’.

In order to best analyze the data gathered in the interviews, the thematic analysis is conducted according to Braun and Clarke’s (2006) guide of thematic analyses. It is important to point out that the process of analyzing the data is not linear, and therefore the model is only a guide (Braun & Clarke, 2006, p. 86). Although this model consists of several phases, the main concept is identifying themes through codes, making this a central step in the analysis process. The first phase of Braun and Clarke’s model includes “familiarising yourself with your data” (Braun & Clarke, 2006, p. 87). This involves active reading of the data set, taking notes and transcription on the interview data (Braun & Clarke, 2006, pp. 86-87). I execute this phase through several steps. Firstly, I transcribe the interviews as soon as possible after conducting them. This is to make sure I remember the context, facial expressions, tone and so

on, of the informants, as this is something that gets lost in translation from sound to writing (Kvale & Brinkmann, 2009, pp. 186-187). The following step is to go through the transcriptions, color-coding and taking notes on how the data can be connected to the theoretical considerations and research questions of this thesis. This is done with the intent of getting an overview of the gathered data and what is most relevant for this thesis. Further, the transcriptions are analyzed using Nvivo. This tool is utilized as it is a helpful tool for organizing and coding the data according to the process of thematic analysis. Through the use of Nvivo, I am able to get an overview of the collected data. This further enables me to sift out what is, and what is not, relevant information for this thesis. Further, it is helpful for comparing the answers of the informants, as they are all sorted according to themes and thereby listed in the same tab. Uploading the transcriptions to Nvivo is therefore a way of preparing for the upcoming phases.

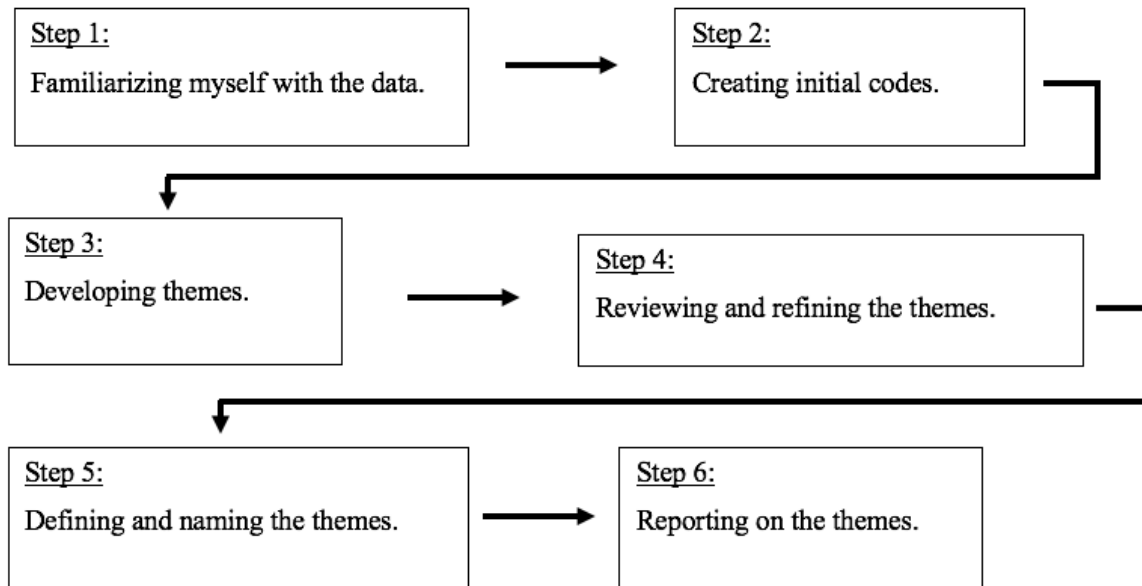
For the following phases a data reduction is carried out, with the aim of “catching the essence of the issue or the situation” (Cohen, et al., 2018, p. 643), and thereby “identify, for example, patterns, key issues, causal processes and sequences (Gläser & Laudel, 2013, as cited in Cohen et al, 2018, p. 643). This means establishing a data set, and thereby enable a theoretical thematic analysis. In order to do this, the data is organized, firstly through establishing initial codes, which is also the focus of Braun and Clarke’s second phase (Braun & Clarke, 2006, p. 90). These initial codes are supposed to “refer to “the most basic segment, or element, of the raw data or information that can be assessed in a meaningful way regarding the phenomenon” (Boyatzis, 1998, as cited in Braun & Clarke, 2006, p. 88). An example is creating separate codes for the general benefits of literature from the benefits of literature as a tool for addressing racism. This separation is important for me to be able to precisely answer my research questions.

Following the initial coding, phase three gives way to a secondary coding phase into themes. Here, the initial codes are sorted into overarching themes that relate these codes to each other. In this phase the connections between the different codes are identified, and both themes and sub-themes are created (Braun & Clarke, 2006, pp. 89-90). The codes that do not fit any of the main themes are stored in their own ‘miscellaneous’ theme, in order to be used or replaced at a later point (Braun & Clarke, 2006, p. 90). An example is how the initial codes of ‘pupils’ responses to the use of literature’ and ‘pupils’ responses to racism being addressed’ are gathered within the sub-theme of ‘pupils’ responses’ and further within the main theme of

‘addressing racism in the EFL classroom’. For these main themes, the data related to the use of literature in general is separated from the data regarding the teachers’ reflection on addressing the topic of racism.

For phase four the themes created in the previous phase are reviewed and refined (Braun & Clarke, 2006, pp. 91-92). At this stage, I consider the validity of the themes, through reflecting on whether the themes reflect the original data gathered. Alterations are then done in order to fit the data set better, and thereby be more representative of my findings (Braun & Clarke, 2006, pp. 92-93). After the themes are settled, they are defined and named in phase five (Braun & Clarke, 2006, p. 94). In this phase I also write a short description of each theme in order to both make sure I understand the definition of each theme, and to make sure they are properly defined (Braun & Clarke, 2006, pp. 92-93). This is essential for the themes to be valuable for my analysis, but also for the following phase. Phase six consists of writing a report on the data (Braun & Clarke, 2006, p. 93). Here extracts, such as quotes, from the data is used as evidence that justify my findings (Braun & Clarke, 2006, p. 93). Whilst writing my final analysis, I keep in mind the fact that Braun and Clark (2006) address the importance of the report, or analysis, to provide “a concise, coherent, logical, non-repetitive, and interesting account of the story the data tell – within and across themes.” (p. 93). Through the analysis, it is important that even though the analysis is affected by my choice of an interpretive philosophy, it is crucial that the data is not mis-interpreted (Cohen et al., 2018, p. 137). I am therefore aware not to let my envisaged outcomes, values and perspectives affect my research (Cohen et al., 2018, p.138), even though fully avoiding this would be impossible as the researcher’s background will always affect how the data is interpreted (Hammersley, 2013, pp. 26-27).

Figure 1 *Thematic Analysis, Step-by-step Guide*



3.3 Ethical Considerations

When conducting research, there are several ethical challenges that can occur. As I am doing interviews, I have to be extra aware of these as I am working with and basing my research on real people. Throughout both the data gathering process and the analysis I have to assure the informants' privacy is upheld and that they feel comfortable and are informed throughout the entire process (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 80).

3.3.1 Informed consent

One of the most central ethical considerations of doing interviews is ensuring the informed consent of all the interviewees (Cohen et al., 2018, p. 540). Diener and Crandall (1978, as cited in Cohen et al., 2018, p. 122) define informed consent as “those procedures for individuals to choose whether or not to participate in the research, once they have been told what it is about and what it requires”. The informed consent of the informants is assured through the interviewees receiving a document informing them on how the interviews will be conducted, as well as informing them of their rights as interviewees. The form includes information on the informants' right to withdraw their consent at any time (Cohen et al., 2018, p. 122), the fact that the interviews will be recorded and anonymized, and who will have access to this data (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 88). The informants have the choice of

whether to sign this document in advance of our meeting, digitally, or right before the interview, physically. This information is also repeated verbally right before the interviews are conducted (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 88). Further, the informants are given the interview guide, including the main questions of the interview in advance of us meeting. This way, the informants know both the aim and the main points of the research before choosing to participate (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 88).

3.3.2 Confidentiality

As mentioned, another central ethical aspect to consider when doing my interviews is obtaining and not invading the privacy of the interviewees (Cohen et al., 2018, p. 128). The informants' ethical rights include their right to not answer questions they do not want to answer (Cohen et al., 2018, p. 129). This is something I must keep in mind when formulating the questions of the interview, as my informants not wanting to answer questions can limit my data gathering.

Further, the confidentiality of this research also includes the researchers' obligation to assure no one can possibly identify the informants participating in the research (Cohen et al., 2018, p. 129; Kvale & Brinkmann, 2009, p. 90). The informed consent form explicitly states that only my supervisor and I will have access to information on the informants as well as the sound recordings of the interviews. Neither of the questions of the interviews asks for any personal or identifiable information from the informants, so that the informants cannot be identified based on the transcriptions or on the answers included in this thesis. When informants share information that could be identifiable, like names of colleagues, this is anonymized in the transcription. Another measure that is taken in order to keep up the confidentiality of the research is keeping the contact information of the informants separate from the transcriptions in order to avoid any chance of identification. In the transcription, the different informants are therefore separated using codes such as "lærer 1" (teacher 1), shortened to L1. Based on these measures taken to obtain the informants' anonymity and privacy, the project is evaluated by NSD.

3.4 Methodological Limitations

Even though the methodological choices of this thesis are well considered, every research has its limitations. This is also the case for this thesis. One of the most central limitations of this

study is the fact that I am looking for something specific, and therefore basing my questions and analysis on this. Although this limitation is partially combatted through the choice of using semi-structured interviews, and therefore allowing follow-up questions and added information from the informants, this can still result in relevant information not being discovered in the interviews or considered in the analysis. This limitation is especially prominent because of my choice of conducting a mainly deductive thematic analysis. A possible pitfall of choosing a deductive approach is conducting the analysis in a way that automatically confirms with the envisaged outcomes of the study. Brinkmann (2013) refers to this as the confirmation bias (pp. 55-56). Avoiding this pitfall is a reason as to why the analysis is not only based on the deductive approach, but also opens for changing the pre-formed categories based on the data set. Additionally, the inclusion of asking for both benefits and challenges/disadvantages of utilizing fictional literature for addressing racism is done in order to combat the confirmation bias by assuring both positive and negative aspects of the topic is included and discussed (Brinkmann, 2013, p. 118).

3.4.1. Validity and Reliability

When conducting research, it is crucial to consider the validity and the reliability of the project, as these are central aspects of the credibility of the research (Postholm & Jacobsen, 2018, p. 223). Validity refers to what conclusion the researcher can make based on the data of the research (Postholm & Jacobsen, 2018, p. 222), meaning whether the conclusion aligns with and reflect the data (Kvale & Brinkmann, 2009, pp. 250-251). Validity can have different layers, and thereby be divided into internal and external validity. Internal validity concerns the credibility of the results, whilst external validity is about the dependability of the results, in other words if the results are valid for other contexts than the specific one where the data is gathered (Postholm & Jacobsen, 2018, pp. 222-223).

The internal validity of the study, meaning the coherence between what is studied and how it is described (Postholm & Jacobsen, 2018, p. 229), includes whether the research actually answers the research questions (Postholm & Jacobsen, 2018, p. 229). Additionally, the internal validity addresses the causality of the results. This refers to whether this study actually enables me to state something about any possible correlations between teachers' attitudes and approaches (Postholm & Jacobsen, 2018, pp. 229-241). Assuring the internal validity is something I considered through every step of my data gathering and analysis. The formation of my research questions, as well as going with semi-structured interviews does just

that. By asking open questions, as well as allowing follow-up questions and inviting the informants to add any information they find relevant, my interviews allow different perspectives from the informants, whilst still assuring my research questions are answered.

As mentioned, external validity refers to the extent as to which the results of the research can be transferred to other settings (Postholm & Jacobsen, 2018, p. 238). The external validity of this project is highly affected by the number of interviewees. The fact that only six teachers are interviewed and several of them are working at the same school limits the different perspectives the thesis is able to reflect, which can impact the transferability of the results. As a result of this, the thesis does not necessarily provide an insight into the most common experiences and perspectives on this specific way of teaching. Instead, it provides examples of experiences that can be used when evaluating how someone would want to approach the topic themselves. Some of the teachers teaching at the same schools also have experience using many of the same teaching methods and literature. They may therefore share many of the same experiences and reflections. Based on this, the external validity of the research is not as strong as the internal. Still, actions are taken in order to strengthen this aspect of validity, such as contacting teachers from several different schools. I also make sure the teachers from the same schools have experience teaching different groups of pupils, making each teacher's experiences unique. These actions, I believe, strengthen the external validity of this thesis.

Another aspect that influences the validity of this research is the impact of the researcher and the theory of teacher cognition. Teachers are autonomous, and thereby make active choices in their teaching (Borg, 2009, p. 1). The curriculum states that teachers are to use their professional judgement when making decisions in their teaching (Ministry of Education and Research, 2017, p. 4). Gaining insight into teachers' metacognitions and their reflections on their own choices and actions is therefore central in understanding their teaching. Still, the teachers' reflections on their own actions and how they ideally execute their teaching is not necessarily a reflection of their actual practice (Borg, 2009, p. 164). When discussing their beliefs and experiences, such as in the interviews this thesis is based on, teachers may express their normative thoughts, instead of an actual description of their former actions (Borg, 2009, p. 164). This can possibly be damaging for the validity of the data, as the teachers may not share their actual experiences, and thereby not truthfully answer the questions of the interview. This can be problematic, as there is no way of controlling the informants' answers, because there are no right or wrong answers to the questions of the interview.

The possible pitfall of teacher cognition can also be enhanced by the fact that I, as the interviewer, am present in the interviews. This might affect the informants' answers, as they might want to provide the answers, they think I want, or want to present themselves as successful teachers with successful ways of teaching. This can be the result of the asymmetrical power relation between me, as the interviewer, and the interviewees (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 52; Leseth & Tellmann, 2014, p. 87). Even though the questions I ask have the intention of uncovering the teachers' personal experiences, and therefore have no right or wrong answers, the fact that the interviewees know that this is a topic I have read up on can be intimidating or create the impression of one correct answer. Often teachers state that they should have prepared more. Additionally, several teachers start their answers by stating that what they were saying might not be what I was looking for or might not be relevant. Such statements show the impact of teacher cognition and the asymmetrical power relation of interviews. An attempt to combat this challenge was stating my objectivity, as well as the fact that I was interested in their experience, not a specific answer, to the informants both before, during and after the interviews.

Further, the small number of participants in this study raises questions around the reliability of the results. Reliability concerns the question of whether the results of the research can be trusted or not (Postholm & Jacobsen, 2018, p. 222). This includes whether the results can be tested by their ability to be reproduced (Kvale & Brinkman, 2009, p. 250). The reliability is therefore connected to the external validity of the research, which can be a weakness of this study. The fact that this study is based on six qualitative interviews can be both beneficial and harmful for the study's reliability. Qualitative research, including few participants increases the impact of each participant on the results (Postholm & Jacobsen, 2018, p. 223). As mentioned, when discussing the validity of this research, the small number of participants limits the perspectives included in the research. A study based on interviews with different informants may therefore possibly get very different results. On the other hand, as the research of this thesis is based on data gathered using a qualitative method, the data is, and is supposed to be, affected by the context of the data collection process. The subjective aspect, including the subjectivity of the researcher, is one of the qualities of qualitative data. As a result of this, the fact that the exact same data collection cannot be recreated does not necessarily reduce the reliability of the research (Postholm & Jacobsen, 2018, p. 224).

As mentioned above, the process of gathering informants for this project includes a great deal of rejection. This is partly the result of many teachers not having the necessary experience for the project, as the study demands teacher with a very specific set of experience. Many of the contacted teachers lack this experience. A result of not including these teachers in the research is the loss of their perspective on why they have chosen not to teach the topic of racism in this specific way. On the other side, many of the contacted informants did not answer my request. The informants of this project therefore only represent a group of teachers that are motivated for participating in such a project. Based on the fact that possible informants might want to provide the information they believe the study is looking for, one can assume that teachers with positive experiences on the topic may be overrepresented in this group of informants. Teachers with negative experiences on the topic may choose not to participate, as they might lack the answers they assume the study is seeking. This can possibly have a negative effect on the outcome of the thesis, as the results may portray literature as a more beneficial way of introducing racism compared to the general perception. It also eliminates the possibility of a discussion and comparison of different perspectives. The fact that my data shows almost only positive experiences with this way of teaching strengthens this assumption (Postholm & Jacobsen, 2018, p. 227). The choice of limiting the participants to those who obtain this experience is something that must be kept in mind when reading the results. The selection of participants may therefore have a great impact on the results of the study.

In order to strengthen the reliability and validity of this study, I explicitly describe all the steps of my data gathering and analysis in this chapter. This is to ensure this process can be recreated as similarly to the original as possible if the reliability is to be tested (Postholm & Jacobsen, 2018, p. 228). Even though this can function as a strengthening factor to the reliability of this project, it does still not take away the impact of the interviewer and the interview setting. These are factors that may impact the answers of the informants. Examples are factors like the comfortability of the informants, as well as the interviewers' translation of the transcription. This impact is something I am very aware of, both through the process of developing the interview questions, executing the interviews and analyzing the data. This includes aspects like avoiding leading and unclear questions, as well as avoiding coming across as threatening (Leseth & Tellmann, 2014, p. 87; Postholm & Jacobsen, 2018, pp. 224-226).

My personal thoughts can also impact the analysis of the data, as different researchers might focus on different aspects of the data, and thereby end up with different conclusions (Postholm & Jacobsen, 2018, p. 224). The fact that the interviews are recorded and further transcribed is therefore a way of ensuring the reliability of the research, as it assures no information is lost due to factors like bad notes or memory (Postholm & Jacobsen, 2018, p. 227). Still, the process of transcribing, translating from verbal conversation to text, can also affect the reliability (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 192). As the process of transcription includes an interpretation of the recordings, some elements might have gotten lost in translation (Kvale & Brinkmann, 2009, pp. 186-187). Elements like body language and intonation cannot be translated into written form. These are factors that may affect how what someone says is interpreted, and thereby something that can impact the analysis and the results of the research (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 227). If the outcomes of this research are to be tested, elements being lost in translation from verbal conversation to transcription can impact the results. Although the interviews are transcribed, the interpretation is still affected by the researcher and the envisaged outcomes in the analysis process, even though measures are taken in order to make this impact as little as possible.

3.5 Chapter summary

This chapter presents the methodological considerations of this thesis. Firstly, the methodological choices regarding the execution of semi-structured interviews are explained and justified. Further, this chapter addresses the analysis of these data, which is conducted according to Braun and Clarke's (2006) model of thematic analysis. Finally, this chapter addresses relevant ethical considerations and methodological limitations. The following chapter presents the results of the analysis described in this chapter.

4.0 Results

The intention of this master's thesis is to develop a further understanding of teachers' attitudes and approaches around the topic of racism in the EFL classroom, and what implications might be drawn from this. This is done through looking into teachers' definitions of racism, their reflections around why and how they address it in their teaching, and how and why they use fiction as a tool for approaching the topic. The focus is therefore on teacher's attitudes and their use of fiction as a tool for addressing the topic. In order to investigate this, six semi-structured interviews have been conducted. This chapter presents the relevant findings from these interviews.

Before being presented, this data has been analyzed according to Braun and Clarke's (2006) model for thematic analysis. This has resulted in the following six themes: 'Defining racism', 'Reasons for addressing racism', 'Addressing racism in the EFL classroom', 'Choice of text', 'Utilizing literature', 'Learning outcomes'. In the following section, the findings are sorted according to these themes. This is a beneficial way of structuring this chapter, as much of the data is relevant for several research questions. Structuring the chapter according to the research questions would therefore create much overlap and repetition. Each section contains an overview of the relevant findings, as well as quotes that exemplify some of the informants' reflections. As the interviews are conducted in Norwegian, the original quote is straightly followed by an English translation. The informants of this study are referred to as L1, L2, L3, L4, L5 and L6. This is done in order to separate the informants, while maintaining anonymity.

4.1 Defining Racism

All six informants define racism as some form of discrimination. Still, there are some differences in what this encompasses. L1 defines racism in the following way: «[...] *det handlar om fordommar. Det handlar om uvitenheit. Og det handlar om forskjellsbehandling eller diskriminering av eit eller annet slag*» (L1). “[...] *it is about prejudice. It is about ignorance. And it is about treating people differently or discrimination of some kind.*” (L1). What separates L1 from the remaining five informants is that L1 does not specify what the discrimination they categorize as racism is based on. The other five informants all specify racism as discrimination based on either color of skin or race. Additionally, L2, L3 and L4 also include other factors in their definition. L2 specifies how racism can be discrimination

based on sex, whilst L3 introduces culture as such a factor. L4 also emphasizes the importance of assuring the pupils understand racism in this wide manner.

In contrast, L6 refers to racism in the following manner: *«Da ville jeg sagt at det var en form for diskriminering på bakgrunn av etnisitet, utseende og bakgrunn man har.»* (L6). *“I would say it is a form of discrimination based on ones ethnicity, looks and background.”* (L6). Both L5 and L6 state the importance of distinguishing racism from other forms of discrimination:

«Eg opplever vel kanskje at det av og til brukes i en del sammenheng der en burde forbeholde det. Altså, man kan ikkje bruke det om alle måta der folk blir diskriminert. Altså, eg tror ikkje man bruka rasisme-begrepet på ting som, altså åpenbart er diskriminering, men er det rasisme liksom?» (L5)

“In my experience, the term is sometimes used in situations where it should be reserved. I mean, I don't think you can use it to refer to every way in which people are discriminated. I don't think you can use the term racism about things that obviously are discrimination, but is it racism?” (L5)

Further, L5 diverges from the other informants, as this informant expresses a difficulty with defining racism: *«Det er jo vanskelig å ha et klart fasitsvar på ka man egentlig meina med rasisme»* (L5). *“It is difficult to have a set definition of what is actually meant by racism.”* (L5).

4.2 Reasoning for Addressing Racism

In general, all informants state that they believe the topic of racism is important and should be addressed in schools: *«[...] fra mitt ståsted, sånn helt utenom styringsdokument og sånt. At det er noe det er viktig å lære om og det er noe eg synes det er viktig at de tørr å snakke om og vite mer om»* (L1). *“[...] from my point of view, without looking into regulatory documents and such things, I think it is important to learn about and it is something I think is important that they dare talk about and know more about”* (L1). The informants highlight different aspects when justifying why they believe it should be addressed. Some informants justify addressing the topic of racism through the importance of learning about the historical aspect: *«det er så viktig å lære om. Spesielt kanskje historisk. Ka har skjedd og ka må vi unngå i framtiden?»* (L1). *“[...] it is so important to learn about. Maybe especially historically. What*

has happened and what do we have to avoid in the future?” (L1). Other informants specify that the topic should be addressed because racism still exists today: «Fordi rasisme fortsatt eksisterer. Vi har det i hverdagen vår og, og vi kan gå langt tilbake og vi ser at rasisme har alltid eksistert» (L2). “Because racism still exists. We have it in our everyday lives, and we can go far back and see that racism has always existed.” (L2). L3 states that talking about racism is a way of preventing it from happening:

«det er jo viktig. [...] spesielt for at det ikke skal skje igjen og fordi at, eg trur kanskje egentleg at dei fleste og er klar over at det skjer jo fortsatt, både her i Norge og i andre land» (L3).

“It is important.. [...] especially to prevent it from happening again and because I think most people are aware that it still happens, both here in Norway and in other countries.” (L3).

Further, L1 and L5 mention that racism should be addressed to enable the pupils to recognize it, talk about it and understand what they can do in order to make changes.

Moreover, the informants justify their choice of addressing racism in the classroom by connecting it to regulatory documents. Both the Education Act and the core curriculum are mentioned in these justifications. Several of the informants specify how the schools are to develop good citizens (L4, L6) that are able to master their own lives (L1), and how fulfilling these tasks demands addressing topics like human dignity, discrimination, diversity, democracy, human rights and so on (L4, L5). L1 phrases it in the following way:

«[...] det jo ein del av det med å mestre livet. Verden er sånn som den er, og vi må forberede de på at det er ein grunn til at det er sånn. Kordan de kan bidra til at det skal bli bedre.» (L1)

“[...] it is part of mastering one’s own life. The world is the way it is, and we need to prepare them for the fact that things are the way they are for a reason. How can they participate in order for it to improve?” (L1)

L5 claims that because of the indications of the curriculum, teachers cannot avoid the topic: «Så det er jo veldig sånn spot on inn i de overordna målene i læreplanen. Så vi kommer oss ikkje utenom det» (L5). “So, it is very spot on for the core aims, so we cannot not do it.” (L5).

Furthermore, based on the content of the English curriculum, some of the informants claim that racism should be addressed specifically in the EFL classroom. Four out of six informants (L2, L4, L5, L6) refer to competence aims that state that the pupils should address and investigate English-speaking countries:

«Kjempeviktig. Veldig, veldig viktig. Og ikkje minst i engelskfaget som tross alt skal innom en del ting som har med historie, kultur i engelsktalende land, sant? [...] akkurat når det gjelder USA, så er det en såpass stor del av historia, at du kommer ikkje utenom det uansett.» (L5)

“Very important. Very, very important. And especially in the English subject, which is supposed to address things related to history, culture in English-speaking countries, right? [...] And when it comes to the USA, it is such a central part of the history, that you cannot avoid it.” (L5)

Here, L5 specifies the importance of gaining knowledge on the historical impact racism has had on these countries. L4, on the other hand, focuses on the competence aims addressing knowledge on indigenous peoples and the contemporary situation in English-speaking countries:

«Utforske og reflektere over situasjonen til urfolk i den engelskspråklege verda og i Norge. [...] Men dette og med å utforske levemåta og tankesett som, som er i den engelskspråklege verda og, kan ein jo og koble til det då.» (L4)

“Explore and reflect on the situation of indigenous people in the English-speaking world and in Norway. [...] But also exploring ways of life and ways of thinking that exist in the English-speaking world can also be connected to this.” (L4)

Multiple informants (L1, L3) also claim that there are competence aims in the English curriculum that make this topic especially relevant for the EFL classroom but admit that they do not actually know what these possible competence aims say. These statements show that teachers believe the topic of racism to have such a natural position in the EFL classroom that they do not necessarily feel the need to check that it is mentioned in the curriculum. Instead, they assume it is.

Although the informants believe the topic to be central, most of them recognize that racism can be a difficult or challenging topic to address (L1, L2, L3, L5, L6). The main reasoning for this is that the topic can be very sensitive and thereby elicit unexpected reactions. L1 specifies how this can prevent them from addressing the existence of racism today:

«Men når du kommer til realiteten og klasserommet, så vil du trå så forsiktig som du kan, men du må på ein måte kalle en spade for en spade. Og då er det enkelt å henge seg opp i historiske detaljar og på ein måte ta den vegen fordi det er fakta. Og de diskusjonane som hadde vert gode å ha for å skape det hele mennesket som ser at rasisme fortsatt er et problem i verden og som kan vere med å bekjempe det. Så du tørr ikkje ta det steget fordi du er redd for ka som skal komme fram i en sånn type diskusjon.» (L1)

“When it comes to reality and the classroom, you want to be as careful as possible, but still say it as it is. And then you can easily get caught up in historical details and go down that route because it is facts. And the discussion that could have been very valuable in order to create this complete person who understands that racism is still a problem in the world and that they can help fight it. You don’t take that step because you are worried about what might come up in such discussions.” (L1)

Still, most of the informants specify the importance of not allowing this to result in them not addressing the topic. One of the teachers also mention that it is a topic they have become more comfortable with over time:

«Det har vokst litt på meg, for eg synes det var mer utfordrende i starten. For det er jo ting som er sensitivt her. Også tenker man jo ekstra, viss man har elevgrupper som er

sammensatt.. [...] Og man er redd for å tråkke feil eller si feil eller på en måte veie sine ord. Samtidig som det skal ikkje forhindre oss i å snakke om det.» (L6)

“It has grown on me, because I found it more challenging in the beginning. There are things that are sensitive. Especially if you have a diverse group of pupils. [...] So, you are scared of saying or doing something wrong, or choose your words carefully. At the same time, it should not stop us from discussing it.” (L6).

Another factor that can make the topic challenging to approach is teachers' fear of saying something wrong or being misinterpreted. L1 provides an example of this:

«Når vi har snakka om diskriminering, så har man lyst å komme med eksempel, og man har lyst å vise historiske eksempel på kordan ting har vært og sånn. Men så er det jo veldig mye av historien som er ganske stygt. Og at det kommer reaksjonar som eg kanskje ikkje hadde helt sett for meg at kom. Så det med å på ein måte vise plakatar som var rundt i USA på 60-talet, eller før det då, så har eg tenkt at dette er et blick på historien og sånn håpar ikkje vi at det er fortsatt sant. Men så ser elevene det også tenker dei læraren har sagt at sånn er det. [...] Så, ikkje vrangforestillingar, men at dei koblar feil, konteksten forsvinner, og at de meiner at de har lært å diskriminere istedenfor å ha lært om diskriminering.» (L1)

“When we talk about discrimination for example, you want to refer to examples and you want to show historical examples of how things were. But a lot of the history is quite harsh. And that might bring reactions I did not anticipate. So, if I show posters that were used in the US in the 60s, or before that, then I have thought that this gives insight into the history and we hope that it is not like this anymore, right? But then the pupils see it and think the teacher has told them that this is what it is like. [...] So not delusions, but they misinterpret it, the context disappears, and they believe they have been taught how to discriminate instead of learning about discrimination.” (L1)

The possibility of being misinterpreted is also illustrated in other ways. L5 explains the importance of assuring the pupils are able to recognize what racism is through explaining how they have been labeled as racist in situations where this is not the case:

«Viss eg sier til en av våre mørkhuda eleva at du skal ikkje gjøre slik eller du kan ikkje gjøre sånn, då er eg rasist med en gang, sant? Og så har vi den diskusjonen, ka er rasisme egentlig, sant? Er du utsatt for rasisme no, faktisk? Sant? Og det har man selvfølgelig lov til å oppleve at man er, men det der med å bevisstgjøre mange av elevane på. Mange av de kommer til å bli utsatt for rasisme, blir utsatt for rasisme, og de må lære å kunne skille når de faktisk blir og når de faktisk ikkje blir det, for sin eigen del.» (L5)

“If I tell one of our pupils with dark skin that they cannot do something then you are labelled as racist right away, right? And then we have that discussion, what is racism really, right? Are you actually experiencing racism now? Right? And you are entitled to feel that you do, but we have to make the pupils conscious of this. Many of them will experience racism and they have to be able to separate when they do and don't, for their own sake.” (L5).

4.3 Addressing Racism in the EFL Classroom

When reflecting on how they address the topic of racism, teachers touch on several important aspects. Multiple informants (L2, L3) specify the importance of assuring the pupils feel comfortable. Further, all informants express the centrality of discussion in their approach to racism. This includes reflection on the topic, as specified by L5: *«At elevane skal få drøfte det. Det er det viktigste. At de gjør seg noen refleksjona og tenker rundt det.» (L5).* *“That the pupils should discuss it. That is the most important part. That they reflect and think about it.” (L5).* Several of the informants also mention the importance of discussing possible definitions of the term: *«Å definere begrepet, det er jo litt viktig då. Definere ka det er for noko. Prøve å få elevane på bana og kanskje komme med eksempel på, ja, komme med egne erfaringar.» (L4).* *“Defining the term, that is important. Defining what it is. Trying to involve the pupils so that they can provide examples and personal experiences.” (L4).*

In addition, the informants specify the importance of including history in their discussion of racism (L1, L2, L3, L4, L5, L6). L3 states the following:

«Så eg meiner at dette historiske er ganske viktig. Å vise dei kva som har skjedd og for at det ikkje skal skje igjen. Så tema som slaveri og Apartheid og segregation i USA og alt dette, trur eg er veldig viktig» (L3)

“I believe the historical aspect to be important. To show them what has happened and to prevent it from happening again. So, topics like slavery, Apartheid and segregation in the US and all of that, I believe that is very important.” (L3)

Although the historical aspect is acknowledged as important, L1 also recognizes some challenges with addressing this aspect of racism. This is illustrated in the previously mentioned quote about the possibility of pupils misinterpreting these historical examples as instructions on how to discriminate.

Moreover, some informants explain how they focus on the contemporary situation of racism. L3 explains how they use current events and news as context for addressing the topic, as this might be easier for the pupils to relate to compared to historical events:

«Eg merkar at elevane er engasjert. [...] Fordi at det er så tydelig i nyheitsbilde og ein kan bruke ting som akkurat har skjedd. Slaveriet, det er så mange år sidan at dei klarar ikkje å forholde seg til det, men så skjer det faktisk ganske grusomme ting, spesielt då i USA.» (L3)

“I notice that it engages the pupils. [...] Because it is so clear in the news and you can use recent events. The slavery was so long ago that they find it hard to understand, but then these horrible things happen, especially in the USA.” (L3)

Another informant, L6, combines the two aspects in their approach:

«[...] koblar dagens rasisme mye til historiske hendelser som har skjedd og går tilbake i tid. Og elevene synes det er spennende. Eg tror de føler de lærar mye av å gjøre det på den måten. De forstår litt meir koffor vi har rasisme i samfunnet.» (L6)

“[...] connect the contemporary racism to historical events that have happened and go back in time. And the pupils find it interesting. I believe the pupils feel like they learn a

lot doing it this way. They understand a bit more about why racism exists in our society.” (L6)

Most of the informants focus on English-speaking countries in their approach to the topic of racism in the EFL classroom. L5 explains that this is because of the common occurrence of racist cases in the US:

«Og USA dukker jo stadig opp. Det gjør det jo, altså det er jo der vi ofte får det fra, sant? At det er der vi får disse skoleskytingene, uten at det nødvendigvis handler om rasisme. Men politivold også alle disse sakene som det har vært de siste årene.» (L5)

“And the USA usually comes up. It does, I mean, that is where we usually get it from, right? That is where you have the school shootings, without it necessarily being about racism. But police violence and all these cases that have come up these previous years.” (L5).

Although none of the other informants specifically mention that we get racism from the US, several of them refer to the US when explaining their approach. Other English-speaking countries mentioned are South-Africa, the UK, Australia and New Zealand (in order from highest to lowest frequency).

Further, five out of six informants highlight the importance of relating the discussion of racism to the Norwegian context (L2, L3, L4, L5, L6). It varies whether the informants do so in the English subject, in other subjects or across subjects. Several informants introduce the Norwegian context through discussing the pupils' own personal experiences (L2, L3, L4, L5). Further, they state the importance of comparing racism in Norway to the historical and contemporary situation of the English-speaking countries (L2, L4, L5), even though L6 recognizes that this is not done enough:

«I engelsken så blir det fort USA. Og det bør vi gjerne vere litt meir bevisst. For det skapar jo veldig sånn 'det gjelder bare der borte'. [...] Så eg må jobbe litt mer med å på ein måte knytte det, ok det er der, men ka opplever vi her? Er det på samme måte i Norge? Også er fort svaret frå elevene 'nei', viss man ikkje graver litt mer i det då» (L6).

“In the English lesson the focus is often on the US. That is something we have to be more conscious of because it creates this ‘it happens over there’ attitude. [...] So, I have to work on connecting it, ok that happens there, but what do we experience here? Is it the same in Norway? And the pupils’ immediate answer is usually ‘no’ if you don’t dig deeper.” (L6).

Here, L6 recognized how the focus on English-speaking countries might result in pupils not recognizing the existence of racism in Norway

4.4 Utilizing Literature

Furthermore, the informants reflect on why they choose literature as a tool for introducing racism in the EFL classroom. None of the informants refer to regulatory documents when justifying their choice of literature as a tool for addressing the topic. All justifications for this choice are related to what the teachers view as beneficial aspects of utilizing literature. The informants express a very positive attitude towards the use of literature in the EFL classroom and state that they believe it should be used more commonly. A regularly mentioned beneficial quality of fiction is its subjectivity. The informants point out how this aspect of racism develops a personal connection between the reader and the characters: *«Hvis du har litteratur får du eit litt meir personleg forhold til ka hovudpersonen i boka opplevde. Så det er fordelane med å bruke litteraturen, at du kan komme med eksempel på korleis enkeltmenneske opplever livssituasjonar då.» (L4).* *“If you use fiction you get a more personal connection to what the main character of the book has experienced. That is the advantage of using literature, you can provide examples of how individuals experience situations.” (L4).* L2 explains that this can draw on the readers’ empathy:

«At skjønnlitteratur kan gjøre elevene mer empatiske og i stand til å sette seg inn i andre mennesker sin situasjon. Det kan øke evnen deres til å se en situasjon fra ulike sider. Ettersom en bok er skrevet fra en synsvinkel, kan de få en annen opplevelse dersom de øver på å endre synsvinkel. Se fra en annen sitt perspektiv.» (L2)

“Fiction can make the pupils more empathic and enable them to understand different people’s situations. It can strengthen their ability to see a situation from different perspectives. Because a book is written from a perspective, they can get a different

experience if they practice changing the point of view. Seeing it from someone else's perspective.” (L2).

L6 compares this to meeting people face to face and refers to this as «*skjønnlitteraturs unike måte å gjøre det på*» (L6). “*fiction's unique way of doing it*” (L6).

According to four out of six informants, this quality is what enables literature to give a better insight into issues the pupils might find challenging and that are highly relevant in their society: «*Gjennom å lese skjønnlitteratur så kan ein egentleg diskutere det som mange, eller ein del elevar kanskje synes er vanskeleg i sin eigen kvardag*» (L4). “*Through reading fiction one can discuss what many, or some, pupils might find challenging in their own everyday lives.*” (L4). Building on this, several informants view fiction as a productive way of understanding and developing interpersonal values: «*Man kan bruke skjønnlitteratur, fordi man ikkje har opplevd det sjølv. Du kan bruke det for forstå andre sine følelsar, tankar og opplevsar gjennom dei karakterane og så koble på refleksjon.*» (L6). “*One can use fiction because you have not experienced something yourself. You can use it as a way of understanding others' feelings, thoughts and experiences through the characters, and further reflect on it.*” (L6). The most commonly mentioned advantage of using fiction for this specific purpose is fiction's ability to provide the reader with an insight into how something the reader has not necessarily experienced can be experienced by others. L5 states:

«Det er lettere å sette seg inn i kordan det oppleves å være flyktning, å være utsatt for rasisme, når du får det gjennom litteratur, sant? At du liksom dykker ned i ei fortelling. Om den er bygd på biografiske eller ikkje biografiske ting, min erfaring er at det er lettere å nå inn til elevane på den måten, når du leser skjønnlitteratur.» (L5)

“Easier to understand what it is like to be a refugee, to experience racism, when you get it through literature. You dive into a story. And whether it is built on biographical or non-biographical things, in my experience it is easier to reach the pupils this way, through reading fiction.” (L5).

On the other hand, the informants also draw on literature's ability to make something less personal as a reason as to why they believe literature is a good tool for approaching the topic

of racism. L5 explains how this might be because literature can create an emotional distance to the topic:

«Eg tror kanskje skjønnlitteratur gjør det enklare fordi det er sårbart [...] Det er vanskelig å snakke om viss du har vært utsatt for det sjølv. Vanskelig viss du har vært vitne til det. Altså, det er lettere når du kan distansere deg fra det gjennom ein fictional character. Så eg tror at akkurat når det gjelder sånne vanskelige tema, så tror eg litteratur er en veldig god innfallsvinkel. Fordi det skaper en slags emosjonell distanse.» (L5)

“I think fiction can make it easier because it is vulnerable [...] It is hard to talk about if you have experienced it yourself. Hard if you have witnessed it. I mean, I think it is easier to distance yourself from it through a fictional character. So, I believe that when it comes to difficult topics like this, literature is a very good approach. Because it creates an emotional distance.” (L5).

Still, it is crucial that this distance does not get too big, as the teacher must ensure that the pupils understand that these things actually happen in reality:

«Elevar kan fort ta litt lett på det [...] ‘det er ikkje på ekte’. Så det å jobbe med de og tenke at, ja ok, ja, det er en fiktiv historie, men opplevelsene er det mange som har, kan dele.» (L6).

“The pupils can treat it lightly. [...] ‘it is not real’. So, working with them and keeping in mind that, yes, it is a fictional story, but many share the experiences.” (L6).

Further, L5 talks about how literature’s ability to create an emotional distance simplifies approaching the topic of racism both for the pupils and the teacher:

«Så då kan det faktisk vere lett å bruke litteratur. For då snakka du om noen andre. Då trenger ikkje de å vere personlig. [...] Men då kan du liksom ta utgangspunkt i hans (hovudpersonen sine) opplevsa i diskusjonen. Så slipper du at du måtte si noe om kordan du har opplevd ting.» (L5)

“It can actually make it easier using literature, because then you talk about someone else. Then it doesn’t have to be as personal. [...] They can discuss based on his (the main character’s) experiences, so they don’t have to share their own experiences. [...] Literature makes it less vulnerable.” (L5).

Multiple of the informants express how using literature makes addressing racism easier and more comfortable, as it is the literature addressing it, removing their fear of saying something wrong or being misinterpreted. L6 states:

«Elevane oppfattar at det læraren sier, sånn er det. Mens ved å bruke litteratur, så er det ikkje min stemme [...] det er boken sin stemme. Så det synes jeg hjelper meg mye og. Spesielt med et sånt tema som kan vere litt vanskelig.. [...] For eksempel vonde holdningar eller, kan man ta opp gjennom en bok då. Altså, det er ikkje jeg som kommer med de holdningane, eller det er ikkje jeg som bare har funnet på noen holdningar, men du finner det faktisk her i denne boken, også bruker vi det som utgangspunkt til å snakke mer om det då.» (L6)

“The pupils assume the teacher has all the correct answers. [...] But when you use literature, it is not my voice [...] it is the book’s voice. I think that helps a lot. Especially with a sensitive topic like this. [...] For example negative attitudes, you can address them through a book. I mean, I am not the one bringing these attitudes and I have not just made up some attitudes, but you can actually find them in the book and use that as a starting point for further discussion.” (L6)

Like L6, L1 appreciates that the teacher can draw on utterances from the literature instead of having to express these: *«Å gjøre det gjennom bøker gjør jo at eg slipper å være redd for ka ord eg brukar og sånt, for då har boka allerede sagt det, og det er ikkje meg det går utover.» (L1)* *“To address it through books makes it so that I don’t have to worry about each word I use, because the book has already said it, and it doesn’t negatively impact me.” (L1).*

The ways in which the informants have utilized literature vary. However, most of them relate the discussion and reflection on the topic to the literature, both whilst and after reading. L1 explains the importance of discussing literature, especially fiction, as not doing so might lead

to misunderstandings or the pupils interpreting the content in a way that confirms with what they already believe to be true, instead of challenging these beliefs:

«[...] viss ikkje vi tar oss tid til å diskutere det, så er det to vidt forskjellige forståelsar av det samme temaet. [...] Vi har jo vår eigen fantasi som kommer inn, spesielt viss det liksom er historiar. Vi legger til informasjon sånn som det passar oss, og det vil jo vere forskjellig ut frå den som lesar.» (L1)

“[...] if we don't take the time to discuss it, there are two different experiences of the same topic. [...] we have our own fantasy which impacts this, especially if it is stories. We add information to make it fit ourselves and that will differ for each reader.” (L1).

Here, L1 explains how the way someone interprets literature is subjective. It is therefore important that literature is processed and discussed in class, in order to assure all pupils are on the same page.

Further, the informants mention the importance of putting the literature into context. L4 explains the importance of understanding the literature in relation to the historical and contemporary situation: *«Det trur eg er veldig viktig, at du ser det i samanheng. Ser det utfrå sin kontekst og ser det i frå, korleis er det i dag» (L4).* “I think that is very important, seeing it context. Understand it from its' own context, and also how it is today.” (L4). Several informants (L3, L5) state that they work with the historical context of racism and the literature before reading. Some informants supplement this historical aspect by connecting it to the contemporary situation. When working with the contemporary situation, L5 mentions that they connect the events of the literature to the pupils' lives: *«Du beskriver karaktera i boka, du beskriver hendelsa i boka, også kan man kanskje seinere relatere det til, kordan kjenner du dette igjen frå ditt eget liv?» (L5).* “Describing the characters of the book, describing events in the book, and then relate it to, how do you recognize this in your own life?” (L5).

Additionally, the informants propose several ways of working with literature. These include different ways of reading, such as listening, reading individually and reading in groups. An example is reading circle, which provides the pupils with the opportunity to reflect on different aspects of the issue, both individually and together with their fellow pupils and their teacher.

4.5 Choice of Text

A central aspect regarding the use of literature is what literature teachers use and how they choose it. Several of the mentioned pieces of literature were brought up by multiple informants. Although this is partly the result of some of the informants working at the same school, some informants mentioned several of the same literary texts even when this was not the case. A common theme of these pieces of literature is that the majority have authors from English-speaking countries. Some informants also mentioned non-fiction, or literature that does not address racism. These are excluded from this analysis. An overview of the fiction that has been used related to the topic of racism, is organized in the following table.

Table 1 *Literature Used to Address Racism in the Norwegian EFL Classroom*

Title	Type of literature	Frequency (number of mentions)	Author (nationality)	Setting (country)
<i>The Soccer Fence</i>	Picture book	4 (L1, L2, L3, L6)	Phil Bildner (American)	South-Africa
<i>Rosa</i>	Picture book	3 (L1, L3, L6)	Nikki Giovanni (American)	USA
<i>The Absolutely True Diary of a Part-Time Indian</i>	Young adult novel	2 (L1, L5)	Sherman Alexie (American, Spokane Indian)	USA
<i>The Boy in the Striped Pyjamas</i>	Novel (fable)	2 (L2, L3)	John Boyne (Irish)	Germany and Poland
<i>To Kill a Mockingbird</i>	Novel	2 (L4, L5)	Harper Lee (American)	USA
<i>The Hate U Give</i>	Young adult novel	2 (L5, L6)	Angie Thomas (American)	USA
<i>The Wave</i>	Young adult novel	1 (L4)	Todd Strasser (American)	Based on a true story from the US

Moreover, the informants reveal several methods for choosing literature. All informants mention that they base their choice of literature on some form of recommendation, either from colleagues, their own education, websites, Facebook-groups or other schools' experiences.

Further, one informant (L6) claims to quality-check the literature through looking up novels that have won awards or are used by universities or trustworthy websites as a way of quality checking the literature before using it:

«Det var inspirert av andre engelsklærarar. Eg er med i en engelskgruppe på Facebook som gir mye informasjon. Og når jeg ser at NDLA, for eksempel, eller ulike universitetar, har laga undervisningsopplegg knyttet til ulike bøker. For meg blir det et kvalitetsstempel. Og kan støtte meg på andres vurderingar.» (L6)

“It was inspired by other English teachers. I am part of an English-group on Facebook which provides a lot of information. And when I see NDLA, for example, or different universities that have made teaching plans related to different books. For me, that is a quality stamp. And I can lean on other’s evaluations.” (L6).

While informants rely on recommendations for ideas, they also consider different criteria themselves. These criteria are important for assuring the pupils’ motivation, which can be a challenge when using literature. A category of criteria is suitability. This category includes assuring that the literature is fitting, both for the specific group of pupils, as well as the current time. Furthermore, the informants call attention to some practical criteria that impact their choice of literature. These criteria include the literature not being too long (L3, L5), having too long chapters or containing too complicated language (L5). Some informants also specified the importance of the literature having an available audiobook (L5) or an available simplified version (L4). Other frequently mentioned practical criteria are accessibility and economy. As literature might be expensive, some of the informants state that the convenience of using literature the school already owns impacts their choice of literature. L4 explains:

«Også er det noko med økonomi sant? Når du har eit sett med bøker her, også har du ein lettlest versjon. [...] Det tel litt det og altså, fordi det er nokon som dett litt av viss dei skal lese den vanlege utgåva.» (L4).

“There is something related to economy, right? When you have a set of books already and you have an easier version. [...] That also counts, because some are not able to follow if they are to read the original version.” (L4).

A combination of these factors leads to some informants reusing the same literature several times. L6 mentions borrowing books from the library as a possible solution but follows this up by sharing the experience that the libraries usually do not have enough copies.

Finally, some teachers emphasize the quality and content of the literature. L6 proclaims the importance of choosing quality literature that does not enhance stereotypes:

«Ulempen er jo at viss du velger bøker av mindre god kvalitet, at det kan fort bli stereotypisk. At de tenker at det er bare sånn. At den enkeltopplevelsen noen kan ha, gjelder for alle. Det er jo ein utfordring og noe man eventuelt må snakke om då. Det er ikkje alle som opplever det på den måten som karakteren i boken gjorde.» (L6)

“The disadvantage is that if you choose books of less quality, it can easily become stereotypical. That they (the pupils) believe it to be only like that. That the experience of one individual goes for everyone. That is a challenge and something that might have to be discussed. Everyone does not have the same experience as the character of the book.” (L6)

L2 also indicates the importance of using literature that tells the perspective of those who have experienced racism:

«Ikkje minst det at når du lesar om mennesker og knyttar tema til menneskeskjebnar. Spesielt viss det handlar om menneske som kanskje, eller det er basert på auten... altså mennesker som har levd. Så gjør det noe med forståelsen til elevane. De har en person å knytte det til. Og det interesserer de mer oppdagar eg og de huskar det bedre. Så det å bruke skjønnlitteratur og fortellingar om menneske, det synes eg fungerer godt.» (L2)

“Especially when you read about people and connect it to human fates. Especially if it is about people who maybe, or it is based on authen... I mean, people that have lived. It does something to the pupils’ understanding. They get someone to relate it to. And in my experience, it raises their interest, and they remember more. So, using fiction and stories about people, I think that works really well.” (L2).

This informant talks about the benefits of using fiction and highlights how this is especially beneficial when the literature is based on “*people that have lived.*” (L2). It is unclear whether this informant refers to ‘people’ as people in non-fiction or as fictional characters based on non-fictional people. Because the informant concludes this statement by saying that they have had positive experiences with ‘using fiction and stories about people’, I interpret this as the informant using the latter definition. Additionally, this quote is the informants’ response to a question about the benefits and challenges of using fiction. The informant refers to this kind of literature as “*authen...*”. Although the informant does not complete this thought, I understand this as the informant referring to the literature as authentic.

4.6 Learning Outcomes

The pupils’ learning outcomes can provide important information for this thesis, as they can function as a measurement of how effective the teachers’ approaches are. These results are based on the teachers’ interpretation of pupils’ responses, as I do not have access to any actual pupil responses. Because of this, the results may be skewed.

Four out of six informants state that the pupils seem to be more engaged on the topic when it is approached through fiction. This engagement is visible in pupils’ participation in lessons based on literature, as well as in their writing. L1 explains:

«Vi ser jo når dei har fått lov å skrive, etter en sånn periode, at refleksjonsnivået er, hvertfall på noen, mye høyere enn når vi starter med en sånn ‘Ka er rasisme?’.» (L1)

“We see that when they are allowed to write, after a period working like this, the reflection level, at least of some, is at a much higher level compared to when we introduce the topic with sort of a ‘What is racism?’” (L1).

Some informants have asked their pupils for feedback on their use of fiction to approach the topic. In general, the informants have received mostly positive feedback from their pupils. As for the teaching of the topic of racism in general, the common finding is that the pupils enjoy discussing the topic and that they find it interesting and engaging. L2 claims that their pupils enjoy discussing the topic. Building on this, L5 mentions that discussing it seems to come natural for the pupils:

«Eg tror de opplever det som såpass aktuelt, at det tenker de er heilt naturleg å snakke om. [...] Tror de ville syntes det var veldig rart viss vi aldri snakka om det. Kan godt hende de synes vi snakka for lite om det.» (L5).

“I think they find it very relevant and therefore very natural to talk about. [...] I think they would find it weird if we never talked about it. We might even not talk about it enough.” (L5)

Although there has not been any negative feedback on the fact that the topic is addressed, L6 mentions that some pupils question why this is done:

«Ingen negativ respons, men noen spør, 'koffor skal vi lære om dette?'. Enten med en kritisk undertone, eller med en nysgjerrig undertone. Men det er ingen som har vert negative til å lære om det. De fleste skjønner koffor de må lære om det.» (L6)

“No negative response, but some ask, ‘why are we learning about this?’. Either with a critical undertone or a curious undertone. But no one has been negative about learning about it. Most of them understand why they have to learn about it.” (L6)

Further, L1 specifies that even though the pupils want to learn about it, racism is a topic some find challenging:

«Eg tror elevene er litt sånn som meg, at de og synes det er litt skummelt å snakke om rasisme. De er veldig på at de vil diskutere at det skjer, og det kan de godt spørre, 'koffor snakkar ikkje vi om det?'. Også når vi snakkar om det så blir de litt usikre i kordan de skal snakke om det sammen.» (L1)

“I think the pupils are similar to me, that they find talking about racism a bit scary. They are eager to discuss what happens and they might ask ‘why don’t we talk about it?’. And then when we talk about it, they get unsure of how they should talk about it with each other.” (L1)

L5, on the other hand, explains how the pupils do not seem to be uncomfortable, but that this could possibly be explained by the fact that they might not be able to relate it to their own life:

«Eg tror ikkje de nødvendigvis opplever det som veldig ubehagelig [...] Men eg veit jo ikkje ka de elevane som blir utsatt for rasisme, eller som vertfall er i faresona for det, ka de tenker om det då. Eg er ikkje sikker på om de føler at det er deira virkeleghet som blir beskreve.» (L5)

“I don’t think they find it uncomfortable [...] But I don’t really know how the pupils who experience or might experience racism think about it. I don’t know if they feel like it is their reality that is described.” (L5)

Another way in which the informants review the pupils’ learning outcomes is through how much they actually remember from the teaching. L6 mentions an example of how they have experienced that their pupils actually remember the work they do when reading literature:

«[...] det eg nevnte med eksamen, [...] når de tar opp noke vi har snakka om for mange månedar sidan. Også når de klarar å holde den tanken, klarar å holde på det de lærte om for flere månedar sidan, er jo et tegn på at det har funket, at det har sunke inn.» (L6)

“[...] what I mentioned about exams, [...], when they bring up something we talked about many months ago. When they are able to hold that thought, remember what they learned several months ago, that is a sign that it works, that it has sunk in.” (L6)

L6 claims that this indicates that literature is a successful way of addressing this topic.

4.7 Chapter Summary

This chapter has presented the relevant data for this thesis. This data has been gathered from six semi-structured interviews with teachers that have experience with approaching the topic of racism through the use of fiction. The data has been presented in the six themes developed in the analysis of this thesis. In the following chapter, these results are discussed in relation to previous research related to the topic of racism in the Norwegian EFL classroom.

5.0 Discussion

Based on the data presented in the previous chapter, several implications can be drawn. In order to do so, the main findings from the previous chapter are discussed in regard to the theoretical framework of this thesis and previous research within the field. The first major finding of this study is that Norwegian EFL teachers consider racism an important topic that should be addressed in education. Many teachers refer to the curriculum in order to justify this belief. Secondly, this study shows a division among Norwegian EFL teachers' understanding of the term 'racism'. Whilst the majority of the informants refer to a wider definition, some teachers believe the term should be reserved for discrimination based on race and ethnicity. Another significant finding is that teachers consider racism a sensitive topic that can be uncomfortable to address. Therefore, teachers worry about saying something wrong or being misinterpreted. As a consequence of this, some teachers avoid addressing the contemporary existence of racism. The final major finding addressed in this chapter is that Norwegian EFL teachers consider fiction a beneficial tool for addressing racism in the classroom because it can give insight into new perspectives and make the topic easier to approach. Based on these general findings, this thesis argues that the taboo around racism in the Norwegian society has a major impact on, and is visible in, Norwegian EFL teachers' approaches to racism. Still, this thesis argues that there is a glimpse of change within this narrative, moving towards a more open dialogue around the topic.

The language use of the LK20 curriculum might have a direct impact on how the topic of racism is addressed in the Norwegian EFL classroom. Multiple parts of the curriculum indicate that racism should be addressed in Norwegian schools and in the EFL education. An example is how various competence aims emphasize the importance of learning about different cultures, ways of life and communication (The Norwegian Directorate for Education and Training, 2020). The focus on developing intercultural competence also indicates this, as it includes gaining knowledge on "different ways of living, ways of thinking and communication patterns" (The Norwegian Directorate for Education and Training, 2020, p. 3). Still, neither the curriculum (The Norwegian Directorate for Education and Training, 2020) nor the Education Act (1998, § 1-1) explicitly mention the terms 'race' or 'racism'. In contrast to the English curriculum (The Norwegian Directorate for Education and Training, 2020), the Education Act (1998) and the core curriculum (Ministry of Education and Research, 2017) refer to the term 'discrimination'. Although racism is a subcategory within

discrimination, the lack of preciseness allows for a justification both for addressing and avoiding the topic of racism in the EFL classroom, depending on each individual's interpretation. This illustrates a challenge that might come with the common Norwegian definition of racism. When several categories of discrimination are referred to as racism, people can claim to address racism without addressing discrimination based on race and ethnicity. There is therefore a clear contradiction between the lack of recognition of the topics' relevance for the English subject in regulatory documents and the indications of several competence aims, making teachers' interpretations and attitudes determining factors for whether and how the topic is approached.

The results from this study indicate that some Norwegian EFL teachers are interested in and engaging with the topic of racism in their teaching. The teachers participating in this study all recognize the existence of racism and the importance of discussing it. This is reflected in teachers' justifications for addressing the topic in their teaching. These justifications refer to the historical and contemporary significance of racism, as well as the belief that addressing the topic can be a way of counteracting expressions of such ideas. This seems to be a common understanding within the field, as it is highlighted by multiple scholars (Arneback & Jämte, 2022; Eriksen, 2022; Lynch et al., 2017). Further, another common justification for teachers' choice of topics is the content of regulatory documents. Most informants refer to different aspects of the Education Act and the English curriculum when justifying why they address racism in the EFL classroom. Some informants also simply assume racism is mentioned in the curriculum, as they believe it has a natural place in the subject.

A possible consequence of the imprecise choice of words in the LK20 curriculum is that it deprives teachers of the opportunity of backing up their decision of addressing the topic. In an education system based on regulatory documents and teachers' professional autonomy, teachers sometimes get the sense that they are constantly observed, or surveilled. Regulatory documents regulate what should be addressed in education, meaning teachers can use them to justify their didactical choices. Racism not being explicitly mentioned in these documents can therefore make addressing the topic challenging and uncomfortable for teachers, especially in a society, like the Norwegian, where research indicates a common understanding that it should not be addressed (Eriksen, 2022). If teachers are confronted with their choice of addressing the topic, they can only refer to their own interpretation of these regulatory documents.

Although the teachers participating in this study all consider racism such a natural part of the EFL education that they either interpret the curriculum in the sense that they are obligated to address it or assume it is mentioned in the curriculum, this might not be the interpretation of every teacher. Despite the findings of this thesis, research within the field indicate that racism is not addressed enough, both in the Norwegian society in general and in education (Osler & Lindquist, 2018; Røthing, 2015). Research often presents this as a result of the taboo and silence around racism in the Norwegian narrative, where race is generally viewed as non-existing and a problem of the past (Eriksen, 2022; Hagen, 2021; Osler & Lindquist, 2018; Røthing, 2015; Svendsen, 2014). This narrative contradicts the findings of several studies (Bufdir, 2022; Midtbøen & Lidén, 2015; UNICEF, 2022), which implies that such conceptualizations of racism ignores the existence of racism in the Norwegian society.

The contrast between the Norwegian narrative and the focus of the informants might be the result of the methodological limitations of this study, as all informants have addressed the topic in their teaching. The rate of teachers that recognize the importance of addressing the topic might therefore be disproportionally high in this study. On the other hand, this finding might indicate a change in the Norwegian narrative around racism, where more people acknowledge its continuous existence and the importance of recognizing it. The fact that so many teachers refer to regulatory documents in their justifications of why they address the topic in their teaching indicates that the topic has a natural position in the English subject, and therefore should possibly be incorporated as a way of assuring all teachers interpret the curriculum in the same manner. Doing so could also be helpful for assuring a common definition of racism, which research shows might be lacking in the Norwegian context (Hagen, 2021).

The taboo around racism in the Norwegian context creates an uncertainty around what the term actually refers to, which might impact teachers' approaches to the topic. According to the results of this study, Norwegian EFL teachers' conceptualizations of racism can be divided into two main groups. Like Delgado and Stefancic (2017), some informants refer to racism as discrimination based on ethnicity and race. On the contrary, the majority understanding of racism among the informants aligns with the common understanding of racism in the Norwegian narrative (Bangstad & Døving, 2015). These definitions are wider

and include discrimination based on several different factors. This indicates that although teachers address the topic, the content of their approach is influenced by the Norwegian understanding of the term. As argued in chapter two, the width of these definitions may be the result of the taboo around racism in the Norwegian context (Eriksen, 2022). This taboo has resulted in a silence around the topic, as many believe the terms race and racism should not be utilized (Eriksen, 2022; Faye, 2021). This study argues that this silence creates an uncertainty around what the term actually encompasses, as it prevents important conversations and thereby knowledge being shared. This uncertainty is reflected in one of the informant's (L5) definition, creating a third group, including people that struggle with formulating a set definition of the term. Such uncertainty can make the topic difficult to approach in the classroom (Hagen, 2021), especially when the content of the term is not clarified in the curriculum (Lauritzen et al., 2021).

The informants who belong to the first group all emphasize the importance of assuring the pupils are able to separate racism from other forms of discrimination. This contrasts with the utterances of the second group, where informants state the importance of assuring the pupils understand that racism does not exclusively refer to discrimination based on race and ethnicity. Hagen (2021) agrees with the definition of the second group and explains the development of racism, from a term referring solely to biological differences to including cultural factors, as something that is necessary for the term to stay relevant for the contemporary situation in Norway. Norway is thereby proposed as a post-racial society where racism is not an issue (Hagen, 2021). This understanding indicates the existence of colorblind ideology in the Norwegian society, as studies show the contemporary existence of racism in Norway (Bufdir, 2022). Because the majority of the informants refer to this wider definition, teachers' focus on the contemporary existence of racism in English-speaking countries and the avoidance of the Norwegian context might be the result of a colorblind society. The lack of recognition regarding the existence of racism in the Norwegian context might therefore impact how teachers approach racism in education.

Further, Hagen (2021) states that the uncertainty around the topics of race and racism in the Norwegian context might be reflected in pupils' understanding of the terms. If the teacher does not recognize the existence of racism in contemporary Norway, the pupils might not get an insight into this aspect of the issue. An example is how one informant (L5) refers to racism as something we get from the US and uses this as a justification for focusing on the existence

of racism in English-speaking countries. Although this focus is natural, as this thesis investigates the EFL education, it still indicates a lack of recognition of the existence of racism in Norway or a discomfort around addressing such an existence. Further, the avoidance of the Norwegian context might also imply that as a result of the taboo around racism, some teachers' lack knowledge on the topic. This is supported by other research within the field (Osler & Lindquist, 2018), which indicates that as a result of the lack of communication around racism, Norwegian teachers do not have enough knowledge to address the topic adequately. In this manner, the Norwegian narrative around racism impacts teachers' approaches to racism, and thereby also the pupils' learning outcomes.

Moreover, this Norwegian conceptualization of racism creates a sensitivity around the topic, where the common narrative is that it should not be addressed. As a result of this, some teachers find racism a challenging or uncomfortable topic to address. This worry is grounded in a fear of making the pupils uncomfortable and that the discussion on the topic might have a negative impact on the pupils. Teachers' fear of saying something wrong or being misinterpreted can be understood as a representation of the silence around the topic in the Norwegian context. As previously discussed, a possible repercussion of the taboo around race and racism in the Norwegian context is the development of a society based on principles from colorblind ideology (Eriksen, 2022; Bonilla-Silva, 2001, as cited in Williams & Land, 2006). Because the common Norwegian narrative is that the topic should not be addressed, doing so might bring unexpected reactions. An example is how one informant (L1) expresses the worry of their teaching about discrimination being misinterpreted as them teaching the pupils how to discriminate. Such fears seem to be a general concern of teachers, as they are also emphasized in other research on addressing sensitive topics (Lauritzen et al., 2021).

Another possible reaction is introduced by a second informant (L5), who explains how they are regularly called racist when telling their Black pupils to act according to the school rules. A quick google search shows that many teachers have similar experiences (Bisgaard, 2022). The fact that this is also indicated in other research gives the impression that this is a normal experience of teachers (Røthing, 2019). These experiences illustrate the need for addressing the topic, as the silence and uncertainty around racism might be the reason the pupils lack the necessary knowledge for recognizing it. Further, teachers' worries of being misinterpreted might indicate a lack of confidence in their knowledge on the topic. Still, such experiences, or the fear of experiencing similar things, combined with the lack of specificity in regulatory

documents, provides an explanation as to why many teachers find the topic uncomfortable or choose to not address it in their teaching.

Although teachers worrying about their pupils' comfortability indicates an awareness of the consequences of racism and the trauma some pupils might have related to the topic, this discomfort should not result in the topic not being addressed properly. As presented in the results, teachers might avoid addressing certain aspect of racism or approach the topic in a certain manner in order to preserve their own and their pupils' comfortability. Thereby, this discomfort impacts, and possibly limits, teachers' approaches to the topic. An example is how one informant (L1) sticks to the historical aspect and thereby avoids conversations about the contemporary existence of racism, despite being aware of the valuable learning outcomes such conversations might bring. The informant justifies this by claiming that as a teacher you have to be cautious of your utterances, as you cannot predict the pupil's reaction. This informants' didactical choices indicate that although there might be a change in the narrative around racism in the Norwegian context, the taboo around the topic still impacts teachers' approaches. Still, several scholars stress the importance of addressing the topic, despite the discomfort this might bring (Faye, 2021; Røthing, 2019). They highlight how this discomfort can be beneficial, as it allows for discussion and utterances that do not necessarily align with the Norwegian narrative. This can be effective when the aim is societal change (Faye, 2021; Røthing, 2019). Although teachers and their pupils might be uncomfortable with discussing the contemporary existence of racism and their own position in a system based on systemic racism, both the theoretical framework of this thesis and research within the field emphasize that acknowledging the existence of racism today is necessary for change to occur (Bynum, 2021; Røthing, 2015).

Fiction is a beneficial tool in enabling pupils to recognize the existence of racism. Teachers highlight literature's potential of drawing on the reader's empathy and giving insight into perspectives or experiences the reader would not encounter in their own life. One informant (L6) compares this level of insight to face-to-face meetings. Scholars within the field of anti-racist education emphasize the benefits of such meetings, as they provide pupils with information that can enable them to understand the perspectives of people in different situations and develop knowledge of these life situations (Arneback & Jämte, 2022). Schools are not necessarily able to arrange meetings with people that have experienced racism and are willing to talk about it in this setting. Literature can therefore be a more accessible way of

arranging such meetings. Here, the reader is let in on the experiences of the characters, such as in a conversation, but in addition, the reader also gains insight on the characters' thoughts and reflections around these events. The reader might also gain insight on the characters' thoughts whilst they experience racism and not only looking back on such events. This is information one might not gain through actual meetings, as people may not be comfortable with or think to share this in real life meetings. Research indicates that such insight can make the reader emotionally engaged in the lives of the characters, and thereby also develop the reader's empathy (Kuehl, 2021; Sandvik, 2022). If the reader is emotionally engaged with the characters experiencing oppression, this might spark an interest in developing further knowledge and creating change (Khalifa et al., 2013). The impact fiction might have on the pupils is illustrated in one informant's (L6) explanation of how the pupils refer to the literature several months after working with it, such as during oral exams.

In order for the reader to gain insight into the perspectives of victims of racism, it is important that the literature actually reflects the narrative of those who have experienced it. One of the informants of this study mentions the benefits of using authentic literature, or literature based on "people that have lived" (L2). As discussed in the previous chapter, this is interpreted as referring to fiction based on non-fictional people. The informant claims that such literature raises the pupils' interest, gives them something to relate their knowledge to and makes them remember more. The benefits of using authentic, or multicultural literature are recognized by several scholars (Kuehl, 2021; Sandvik, 2022), indicating a common understanding of such literature as the ideal. This is also recognized by Short and Fox (2003) who emphasize the importance of stories being told from the perspective of the members of the represented culture. This can be related to what Khalifa et al. (2013) refers to as 'the voice-of-color thesis' and storytelling.

These aspects of CRT highlight the importance of allowing people of color to speak and write on their own experiences (Delgado & Stefancic, 2017; Khalifa et al., 2013). This is important as these stories have historically been told from the white perspective or in a manner that benefits those in power (Adichie, 2009). Additionally, these stories can give better insight into the experience of being oppressed, as those with first-hand experiences have the most knowledge. This is also the case when using fiction, as fiction is stories that come from the author's imagination, thus stories shaped by the author's experiences. Based on this, research within the field acknowledges the importance of choosing culturally authentic literature,

written by authors with first-hand experience on the topic (Kuehl, 2021). This is because literature is not neutral and will therefore try to influence the reader to take a certain stance (Bobkina & Stefanova, 2016). Further, allowing black people to tell the story from their perspective is a way of giving them power over their own story. Utilizing authentic literature can therefore be beneficial both for the oppressed and the advantaged (Delgado, 1989, p. 2437; Delgado & Stefancic, 2017, p. 51). Because of the insight culturally authentic literature can bring, choosing such literature is a step towards counteracting stereotypes.

However, Norwegian EFL teachers' choices of literature indicate that teachers have little knowledge on these central aspects of literature. This is reflected in teachers' focus on practical criteria when choosing literature. Example are the availability of audio- and simplified versions of the book and the accessibility of the literature. The latter draws on the economical aspect of utilizing literature, as many teachers continuously use the same literature due to the economical limitations of the school. These criteria are significant, as they may limit teachers' options (Borg, 2003). Still, due to its impact on pupils' learning outcomes, research claims that the quality of the literature should be prioritized (Bobkina & Stefanova, 2016). This includes the authenticity of the literature. Although the teachers' choices of literature are not necessarily problematic, the results of this study indicate a lack of awareness regarding the weaknesses of the chosen literature. A literary choice which reflects this lack of critical assessment is the use of *'The Boy in The Striped Pyjamas'*. This novel has been strongly critiqued for its historical inaccuracy and implausibility (Gray, 2014). If teachers are to use literary works that have such weaknesses, it is important that these are recognized so that stereotypes and generalizations are not formed (Gray, 2014, p. 124). Although the informants emphasize that they discuss the literature, this study lacks data on whether this is part of these discussions.

Further, the fact that most of the literature is set in America and written by American authors gives the impression that the literature utilized by my informants has the potential of being authentic. This is the case for several of the literary works, such as *'The Absolutely True Diary of a Part-Time Indian'*, where both the main character and the author identify as part of the American Spokane Indian Tribe, and *'The Hate U Give'*, which is about a black American girl and written by a black American woman. However, teachers also suggest literature where this is not the case. An example is the picture book *'The Soccer Fence'* which is written by the American author Phil Bildner but set in South-Africa. The book tells the story about two

boys, one black and one white, during the Apartheid regime. The story is told from the perspective of the black boy, who's daily life is highly impacted by segregation. Even though I assume Bildner has properly educated himself on the topic, he does not have first-hand experience from this situation and will therefore never fully understand the perspective he is trying to convey. Bildner's positionality, as a white man, will therefore inevitably impact the way the story is told (Bobkina & Stefanova, 2016). Other research indicate that a possible repercussion of using such literature might be an enhancement of stereotypes (Lauritzen et al., 2021). Therefore, although the story is told from the perspective of the oppressed, the fact that it is not told by the oppressed contradicts the premises of storytelling (Delgado, 1989). The intent is not to conclude on whether the book is authentic or not, but the fact that none of the teachers that have used this book reflect on these weaknesses when explaining the choice illustrates that this might not be their focus when choosing literature. Even though I recognize the limitations imposed by different practical concerns, the fact that the teachers do not recognize the weakness of their literary choices gives the impression that they are not aware of them, indicating that they are not recognized in their teaching.

Despite the importance of using authentic literature, it is essential to acknowledge that even though the literature is authentic, one story, or one perspective, does not tell the story of an entire culture. Although literature can give insight into a culture, through someone's perspective, it is important to understand that it only gives insight from this one perspective. As culture is a fluid and ever-changing concept that is subjectively experienced for every individual, no culture can ever be fully understood (Hoff, 2020; Holliday, 2011). If the pupils are only presented with one story, or only stories providing the same perspective on a culture or experience, they might get the impression that this represents the experience of everyone who is part of this culture (Adichie, 2009). Therefore, teachers should focus on what we can learn from this one perspective instead of presenting the story as a representation of the entire culture. This is recognized by one of the informants of this study (L6), who relates the avoidance of stereotypes to the importance of using quality literature. That indicates that this is something at least some teachers are aware of when choosing and working with literature.

It is essential that teachers are conscious of this, as some parts of the curriculum might indicate the opposite. An example is the focus on intercultural competence (The Norwegian Directorate for Education and Training, 2020, p. 3), wherein a culture is often understood as representative of an entire country (Byram et al., 2002; Hoff, 2020). Teachers must be

conscious of this and recognize it in their teaching, as not doing so can possibly result in stereotypes being formed, confirmed or strengthened (Hoff, 2019). The literature must therefore be discussed, both in order to gain insight into different perspectives, but also to understand what these perspectives disclose. Both the informants of this study, as well as other research within the field highlight the importance of such discussions in avoiding misunderstandings and stereotypes (Bobkina & Stefanova, 2016; Hoff, 2019). The fact that teachers recognize this and actually incorporate it in their teaching indicates that teachers are intentional in their use of literature.

Finally, teachers' justifications for approaching the topic of racism through the use of fiction reflect the taboo and discomfort around discussing racism in the Norwegian context. In these justifications, teachers highlight how literature partly removes the fear of saying something wrong or being misinterpreted, as the discussion is based on the literature and not the teacher's utterances. The way in which teachers reflect on their choice of using fiction gives the impression that they use it as a shield that protects them if their approach is questioned or criticized. That implies that if teachers say something wrong or are misinterpreted, they are not responsible for these utterances, the literature is. One teacher (L1) even specifies that as it is the literature speaking, the teacher cannot be negatively impacted if something is expressed in the wrong way. This mindset can be understood in light of the common Norwegian narrative that race and racism should not be addressed (Eriksen, 2022; Guimond et al., 2014), such as within what CRT refers to as colorblind ideology (Rosenthal & Levy, 2010). Such a narrative can make actually addressing the topic uncomfortable and invite much critique (Rogstad & Midtbøen, 2010).

Furthermore, teachers address literature's ability to make a topic less personal as another beneficial aspect. This quality of literature is also stressed in other research within the field, which highlight literature's ability to address a sensitive topic without demanding the pupils to share their personal experiences (Lauritzen et al., 2021). Even though I believe it is a good thing that teachers are concerned about their pupils' comfort and I see this as a positive quality of literature, as it can lead to more teachers actually addressing the topic in their teaching, this also reflects the lack of conversation on the topic in the Norwegian society. Combined with my previous statement that teachers "hide behind literature", this gives the impression that some teachers' main reason for addressing the topic through literature is avoiding uncomfortable conversations and situations, instead of focusing on increasing the

pupils' learning outcomes. A responsibility that comes with teachers' methodological freedom is that teachers must justify their didactical choices (The Union of Education Norway & the Norwegian Union of School Employees, 2012). The fact that teachers seem to partly use fiction as a way of not claiming responsibility and giving themselves an easy way out of an uncomfortable situation contradicts this central premise of the teaching profession.

Nevertheless, the fact that teachers choose to address the topic, despite this discomfort, might indicate a possible change in the Norwegian narrative around racism. The informants of this study all highlight the importance of including discussion in their teaching and not only reading the literature. This partly takes away from the claim that the teachers do not claim responsibility for their approach, as they do facilitate discussion on the content of the literature both during and after reading. Although the fear of saying something wrong or being misinterpreted is very valid, as this is a risk that comes with dialogue, teachers should be confident enough in their knowledge on the topic to know that they are able to address the topic in a respectful manner and use any miscommunication to facilitate discussion. Through allowing uncomfortable conversations, pupils' beliefs can be critically examined, which can enable them to further develop their knowledge on the topic through gaining new insight (Faye, 2021; Røthing, 2019). Such conversations can enable the pupils to recognize their privilege and the suppression others have been the victim of (Eriksen, 2022). The possible change in the Norwegian narrative on the topic of racism can therefore be very positive for anti-racist education (Bynum, 2021).

5.1 Chapter Summary

This chapter has discussed the most central findings regarding teachers' approaches to the topic of racism in the EFL classroom and how teachers use fiction as a tool for addressing the topic. The implications that can be drawn from this are presented in the concluding reflections in the following chapter.

6.0 Conclusion

The intent of this thesis was to explore Norwegian EFL teachers' approaches to racism in the Norwegian EFL classroom. Through this, I aspired to gain insight into teachers' attitudes around racism, as well as the possibilities that might occur when teachers approach the topic through literature. The findings of this study indicate that teachers believe racism to be an important topic that should be addressed in the EFL classroom. Still, the impact of the taboo around racism in the Norwegian context impacts teachers' prerequisites in doing so.

Ultimately some of the insights that are gained from this indicate that the teacher plays a significant role in the pupils' learning outcomes. As a result of the Norwegian narrative around racism, as well as the lack of preciseness in the LK20 curriculum, teachers' attitudes are a determining factor for whether and how the topic of racism is approached in the Norwegian EFL classroom. Whilst this study indicates that teachers do recognize the importance of the topic, a consequence of the silence around racism in the Norwegian context is that teachers avoid certain aspects of the topic, either because it is uncomfortable or because they subscribe to the idea of colorblindness and thereby do so out of good intentions. Additionally, this silence further impacts the pupils' learning outcomes through its impact on teachers' knowledge. This becomes prominent in the uncertainty and division regarding teachers' definition and conceptualization of racism. Thereby, the findings of this thesis illustrate that even though teachers address a topic such as racism, it does not necessarily imply they have enough knowledge to do so adequately. However, Norwegian EFL teachers express a commitment to addressing the topic. Therefore, this thesis proposes a revision of the LK20 curriculum as a way of diminishing the silence around racism and further spreading awareness and knowledge. Such a revision would explicitly incorporate racism in the curriculum, as well as include definitions of central terms, such as racism, in order to increase the possibility that the topic is addressed adequately.

This project has also argued that racism still exists in the Norwegian society. Although this definitely still includes harassment and structural injustice, the findings of this thesis indicate the strong position of colorblind ideology in the Norwegian context. However, the findings of this study indicate that this is something many might not be conscious of. This becomes evident as pupils question why the topic is addressed, but also in teachers' approaches to the topic, as some neglect central aspects of the issue, such as the contemporary existence of

racism, or the Norwegian situation. Based on this, this thesis indicates a need for an adjustment in how the Norwegian narrative understands racism, thus an expansion of knowledge on the ways in which racism can and does occur.

Through working with this thesis, I have experienced the importance of discussing sensitive issues, such as racism, first-hand. While working with and writing this thesis, I noticed that the taboo around racism in the Norwegian context impacted me. Like my informants, I became very self-aware and scared of saying something wrong and of being misinterpreted. All the same, I noticed a gradual change in the strength of these concerns as I developed more knowledge and continued to discuss the topic with my fellow students. Moreover, these investigations increased my awareness of the crucial contemporary consequences of the issue, which motivated me to further explore how I could possibly make a change. Seen in light of the findings of this thesis, I would therefore like to encourage Norwegian EFL teachers to address the topic of racism in the classroom, even though it might be uncomfortable, as it can have a great impact on both their pupils' and their own narrative regarding the topic.

6.1 Further Research

As mentioned in the introduction of this thesis, there is limited research on teachers addressing racism in the Norwegian EFL classroom specifically. Although this thesis contributes to this part of the field, it does not cover this gap. Hence, I would suggest further and larger scale research on teachers' approaches to racism in the EFL education, including a critical assessment of the English curriculum and its impact on teachers' approaches and pupils' learning outcomes. This would be important in order to potentially generalize the findings of this study. Additionally, I would suggest further research on different ways in which literature can be used to address a topic like racism. Even though this thesis has given some insight into how teachers use literature to approach the topic, a further investigation of the quality of these approaches, as well as applicable literature could provide teachers with helpful tools for addressing racism adequately.

Furthermore, this thesis addresses the impact the Norwegian narrative around racism has on teachers' approaches to the topic. Although there is much research on the Norwegian narrative around racism, I believe it could be beneficial for the field to look into whether there is a change within this narrative and if so, what those reasons might be. This could be

supplemented by further research on how these possible changes might influence the Norwegian EFL education and teachers' approach to the topic of racism.

References

- Adichie, C. N. (2009). *The danger of a single story* [Video]. TED.
https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/no-comments/transcript
- Annamma, S. A., Jackson, D. D. & Morrison, D. (2017). Conceptualizing color-evasiveness: using dis/ability critical race theory to expand a color-blind racial ideology in education and society. *Race Ethnicity and Education*, 20(2), pp.147-162.
<https://doi.org/10.1080/13613324.2016.1248837>
- Arneback, E. & Jämte, J. (2022). How to counteract racism in education – A typology of teachers’ anti-racist actions. *Race Ethnicity and Education*, 25(2), pp.192-211.
<https://doi.org/10.1080/13613324.2021.1890566>
- Bangstad, S. (2017). Rasebegrepets fortid og nåtid. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 24(3), pp.233-251.
<https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2017-03-03>
- Bangstad, S & Døving, C. A. (2015). hva er RASISME. Universitetsforlaget.
- BBC. (2021, April 22nd). *Stephen Lawrence Day: Who was he and what happened to him?* BBC.
<https://www.bbc.co.uk/newsround/43793772>
- BBC News. (2021, April 22nd). *George Floyd: Timeline of black deaths and protests.* BBC.
<https://www.bbc.com/news/world-us-canada-52905408>
- Benjamins minnefond. (2010). *Benjamin Hermansen og «Holmlia-drapet»*. Benjaminsminnefond.
<http://www.benjaminsminnefond.no/benjamin>
- Bisgaard, A. H. (2022). *En lærer på tåhev*. NRK. <https://www.nrk.no/ytring/en-laerer-pa-tahev-1.15797173>
- Bobkina, J. & Stafanova, S. (2016). Literature and critical literacy pedagogy in the EFL classroom: Towards a model of teaching critical thinking skills. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6(4), pp.677-696. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2016.6.4.6>
- Bonilla-Silva, E. (2015). The Structure of Racism in Color-Blind, “Post-Racial” America. *American Behavioral Scientist*, 59(11), pp. 1358-1376. <https://doi.org/10.1177/0002764215586826>
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), pp.81-109.
<https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Borg, S. (2009). *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. Bloomsbury Publishing plc.

- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), pp.77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. Sage.
- Brekke, A., Olsson, S. V. & Zondag, M. H. W. (2020 May 13th). Moren til Johanne Zangjia Ihle-Hansen: -Hun hadde mange fremtidsplaner. NRK. https://www.nrk.no/norge/moren-til-johanne-zhangjia-ihle-hansen_-hun-hadde-mange-fremtidsplaner-1.15015992
- Brinkmann, S. (2013). *Qualitative Interviewing*. Oxford University Press.
- Bufdir. (2022, December 8th). *Diskriminering*. Bufdir. https://www2.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Etnisitet/Diskriminering/
- Bufdir. (n.d.) *Om Bufdir og Bufetat*. Bufdir. <https://www.bufdir.no/om/>
- Bynum, G. (2021). "Race is a Fiction; Racism is Not"? Understandings of Race in Antiracist Education. *Educational Theory*, 71(2), pp. 223-245. <https://doi.org/10.1111/edth.12479>
- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: a Practical Introduction for Teachers*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/16802fc1c3?fbclid=IwAR2DRQb-OUPTrpeHWHF3yG2SizK0dC8iATrfP9ZiN039pGtAYUmzVStA-k>
- Carr, P.R. & Klassen, T. R. (1996). The role of racial minority teachers in anti-racist education. *Canadian Ethnic Studies*, 28(2), pp.126-126. <https://web.p.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=0&sid=d2e31fa8-3613-4382-b5a8-5d0b60bc77b3%40redis&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=9709255088&db=afh>
- Clarke, V. & Braun, V. (2017). Thematic Analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), pp.297-298. <http://dx.doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613>
- Cohen, L, Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. (8th edition). Taylor and Francis Group.
- Delgado, R. (1989). Storytelling for Oppositionists and Others: A Plea for Narrative Author(s). *Michigan law review*, 87(8), pp.2411-2441. <https://doi.org/10.2307/1289308>
- Delgado, R. & Stefancic, J. (2017). *Critical Race Theory: An Introduction*. (3rd edition). New York University Press.
- Dervin, F. (2016). *Interculturality in Education: A Theoretical and Methodological Toolbox*. Palgrave Macmillan.

- Dowling, F. (2017). 'Rase' og etnisitet? Det kan ikke jeg si noe særlig om – her er det 'Blenda-hvitt'!»: Lærerutdanneres diskurser om hvithet, «rase» og (anti)rasisme. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(3), pp.252-265. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-03-06>
- Eriksen, K. G. (2022). Discomforting presence in the classroom – the affective technologies of race, racism and whiteness. *Whiteness and Education*, 7(1), pp.58-77. <https://doi.org/10.1080/23793406.2020.1812110>
- Faye, R. (2021). 8. Rom for ubehag i undervisning om rasisme i klasserommet. In Faye, R., Lindhardt, E. M., Ravneberg, B. & Solbue, V. (Eds.), *Hvordan forstå fordommer?* (pp.179-199). Universitetsforlaget.
- Feibleman, J. K. (1970). Cultural Conditioning. In: Feibleman J. K. (Eds.), *The New Materialism* (pp.134-146). Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-010-3165-3_10
- Findling, M. G., Casey, L. S., Fryberg, S. A., Hafner, S., Blendon, R. J., Benson, J. M., Sayde, J. M. & Miller, C. (2019). Discrimination in the United States: Experiences of Native Americans. *Health Service Research*, 54(2), pp. 1431-1441. <https://doi.org/10.1111/1475-6773.13224>
- Garner, S. (2007). *Whiteness: An Introduction*. Routledge.
- Gilbert, S. F. (2021). Systemic racism, systemic sexism, and the embryological enterprise. *Developmental Biology*, 473, pp.97-104. <https://doi.org/10.1016/j.ydbio.2021.02.001>
- Gray, M. (2014). The Boy in The Striped Pyjamas: A Blessing Or Curse for Holocaust Education?. *Holocaust Studies*, 20(3), pp.109-136. <https://doi.org/10.1080/17504902.2014.11435377>
- Guimond, S., de la Sablonnière, R. & Nugier, A. (2014). Living in a multicultural world: Intergroup ideologies and the societal context of intergroup relations. *European Review of Social Psychology*, 25(1), pp.142-188. <https://doi.org/10.1080/10463283.2014.957578>
- Hagen, F. S. (2021). Norske elevers konseptualisering av rasismebegrepet. *Norsk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 7, pp.147-162. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2269>
- Halcomb, E. J., Gholizadeh, L., DiGiacomo, M., Philips, J. & Davidson, P. M. (2007). Literature review: considerations in undertaking focus group research with culturally and linguistically diverse groups. *Journal of Clinical Nursing*, 16(6), pp.1000-1011. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2006.01760.x>
- Hammersley, M. (2013). *What is qualitative research?* Bloomsbury Academic.
- Hamre, K. (2017). Diskriminering. In S. Vrålstad & K. S. Wiggen (Eds.), *Levekår blant innvandrere i Norge 2016* (Rapporter 2017:13) (pp.160-171). Statistisk sentralbyrå. https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/_attachment/309211

- Harris, A. (2017). Foreword. In R. Delgado & J. Stefancic (Eds.), *Critical Race Theory: An Introduction* (pp.xii-xvii). New York University Press.
- Henze, R., Lucas, T., & Scott, B. (1998). Dancing with the Monster: Teachers Discuss Racism, Power, and White Privilege in Education. *The Urban Review*, 30(3), pp.187-210. <https://doi.org/10.1023/A:1023280117904>
- Hernandez, I. & Preston, J. L. (2013). Disfluency disrupts the confirmation bias. *Journal of Social Psychology*, 49(1), pp.178-182. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2012.08.010>
- History.com Editors. (2022a, January 11th). *Jim Crow Laws*. History.com. <https://www.history.com/topics/early-20th-century-us/jim-crow-laws>
- History.com Editors. (2022b, July 22nd). *Thanksgiving 2022*. History.com. <https://www.history.com/topics/thanksgiving/history-of-thanksgiving#>
- Hoff, H. E. (2019). Fostering the “Intercultural Reader”? An Empirical Study of Socio- Cultural Approaches to EFL Literature. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(3), pp.443-464. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1402366>
- Hoff, H. E. (2020). The Evolution of Intercultural Communicative Competence: Conceptualisations, Critiques and Consequences for 21st Century Classroom Practice. *Intercultural Communication Education*, 3(2), pp.55-74. <https://doi.org/10.29140/ice.v3n2.264>
- Holliday, A. (2011). *Intercultural Communication and Ideology*. Sage Publications.
- Holslag, A. (2015). The Process of Othering from the “Social Imaginaire” to Physical Acts: An Anthropological Approach. *Genocide Studies and Prevention: An International Journal*, 9(1), pp.96-113. <http://dx.doi.org/10.5038/1911-9933.9.1.1290>
- Khalifa, M., Dunbar, C. & Douglasb, T. (2013). Derrick Bell, CRT, and educational leadership 1995-present. *Race Ethnicity and Education*, 20(4), pp.489-513. <https://doi.org/10.1080/13613324.2013.817770>
- Kuehl, R. (2021). Through Lines: Exploring Past/Present Connections in Middle Grade Novels. *The Reading Teacher*, 75(4), pp. 441-451. <https://doi.org/10.1002/trtr.2041>
- Küey, L. (2022). Clarifying Definitions of „Race”, Racism, and Ethnocentrism. *European psychiatry*, 65(S1), p.S35. <https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2022.123>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2nd ed.). Gyldendal Akademisk.
- Ladson-Billings, G. (2009). *The dreamkeepers: successful teachers of African American children* (2nd ed.). Jossey-Bass Publishers.

- Lauritzen, L. -M., Antonsen, Y. & Nesby, L. (2021). "Jeg er så veldig redd for hvordan jeg påvirker elevene." Utfordringer og muligheter i undervisningen av folkehelse og livsmestring i norskfaget. *Acta Didactica Norden*, 15(1), pp. 1-19. <https://doi.org/10.5617/adno.7848>
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Cappelen Damm Akademisk.
- Lynch, I., Swartz, S. & Isaacs, D. (2017). Anti-racist moral education: A review of approaches, impact and theoretical underpinnings from 2000 to 2015. *Journal of Moral Education*, 46(2), pp.129-144. <https://doi.org/10.1080/03057240.2016.1273825>
- Lynn, M., Jennings, M. E. & Hughes, S. (2013). Critical race pedagogy 2.0: lessons from Derrick Bell. *Race Ethnicity and Education*, 16(4), pp.603-628. <https://doi.org/10.1080/13613324.2013.817776>
- Mackey, A. & Gass, S. M. (2015). *Second Language Research: Methodology and Design* (2nd ed.). Taylor and Francis Group.
- McIntosh, L. (2014). Before and after: terror, extremism and the not-so-new Norway. *African and Black Diaspora: An International Journal*, 7(1), pp.70-80. <https://doi.org/10.1080/17528631.2013.858921>
- McIntosh, P (2019). White Privilege: Unpacking the Invisible Knapsack (1989) In P. McIntosh (Eds.), *On Privilege, Fraudulence, and Teaching as Learning: Selected Essays 1981-2019*, (pp.29-34). Routledge.
- Mears, C. (2012). In-depth interviews. In Arthur, J., Waring, M., Coe, R. & Hedges, L. V. (Eds.), *Research Methods & Methodologies in Education* (pp.170-176). Sage.
- Midtbøen, A. H. (2021). Strukturell rasisme i en strukturelt inkluderende velferdsstat?. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 62(1), pp.106-115. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2021-01-09>
- Midtbøen, A. H. & Lidén, H. (2015). *Diskriminering av samer, nasjonale minoritetet og innvandrere i Norge* (Rapport 2015:01). Institutt for samfunnsforskning. https://samfunnsforskning.brage.unit.no/samfunnsforskning-xmlui/bitstream/handle/11250/2440432/ISF-rapport_2015_1_v3_endret.pdf?sequence=3
- Ministry of Education and Research (2017). *Core curriculum – values and principles for primary and secondary education*. Part of the curriculum as laid down by royal decree. National Curriculum "Kunnskapsløftet 2020" <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=eng>
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. In Neteland, R. & Aa, L. I. (Eds.), *Master i norsk: metodeboka 2* (pp.50-67). Universitetsforlaget.
- Osler, A. & Lindquist, H. (2018). Rase og etnisitet, to begreper vi må snakke mer om. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(1), pp.26-37. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-01-04>

- Pailey, R.N. (2020). De-centering the 'White Gaze' of Development. *Development and Change*, 51(3), pp.729-745. <https://doi.org/10.1111/dech.12550>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm akademisk.
- Pulido, L. (2015). Geographies of race and ethnicity 1: White supremacy vs white privilege in environmental racism research. *Progress in human geography*, 39(6), pp.809-817. <https://doi.org/10.1177/0309132514563008>
- Rogstad, J. & Midtbøen, A. H. (2010). Den utdannede, den etterlatte og den drepte: Mot en ny forståelse av rasisme og diskriminering. *Sosiologisk tidsskrift*, 18, pp.31-52. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2928-2010-01-03>
- Rollock, N. (2012). The invisibility of race: intersectional reflections on the liminal space of alterity. *Race, Ethnicity and Education*, 15(1), pp.65-84. <https://doi.org/10.1080/13613324.2012.638864>
- Rosenthal, L. & Levy, S. R. (2010). The Colorblind, Multicultural and Polycultural Ideological Approaches to Improving Intergroup Attitudes and Relations. *Social Issues and Policy Review*, 4(1), pp.215-246. <https://doi.org/10.1111/j.1751-2409.2010.01022.x>
- Røthing, Å. (2015). Rasisme som tema i norsk skole – Analyser av læreplaner og lærebøker og perspektiver på undervisning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(2), pp.72-83. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-02-02>
- Røthing, Å. (2019). "Ubehagets pedagogikk" – en inngang til kritiske refleksjon og inkluderende undervisning?. *Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 6(1), pp. 40-57. <https://doi.org/10.7577/fleks.3309>
- Sandars, J. (2017). When I say ... critical pedagogy. *Medical Education*, 51(4), pp.351-352. <https://doi.org/10.1111/medu.13150>
- Sandvik, C. (2022). *Incorporating The Hate U Give in the English language classroom to promote critical thinking and ethical awareness regarding racism and social justice*. [Master's thesis, Inland Norway University]. Brage Inn. <https://hdl.handle.net/11250/3019721>
- Saunders, L. & Wong, M. A. (2020). *Instruction in Libraries and Information Centers: An Introduction*. Windsor & Downs Press. <https://doi.org/10.21900/wd.12>
- Sapienzyńska, E. (2022). *Jeg er ikke polakken din*. Forlaget Manifest AS.
- Short, K. & Fox, D. L. (2003). The Complexity of Cultural Authenticity in Children's Literature: Why the Debates Really Matter. In D. L. Fox & K. G. Short (Eds.), *The Complexity of Cultural Authenticity in Children's Literature* (pp.3-24). The National Council of Teachers of English.

- Sue, D. W., Capodilupo, C. M., Torino, G. C., Bucceri, J. M., Holder, A. M. B., Nadal, K. L. & Esquilin, M. (2007). Racial Microaggressions in Everyday Life: Implications for Clinical Practice. *American Psychologist*, 62(4), pp.241-286. <https://doi.org/10.1111/0362-6784.00035>
- Svendsen, S. H. B. (2014). Learning racism in the absence of 'race'. *European Journal of Women's Studies*, 21(1), pp.9-24. <https://doi.org/10.1177/1350506813507717>
- The Constitution. (2023). *The Constitution of the Kingdom of Norway* (LOV-1814-05-17). Lovdata.no. <https://lovdata.no/dokument/NLE/lov/1814-05-17>
- The Education Act. (1998). *Act relating to Primary and Secondary Education and Training* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata.no. <https://lovdata.no/dokument/NLE/lov/1998-07-17-61>
- The Norwegian Directorate for Education and Training. (2020). *Curriculum in English*. Udir. <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/ENG01-04.pdf?lang=eng>
- The Union of Education Norway & the Norwegian Union of School Employees. (2012, October). *Professional ethics for the teaching profession*. Utdanningsforbundet.no. https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/larerhverdagen/profesjonsetikk/larerprof_etsiske_plattform_a4_engelsk_red-19.pdf
- Thompson, A. (1997). For: Anti-Racist Education. *Curriculum Inquiry*, 27(1), pp. 7-44. <https://doi.org/10.1111/0362-6784.00035>
- UNICEF. (2022). *U-report Norge: Hva mener barn og unge om rasisme?* (U-Report). UNICEF. <https://www.unicef.no/sites/default/files/inline-images/daCZWFxQ9vRhloYsE4Z7E1ogIr9cybeHeLpo1sQXNXo2SnFJIq.pdf>
- Vie, V. (2001, May 16th). *Beheim Karlsen-tragedien*. Nrk.no. https://www.nrk.no/nyheter/distrikt/nrk_sogn_og_fjordane/beheim_karlsen_saka/1029103.html
- Waring, M. (2012). Finding you theoretical position. In Arthur, J., Waring, M., Coe, R. & Hedges, L. V. (Eds.), *Research Methods & Methodologies in Education* (pp.15-20). Sage.
- Wasvik, M. (2017). "Vi vil ikke leke med deg fordi du er brun" – En undersøkelse av opplevd rasisme blant ungdom. Antirasistisk senter. <http://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>
- Williams, D. G. & Land, R. R. (2006). The Legitimation of Black Subordination: The Impact of Color-Blind Ideology on African American Education. *The Journal of Negro Education*, 75(4), pp. 579-588. <https://www.jstor.org/stable/pdf/40034659.pdf>

Zachariassen, K. (2022, August 8th). *Fornorskingspolitikk overfor samar og kvener*.

Norghistorie.no. <https://www.norghistorie.no/industrialisering-og-demokrati/1554-fornorskingspolitikken-overfor-samar-og-kvenar.html>

Abstract

Based on different theoretical approaches to racism and other research on the concept of race in the Norwegian society, the present master's thesis investigates teachers' approaches to the topic of racism in the Norwegian English as Foreign Language (EFL) classroom. Moreover, this study explores in what ways teachers use literature as a tool for addressing and discussing racism. This gives insight into teachers' attitudes around racism and their own approaches to the topic. The necessary data for investigating these matters were gathered from six qualitative semi-structured interviews with Norwegian EFL teachers teaching English in Norwegian secondary schools. These teachers have experience approaching racism through fictional literature.

The findings of this study indicate that teachers' attitudes around racism have great impact on whether and how the issue is approached in the classroom. Although Norwegian EFL teachers recognize the existence of racism and believe it should be addressed in education, many find doing so challenging because of the sensitivity of the topic. A consequence of this is that the topic might not be addressed adequately, as some teachers avoid certain central aspects. Further, teachers see literature as a beneficial tool for approaching the topic of racism because it provides insight into new perspectives, but also because it makes addressing the topic more comfortable. Thereby, this thesis finds that teachers' approaches to racism indicate that racism is still a sensitive and taboo topic. However, the fact that teachers address it, indicates a possible change in the Norwegian narrative around racism, where the taboo becomes less distinct.

As a result of a discussion on these findings, the present thesis argues that the taboo around racism in the Norwegian society both impacts and is reflected in Norwegian EFL teachers' approaches to racism.

Samandrag

Med utgangspunkt i ulike teoriar rundt rasisme og anna forskning på raseomgrepet i det norske samfunnet undersøker denne masteroppgåva lærarar sine tilnærmingar til temaet rasisme i den norske engelskundervisninga. Vidare utforskar studien korleis lærarar nyttar litteratur som eit hjelpemiddel for å ta opp og diskutere rasisme. Dette gir eit innblikk i lærar sine haldningar til rasisme og deira eigne tilnærmingar til temaet. Det nødvendige datamaterialet for å undersøke dette er samla inn gjennom seks kvalitative semi-strukturerte intervju med norske engelsklærarar, der alle lærarane underviser i engelsk på norske ungdomsskular. Desse lærarane har erfaringar med å tilnærme seg temaet rasisme gjennom bruk av skjønnlitteratur.

Funna frå denne studien indikerer at lærarar sine haldningar til rasisme har stor påverknad på om og korleis temaet blir tatt opp i undervisninga. Sjølv om norske engelsklærarar anerkjenner at det finst rasisme og meiner at det bør bli teke opp i undervisninga, opplever mange at det å ta dette opp er utfordrande på grunn av sensitiviteten knytt til temaet. Ein konsekvens av dette er at temaet kanskje ikkje blir tatt opp på ein tilstrekkeleg måte, ettersom nokre lærarar unngår enkelte sentrale aspekt. Vidare opplever lærarar skjønnlitteratur som eit fordelaktig hjelpemiddel for å tilnærme seg temaet rasisme, ettersom det gir innsikt i nye perspektiv, men også fordi det gjer det meir komfortabelt å ta opp temaet. Oppgåva antyder at lærarar si tilnærming til temaet rasisme viser at rasisme framleis er eit sensitivt og tabubelagt tema. Likevel, det at lærarar faktisk tek opp temaet antydar ei mogleg endring i det norske narrativet rundt rasisme, der tabuet vert mindre framtrødande.

Som eit resultat av ein diskusjon rundt desse funna argumenterer denne oppgåva for at tabuet knytt til rasisme i det norske samfunnet påverkar og er reflektert i norske engelsklærarar sine tilnærmingar til rasisme.

Appendices

Appendix 1: NSD Evaluation

28.11.2022, 11:48

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

[Meldeskjema](#) / [Addressing Racism Through Literature](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 274474	Vurderingstype Standard	Dato 10.10.2022
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Prosjekttittel

Addressing Racism Through Literature

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolkning

Prosjektansvarlig

Nafeesa Tarajee Nichols

Student

Ingrid Fredheim

Prosjektperiode

16.08.2022 - 15.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

ABOUT OUR ASSESSMENT

Data Protection Services has an agreement with the institution where you are studying. As part of this agreement, we provide guidance so that the processing of personal data in your project is lawful and complies with data protection legislation.

We have now assessed the planned processing of personal data. Our assessment is that the processing is lawful, so long as it is carried out as described in the Notification Form with dialogue and attachments.

TYPE OF DATA AND DURATION

The project will be processing general categories of personal data until the date documented in the Notification form.

LEGAL BASIS

The project will gain consent from data subjects to process their personal data. We find that consent will meet the necessary requirements under art. 4 (11) and 7, in that it will be a freely given, specific, informed and unambiguous statement or action, which will be documented and can be withdrawn.

The legal basis for processing general categories of personal data is therefore consent given by the data subject, cf. the General Data Protection Regulation art. 6.1 a).

PRINCIPLES RELATING TO PROCESSING PERSONAL DATA

We find that the planned processing of personal data will be in accordance with the principles under the General Data Protection Regulation regarding:

- lawfulness, fairness and transparency (art. 5.1 a), in that data subjects will receive sufficient information about the processing and will give their consent
- purpose limitation (art. 5.1 b), in that personal data will be collected for specified, explicit and legitimate purposes, and will not be processed for new, incompatible purposes
- data minimisation (art. 5.1 c), in that only personal data which are adequate, relevant and necessary for the purpose of the project will be processed
- storage limitation (art. 5.1 e), in that personal data will not be stored for longer than is necessary to fulfil the project's purpose

THE RIGHTS OF DATA SUBJECTS

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/6310948d-cc72-48ea-a5a5-a3ef16585fe0>

1/2

As long as the data subjects can be identified in the data material, they will have the following rights: access (art. 15), rectification (art. 16), erasure (art. 17), restriction of processing (art. 18), data portability (art. 20).

We find that the information that will be given to data subjects about the processing of their personal data will meet the legal requirements for form and content, cf. art. 12.1 and art. 13.

We remind you that if a data subject contacts you about their rights, the data controller has a duty to reply within a month.

FOLLOW YOUR INSTITUTION'S GUIDELINES

We presuppose that the project will meet the requirements of accuracy (art. 5.1 d), integrity and confidentiality (art. 5.1 f) and security (art. 32) when processing personal data.

If you use a data processor (online survey tool, cloud storage or video interviewing platform) the processing must meet requirements under arts. 28 and 29. Use a data processor that your institution has an agreement with.

To ensure that these requirements are met you must follow your institution's internal guidelines and/or consult with your institution (i.e. the institution responsible for the project).

NOTIFY CHANGES

If you intend to make changes to the processing of personal data in this project it may be necessary to notify us. This is done by updating the Notification Form. On our website we explain which changes must be notified: <https://www.nsd.no/en/data-protection-services/notification-form-for-personal-data/notify-changes-in-the-notification-form>

Wait until you receive an answer from us before you carry out the changes.

FOLLOW-UP OF THE PROJECT

We will follow up the progress of the project at the planned end date in order to determine whether the processing of personal data has been concluded.

Good luck with the project!

Appendix 2: Informed Consent Form

The research-questions listed in this informed consent form have been altered after the interviews were conducted.

Vil du delta i forskingsprosjektet

”Addressing Racism Through Literature: Norwegian EFL-Teachers’ Experiences»?

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å *undersøke lærarar sine erfaringar ved det å bruke skjønnlitteratur for å ta opp rasisme i engelskundervisninga*. I dette skrivet gjev vi deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebære for deg.

Føremål

Føremålet med prosjektet er å undersøke ulike lærarar sine erfaringar med å bruke skjønnlitteratur for å ta opp rasisme i engelskundervisninga. Eg ønskjer å undersøkje dette for å få innblikk i om skjønnlitteratur kan vere eit godt verktøy for å ta opp sensitive tema, spesifikt rasisme. Eg ønskjer også å få innblikk i fordelar og ulemper ved å gjere dette, samt kva som må til for at det skal lykkast. Vidare ønskjer eg eit innblikk i korleis lærarane vel ut kva litteratur dei skal bruke og kor kritiske dei er under dette valet. Eg ønskjer også å undersøke om lærarane koplar temaet rasisme til rasisme i Norge, eller om fokuset ligg på rasisme i USA eller andre engelsktalende land.

Omfanget av prosjektet involverer 5 lærarar frå ulike skular. Alle lærarane har erfaringar med å bruke skjønnlitteratur for å ta opp temaet rasisme i engelskundervisninga på eit av trinna på ungdomsskulen.

Problemstilling:

«How do teachers use literature as a tool for addressing and discussing racism in the EFL classroom?»

- *How and why do teachers choose literature for introducing racism?*
- *How is literature used to support the discussion of racism in the EFL classroom?*
- *What are the teachers’ experiences with using literature in this ways?*
- *What benefits and disadvantages do teachers experience from using literature when teaching the topic of racism?*

Prosjektet er ein del av masteroppgåva mi ved Grunnskulelærerutdanninga for 5.-10.trinn.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarleg for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Eg har sendt ut førespurnad til fleire lærarar ved ulike skular. Her har eg forklart kort kva masteroppgåva mi skal handle om og at eg ønskjer å gjennomføre intervju for å kunne svare på problemstillinga mi. Eg har stilt krav om at lærarane som skal intervjuast må ha gjennomført eit opplegg på ungdomsskulen der dei har brukt skjønnlitteratur for å ta opp temaet rasisme i engelskundervisninga. Eg har derfor kontakta lærarar som underviser i faget engelsk på ungdomsskulen. Vidare har eg teke med dei lærarane som har kontakta meg tilbake og vist interesse for prosjektet.

Eg har fått kontaklinformasjonen til lærarane gjennom kontaktar eg sjølv har ved dei ulike skulane. Desse har føreslått lærarar eg kan kontakte ved skulen. Dette er alt frå rektor ved skulen til andre lærarar. Eg har også kontakta lærarar eg sjølv kjenner til direkte.

Kva inneber det for deg å delta?

Dersom du vel å delta i prosjektet vil det føregå slik:

Intervjua skal helst gjennomførast gjennom eit fysisk møte. Her vil det bli gjort lydopptak av intervjua for at dei skal kunne transkriberast og brukast i oppgåva. Dersom det ikkje er mogleg å møtast fysisk vil intervjua bli gjennomført over zoom. Intervjua vil då takast opp ved hjelp av skjermopptak-verktøyet på zoom. Intervjuet vil vare i ca. 60 minutt og føregå på norsk. Under transkriberinga vil dei bli oversett til engelsk og anonymisert. Dette inneber at namn og bakgrunnsopplysningar om deg som informant ikkje vil bli inkludert i transkripsjonen. Transkripsjonane vil bli lagt til som vedlegg i masteroppgåva.

Intervjuet vil innehalde spørsmål kring dine erfaringar med å nytte skjønnlitteratur for å ta opp temaet rasisme i engelskklasserommet. Dette inkluderer spørsmål kring korleis du har førebudd og gjennomført undervisninga, samt refleksjonar kring og val og tankar om utfallet av undervisninga. Det vil også vere spørsmål kring korleis du sjølv definerer ulike omgrep.

Det vil i hovudsak kun bli samla inn opplysningar kring deltakarane sine erfaringar. Likevel vil prosjektet trenge kontaktinformasjon, samt opplysningar kring arbeidsplassen til lærarane. Dette skal ikkje inkluderast i sjølve oppgåva, og er kun nødvendig for å kunne kontakte informantane. Opplysningane vil bli registrert på min (studenten) sin data. Dei vil ikkje kunne knytast til transkripsjonen på ein måte som gjer identifisering mogleg.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysningane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysningane dine

Vi vil berre bruke opplysningane om deg til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- *Det vil kun vere meg (student) og rettleiar som vil ha tilgang til opplysningane*
- *I masteroppgåva vil namnet bli bytt ut med kodar, som «lærer 1». Det vil ikkje bli opplyst namnet på arbeidsstaden eller annan informasjon som kan koplant til deg. Du vil dermed ikkje kunne kjennast igjen i publikasjonen.*
- *For at ikkje uvedkommande skal få tilgang til personopplysningar vil eg erstatte namnet og kontaktopplysningane dine med ein kode. Denne koden blir lagra i ei namneliste skild frå resten av dataa. Data vil bli lagra i ei passordbeskytta mappe.*

Kva skjer med opplysningane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysningane blir anonymiserte når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er 15.05.2023. Ved prosjektslutt vil personopplysningar og opptak bli sletta.

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysningar om deg?

Vi behandlar opplysningar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå Høgskulen på Vestlandet har Personverntjenester vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettar

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

- innsyn i kva opplysingar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane,
- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysingar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

- *Høgskulen på Vestlandet ved Ingrid Fredheim* (ingrid.fredheim@hotmail.com / 97615083) eller *Nafeesa Tarajee[Nichols]* (nafeesa.nichols@hvl.no / 5558774).
- Vårt personvernombod: Trine Anikken Larsen (trine.anikken.larsen@hvl.no / 55587682)

Dersom du har spørsmål knytt til Personverntjenester si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

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

Venleg helsing

Nafeesa Tarajee Nichols
(Forskar/rettleiar)

Ingrid Fredheim

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet «Addressing Racism Through Literature: Norwegian EFL Teachers' Experiences» og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i *intervju med lydopptak*

Eg samtykker til at opplysingane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Appendix 3: Interview Questions

Intervjuspørsmål

Kva type tema meiner du er sentrale/viktige å undervise om når det kjem til urettferdigheit og diskriminering?

Kva fordelar/ulempar ser du ved å bruke litteratur i engelskundervisninga?

Kva tankar har du kring det å undervise om temaet rasisme i engelskundervisninga?

- Korleis vil definere omgrepet 'rasisme'?
- Kvifor undervise om det?

Korleis har du planlagt engelskundervisninga der du skal ta opp temaet rasisme?

- Kva er fokus i undervisninga? Kvifor?
- Snakkar de om rasisme i engelsktalande land? Vert Norge inkludert?

Korleis har du brukt litteratur for å ta opp rasisme i engelskundervisninga?

- Kva litteratur har du brukt?
- Korleis har du gått fram for å velje litteratur?
- Kva fordelar/ulempar ser du ved å bruke litteratur for å ta opp temaet rasisme?

Korleis har elevane respondert på undervisninga?

- Ville du gjennomført same undervisning igjen? Eventuelt kva endringar ville du ha gjort? Grunngi.

Er det noko informasjon du ønskjer å legge til?

Appendix 4: Transcription: interview 1

S: interviewer

L1: teacher 1

S: Eg har skreve ned litt oppfølgingsspørsmål og som ikkje står på ditt ark, men du må gjerne komme med innspel eller ting, viss du føler det er noko eg burde spurt om, så berre kjør på.

L1: Ja.

S: Mhm

S: Første spørsmål er jo då ka type tema meiner du er sentrale og viktige å undervise om når det kjem til urettferdighet og diskriminering sånn generelt i skulen?

L1: I alle fag eller?

S: Ja, i engelsk eller andre fag. Mest fokus på engelsk, men du kan og gjerne nemne andre fag.

L1: Eh ja. Eg synes det er veldig spennande å snakke om urettferdighet i forhold til sånn fordeling av ressursar. Ehhhhm. Så det har vi hatt mye fokus på. Ehhm... I flere fag, fordi at det blir sånn tverrfaglig sant? At vi kan diskutere det på engelsk, men vi lærer om det i samfunnsfag. Også e eg jo litt heldig og underviser i begge deler. Ehm. Så det har vi brukt mye. Og det engasjerar elevane litt og. Også har vi eit sånn prosjekt på denne skulen at på 10.trinn så har vi, det heter «Fattig og rik» og jo meir vi har diskutert det på ulike måtar, så har dei liksom meir å komme med der. Så den urettferdigheten har vi mye fokus på. Ehhh. Også synes eg jo at dette med ehh ... ja urettferdighet, altså vi har jo det med overtakelse av kolonier og sånt, har vi og brukt mye tid på i forskjellige ledd. Altså dei lærar gjerne om kolonitiden, sånn amerikanske revolusjonen og dette her når europearane kom og tok Amerika, men så byggjer vi på det utover skoleårene. At dei lærar også om den diskrimineringa av urbefolkning og då ikkje berre i USA, men då byggjer vi på at det samme skjedde i Australia, det samme skjedde med New Zealand. Og får lov å dykke litt dypere i kordan det går med den urbefolkninga i dag. Også er jo det viktig å knytte til Norge og samane sin tilstand i Norge, kan dei nok om det? Det lærer dei jo om i andre fag igjen, Norsk

og KRLE. Så sånn type urettferdighet har vi masse om, og der kommer også diskriminering inn. Men kan du si hele spørsmålet en gang til? For det var langt.

S: Ja. Ka type tema meiner du er sentrale eller viktige å undervise om når det kjem til urettferdigheit og diskriminering?

L1: Eh ja. Ehh. Så e det jo dette på 10.trinn, at vi har mykje fokus på 60-tallet og borgarrettighetene i USA. Og ja, då må vi jo se litt tilbake på slutten av slavetiden og ka konsekvensar, på ein måte, det har hatt vidare og koffor samfunnet i USA fortsatt har ett såpass stort problem som i dag. Og ka vi kan sjå av det i andre land i verden.

S: Ja.

L1: Veldig omfattande.

S: Det er veldig omfattande.

L1: Ja. Og det er veldig vanskelig å bare plukke ut på ein måte enkeltemner som skal være sentrale og viktige. Fordi du må sjå hele helheten for å skjønne det. Og eg trur det er det viktigaste vi tar med i planlegginga og. At vi bygger på underveis i skolegangen. Altså vi har de jo i tre år. At vi kan komme med enkelte ting undervegs også skal det på ein måte munne ut i at de forstår samanhengen når de går ut herfrå. Men det er ikkje sikkert de forstår det før den dagen de står på trappa. Haha.

S: Nei, nei, men det er jo... Ja.

L1: Ja.

S: Ja. Ehh. Så mi oppgåve handlar jo litt om det her med bruk av skjønnlitteratur. Litt meir sånn spesifikt.

L1: Mhm.

S: Ehm. Så meir sånn generelt då. Ka fordelar eller ulemper ser du med å bruke skjønnlitteratur i engelskundervisninga?

L1: Eh. Du fengar alle. Føler eg. Ja. Til en viss grad. No spørst det heilt kalla skjønnlitteratur vi brukar. Men vi har hatt større bokprosjekt der vi har lest liksom en hel bok. Då har kanskje noen dutte av lasset undervegs fordi dei enten har mista litt lesing eller synes at den boka var ganske lang. Men når vi har mykje fokus på det, sånn at vi les sammen på skulen og følger på en måte en sånn plan, så klarar vi å fenge de fleste. Også har vi jo ein del stopp der vi, eh, altså ikkje analyserer, men sant vi repeterar kem er det vi, det handlar om? Ka er det som har skjedd til no? På ein måte få henta inn igjen de som eventuelt har vert vekke eller sånne ting. Men vi har jo og hatt litteratur i litt sånn kortare versjonar. Billedbøker og tegneseriar og ja. Eg vet ikkje om det er skjønnlitteratur. Jo.

S: Joda.

L1: Ja. Men ehm. Og då har jo elevane kanskje fått større liksom, «åja eg har lest ei bok». Det var ikkje ei lang bok, men dei har faktisk lest ei bok, som handla om dei temaene som vi holder på med. Og der har vi jo ikkje berre dette med urettferdighet og diskriminering. Vi har jo og lest bøker om dette med å føle seg utenfor eller vennskap eller sånne ting. I engelskundervisningen. Og det er ikkje nødvendig at de skal lese så mykje engelsk. De har jo egentlig lyttet til dei fleste, sant. Men når de lyttar til og følger med i teksten, der er det og, de blir plutselig veldig mykje flinkare i å forstå engelsken. For å gi dei ei bok dei skal lese sjøl, så stoppar det jo med ein gang med ett vanskelig ord. Mens når de får lytte til ein sånn større sammenheng og de får vite at du skal ikkje forstå alle orda, du skal forstå handlingen, så blir dei plutselig pros og kan alt. Ja. Så eg har veldig god erfaring med at det funkar. Spurte du òg om ulemper?

S: Mhm.

L1: Ja. Ulempene er jo de som mistar motet når de ser størrelsen på en bok. Som tenker at det er uoverkommelig også er det liksom det som overskyggar alt. Sånn at selv om de egentleg forstår ka som blir sagt, så tenker de heile tiden på at de ikkje forstår, også blir det dessverre ikkje forstått. Også er det jo noe med at når vi lesar så opplever vi forskjellige ting. Sånn at de som har evnen til å lese mellom linjene og forstå på ein måte billedlig ka som blir sagt, de vil

jo få ett helt annet utbytte av boken enn de som lesar det som blir fortalt, eh, også vil de kunne diskutere disse tinga, viss vi då lar de får tid til det. Men viss ikkje vi tar oss tid til å diskutere det, så er det to vidt forskjellige forståelsar av det samme temaet. Så det er jo en. Det kan være både en styrke og en utfordring då, med det å bruke bøker. Vi har jo vår eigen fantasi som kommer inn, spesielt viss det liksom er historiar. Vi legger til informasjon sånn som det passar oss, og det vil jo vere forskjellig ut frå den som lesar. Ja.

S: Du nemnte det jo litt då, men ka har du eller de her på skulen gjort for å forhindre dei her ulempene, eller gjere dei ulempene mindre, nå de faktisk har brukt skjønnlitteratur?

L1: Då har vi jo tatt naturlige stopp. Altså vi tar oss god tid. Ett halvt år nesten, på å lese en bok, sant? Også lesar vi sammen, ganske intensivt, der vi setter på lydfil og dei får høre tekstane opplest mens dei følger med i boken. Også stoppar vi opp viss vi opplever at det er noen som vi tenker at vi bør diskutere. Også har vi jo faste sånne møtepunkter, der de enten blir satt i grupper og har oppgavesett de skal diskutere. Eller litt mer sånn fritt. At nå skal de finne ut ka hovudkarakteren har utviklet seg til eller fra. Sånne ting. Faktisk ganske mange forskjellige bokprosjekt. Og gjort de på ulike måtar. Ja. Når vi har brukt billedbøker, så har vi jo hatt både, no nettopp hadde vi sånn barnebøker. Det var mest fokus på at de skulle ha innlevelse og lage lydbok av de da. Og legge til sånne effekter og sånne ting. Så det ble lite fokus på handlingen i boken, men mer fokus på å leke litt med språket og sånn. Mens dette med billedbøkene som vi bruker på 10.trinn, er det mer dette med å hente ut informasjon og sånn. Mer dette med å lære seg å lese mellom linjene, lære å se på bilder og på ein måte forstå at det er veldig mye mer tekst enn den teksten som står der. Men det må være tid til det for å på ein måte unngå de ulempene med at man har forskjellige forestillingar om ka man har lest. Ja.

S: Eh. Då skal vi gå innpå litt meir det her med rasisme.

L1: Mhm

S: Og berre sånn generelt, ka tanka har du rundt det å undervise om temaet rasisme? Då spesifikt i engelskundervisningen, men og generelt og det å ta opp temaet rasisme.

L1: Mhm. Kjempevanskeleg.

S: Mhm.

L1: Ja. Det er litt sånn. Som eg hadde tenkt at var kjempeviktig for å læraren å kunne undervise om, fordi det er så viktig å lære om. Spesielt kanskje historisk. Ka har skjedd og ka må vi unngå i framtiden? Men når du kommer til realiteten og klasserommet, så vil du vil trå så forsiktig som du kan, men du må på ein måte kalle en spade for en spade. Og då er det enkelt å henge seg opp i historiske detaljar og på ein måte ta den vegen fordi det er fakta. Og de diskusjonane som hadde vert gode å ha for å skape det hele mennesket som ser at rasisme fortsatt er et problem i verden og som kan vere med å bekjempe det. Så du tørr ikkje ta det steget fordi du er redd for ka som skal komme fram i en sånn type diskusjon. Ehm. Også trur eg det er veldig vanskeleg og for noen å, som, utifrå kva bakgrunn de har, sant. Det å diskutere, selv om det blir fjernt, vi tar jo gjerne sånn Sør-Afrika og Apartheid, også skal de diskutere ka følelsar, på ene siden av gjerdet, også er det noen som sitter og kjenner på at, ja, sånn har eg og følt det. Eh, er vi som lærarar klar for de reaksjonane, og ka gjør vi vidare med det? Det synes eg og er litt sånn. Vi hiver oss i det, også har vi gjerne ikkje tenkt å nøye gjennom det. Ehm, ja. Nei, eg har dutte ut av kva du spurte om.

S: Nei, eg berre spurte om generelt dine tankar rundt det å ta opp temaet.

L1: Ja, vanskeleg.

S: Vanskeleg. Ja.

S: Eh. No har jo eg lest litt om det temaet her, og sett litt på definisjonar og sånn. Det finst veldig mange definisjonar.

L1: Mhm.

S: Så når du tar opp det temaet her, kva legg du i begrepet rasisme? Korleis definerer du det? Når du vel kva du skal snakke om og. Sånne ting.

L1: Ja. Eg legger jo i det at man ehh, altså rasisme har, det handlar om fordommar. Det handlar om uvitenheit. Og det handlar om forskjellsbehandling eller diskriminering av eit eller annet slag. Ja.

S: Ja.

L1: Ja...

S: Det er heilt greitt det.

S: Også lurar eg på, du seier at det er eit vanskeleg tema å ta opp. Ka er det som gjer at du tenker at det her er noko eg må undervise om. Koffor skal du undervise om det?

L1: Ehhhh.....

S: For eksempel, kan du koble det til sentrale styringsdokument, læreplanen?

L1: Ååå, ehh

S: Kva er grunnen til at du som lærar tenker at det her må eg ta opp i undervisningen?

L1: Ja. Først og fremst tenker eg det sånn fra mitt ståsted, sånn helt utenom styringsdokument og sånt. At det er noe det er viktig å lære om og det er noe eg synes det er viktig at de tørr å snakke om og vite mer om, sant? Men så tenker eg jo at eg sikkert, det står sikkert ett eller annet sted i læreplanen at man skal kunne diskutere sånn og sånn og sånn. Også er det jo ein del av det med å mestre livet. Verden er sånn som den er, og vi må forberede de på at det er ein grunn til at det er sånn. Kordan de kan bidra til at det skal bli bedre.

S: Ja.

L1: Ja. Veldig god på å formulere meg her i dag. Haha.

S: Skal vi sjå, ja, du nemnte jo eigentleg det her i stad. Med utfordringar med å ta opp det her tema. Du har jo nemnt litt, har du noko meir du har lyst å legge til der?

L1: Det er jo litt sånn, ehm, med noe av den tekst, altså. Når vi har snakka om diskriminering, så har man lyst å komme med eksempel, og man har lyst å vise historiske eksempel på kordan ting har vært og sånn. Men så er det jo veldig mye av historien som er ganske stygt. Og at det kommer reaksjonar som eg kanskje ikkje hadde helt sett for meg at kom. Så det med å på ein måte vise plakatar som var rundt i USA på 60-talet, eller før det då, så har eg tenkt at dette er et blikk på historien og sånn håpar ikkje vi at det er fortsatt, sant? Men så ser elevene det også tenker dei læraren har sagt at sånn er det.

S: Ja.

L1: Ja. Så, ikkje vrangforestillingar, men at dei koblar feil, konteksten forsvinner, og at de meiner at de har lært å diskriminere istedenfor å ha lært om diskriminering. Ja.

S: Ja, det kan vere utfordrande.

L1: Ja. Eg håpar jo ikkje det skjer. Men eg ser jo at det er en liksom fallgruve. Ja.

S: Absolutt.

S: Når du då går fram, at du skal planlegge engelskundervisning og skal ta opp det temaet, rasisme. Ka legg du fokus på i undervisninga? Kordan planlegg du denne undervisninga? Ka velger du å inkludere, ka velger du ikkje? Koffor?

L1: Det er jo ikkje sånn at det er eit tema som eg har om, liksom, i den perioden. Det er jo noe som kommer opp, eh, litt sån utifrå andre tema. Ehh. Så, altså, skal vi lære om USA så blir det jo på ein måte en naturleg del av historia deira, både med tanke på slavetiden, men og borgarrettigheitsbevegelsen og alt dette her. Det har jo sin rot inni der. Ehh. Så eg tror ikkje du går inn og tenker at no skal vi ha om rasisme. Det har eg hvertfall ikkje gjort endå.

S: Nei,

L1: Men at det er noko som vi diskuterar etter at vi har hatt om eit tema kor det har vert relevant.

S: Ja.

L1: Ja.

S: Mhm. No necnte du jo USA og har nevnt litt forskjellige engelsktalande land. Ka tenkjer du om det med å trekke inn Norge, er det noko du gjer. Eventuelt koffor eller koffor ikkje?

L1: Det er godt mulig at vi ikkje gjør det nok. Og, altså sånn, at ikkje vi gjør det med viten. Ehh. I engelskundervisningen. Men det tror eg har litt samanheng med at eg også underviser i samfunnsfag. At eg, det blir litt tverrfaglig uten at de veit at det er en mening med det. Så vi gjør det gjerne, ja eg vet egentlig ikkje. Det kommar og litt an på sånn dagsaktuelt. Altså, viss det skjer ting, sånn ta for eksempel Atle Antonsen, så er jo det ett bevisst valg man kan ta fram viss man er inni det temaet, sant?

S: Mhm.

L1: At då er det relevant å se på akkurat den saken. Også er jo det diskusjonen om det er, ehm, er det sånn i Norge eller er det ikkje... Altså sant, vi må jo tørre å spørre det sant. Er det rasisme i Norge eller ehhe er vi, har vi eit rasismefritt samfunn? Også må elevene få lov å svare at de tror at ikkje det er. For sjølv om ein veit at det finst, så er det veldig godt å av og til tenke at elevane er godtroende. Ja. Ehm, no datt eg ut igjen. Eg snakkar veldig mye sånn.

S: Nei, nei.

L1: Inni noko anna, men Norge må jo på ein måte inkluderest, for det er jo der de skal vokse opp og bli medborgare. Så vi må jo på ein måte aktualisere det opp mot ting som skjer i Norge og. Men eg tror ikkje vi gjør det veldig bevisst akkurat i engelskundervisninga, fordi engelskundervisninga fortsatt får lov å vere litt sånn historisk forankret.

S: Mhm.

L1: Og at man lærer om engelsktalande land.

S: Ja.

L1: Ja.

S: Ja, det gir meining det.

L1: Ja.

S: Mhm. Skal vi sjå. Ja. Korleis har du brukt skjønnlitteratur for å ta opp rasisme i engelskundervisningen?

L1: Ja. Då har vi lest masse, ehm, bildebøker, på 10.trinn. Då har vi lest en bok som heter 'Soccer Fence'. Eh. Også har vi brukt ei sånn, ja det er vel eigentleg en informasjonsbok, men billedbok, om Rosa Parks. Som, om bussturen hennes, og dette. Også har vi lest små sånne faktabøker om, no huskar ikkje eg navnet på alle de, men det er en om Martin Luther King, en om... Ehh. Ka heter ho? T... Hermine? Nei. Henrietta? Nei. Åh, eg skulle ha tatt dette fram.

S: Harriet?

L1: Harriet!

S: Ja?

L1: Ja. Ka heiter ho til etternavn?

S: Eg husker ikkje, men ja.

L1: Ja. Ho har vi ei bok om. Også er det eit par personar til. Men det er meir sånn, då får du lære om livet til di personene gjennom en litt sånn barnevennlig bok. Mye sånn, dette gjorde de, og det stod de for, og sånn gjekk det.

S: Mhm.

L1: Ja. Men enkel informasjonskilde då, til å ta ut den viktigste informasjonen om firheitsforkjemperer og de som kjempet mot rasisme og diskriminering og segregering. Veldig rettet mot USA i den perioden.

S: Mhm.

L1: Men så, 'Soccer Fence' er jo på en måte Sør-Afrika. Og fokus på Apartheid og raseskillet i Sør-Afrika. Og då har vi kanskje bygget opp med at de har lært mye om Nelson Mandela. Ehh. Og at vi har sett den, ka heter den filmen då? Heter den berre 'Mandela'?

S: Eg trur det.

L1: Ja. Ehh. Og at det har blitt liksom bygd på den lesesirkel greia, opplegget vi har hatt med boken. At de får sett film om han i tillegg då. Fordi då lærer de historia gjennom ei bildebok. Og den er jo utrulig fin på å bare lære seg å lese mellom linjene og lære seg å se på bilder og trekke ut informasjon og fortelle en heil fortelling ut av eit bilde. Så den, ja, eg setter veldig stor pris på å bruke den i undervisningen. Og elevane og lærte utrulig mye uten at den boka er så tjukk og vanskelig og alt dette her. Ja.

S: Mhm. No nevnte du lesesirkel. Vil du fortelje litt meir om korleis de gjorde det.

L1: Eh, ja, viss eg hugsar det.

S: Det du hugsar iallefall.

L1: Ehm. Vi hadde, i noen av disse oppleggene så har vi hatt faste grupper. Og då har det enda vert sånn at, den 'Soccer Fence' er jo veldig enkel å lese på et parr og 20 minuttar, så er du ferdig. Ehm. Men i grupper så har de fått ulike oppgåver der de, noen har vært, hatt ansvar for å se på bildene, noen har hatt ansvar for å se på fargar. Altså sånn, eg huskar ikkje heilt ka de oppdragene var. De har på en måte fått ett spesifikt oppdrag hver, i disse gruppene, også skal de først, eh, lese og diskutere det de har lest. Også skal de gjøre sin oppgave, også skal de komme tilbake og lese en gang til, men stoppe underveis og på ein måte fylle inn med det dei har funnet ut utifrå sitt oppdrag.

S: Mhm.

L1: Og det var faktisk litt dumt at ikkje eg husket. Men eg huskar at det var en som hadde ansvar for bilder og fargar og. Ja.

S: Mhm.

L1: Hmm. Men eg synes, det kan jo også berre vere, sånn når vi har lest større bøker. Så har vi og berre hatt sånn at det er vi som er ansvarleg for at alle er inneforstått med ka som har skjedd så langt i boken. Sånn at vi ansvarleggjør elevene litt meir på, i grupper då. Ehh. Også er det dei som sitter å diskuterar og då blir det litt tryggare med, spesielt med engelskundervisningen, på ungdomstrinnet så er det jo veldig sånn klikkete.

S: Mhm.

L1: At de kjenner at de tørr å snakke engelsk i de lesesirklene sine. Ja.

S: Også sa du at de har brukt den 'Soccer Fence'. Kordan har de brukt den boka, sånn spesifikt for å reflektere rundt det temaet med rasisme då? Ehhh, ja.

L1: Ja. Det er eit bilde i den boka som er, ehm. Veldig sånn greit å på en måte ta enten etter at de har lest og gjort seg opp sine meningar, men kanskje helt først, der det er ett gjerde mellom to personer. Og det er jo, boken heter jo 'Soccer Fence', men når du leser det så tenker du kanskje at den handler om fotball, sant? Men det er jo gjerdet han fysisk handlar om. Og, ehm, det med å se at det er så lite som skiller, eigentleg, koffor kunne ikkje begge vert på ene siden av det gjerdet. Ehh. Eller alle, være på same side av det gjerdet. Ehm. Veldig visuelt, eh, enkelt å forstå, men og tydeleg og, ehm, ja. Det er vel derfor vi har brukt den. Ja.

S: For då er det. No har eg lest den sjølv då. Men for å klarere, så er det dei kvite på den eine sida også dei andre på andre sida?

L1: Ja, eller det er eigentleg to guttar, det på en måte visarr. Så står det ein hvit gutt på utsida, ein mørk. Motsatt. En hvit gutt på innsiden og ein mørk gutt på utsiden.

S: Ja.

L1: Også er jo egentleg spørsmålet. De har veldig lyst å leke sammen, koffor kan de ikkje det?

S: Mhm.

L1: Ja.

S: Supert. Ehh. Når de har, skulle velge denne litteraturen her. Ka er det de har tenkt på? Koffor har de valgt, for eksempel 'The Soccer Fence' då? Ka er det som gjer at det er ei bok ein kan bruke...

L1: Har eg lov å sei at det var fordi at, det var den *namnet på ein lærar* har tatt med seg?

S: Jajaja. Det er lov å sei.

L1: Ja, nei. Det var egentlig ikkje noe sånn bevisst valg. Altså vi har begynt her på forskjellige tidspunkt, alle engelsk lærerene og det har vert litt sånn, den har vi brukt før og di erfaringane har vi med det, og ehm, engelskseksjonen her er veldig samansveiset med at vi delar opplegg og har samme, har samme løpet. Altså det skal ikkje være sånn veldig stor forskjell i ka du opplever om du går, om du er 09 eller 08-ar eller 07-ar.

S: Mhm.

L1: Ja. Ehm. Men når vi fant 'Soccer Fence' og de her bildebøkene om disse rettighetsforkjemperne fra USA, så var det en lærar som hadde det med seg, og som foreslo at det kjøper vi inn.

S: Skal vi sjå. Kva fordelar eller ulemper har du opplevd med å bruke skjønnlitteratur, spesifikt mot temaet rasisme? No har du jo sagt litt meir generelle fordelar og ulemper, men.

L1: *kremtar*. Det er jo på en måte, rasisme er ett vanskeleg begrep med tanke på at man legger liksom i det det man kjenner til.

S: Mhm.

L1: Men det blir så tydelig i skjønnlitteratur, og då spesielt kanskje bildebøker, med en sånn svart/hvit verden. Og at det de bildene vil på ein måte prøve å viske ut då. Ja. Til det siste bilde i 'Soccer Fence'-boka, der de er saman alle saman. Det var teit.

S: Neida.

L1: Nei. Men vi, eh, koffor brukar vi? Skjønnlitteratur er jo din forståelse av ting. Det er jo du som leers, det er du som oppfattar.

S: Mhm.

L1: Og då er det du som og forstår begrepet, versus en sånn Wikipedia forklaring på definisjon på begrepet. Eg trur det er det som gjør at det er litt sånn lettere å forholde seg til. Også. Ehm. Har ikkje vi snakket så veldig mye om det, og det er ikkje sikkert det er der du vil, men vi har jo og brukt skjønnlitteratur for å snakke om diskriminering, ikkje nødvendigvis svart/hvitt, men dette med urbefolkning og. Vi har lest den her 'Absolutely True Diary of a Part-time Indian'. Ehm. Som er en mye, mye lengre bok, men som og gjør at de får litt flere knaggar å henge diskrimineringsbegrepet på da. Ja.

S: Mhm.

L1: Eg vet ikkje om eg svarte på det.

S: Nei det er heilt flott. Ehm. Så er det litt meir over til elevane sin respons. Kordan har dei respondert på den her type undervisning, både med å snakke om rasisme, men og det å bruke litteratur for å ta det opp.

L1: Mhm. Eg tror elevene er litt sånn som meg, at de og synes det er litt skummelt å snakke om rasisme. De er veldig på at de vil diskutere at det skjer, og det kan de godt spørre, «koffor snakkar ikkje vi om det?». Også når vi snakkar om det så blir de litt usikre i kordan de skal snakke om det sammen. Men når vi har hatt de bøkene så har det på ein måte, då er det de, då

er det bøkene som snakkar, og då tror eg det blir. Ehm. Altså de er jo veldig engasjerte når vi har hatt det. Eg skal ikkje skryte veldig mye av elevene mine, men akkurat det med å bruke bøker har de vist ett høyere engasjement enn, nå skal vi finne 'Stages'-boka og bla opp på side sånn og sånn. De blir meir «ooo, nye bøker, fancy, det luktar bokhandel»

S: Mhm.

L1: Og de viser til hverandre ting dei finner, ut ifra oppgåver de får, sant? Dette som eg sa i stad med liksom fargebruk for eksempel. Ehhh. Så er det sånn. «Åååå eg fant en, kan dette vere en...» Også blir de detektivar i å finne ulike ting. Så, eg vil sei at det er eit høgt engasjement, men at eg trur akkurat det med å snakke om rasisme, ehm, og diskutere det seg imellom, de har fortsatt, ehmm, noe som stoppar de. Men eg vet jo ikkje det, for eg får jo ikkje være med i alle disse lesesirkelene. Ehh. Og det kan godt være at når eg ikkje er til stedes, at det er mer ting som kommer frem. Vi ser jo når dei har fått lov å skrive ting om, etter en sånn periode, at det er, refleksjonsnivået er vertfall, på noen, mye høyere enn når vi starter med en sånn «Ka er rasisme?».

S: Mhm.

L1: Ja.

S: Eh, føler du at det å bruke litteratur for å ta opp eit sånt tema har påverka din opplevelse av å ta det opp? Du sa jo at det var eit vanskeleg tema å snakke om.

L1: Jada, det gjør det jo absolutt veldig mye kjekkare å jobbe med. Altså det skal jo ikkje være kjekt å jobbe med rasisme, men det er jo noe med det håpet, sant? At, det, vi håpar jo å sette ett håp i elevene om at det en eller anna gang kan være rettferdig å bo i verden.

S: Mhm.

L1: Og at alle skal kunne føle på den rettferdigheten. Ehm, så å få lov å så det håpet er jo litt sånn at, det er kjekt å jobbe med. Å gjøre det gjennom bøker gjør jo at eg slipper å være redd for ka ord eg brukar og sånt, for då har boka allerede sagt det, og det er ikkje meg det går utover. Ja. *latter*

S: Jaja.

L1: Ja.

S: Ville du gjennomført samme opplegg igjen? Eventuelt ka ville du ha endra?

L1: Vi skal absolutt gjennomføre det igjen. Og, ehh, tror bare egentlig i større grad. Altså sånn, mer tverrfaglighet, kanskje inn i, altså at, det er såpass. Det er jo ikkje bare engelsk som har ansvar for å snakke om at du skal kunne leve uti denne verden, sant? Så å klare å gjøre det mer relevant i alle fag. Ehm, ja. Å samkjøre på en måte kanskje dette 'Fattig, rik'-prosjektet med at vi også lærar om urettferdighet og diskriminering av, ja.

S: Mhm.

L1: De bøkene. Men eg vet jo ikkje om vi får det til. Vi er jo bare, vi er jo litt sånn på hver sin tue i de ulike fagene. Men no skal eg jo ha tiende til neste år, og planen er jo vertfall at vi skal kjøre ganske likt som vi gjorde forrige gang, med at vi har de bokprosjektene, som vi kallar det for, selv om det er en lang periode med mange forskjellige bøker.

S: Mhm.

L1: Ja.

S: Ehhh. Ja. Er det andre virkemiddel, istadenfor litteratur, som du tenker kan vere bedre eller bra å bruke for å ta opp eit sånt tema?

L1: Film.

S: Film ja.

L1: Ja. Ja. Eg vil, det, vi har og sett den her 'Freedom Writers'. En stor favorittfilm som, ja, den er laget for lenge siden, men er fortsatt aktuell, mener eg då. At dei kan sjå littegranne

kordan dei snart blir coksne ungdommar og kan gjøre en forskjell de og. Og det spørs litt på ka innfallsvinkel de har, på en måte har på det livet utenfor.

S: Mhm.

L1: Ja.

S: Er det noko meir du har lyst å legge til? Eller?

L1: Åh. At eg syntes dette var vanskelig *latter*. Eg ble veldig bevisst på ka vi faktisk tenker no.

S: Mhm.

L1: Mhm. Også. Nei, eg tror jo på en måte, det er ikkje sikkert det er veldig relevant for deg, men det med å bruke bøker, skjønnlitteratur generelt i engelskundervisning har en så stor verdi at vi snart kan kaste lærebøkene. Ehm. Fordi at, som eg sa isted, så er det liksom dine forestillingar og din forestilling blir annerledes, og det kan skape masse muntlig diskusjon, vi kan får brukt språket, men vi kan og få lov å leve litt i boblen våres. Kordan vi forstod ting. Og at folk må bare lære seg å lese skjønnlitteratur. For du lærer utrolig mye gjennom det. Spesielt om sånn helt vanlige mellommenneskelige verdiar og sånne ting.

S: Mhm.

L1: Ja. Og det trenger ikkje nødvendigvis handle om rasisme, men om alt mulig. Ja. Så, det har jo eg blitt veldig bevisst på då. Eg sa, før du tok på den (diktafonen), at eg har jobbet i åtte år no. Ehh. Og hadde egentlig ingen tanke om at eg noken gang skulle få ungdomsskuleelevar til å lese bøker. Men det har vi søren meg gjort masse av.

S: Mhm.

L1: Altså det forrige kullet leste fire store bøker, totalt på ungdomsskulen. Då mener eg sånne vanlige som, ja. Men, alle elevane mestret det, sant? Fordi vi hadde det som sånn fellesprosjekt. Og det er ganske imponerende når du går på ungdomsskulen.

S: Absolutt.

L1: Eg leste vel min første bok når eg var 22. *latter*. Det sa eg høyt.

latter

S: Eg har det på tape.

L1: Ja. Ja. Nei, det trur eg er det.

S: Ja.

L1: Ja.

S: Nei, men då har ikkje eg noko meir.

L1: Nei?

S: Nei. Då trykker eg på stopp.

L1: Ja. Takk.

Appendix 5: Transcription: interview 2

S: interviewer

L2: teacher 2

S: Tenker vi startar litt sånn generelt. Berre sånn, ka type tema meinar du er sentrale eller viktige å undervise om når det kjem til urettferdigheit og diskriminering, sånn generelt i skulen. Ka burde man ta opp og ka burde man fokusere på?

L2: Ja, mhm. Eh ja, mye. Då tenker eg, man må jo tilbake i historien og se på ka som har skjedd, ehh, før no.

S: Mhm.

L2: Sant? Kordan har mennesker blitt behandlet og kordan har andre oppført seg ovenfor andre menneske. Ehhh. Andre land. Vårt eget land. Mmmm. Eh ja, knytte det til historien rett og slett.

S: Mhm.

L2: Mhm.

S: Ehhh. Også handlar jo mi oppgåve mykje om det her med bruk om skjønnlitteratur.

L2: Mhm.

S: Så då lurar eg på sånn generelt, ikkje på eit spesifikt tema, men ka fordeler eller ulemper ser du ved å bruke skjønnlitteratur i engelskundervisningen?

L2: Mhm. Ehh, der ser fleire, eh, fordelar. Ehh. Ikkje minst det at når du lesar om mennesker og knyttar tema til menneskeskjebnar. Spesielt viss det handlar om menneske som kanskje, eller det er basert på auten... altså mennesker som har levd. Så gjør det noe med forståelsen til elevane. De har en person å knytte det til. Og det interesserer de mer oppdagar eg og de huskar det bedre. Så det å bruke skjønnlitteratur og fortellingar om menneske, det synes eg fungerer godt.

S: Mhm.

L2: Mhm.

S: Ser du nokre ulemper ved å bruke det?

L2: Ved å bruke skjønnlitteratur? Ehh. Altså det må jo vere det at, altså mange elevar er jo ikkje glad i det å lese i det hele tatt. Så du må jo, man må jo få de inn i teksten då. Men man kan jo lytte, når man les. Men, men selvfølgelig, endel elevar, når de møter en tekst, som er lang, sant? Så kan jo kanskje motstanden komme ganske fort. Før man er komnt inn i det. Ja. Så man må jobbe litt med det.

S: No nevnte du jo det med å lytte, men er det andre ting man kan gjer for å forhindre desse ulempene?

L2: Eh ja. Ja, man kan jo selvfølgelig forberede og snakke om på forhånd. Ka skal vi i gang med no? Ka vet du om dette fra før av? Ehm. Har du kjennskap til noe? For det å aktivere forkunnskapar det kan jo også vekke en interesse og en nysgjerrighet.

S: Mhm.

L2: Mhm.

S: Absolutt. Eh. Ka tankar har du rundt det å undervise om temaet rasisme i engelskundervisningen?

L2: Ja, det er jo eit viktig tema ivertfall. Det er det jo, vil jo alltid vere aktuelt. Det må jo absolutt vere på dagsplanen å gjøre. Man kan knytte det til elevar sin egen hverdag. Ehh. Man også knytte det til personar, hendelsar, litt det samme som eg sa isted. Men det må jo vertfall gøres.

S: Ja.

L2: Det må vi ha med oss.

S: Mhm. Ehh. Når eg har lest meg opp på det her temaet så finst det veldig mange forskjellige definisjonar av begrepet rasisme.

L2: Mhm.

S: Når du underviser om det i skulen, ka legg du i rasisme? Kordan vil du definere det?

L2: Eh ja, kordan. Det må jo vere at, når man utfører uønskede hendelsar mot andre og de baserer seg på kjønn, farge, etnisitet og de tingene der. Ja.

S: Ja.

L2: Det er det som umiddelbart dukkert opp i hodet mitt ivertfall.

S: Ja, det er heilt supert det.

L2: *ler*

S: Og du seier at det her er ett tema som man bør undervise om. Ka, koffor bør man undervise om det. Ka, kordan vil du grunngi ditt valg om å undervise om det tema?

L2: Fordi rasisme fortsatt eksisterer. Vi har det i hverdagen vår og, og vi kan gå langt tilbake og vi ser at rasisme har alltid eksistert.

S: Mhm.

L2: Og at det er ødeleggende. Og at det, at elevar bør forstå, at de må undervisest. Vi må snakke om kordan vi oppfører oss mot kvarandre. Eh ja. Det er her fremdeles.

S: Mhm.

L2: Sant? Vi var ikkje ferdig med det fordi om slaveriet opphørte.

S: Nei.

L2: Sant? Det, og vi får nye landsmenn, sant? Vi lever mange kulturar sammen, samme landet samme plassen, mange kulturar i samme klasse. Så, ja viktig.

S: Mhm. Eh kan du koble det til nokre sentrale styringsdokument? For eksempel læreplanen eller...?

L2: Jada, det vil vere fleire kompetansemål som er knyttet til dette med, eh, urbefolkning, demokrati

S: Mhm.

L2: Eh, ja, nå dukkar det ikkje opp akkurat ordlyden.

S: Neinei.

L2: Kompetansemåla, du finner det der, ja. Vi har de med oss. Ikkje minst om våre egne, altså samene. Mhm.

S: Ja.

L2: Ja.

S: Eh, har du møtt på nokre utfordringar med å ta opp det her temaet?

L2: Eh ja, det kan jo vere utfordringar inni en klasse.

S: Mhm.

L2: Ikkje sant? Viss det, når man har ulike etnisitetar, ehh, i en klasse, så må man jo gå litt, trå litt forsiktig frem. Noen kan ha opplevd det. Så man skal tenke seg om. Ja. Før man går igang.

Og der kan være hensyn å ta. Noen har med seg noe i bagasjen som det, det kan vere sårt å ta det opp igjen.

S: Mhm.

L2: Sant, og då skal man tenke seg om.

S: Kordan tar man hensyn til det? Eller ka har du erfart fungerer?

L2: Det å snakke med, elevar. Ehh. Det gjør vi jo hele tiden og eg tenker jo at viss man tenker at noen kan bli såret eller lei seg, eller ha problemar med det. Så tenker eg at da må man snakke sammen, enten med elevene, foresette eller finne ut litt rundt eleven. Vil dette være greit for deg? Vil det føles vanskeleg? Ka gjør vi?

S: Mhm.

L2: Så samarbeid. Og snakke sammen. Undersøke litt

S: Mhm.

L2: Ja.

S: På forhånd?

L2: Ja.

S: Ja.

L2: Eg tenker det.

S: Ehh. Når du har hatt undervisning der du har skulle tatt opp det her temaet, rasisme. Kordan har du gått fram for å planlegge det? Ka har vert fokus? Kordan har du tatt det opp? Litt sånt. Ka har du tenkt på i planlegginga av dei timane?

L2: Det kan jo variere.

S: Mhm.

L2: Ehh. Men begrepene.... innenfor rasisme. Ehh. De må de ha med seg. Men man kan begynne med, altså man kan, altså, ja, man kan begynne med å se noe. Man kan se noe som man finner, på NRK, YouTube, film, utdrag i fra, det er en..... Ja, man kan liksom gå litt sånn rett inn i noe og snakke om ka så vi her, ka er dette, ka tenker dokkar? Snakk saman. Få høre, ka ord får vi på tavlen. Ehm. Man kan også begynne med en samtale. Ka vet de om? Dersom du har rasisme, ett stort ord på tavlen, ka veit de om dette? Altså det der med å igangsette forkunnskapar, det trur eg er lurt.

S: Ja.

L2: Ka kan de frå før av? Ka har de lært om i andre fag? Ka, ser de på TV? Ka har de hørt om? Ser de på nyheiter?

S: Mhm.

L2: Så det å aktivere forkunnskapar for å få dei i gang med ett tema, det tror eg er lurt.

S: Ehhh.

L2: Også må vi selvsagt inn på det med personar. Vi må inn på hendelsar

S: Mhm

L2: Sant? Gjerne langt tilbake, dra det oppover. Få det til å, få ein samanheng i det man gjør.

S: Mhm.

L2: Ja. Kordan er det no? Sant? Er vi ferdig med det? Ka skjer i verden no?

S: Mhm. Og sånn i engelskundervisningen då, ehm, så snakkar man jo ofte om engelsktalende land.

L2: Mhm.

S: Tenker du at man skal snakke om rasisme i de engelsktalende landa, eller skal man ta inn Norge i engelskundervisninga eller? Kordan skal man gjer det?

L2: Kanskje begge delar.

S: Mhm.

L2: Fordi faget er engelsk, og då er det naturleg å snakke om engelsktalende land.

S: Absolutt.

L2: Sant? Ja. Men så kan vi jo også dra parallellar til vår egen historie. Sant? Det være seg jødar, det være seg folkegrupper, sigøynere, romani, eh, våre egne, samar. Så eg tenker det er naturleg å sjå på begge delar. Ikkje berre å holde oss til de engelsktalende landene. Men snakke om det på engelsk.

S: Ja.

L2: Ja.

S: Ehhh ja. Så går vi over til det her med bruk av skjønnlitteratur.

L2: Ja.

S: Kordan har du brukt skjønnlitteratur for å ta opp rasisme i engelskundervisninga?

L2: Mhm ja. Vi har jo brukt billedbøker, 'The Soccer Fence'. Det å knytte det til, ehm, knytte det til bøker gjerne, sant? Med temaet i, ehm, nå står det helt stille for meg. Tittelen på.... Ja,

då stod det helt stille for meg. Men å lese skjønnlitteratur for å få frem temaet, det er jo en sånn god innfallsvinkel. Ehm. Men, gjenta spørsmålet en gang til.

S: Ehm, nei, kordan har du generelt brukt skjønnlitteratur for å ta opp temaet rasisme.

L2: Ja, altså, noveller, bøker, ehm, ja, lytte, lese, snakke, reflektere, jobbe med oppgaver. Ja.

S: Mhm. Også nevnte du ‘The Soccer Fence’, er det anna litteratur de har brukt? Eller du har brukt.

L2: Eh ja, det var det eg liksom, eg prøvde å tenke litt tilbake igjen no då. Ka vi har, ka vi har lest. Ehm. Altså, vi har jo lest endel, altså vi har lest bøker, men de handlar kanskje ikkje mest om rasisme i forhold til farge og etnisitet, men kanskje rett og slett om dette med å, mobbing. Men det blir litt på sidelinjen, utifrå det som du sikkert er ute etter då. Ehm. Vi har jo lest ‘The Boy in the Striped Pyjamas’, den er jo innefor temaet, regner, tenker eg. Den har vi lest. Vi har også brukt den her, gutten, August, åh ka heter den då?

S: Ehh. ‘Wonder’?

L2: ‘Wonder’! Sant? Ikkje akkurat rasisme, men

S: Ja.

L2: Det handlar om å behandle andre mennesker. Eller behandle mennesker annerledes. Ehm, vi har lest denne her ‘The Elephant Man’, sant? Sånn at, ikkje helt inni rasisme-begrepet, men ja.

S: Man kan trekke linjer?

L2: Du kan trekke, du kan trekke de inn tenker eg.

S: Mhm.

L2: Ja.

S: Når de har skulle valgt litteratur for å ta opp det temaet her, korleis har de gått fram då? Ka, koffor velger man, for eksempel 'The Soccer Fence' då, koffor velger ein å bruke akkurat den boka?

L2: Mhm. Eg trur ikkje vi har noen klar strategi på det. Hehe. Meir sånn, vi snakkar sammen, så er det noen som har ein god ide. Eller vi leter litt, faktisk på nettet, eller sjekkar med andre, ka erfaringar har dokkar? Og litt basert på det så plukkar vi noe. Også tenker vi litt, ka passar for elevene i den aldersgruppen som vi jobber med. Så det er ikkje sånn, vi har ikkje noen klar strategi, men vi leter litt.

S: Mhm:

L2: Ja. Også kanskje skiftar vi litt ut, ikkje sant? Plutselig er det noe som oppleves som litt utdatert, da må vi inn med noe nytt igjen.

S: Ja.

L2: Ja. Og litt erfaringar. Ka har fungert med elevene våre? Ka likar de? Kordan har det vært å jobbe med den boken? Da tar vi det med oss litt vidare.

S: Mhm.

L2: Ja.

S: Ehm. Har du nokre eksempel, sånn meir spesifikt, til kordan de har brukt denne litteraturen. Litt sånn, kordan har de jobba med den, spesifikke oppgåver eller spesifikke ja?

L2: Ja, når det gjaldt 'Soccer Fence', så laget vi, ehm, oppgåver, ulike oppgåver til boken. Ehm. Også hadde du då en ener, altså du hadde gjerne fem ulike oppgaver. Alle som fikk nummer en jobbet saman med den oppgaven, alle som fekk nummer to jobbet saman med den oppgåva også vidare. Også etterpå så gikk vi sammen sånn at alle hadde en, på hver sin gruppe, en ener, en toer, en treer, en firer, en femmer, også fortalte de hverandre.

S: Mhm.

L2: Ja. Det var en arbeidsmåte som fungerte så godt.

S: Mhm.

L2: Sant? For de måtte sette seg grundig inn i sitt, måtte få ett eierforhold til det, også skulle man dele med andre.

S: Mhm.

L2: Ja.

S: Hugsar du eit eksempel på ein av oppgåvene?

L2: Ja, ehm. En oppgave var at de skulle rett og slett lete etter ord og uttrykk som hadde med rasisme å gjøre. En oppgave var at de skulle beskrive hovudpersonen, egenskapar, utseende, væremåte. Ehm. Dee skulle lete etter symbol i boken. Ka, koffor dette gjerdet er der? Ka kan man trekke ut av det? Ja.

S: Ja.

L2: Litt sånn type oppgaver.

S: Mhm.

L2: Ja.

S: Ehm. No snakka du litt om fordeler og ulemper med å bruke skjønnlitteratur, sånn generelt. Men er det nokre fordelar eller ulemper med å bruke det spesifikt for temaet rasisme?

L2: Hmmm. Ja, det var det då. Altså eg trur jo fremdeles på dette her at, ehm, vi, at viss man jobbar med for eksempel andre verdenskrig, rasisme under andre verdenskrig. Når du får

personene fram. Når du leser om de. Anne Franks dagbok. Ehm. Eg trur med ein gang du får menneske knyttet til historien, så tror eg det er en fordel. Eg tror det hjelper elevar til å forstå og huske. Å få menneske bak det. Så det, det er, tenker eg er en veldig sånn klar fordel. Akkurat no klarer eg ikkje å komme på noen ulemper eg. Men eg er sikker på at det er det.

S: Neinei, men det er eit heilt greit svar det.

L2: Kommer på alle andre ting. Men, ja, istadenfor å berre lese...

S: Mhm.

L2: ... fakta om. Med en gang du får en person der. Så tenker eg det er en knagg.

S: Ja.

L2: Mhm.

S: Så snakka vi litt om istad, ka du tenkte rundt det å snakke om det her temaet. Blant anna at det kunne vere utfordrande med tanke på elevar som har opplevd det sjølv, og sånne ting.

L2: Mhm.

S: Føler du at det å bruke litteratur, ehm, påvirkar di oppleving av å ta opp temaet? Enten at det gjer det lettare, vanskelegare, ehm. Ja. Eller er det det samme som...

L2: Altså når man likar litteratur så blir det på en måte en sånn fordel, det gjør det lettare. Sant? Du får en historie rundt noko. Så eg likar godt å bruke litteratur.

S: Mhm.

L2: I sånne tema.

S: Mhm.

L2: Ja. Så...

S: Det her snakka du litt om istad, men kordan har elevane respondert på den her type undervisning? Altså det med å bruke skjønnlitteratur på den måten?

L2: Eg trur dei likar det. Dei likte veldig godt 'The Soccer Fence'. Kanskje også fordi det var en bildebok.

S: Mhm.

L2: Der tekst og bilde gikk så godt sammen. Eh, der du lagar deg bilde i hodet. Altså du ser for deg ting på en annen måte fordi du får desse bildene. Man kan også få bilder i hodet, og det bør man jo få, selv om det ikkje er en bildebok.

S: Joda.

L2: Men då må man jo lage sin eigen forståelse av det. Ehm. Men eg opplever at de synes det var, at dei likte måten å gjøre det på.

S: Mhm.

L2: Ja.

S: Har du fått noko respons frå elevane på det å snakke om temaet rasisme generelt? Kordan responderer dei på det?

L2: De likar temaet.

S: Ja.

L2: Ja. Det gjør de. Eh, det er et tema de likar å jobbe med. Det er interessant å høyre om disse menneskene og det er interessant å diskutere. Og snakke sammen og koffor gjør mennesker sånn og sånn? Ka, koffor oppfører de seg sånn? Ka er det som gjør at det er rasisme i verden i dag og? Mhm.

S: Ehh. I forhold til bruk av skjønnlitteratur generelt. Kordan responderer elevane på det?

L2: *ler*. Både og.

S: Ja.

L2: Sant? Du er heldig også har du de som likar godt å lese i en klasse.

S: Mhm.

L2: De elsker jo bøker.

S: Mhm.

L2: De spør, skal vi lese bok snart? Men de er jo i fåtal.

S: Ja.

L2: Ikkje sant? Så er det jo det med at der er mange som synes det er tungt å lese mye. Mhm. Også kan man jo lure på, koffor det? Men, men i utgangspunktet, når du snakkar om å lese bøker, så er det mange som synes det er ganske tungt.

S: Mhm.

L2: Ja. Vi prøver jo å ta hensyn til det og, så vi lyttar jo endel til bøker.

S: Mhm.

L2: Men så er det jo noko med det å gå inn i en bok då og skape seg sitt eget univers og sine egne tankar rundt noe. Få sine egne bilder i hodet

S: Mhm.

L2: Sant? Så vi som likar å lese, vi veit jo kor mye det gir. Så man har jo sånn ønske om at det skal skje med elevene og.

S: Ja.

L2: Sant? Men eg trur det er eit stykke frem då.

S: Mhm.

L2: Sant? Og sikkert fordi at i dag konkurrerer bøker med så mange andre ting.

S: Mhm.

L2: Sant? Alt var annerledes for noen år siden.

S: Ja.

L2: Ja. Så når vi snakkar om lesing, så er det mange elevar som stønner og sier, «uff, lesing». Men det er mye lesing i alle fag, og ja.

S: Mhm.

L2: Vi må bare jobbe med det.

S: Ja.

L2: Ja.

S: Ehm. No er det jo mest det opplegget med 'Soccer Fence', men berre sånn generelt det her med å bruke litteratur slik som de har brukt det då. Er det noko du vill gjort igjen? Eventuelt kva endringar ville du gjort viss du skulle hatt samme opplegget igjen?

L2: Mhm. Ja, eg vil absolutt bruke litteratur. Det som eg av og til opplever viss vi skal lese bøker, som vi og har gjort. Og du skal ha med deg alle, så brukar du mye tid på lytting.

S: Mhm.

L2: Sant? Også kan du, så er det då, utfordringen, at viss du skal la noen lese på egenhånd, også skal noen lytte, så kommer man fort i utakt. Men drømmen er jo på en måte å, at elevene får lov å velge litt. Kordan likar de å lese denne boken?

S: Mhm.

L2: Sammen med noen andre? Høytlesing? Stillelesing? Lytte? Også få alt dette her til å gå ihop. Sant, at man finner litt sin måte å lese denne boken på.

S: Mhm.

L2: For det er lett å komme litt i utakt. Også seier vi, ja men då lyttar alle. Også passar ikkje det for alle.

S: Nei.

L2: Så det å finne de gode måtane å komme oss gjennom en bok på.

S: Mhm.

L2: Mhm. Du kan be de lese litt hjemme, også veit du at då gjør halvparten det og halvparten gjør det ikkje. Så det er masse sånn utfordringar knyttet til det.

S: Mhm.

L2: Så det å finne den gode måten der, den *ler*. Har fremdeles til god å komme helt sånn, dette fungerte sånn ypperlig.

S: Mhm.

L2: Ja.

S: Ehm. Skal vi sjå. Ja, er det andre, enten metodar eller verkemiddel, som du synes kan vere fordelaktige for å ta opp temaet rasisme?

L2: Ja det er å bruke det man har tilgjengelig då. Se ting, snakke om det. Filmar ikkje minst, som tar opp temaet. Du har jo masse gode filmar. Ehm. Lese ting på nettet. Hmm. Ja.

S: Mhm.

L2: Finne andre kilder. Snakke med menneske. Ja, bruke det man har tilgjeng... altså bruke alt man kan. Ikkje bare lese, men ja. Mhm.

S: Mhm. Ehm, ja.

L2: Skrive, ikkje minst. Uttrykke meningene sine skriftlig.

S: Mhm.

L2: Mhm. Få de til å reflektere, littegranne. I større eller mindre grad. *ler*.

S: Ja. Nei det var egentlig det eg hadde, er det noko du har lyst å legge til?

L2: Skjønnlitteratur kan gjøre elevene mer empatiske og i stand til å sette seg inn i andre mennesker sin situasjon. Det kan øke evnen deres til å se en situasjon fra ulike sider. Ettersom en bok er skrevet fra en synsvinkel, kan de få en annen opplevelse dersom de øver på å endre synsvinkel. Se fra en annen sitt perspektiv. Å lese skjønnlitteratur kan og være svært utviklende med tanke på elevene sitt ordforråd, formuleringsevne og grammatiske evner. Det kan øke evnen til å lese mellom linjene og tolke det de leser.

S: Vil du legge til noko meir?

L2: Ehh. Nei. Litt sånn, det kjem litt sånn hultert i bulter dette her men,

S: Jojo, men det

L2: Så. Ehh. Nei. Men sånn, hvertfall aldri slutte å bruke skjønnlitteratur. For det, der er så mye godt å hente der.

S: Mhm.

L2: Ja. Ja, eg tror egentlig at, akkurat her og no so tror eg egentlig eg har sagt det som eg hadde i hodet.

S: Ja, det er heilt supert.

L2: Viss du er fornøgd?

S: Eg er fornøgd!

L2: Ja, okei.

Appendix 6: Transcription: interview 3

S: interviewer

L3: teacher 3

S: Ehh ja. Så vi begynner litt meir sånn generelt. Ehh. Med berre sånn, kva type tema innanfor det her med urettferdigheit og diskriminering tenker du at bør snakkast om i skulen, ikkje nødvendigvis berre i engelskfaget, men.

L3: Nei eg er jo, eg underviser jo i samfunnsfag og.

S: Mhm.

L3: Så eg meiner at dette historiske er ganske viktig. Å vise dei kva som har skjedd og for at det ikkje skal skje igjen. Så tema som slaveri og Apartheid og segregation i USA og alt dette, trur eg er veldig viktig. Og samtidig, så synes eg og at det er veldig interessant å ha om historiske tema. Då, eg merkar, når eg har om historiske tema i engelsk så blir dei med ein gang veldig gira. Så det med å liksom trekke inn historie og trekke fram viktige navn, som Martin Luther King og Nelson Mandela og alle desse her som virkelig har kjempa, trur eg er... ja. Eg merkar vertfall sjølv, eg synes det er kjekt å jobbe med dei temaene som har med Apartheid og segregation og alt det her å gjere. Og er merka og at elevane synes at det er kjekt. For når dei får denne historiske biten inn så, av ein eller anna grunn så er dei veldig interessert i sånn krig og fred og sånn. Ehm. Kva type tema ja. Meiner du då segregation som eit tema, eller er det...?

S: Det kan fint vere eit tema, ja.

L3: Ja. Ehh. Ka andre tema er det vi jobbar med då? Ehm, ja. Human rights... er jo viktig. Ehm. Ja. Det er på tiande det, at vi jobbar mest med diskriminering og urettferdigheit. Ehm, ja. Så eg prøver å tenke tilbake, det er lenge sidan eg var på tiande. Men ja. Men absolutt sånn ja. Eg klarar ikkje å komme på ka tema vi har der no. Men ja. Human rights og segregering og. Veldig viktig og kjekke tema å jobbe med, med elevane vertfall.

S: Mhm.

L3: Også på niande så har vi jo då meir andre verdenskrig. Vi har jo det i samfunnsfagen, og det plukkar vi alltid inn i engelsk undervisningen når vi jobba med det i samfunnsfag. Og då og snakkar vi jo om diskriminering for jødar og ja. Så eg tenker at det er veldig viktige tema å vise dei og lære dei om..

S: Mhm.

L3: Ja.

S: Ehm. Så skal jo oppgåva mi, som eg sa, handle litt om det her med skjønnlitteratur og sånn. Så då lurar eg på, meir sånn generelt, ikkje nødvendigvis eit spesifikt tema, men kva fordelar og ulemper ser du ved å bruke skjønnlitteratur i engelskundervisningen.

L3: Ja, eg brenner jo veldig for skjønnlitteratur, og eg har akkurat bestilt inn 13 nye bøker til biblioteket nede på engelsk.

S: Ja.

L3: Eh, som eg no hadde med meg min klasse inn for å presentere. Så egentlig ikkje berre i undervisningen, men og berre å sei til dei at for å bli bedre i engelsk så må de lese litt engelsk.

S: Mhm.

L3: Så eg trur ikkje eg ser nokre ulemper med litteratur i engelsk. Og etter at eg hadde den der bok, ehm, timen min der eg presenterte bøkene og viste litt bilde og frå filmen. For eg bestilte mange som har film til seg. Ehh, så var det jo, blei alle bøkene lånt ut då. Rett etterpå. Så ja. Og eg trur ikkje det er nokre ulemper med å bruke litteratur i engelskundervisningdn. Eg prøver jo å få det inn overalt. At dei lesar litt på egenhånd og, uten at det har med engelskundervsiningen å gjere.

S: Mhm.

L3: Men eg ser kun fordelar med litteratur i undervisningen.

S: Ja.

L3: Eg veit ikkje om du har lyst at eg skal prøve å...

S: Neinei, viss ikkje det er ulemper, så trenger du ikkje finne på noko. Det er heilt greit.

L3: Ja.

S: Mhm. Ehm. Rundt det her med undervise om temaet rasisme då.

L3: Mhm.

S: Ka tenker du sånn generelt rundt det å snakke om det i engelskundervisningen.

L3: Eh, nei det, det er jo viktig. Og som eg sa istad at, spesielt for at det ikkje skal skje igjen og fordi at, eg trur kanskje eigentleg at dei fleste og er klar over at det skjer jo fortsatt, både her i Norge og i andre land, så. Ehh, kva var spørsmålet?

S: Nei, berre generelt dine tankar rundt å snakke om det her temaet i engelskundervisningen.

L3: Ja, nei, viktig. Eg merkar at elevane er engasjert. Og spesielt då for eit par år sidan, då når han... Ehh. Floyd. Ka heitte han?

S: Ja, George Floyd.

L3: George Floyd. Ehh. Då hadde vi, då tok vi det opp som eit sånt ekstra tema akkurat når det skjedde, og det, det fengar jo fordi at dei blir jo irritert og engasjert og. Dei ser jo at det er, at urettferdigheiten fortsatt er stor. Ehm, så ja det engasjerer veldig. Ehm. Fordi at det er så, det er så tydelig i nyheitsbilde og ein kan bruke ting som akkurat har skjedd. Slaveriet, det er så mange år sidan at dei klarar ikkje å forholde seg til det, men så skjer det faktisk ganske grusomme ting, spesielt då i USA då, som blir dratt fram. Og då trur eg dei ser litt anleis på det. Det er og interessant å undervise i. Også er det jo alltid nokon som skal tøffe seg, og sei sånn at «det finst ikkje rasisme i Norge» også prøver dei å vere litt rasistiske sjølv. Og då

tenker eg at vi som lærarar, det er viktig at vi gir dei verktøy til å, korleis skal vi ikkje vere rasistiske, koffor er det nokon som tar seg nær av det.

S: Mhm.

L3: Ja. Og det med å lese litteratur då. Så er jo det ein måte å gje dei verktøy til, korleis skal vi ikkje oppføre oss.

S: Mhm, absolutt. Ehm, no har jo eg lest meg litt opp på det her temaet, og eg ser at det finst veldig mange forskjellige definisjonar av ka folk legg i begrepet rasisme. Så då lurar eg berre på, når du snakkar om temaet, eller begrepet rasisme og når du underviser om det. Kva, korleis vil du definere rasisme?

L3: Ah, det er eit stort, stort spørsmål.

S: Mhm.

L3: Eh ja, diskriminering. Eg vil jo sei at det er diskriminering på grunn av hudfarge eller kultur. Eh, ja.

S: Ja?

L3: Ja.

S. Det er heilt greit det. Så har du jo snakka litt om det her, for neste spørsmål er jo, koffor undervise om det? Du har jo nevnt det med at du synes det er eit viktig tema og sånne ting, og at det fortsatt skjer. Kan du knytte det opp til nokre sentrale styringsdokument, for eksempel opplæringslova eller læreplanen eller, er det noko der som tilseier at man burde snakke om det?

L3: Gud, her skulle eg sikkert vert masse flinkare, men eg har verkeleg ikkje peiling om det står noko sånn spesifikt om, men det står jo vertfall i engelsk læreplan at du skal sette deg inn i andre sine kulturar og kunne eh, vite korleis andre kulturar er då.

S: Mhm.

L3: Og det er jo viktig for å kunne tollerere andre kulturarar. *ler*

S: Jaja.

L3: Ehm. Det, eg trur ikkje eg skal akkurat referere til nokre styringsdokument, for det er eg. Når du begynnar å jobbe som lærar, så har du ikkje tid til å lese dei, eh ja.

S: Ja. Nei, men det er heilt greit det.

L3: Ja.

S: Har du møtt på nokre utfordringar med å ta opp det her temaet?

L3: Ja, altså det er jo, som eg seier alltid nokon som skal tøffe seg litt og, ja. Også er det jo ofte nokre mørkhuda i klassen, som, altså du vil jo ikkje fornærme noken, og det er jo det som er det farlege med rasisme, at folk kan jo bli fornærma viss du seier noko på feil måte, og.

S: Mhm.

L3: Også er det desse tøffingane då som skal då prøve å ta deg på at «no sa du det...», og det er jo, utfordringen er jo å treffe alle og at ingen skal bli fornærma og at alle skal ta det seriøst.

S: Mhm.

L3: Vil eg sei. At ikkje dei skal tenke at dette ikkje er så viktig. Men, ja, men det eg vil sei er den største utfordringen er jo desse her som kanskje vil tulle det vekk, men det er kanskje dei som trenge det mest.

S: Mhm.

L3: Ofte.

S: Kordan går du fram for å forhindre at folk skal bli fornærma når man snakkar om det.

L3: Altså, det er jo der her at, alltid før mine timar så prøver eg å forberede meg litt på ka eg skal sei og ka eg skal vise og, så det er jo det å vere godt forberedt.

S: Mhm.

L3: Og. Men eg, så er det jo å bruke skjønn fornuft og ja, prøve å vise alle respekt, tenker eg er viktig.

S: Mhm. Dei som tullar det vekk og sånn då? Kordan håndterer du den utfordringen?

L3: Ja, altså ofte så seier dei jo «ja, men eg har jo freedom of speech», den bruker dei ofte, for då har vi akkurat hatt om human rights. Ehh, så då prøver eg jo liksom sånn å sei sånn «du har jo freedom of speech, men du kan jo ikkje fornærma folk forda. Og prøv å tenk på korleis det er for dei som har desse her ancestors», no kjem eg ikkje på det norske ordet eingang. *ler*

S: Forfedre?

L3: Ja. Ehh, ja. Ofte så, kanskje eg tar ein prat med dei etter timen, ikkje alltid eg tar det i timen kanskje.

S: Mhm.

L3: Ja.

S: Mhm. Ehm, når du har engelskundervisning der du skal ta opp temaet rasisme, kordan går du fram i planleggingen av desse timane? Altså, kordan legg du opp timen, ka er fokus, koffor velger du å gjere det sånn som du gjer?

L3: Ehm. Altså viss eg skal ha om rasisme så ville eg nok først hatt litt historisk bakgrunn først. Kanskje litt tavleundervisning frå meg. Også sikkert vist litt frå gamledagar, litt frå notid også diskutert det litt og, ja sånn som vi gjer det her på skulen, er det jo, då har vi jo ein del litteratur med. Kvar gong vi har om rasisme på tiande, så har vi vertfall ei bok som

heiter 'Rosa'. Den les vi gjerne når vi har om, kva heiter da no igjen, i USA, Civil Rights. Ehm. Då leser vi gjerne den først, før vi snakkar om Martin Luther King og Rosa Park. Eg veit ikkje om du kjenner til den 'Rosa' boka?

S: Eh, nei, ikkje så veldig, nei.

L3: Nei. Det er ikkje ei veldig tjukk bok, men ho er. Også er det bilete i ho. Men den fortel på ein måte historien til Rosa Parks frå start til slutt. Ehh. Så den har eg ofte begynt heile rasisme temaet med, å lese den høgt for klassen då. Tear kanskje 20 minutt å lese høgt. Også har dei etterpå liksom fordjupt seg og prøvd å finne ut kva som eigentleg skjedde. For den blir fortalt frå hennar perspektiv. Eller så er det, nei kanskje det er ein tredjeperson som ser det? Men uansett, så er det liksom frå noken daga før til ho faktisk blir fengsla og noken daga etter, ka som skjer og. Ja.

S: Mhm.

L3: Veldig enkelt fortalt, men ho er veldig fengande. Fortalt på ein enkel og grei måte. Så det har eg jo gjort ein gong, at eg liksom begynte rasisme temaet, eller vi skulle ha om segregation, så begynte eg heile temaet med å lese den boka høgt. Liksom sette stemningen, også, ja.

S: Mhm.

L3: Ja. Også etterpå, så har dei og då fått lest 'Soccer Fence', og ja.

S: Ehm. Sidenn vi snakka om engelskundervisninga, så er det jo ofte fokus på engelsktalande land. No har jo du nevnt Sør-Afrika og USA. Ehm. Pleier du å trekke inn Norge og, eller tenker du at siden det er engelskundervisning så gjer du ikkje det?

L3: Jo, eg prøver jo ofte å spørre dei om dei har opplevd rasisme eller om dei ser det i nabolaget eller på skulen eller. Og dei fleste seier jo at dei har ikkje sett det. Men eg veit ikkje om dei er så klar over. Ehm. Eg prøver å trekke inn Norge. Men det er jo, eg har ikkje noko litteratur som eg har brukt frå Norge, men det kunne eg heilt sikkert ha funne. Det er jo masse

rasisme og bøker som er skreive om det her i Norge og, men det er jo ofte på norsk. Eg veit ikkje, han der Benjamin og alt det her er jo skreive bøker om.

S: Mhm.

L3: Men oftast er det frå engelsktalande land. Det er sikkert fordi det er lettare å finne engelsk litteratur.

S: Jaja.

L3: Om det.

S: Absolutt.

L3: Så mest sånn samtalar om Norge, men ikkje så mykje litteratur om rasisme i Norge då. Eg veit ikkje om det finst så mykje heller?

S: Ehm. No har du eigentleg svart ganske godt på det her, men viss du vil legge til noko meir då. Korleis har du brukt skjønnlitteratur for å ta opp rasisme i engelskundervisninga?

L3: Ja. Eg kan jo nevne, altså vi har jo ikkje om rasisme på niande, men då bruker vi den her 'The Boy in the Striped Pyjamas'. Og då tar vi jo det opp, ehm, ganske bra der og. Det er jo rasisme det og, at jødane blir forfulgt og. Har du lest 'The Boy'?

S: Mhm.

L3: Ja, den er jo veldig fin å bruke på niande, når vi har om andre verdenskrig. Ehm. Ka var det du spurte om no igjen? *ler*

S: Nei, berre korleis du har brukt skjønnlitteratur for å ta opp rasisme.

L3: Ja! Så då les vi jo heile den boka. Men vi les jo eit kapittel i timen kanskje, eller kvar time, også jobbar vi med det vi har lest.

S: Mhm.

L3: Ehm, og då har vi jo vertfall noken oppgåver til den som tar opp rasisme. Sjølv om det ikkje er det som er hovudtema, så blir det gjerne plukka inn.

S: Mhm.

L3: Ehm. Ja. Som undertema då, i noken av timane. Om sånt fortsatt foregår i dag, og dette kunne vert relevant for noken som vokse opp i dag og sånne type ting.

S: Mhm.

L3: Så du får det jo litt, dei får jo litt sånn småplukk. Altså, rasisme føler eg er eit tema som vi tar opp sjølv om vi ikkje har det som hovudtema, så blir det liksom plukka inn rundt omkring. Eh, ja.

S: Mhm. Ehm. Du snakka jo og om 'The Soccer Fence', kordan har de brukt den? No har jo du nevnt kordan de brukte den 'Rosa'.

L3: Ja. 'Soccer Fence'. Då har vi sånn reading circle, eller ja, dei sit i, dei får utdelt ei oppgåve. Eg trur det er fem oppgåver. Så ein skal kun fokusera på bildene når du ser gjennom. Ein skal kun fokusera på adjektivene som er der. Ein skal kun fokusera på hovudpersonen og ein skal kun fokusera på, ja det er forskjellige oppgåver som du får. Også skal dei sitte ilag i den ringen og lese boka. Så skal du notere det du ser. Okei, han som skal fokusere på bilde han ser at, okei her er det lyse bilde i starten når du ser på dei kvite folka i Sør-Afrika. Så blir det litt sånne dystre og grå bilete når du kjem over til Townshipane i Sør-Afrika. Så litt sånne ting. Vi vil at dei og skal leggja merke til at bildebøker og kan vise signal på rasisme då, i bøkene. Ehm. Ja. Så vi brukar vel to timar på den 'Soccer Fence' boka. At den første timen så lese dei ilag og prøver å finne ut av sine oppgåver. Så får dei til neste time å på ein måte presentere det, ehm, for dei andre gruppene.

S: Mhm. Du nevnte jo med den 'Rosa' boka, at de, at du ofte les den første utan at du seier noko om kva de skal ha om, og då reknar eg med at så begynner de å snakke om temaet.

L3: Ja.

S: Når du har brukt dei andre bøkene, er det meir at de snakkar om temaet først også bruker boka, eller pleier du å ta berre boka først, også er det liksom starten?

L3: Pleier vel eigentleg først å snakke om temaet, kanskje.

S: Ja.

L3: Ja. Og spesielt sånn 'Soccer Fence', dei har ikkje så veldig god kunnskap på Nelson Mandela og Sør-Afrika og Apartheid.

S: Nei.

L3: Når vi tar opp Apartheid, så, det er nesten ingen som har hørt om det på førehand, når vi kommer til tiande. Ehm, ja.

S: Mhm, ja.

L3: Så ofte litt bakgrunnsinfo, før bøkene.

S: Ehm. Når de har valgt litteratur. Kordan går du fram for å velge kordan litteratur du skal bruke for å ta opp det her tema.

L3: Det er jo nokre år sidan vi bestilte desse to, 'Soccer Fence' og 'Rosa' boka iallefall. Og då hadde vi eit engelskmøte på trinnet, eller på heile skulen, alle trinna samlast. Også fant vi ut at vi skulle bestille noken bøker og at det var eit tema som var, det kom til å igjen år etter år, så det kom ikkje til å dette ut. Så det var vel eigentleg sånn at vi begynte med å søke litt rundt på nettet og forhørte oss og litt rundt med kva andre skular hadde gjort, trur eg.

S: Mhm.

L3: Også kom vi vel fram til at, for vi ville ha billedbøker som ikkje var alt for lange, som på ein måte kunne brukast.

S: Mhm.

L3: Eh, ja. Så det var vel egentleg med diskusjon og, eh ja, litt graving på nett.

S: Hugsar du noko om ka som kom opp i dei diskusjonane? Altså koffor såg de for eksempel på 'The Soccer Fence' og tenkte at den her er bra, den kan vi bruke?

L3: Nei, 'Soccer Fence' trur eg faktisk at hen eine som jobbar her, ehm, hadde, hadde brukt når ho studerte.

S: Mhm.

L3: Ja. Så det var vel hen som var primus-motor på den iallefall.

S: Med 'Rosa' då, for eksempel?

L3: Det huska eg ikkje, men, ja.

S: Nei. Nei, men det er heilt greit.

ler

S: Ehm. Ja, du har jo svart på kordan du har brukt litteraturen, så det er greit. Ehm. Ka, du nevnte jo i stad at du synes det er mange fordeler med å bruke skjønnlitteratur.

L3: Mhm.

S: Ser du nokre fordeler, eller eventuelt ulemper, ved å bruke skjønnlitteratur spesifikt for temaet rasisme?

L3: Ehm. Altså det er jo det, det er jo noken som er svakare lesarar enn andre.

S: Mhm.

L3: Så det at viss det blir for vanskelig, ehm, at dei kanskje då dette heilt ut av undervisningen. Men, ja, også desse 'Rosa' og 'Soccer Fence' kan jo ofte føles litt for enkle for noken. Men det er jo det at fordi vi har den reading circle-en. Altså det å sjå på bilde er kanskje den enkle oppgåva, også er det nokon som skal finne tematikken i det. Altså du får jo litt forskjellig vankelegheitsgrad på oppgåvene i den lesesirkelen.

S: Mhm.

L3: Men kanskje den største ulempen er vel at kanskje noken dette av. At det blir for vanskeleg språk, eller ja.

S: Mhm. Ser, har du nokre spesifikke fordeler med tanke på temaet rasisme og skjønnlitteratur. Altså, om det er eit godt verktøy for å ta opp rasisme då.

L3: Eg trur dei synes det er kjekt når det kjem noko ant enn, okei no skal de inn på chromebooken eller no skal du lese i engelskboka di, Stages. Altså få inn noko anna trur eg er veldig, det trur eg dei synes eg, då får dei liksom ein sånn «åå, det er spennande». Då blir det liksom ja.

S: Ja.

L3: Ja.

S: Ehm. Du nevnte jo at det kan vere utfordrande å ta opp det her temaet, sånn med tanke på elevane sine reaksjona og sånn.

L3: Mhm.

S: Opplever du at det å bruke litteratur kan påvêpâvirke den opplevelsen av å ta opp temaet? Enten i positiv eller negativ grad.

L3: Ehm.

S: Har det noken innverknad på elevane sin reaksjon på temaet?

L3: Eg håpar jo at det kan, at dei faktisk har, får ein større forståelse då. At, viss du, at kanskje eg ikkje forstod det før eg leste denne 'Soccer Fence'. Og den her 'Soccer Fence', det er mi erfaring at den appellerer jo litt til dessa guttane som likar fotball for den handlar jo om fotball VM.

S: Mhm.

L3: Ehm. Så eg føle jo at det ofte er fleire som er med når vi har, tar inn litteratur enn når vi ikkje har med litteratur. Når det er lærarstyrt undervisning så ser du fort at noken berre dette ut. Men når dei faktisk har ei oppgåve som, det er avhengig av at du gjer noko for at denne gruppa skal fungere, så. Ja. Nei, eg trur at litteratur kun er positivt. Veldig positiv til litteratur i engelsk.

S: Ja. Ehm. No kom vi jo litt innpå det her, men kordan har elevane respondert på den her type undervisning? Du sa at det virka som dei blei meir engasjert...

L3: Ja. Nei, eg trur, eg har liksom. Eg synes jo det er veldig kjekt å undervise i engelsk, for eg føler det er mange forskjellige ting ein kan gjera. Ehm. Men eg, eg føler vertfall at når vi skal lese, sjølv om den 'The Boy in the Stripe Pyjamas' er ganske lang då.

S: Mhm.

L3: Så er dei, dei gledar seg liksom til å lese den då. No skal vi lese ei heil bok, og dei bli liksom litt sånn «åå, eg har lest ei heil bok på engelsk, på 300 sider». Så det er jo litt sånn, dei synes det er litt stas når dei faktisk har fått klart det. Noken som aldri har lest i bok før, har faktisk klart no å lese ei engelsk bok og fått noko ut av det og.

S: Mhm.

L3: Ehm, ja.

S: Har du fått noke respons frå elevane, sånn i ettertid av undervisningen, eller undervegs, i forhold til det å snakke om temaet rasisme? Synes dei det er spennande? Synes dei det er vanskeleg? Ka...

L3: Ehh, ikkje noko sånn spesifikt som eg kjem på, noko som eg hugsar. Men. Eg får inntrykk av at dei synes at det er spennande. Men det er jo sånn, når vi har om andre verdenskrig så synes dei det er spennande. Då får plutselig halve klassen toppkarakter. Og det føler eg jo litt når vi har om rasisme og skal tilbake til slaveriet først. Også snakka om the Civil War og alt dette. Dei synes det er spennande då, å ta opp sånne historiske tema.

S: Mhm.

L3: Så egentlig. Ikkje fått noko tilbakemelding på at dei synes det er vanskeleg å snakke om rasisme. Sånn, eg trur det er ganske vanlig for dei.

S: Nei, mhm.

L3: Ja.

S: Eh. Har dei gitt noko respons på det å bruke litteratur?

L3: Eh, ja, ikkje ant enn at dei synes det er veldig stas å ha fått lest si første bok og...

S: Ja.

L3: Ja. Sjølv om det er litt klaging.

ler

L3: Når dei ser kor tjukk ho er.

S: Ja.

L3: Også skal vi jo og no. Eg har ikkje lest den boka som vi skal lese, som heiter 'Holes'. For den og handlar vel om slaveriet. Trur eg.

S: Mhm, ja.

L3: Den skal vi lese på niande no.

S: Mhm.

L3: Så det er jo. Vi leser jo eindel. Vi bruker jo ikkje så masse 'Stages' som kanskje andre skular følger liksom, fastsatt sin, eller følger liksom den her årsplanen til 'Stages'.

S: Mhm.

L3: Og går gjennom alle kapitla, det gjere jo ikkje vi. Vi plukkar kanskje ut eit par tekstar som passar til rasisme som er ifrå teksten. Så les vi gjerne litt litteratur utanom.

S: Mhm.

L3: Så 'Holes' skal vi jo lese med temaet USA. Ehm. Så det kjem jo inn litt rasisme der og, vil eg tru. Men den boka har eg som sagt ikkje lest. Men den er jo, har du lest ho?

S: Nei.

L3: Nei. Men det handlar jo om å grave eit hol. Dei første hundre sidene er visst ganske tunge. Så da gruer eg meg til. Då trur eg elevane kan sjå litt svart på da. Men.

S: Så lenge dei kjem seg over den kneika.

L3: Ja, det er det eg og tenker. Når dei er ferdig så trur eg dei tenker at dette var positivt og no har eg lært noko.

S: Satsar på det.

L3: Ja.

S: Ehm. Dei her ulike undervisningsopplegga som du har gjennomført med skjønnlitteratur og rasisme. Ville du gjort det same igjen? Eventuelt kva ville du ha endra? Ja.

L3: Ja. Det fungerer egentleg veldig bra.

S: Mhm.

L3: Så. No har vel eg, eg har gjort 'Soccer Fence' og 'Rosa' to gangar, vertfall. Og 'The Boy in the Striped' to gonger. 'Holes' har eg då ikkje lest. Men eg synes det fungerer veldig bra. Men det er jo da som er problemet, at vi lærarar blir jo litt lei då.

S: Ja.

L3: Så vi kjem sikkert til å bytte det ut om. Når eg er komt gjennom det for fjerde gang, då trur eg eg må bytte det ut.

S: Sånn at du kan vise litt engasjement du og?

L3: Ja. Men absolutt, absolutt vil eg anbefale alle skular å kunne kjøpe inn litt andre litteraturbøker enn kanskje berre romanar, men også sånne småbøker som vi brukar då. 'Soccer Fence' og 'Rosa'.

S: Mhm.

L3: Ja.

S: Synes du det fungerer fint å bruke billedbøker på tiande trinn? Eller er det mange som synes det er på ein måte barnsleg eller?

L3: Nei, det går overraskande bra.

S: Ja?

L3: Også hadde vi og eit prosjekt på tiande der dei skulle lage sin egen bildebok. Eller dei skulle lage lydbok til ei bildebok.

S: Mhm.

L3: Ehm. Så dei er jo ganske vandt med å bruke bildebøker i engelsk her på skulen.

S: Ja.

L3: Ehm. Ja, så dei synes ikkje det er for barnsleg altså.

S: Nei? Ehm. Er det andre metodar eller verkemiddel, istadenfor eller i tillegg til skjønnlitteratur, som du tenker kan vere fordelaktig å bruke for å ta opp rasisme?

L3: Ehh. Det er jo heilt klart viktig å vise for eksempel litt filmar frå, ehm, nyare og eldre tid.

S: Mhm.

L3: Ehm. Få snakka om det. Få liksom vokabular til å kunne snakka om det på engelsk. Ehm. For det er jo ein del, sikkert ny ord for dei når dei skal, for å kunne, ehm, gjere seg forstått og kunne ha ein samtale om temaet så bør dei jo ha ein del grunnleggjande vokabular liggande. Så da å jobbe litt med nye ord, som Alias, eller bruke Alias som eit slags virkemiddel og litt sånn leik og, ja.

L3: Ja, eg brukar ofte leik eller konkurransar for å liksom lære inn nye ord og ja.

S: Ja.

L3: Ehm, ja. Så, ja. Eg veit ikkje om det er, heilt sikkert fleire ting og vi gjer. Men, Alias fungerer vertfall bra viss du skal lære inn nye ord.

S: Mhm.

L3: Ja.

S: Mhm. Det var egentleg det eg hadde. Er det noko du har lyst å legge til eller?

L3: Mm, nei. Viss du har fått det du trenge så...

S: Eg trur det.

L3: Bra.

S: Ja! Då stoppar eg desse her to.

Appendix 7: Transcription: interview 4

S: interviewer

L4: teacher 4

S: Eh, ja. Eg tenker vi startar litt meir sånn generelt.

L4: Ja?

S: Og berre sånn, innanfor temaet urettferdigheit, diskriminering, generelt i skulen, ikkje nødvendigvis berre i engelskfaget. Ka tenker du er viktig å ta opp og snakke om innanfor desse områda då?

L4: Nei, vi har jo, vi har jo desse her læreplanane sant, som vi skal gå utifrå. Som eg trur egentlig, det er ikkje alle som ser på dei kvar time eller kvar veke eller kvar måned. Men vi har dei jo i botnen då, dei har jo eigentleg alltid lege i botnen. Dette her med menneskeverd for eksempel sant? Det har jo med det temaet som du kjem med no å gjere, sant?

Diskriminering, urettferdigheit. Ehm. Så det ligg liksom i den overordna delen og, at vi skal på ein måte snakke med elevane om menneskeverd, mangfald, om etikk, etisk bevisstheit er jo noko sant? Så er det jo ofte at dei meiner at ting er veldig urettferdig då. Det er jo av og til at vi meiner at det er ganske rettferdig, det vi snakkar med dei om, eller det som dei blir utsett for. Men er trur at dette er noko som mange lærarar held varmt i mange fag då.

S: Ja?

L4: Eigentleg. Så er det jo dette her at ein tenker litt sånn tverrfagleg, og det trur eg dei fleste er flinke til å gjere altså.

S: Mhm.

L4: Når det gjeld dette her. Slik at sånn at vi har jo om det. Eg har jo for eksempel samfunnsfag, KRLE, eg har norsk og engelsk og det er jo tema som vi kjem innpå i alle dei daga. Ja. Så er trur at det er noko vi held litt varmt innimellom kvart skuleår på ungdomsskulen. Her. Ja.

S: Mhm. Eh, også baserer jo mi oppgave seg ganske mykje på det her med skjønnlitteratur.

L4: Mhm.

S: Eh. Så då lurar eg på, meir sånn generelt i engelskundervisninga, ikkje nødvendigvis eit spesifikt tema.

L4: Nei.

S: Ka fordeler og ulemper ser du ved å bruke skjønnlitteratur i engelskundervisninga?

L4: Nei, fordelene er vel det at du, blant anna då, du kan komme innpå tema som kanskje elevane kjenner seg igjen i, som er vanskeleg. Dette med for eksempel, ja, det kan vere skilsmisse, det kan vere vald i heimen, det kan vere dårlege oppvekstforhold og såne ting. Gjennom å lese skjønnlitteratur så kan ein eigentleg diskutere det som mange, eller ein del elevar kanskje synes er vanskeleg i sin eigen kvardag då.

S: Mhm.

L4: Då er du jo litt inne på dette med livsmeistring då, som er liksom ein del av generell del av læreplanen, som tenker at, ja. Gjennom å bruke skjønnlitteratur då, så kan du få belyst ting som elevane kjenner seg igjen i, og som ellers då er ein del av det som skjer i samfunnet.

S: Mhm.

L4: Og du får det liksom ned på personleg nivå då, på ein måte. Litt sånn, ja, generelle vanskar eller utfordringar i samfunnet.

S: Mhm.

L4: Så er det lettare å, trur eg, gjennom å bruke litteratur. Du må jo bruke, holdt på å seie, samfunnsfagleg vinkling til ting og. Hvis du har litteratur får du eit litt meir personleg forhold til ka hovudpersonen i boka opplevde. Så det er fordelane med å bruke litteraturen, at du kan komme med eksempel på korleis enkeltmenneske opplever livssituasjonar då.

S: Ja?

L4: Ja. Og du kan og liksom sjå korleis var det før, viss du har eldre litteratur i forhold til nyare litteratur. Korleis samfunnet endrar seg då.

S: Mhm.

L4: Det, var det fordelar du...

S: Eh ja, og ulemper. Eg veit ikkje om du har nokre ulemper?

L4: Eh, nei, altså eg ser ikkje nokre ulemper. Det er jo einaste dersom du fokuserer alt for mykje på litteratur og ikkje knyter det til samfunnsfag eller KRLE eller den biten. Det som har med ka som skjer i dag å gjere. Dersom du ikkje knyter det til det som faktisk skjer i verda i dag, men berre ser boka eller filmen isolert sett uten å koble den til verkelegheita, så er det kanskje ikkje. Men det trur eg kanskje ikkje lærarar gjer altså, i nokon særleg grad. Dei greier å sette det inn i ein samanheng då.

S: Mhm.

L4: Men , ehm, ja. Men så har du nokre elevar då som er veldig glad i litteratur, også har du nokon som ikkje er så glad i det. Dei er meir glad i saktekstar då. Så i nokre tilfelle går det jo an at de kanskje får velge litt og då, kanskje.

S: Ja?

L4: Vertfall når dei les ei sjølvvald bok då. Som dei av og til får gjere i norsk, ein sjeldan gang i engelsk og kanskje. At du, at det er same ka dei les, så lenge dei les noko, i visse tilfelle då.

S: Mhm.

L4: Mhm. Så store ulemper ser eg ikkje, med mindre du gløymer saktekstar då.

S: Ja.

L4: Ja.

S: No svarte du jo egentleg litt på det, men ka kan du eller har du gjort for å forhindre dei her ulempene.

L4: Nei, det er heile tiden at du ser det i samanheng, sant? Sånn som no, vi har ei bok 'Det angår også deg' som vi har kjørt i mange år, men som er veldig viktig at dei løftar blikket og ser at, ka skjer i verda i dag, når du tenker på tema i boka, sant?

S: Mhm.

L4: Det trur eg er veldig viktig, at du ser det i samanheng. Ser det utfrå sin kontekst og ser det i frå, korleis er det i dag. Ja.

S: Mhm. Ehm. Ka tankar har du rundt det å undervise om temaet rasisme i engelskundervisninga?

L4: I engelskundervisninga, ja?

S: Ja. Og sånn generelt, men spesifikt meir mot engelsk då.

L4: Mhm. Nei, det er jo noko som kjem igjen heile tiden. Vi har jo, vi har jo lokal læreplan, du kan få den med deg etterpå, forresten. Eg prøvde liksom å gule ut, ka er det vi jobbar med som har med dette å gjere, som ligg fast i dette då. Då har vi blant anna i niande klasse, ehm, nei, åttande klasse er vel det her. Ja, vi har om indigenous people, altså vi har om urfolk då.

S: Mhm.

L4: Då er dette her eit tema. Vi ser jo og ein film, vertfall pleier vi å sjå ein film i niande som heiter 'Rabbit Proof Fence' og handlar om det rasisme då, men og dette her med urfolk sin rettigheter. Så det ligg jo på ein måte fast inne, eller lærarane kan velge det då. Så den ser vi

vertfall i, den såg vertfall min klasse i niande, no har eg tiande då. Eller så har vi jo nettopp hatt fagprøve, altså ein prøveeksamen, då. Og det var jo dette her temaet då, då var jo blant anna rasisme eit tema.

S: Mhm.

L4: Så då har vi jo på ein måte brukt det der og då. For vi har jo ofte, eller vi har jo alltid om raseskillet i USA for eksempel. Det er jo eit tema sant. Og då har vi jo skjønnlitteratur sant, og vi trekk inn faktatekstar. Så akkurat no, i dag, såg vi vidare på 'The Butler' då, som handla om dette temaet då, i engelsken. I tillegg les vi 'The Wave' då, i tiande, som og handlar jo om, det er jo først og fremst, ja, hjernevasking knytt til dette med rasisme blant anna då.

S: Mhm.

L4: Korleis få elevar til å skjønne at, skjønne når, når dei eigentleg kanskje ubevisst kan oppføre seg som ein rasist eller som ein som utelet andre folk eller diskriminerer andre då. Så vi har nokre faste ting, skjønnlitterære ting som går igjen då, enten i form av film eller bøker eller ein blanding av det.

S: Mhm.

L4: Ellers så er jo læreverka våre, tar jo opp dette her då. Nå har vi 'Skolestudiet', har begynt med det, og ser jo det at det er jo ein del av, av innhaldet i 'Skolestudiet' då. Også er det norke læringsmål vi må gå utfirå då. Det er jo dette med å beskrive levemåtar og tankesett, mangfald i den engelskspråklege verda. Også har og dette her med, dei skal og knytte det til Norge då.

S: Mhm.

L4: Altså, ka er det som og skjer i Norge? Og samanlikne det med, med rasisme som skjer andre plassar då.

S: Mhm.

L4: Då er det jo samefolk og kvenane og romanifolket aktuelt å dra inn då. Så visst ein har om det i KRLE, så kan ein samtidig snakke om det i engelsken og, og dra det inn. Slik at elevane får sjå litt sånn tverrfaglegheiten i det då, ved å trekke nokre linjer. Det er jo det vi vil at dei skal gjere. Eh, ja. Ja. Så det er noko vi har jamnleg i engelskundervisninga, det vil eg seie. Som ligg på planen vår.

S: Mhm.

L4: Også er det sjølvsagt litt opp til kvar enkelt lærar, kor mykje ein snakkar om det og. Det kan jo vere aktuelle nyheiter frå den engelsksprålege verda som ein kan trekke inn her, sant? Eh, dette med Black Lives Matter, er jo noko som vi har snakka mykje om, både i samfunnsfag, men og i engelsk. Fordi det, når det beli aktuelt då. Så det å trekke inn nyheiter, det er viktig og tenker eg. Sjå litt BBC nyheiter og kanskje, og snakke om det. Der blant anna rasisme kan vere eit tema då.

S: Ja. Ehh, no når eg har lest meg litt opp på det temaet her, så ser eg at det er veldig mange forskjellige måtar å definere rasisme på.

L4: Mhm.

S: Så då lurar eg på, når du skal undervise om det temaet eller ta det opp, ka legg du, altså korleis definerer du rasisme?

L4: Nei, eg prøver no kanskje å la elevane prøve å definere det først. Slå det opp og skrive ned det dei tenker då. Men det er jo. Nei, altså diskriminering på grunn av etnisitet, det er vel det, at ein framhevar sin eigen etnisitet framfor andre sin då.

S: Mhm.

L4: Det er jo ofte at ein kun, elevane tenkjer hudfarge då, men det er ikkje berre det heller. Så då kan ein jo på ein måte trekke inn det som har skjedd litt meir i moderne tid. For eksempel krigen i Jugoslavia, ikkje sant? Då går ikkje det, då går det meir på religion kanskje enn på hudfarge blant anna då. Så, rasisme er ikkje berre dette med hudfarge, må prøve å få elevane til å skjønne det, at det er diskriminering på ulike måtar då.

S: Mhm.

L4: At ein hevar seg sjølv over andre. Så det er eigentleg, å prøve å få dei til å sjå at, ein må prøve å unngå å opptre på ein sånn måte sjølv då, i klassen eller i nærmiljøet eller, ja .

S: Mhm.

L4: Eh ja, vi har hatt om, vi har ein skuletur i tiande klasse, og i år så reiste vi til Oslo då og var på Nobels Fredssenter, og der og hadde die om kvardagsrasisme og sånne ting, og det er og noko som vi gjer då, men det har jo ikkje noko med engelskundervisninga å gjere då, nødvendigvis. Men ein kan trekke det inn.

S: Mhm.

L4: I undervisninga.

S: Absolutt.

L4: Ja.

S: Ehm. Når du vel å ta opp det her temaet i engelskundervisninga. Kvifor tenkjer du at dette er eit tema vi må snakke om.

L4: Nei, det er jo at, ka heitte det tidlegare, at dei skal gå vidare og vere ganglege menneske. Men dette med menneskeverd då, at alle er like mykje verdt, at dei skal gå ut med den haldninga, tenkjer eg.

S: Mhm.

L4: Det er jo noko som vi er pålagd at vi skal sei til dei og få dei til å skjønne.

S: Mhm.

L4: Også det å kunne historien og, vise at forferdelige ting har skjedd på grunn av at nokon har sett seg sjølv over nokon andre, sant? Det klassiske er jo dette med andre verdenskrig og Holocaust, men vi må jo og prøve å få dei til å sjå, ka skjer i verda i dag, ka skjer kanskje i Norge i dag, sant? Altså, det er viktig. Du har 22.juli, du har det her som skjedde i Oslo no, med, på London pub. Altså, du har alle sånne ting som, som der folk ikkje aksepterer at andre er ulike. Det er jo, få dei til å, ja, bli menneske som, som aksepterer folk sånn som dei er då.

S: Mhm.

L4: Dømmer folk ut frå ka dei gjer og ikkje, ikkje ut frå andre ting.

S: Mhm. No har du allerede kopla det litt til Formålsparagrafen og sånne ting.

L4: Mhm.

S: Men sånn for engelsk då, kan du knyte det opp til eventuelt engelsk læreplanen, eller kvifor akkurat i engelskundervinsniga?

L4: Nei, det er jo dette her med at ein skal sjå dei engelskspråklege landa då. Sånn som eg nevnte. Ka er det som står her då? Utforske og reflektere over situasjonen til urfolk i den engelskspråklege verda og i Norge. Så dette med, ja, blant anna Australia, vi ser den 'Rabbit Proof Fence', det er jo eit konkret eksempel på reinspikka rasisme då.

S: Mhm.

L4: Men dette og med å utforske levemåta og tankesett som, som er i den engelskspråklege verda og, kan ein jo og koble til det då.

S: Mhm.

L4: Så spesielt dei to læringsmåla er jo dei som går direkte inn på det, sånn som eg tenker då. Også har vi jo desse her overordna som går igjen i fleire fag, med menneskeverd og mangfald og sånne ting, at, at ein må sjå på det samtidig då.

S: Mhm.

L4: Mhm.

S: Har du møtt på nokre utfordringar med å ta opp det temaet her?

L4: Nei, eigentleg ikkje. Det er eit tema som mange er litt opptekne av, har eg inntrykk av, av elevane. Då kan ein lettare engasjere dei enn kanskje andre tema, som vi prøver å lære dei om.

S: Ja?

L4: Så, det er meir populært enn grammatikk for å sei det sånn då. *ler*

S: Det kan eg sjå for meg.

L4: Ja.

S: Ehm. Når du skal ta opp det temaet rasisme. Korleis går du fram for å planlegge den her engelskundervinsinga? Ka vel du å fokusere på i timane? Kvifor? Korleis legg du opp timane?

L4: Det kan jo variere litt då. Å definere begrepet, det er jo litt viktig då. Definere ka det er for noko. Prøve å få elevane på bana og kanskje komme med eksempel på, ja, komme med eigne erfaringar.

S: Mhm.

L4: Snakke med dei om, finst det rasisme her, innanfor rimlegheitens og personvernets grenser, komme inn på det då. For dei har nok nokre eksempel av og til, nokon, på det då. Då blir det litt meir nært og då blir det litt meir relevant for dei.

S: Mhm.

L4: Men akkurat korleis ein planlegg ting, det er jo veldig individuelt. I nokre klassar gjer du det på ein måte og i andre klassar så gjer du det på ein annan måte. Men dei må jo kunne begrepa før vi kan gå djupare inn i det då. Så vi må jo definere begrep som er viktige.

S: Mhm.

L4: Ja. Kanskje knyte det til historie, kanskje knyte det til, ja, menneskerettigheitane for eksempel.

S: Mhm. Ehm. Det her har du eigentleg svart på, men, eh, du nevnte jo det at de snakka om rasisme i engelsktalande land. Også har du også nevnt at de trekk inn Norge. Nå er jo ikkje Norge spesifisert i engelsklæreplanen. Kvifor vel du å inkludere Norge likevel.

L4: Nei, det må jo vere for at dei skal sjå samanhengar då, med det som skjer andre plassar, og forskjellar, ikkje minst då.

S: Ja.

L4: For historie har jo veldig mykje å seie, tenkjer eg då.

S: Mhm.

L4: Men det er klart, ser dei ikkje parallellane til sitt eige liv og sitt eige samfunn, så manglar du noko då, tenkjer eg.

S: Mhm.

L4: Men det er klart, hovudfokuset er jo kanskje på engelsktalande land. Det er jo det.

S: Mhm. Eh, så har du og nevnt endel bøker og filmar som de har brukt for å ta opp rasisme.

L4: Mhm.

S: Eh, korleis brukar de den skjønnlitteraturen for å ta opp temaet?

L4: Nei, det er jo litt forskjellige måtar, for du kan ikkje lese lange bøker nødvendigvis, men utdrag kan ein jo lese. Så, men då må ein sette dei inn i ein samnhang og då. 'To Kill a Mockingbird' hadde vi forresten no når vi hadde heildagsprøve, men det er jo ei ganske lang og ganske avansert og tung bok då. Vi las jo utdrag, men du må liksom sette det inn i ein samnhang for elevane. Så det er litt ulikt. Du har ikkje så mange korttekstar om det kanskje. Det er jo det mest ideelle, kanskje noveller då. Så er det jo nokon som likar å sjå film, men så er det nokon som, detter dei av når dei ser film og. Viss du har elevar som har fravær så er det litt vanskeleg å bruke veldig mykje film og då, men vi brukar noko. Og det er jo klart, nokon synes det er veldig greit å kunne snakke om ein film som dei har sett, fordi dei kanskje har litt, synes engelsk er vanskeleg då, å lese.

S: Mhm.

L4: Brukar litt ulike typar litteratur. Men vi brukar jo, i tiande klasse, den her 'The Wave' då. Det er jo ei kort, relativt kort litterær bok. Men så har vi ein lettlest versjon og, for dei som ikkje les så fort då.

S: Mhm.

L4: Også ser vi ein, ser vi ein film frå 80-talet, som er ganske utdartert. Men det er iallefall lett å få hovudtrekka av filmen ved å sjå på den, altså vi kombinerer det og då.

S: Mhm.

L4: Eh, ja. Så litt forskjellig. Litt utdrag, litt læreverk, litt film, ja.

S: Mhm. Ehm, nå de skal velge ka litteratur de skal bruke, ka legg de til grunn for dei vala? Ka er viktig å tenke på?

L4: Nei, det, vi føler, vi har eigentleg ganske stor friheit på skulen til å velge. Sant, viss ein engelsklærer kan veldig godt ei bok og synes den passar så, så lenge tema er der, så er det jo same ka tekst ein vel eigentleg. Så vi har jo lokal læreplan, men det er, vi skriv jo kanskje for eksempel når vi skriv fagstoff, slik at, kjem du inn som ny lærar og vil sjå ein annan film og

lese ei anna bok, eller eit anna utdrag, så er vi opne for det. Så lenge du følg læreplanen så er jo det det viktigaste.

S: Mhm.

L4: Så, ja. Vi står egentlig ganske fritt. Så er det ofte ein brukar det ein kan veldig godt og har brukt før då.

S: Mhm.

L4: Ja.

S: Ka er det som gjer då, for eksempel, at du vel å fortsette å bruke 'The Wave' då?

L4: Nei, den har no ein god budskap då. Det er litt sånn, det er ikkje så avhengig av at det er, sjølv om den blei utgidd på 70-/80-talet, så er den veldig aktuell endå då.

S: Mhm.

L4: Så, ja, eg tenker at då er det greit. Også er det noko med økonomi sant? Når du har eit sett med bøker her, også har du ein lettlest versjon.

S: Mhm.

L4: Ikkje minst. Det tel litt det og altså, fordi det er nokon som dett litt av viss dei skal lese den vanlege utgåva.

S: Ja.

L4: Så av den grunn og, så er det litt greit å velge den då. Men det er klart, kjem det ein anna lærar inn og synes eit anna verk er bra og sånn, så er det ingenting i vegen for å lese ei anna bok.

S: Korleis er det opplegget du har brukt rundt den boka då? Korleis fungerer det?

L4: Nei då har vi vel. Vi deler dei inn då. Vi har som regel to lærarar. Då er det ein lærar som les høgt for dei, saman med dei. Også er det kanskje nokon som får lese på eigahand. Også er det kanskje, det kjem litt an på klassen då, no kan ein dele dei i tre viss dei som les aleine er stille og rolege og ikkje forstyrrar kvarandre, så kan vi ha tre grupper, for vi har som regel to lærarar i engelsk då. Så då kan ein lærar vere med dei som vi ha høgtlesing på den avanserte, eller vanlege boka, også kan ein hjelpe dei som har den lettleste versjonen då. At det blir litt sånn tilpassa opplæring. Så det er litt, det har litt med korleis elevane har du, kor ofte må du sjå til dei som jobbar på eigahand. Ja.

S: Mhm.

L4: Så er det nokre klassar der dei ikkje greier det då. Og då må ein berre dele dei i to, eigentleg, og ha lettlest versjon og ein litt tyngre. Også kan dei som vil lese på eigahand og kople ut med øreproppar eller noko sånt. Men då er det å lese boka også gå gjennom den også pleier vi å ha ei munnleg høyring då, der vi snakkar med elevane om innhaldet etterpå.

S: Ok.

L4: Og, du kan og ha ein variant der du snakkar med elevane i små grupper etterpå. Eh. Eller lagar ein podcast for eksempel, i grupper, det går og an.

S: Mhm. Ka snakkar de om rundt det?

L4: Då får dei litt spørsmål frå boka. Ehm. Dei vi legg mest vekt på, det er jo refleksjonsspørsmål omkring, ka kan ein lære av boka, korleis kan ein knyte det til som skjer i Norge, ting som skjer i dag? At dei ser litt sånn, vi kan jo vise dei nokre eksempel på korleis dei kan reflektere, så kan dei velge sjølv ut frå dei eksempela, ka dei vil legge vekt på då.

S: Mhm.

L4: Det er ein miks mellom det å ha litt refleksjonsspørsmål og kanskje ha nokre meir konkrete spørsmål, ka skjedde i boka liksom? Eh. Ka gjorde inntrykk på deg? Korleis vil du vurdere ka hovudpersonane eller hovudpersonen gjorde?

S: Mhm.

L4: Grunngi meiningane dine. Sånne ting då. Det er jo det vi har lyst å, få dei til å vise at die kan tenke litt sjølv då, omkring temaet. Ja.

S: Er det då mest sjølvstendig refleksjon eller snakkar de om det i fellesskap og?

L4: Snakkar gjerne om det i fellesskap før dei har den, sånn muntleg test då. Og gjerne litt etterpå og. Dei som eg har no, i tiande sant? Viss alle då får ta litt del i ka dei ulike kom med, så kan dei kanskje få litt idear til korleis dei kan bruke dette seinare då, viss dei kjem opp til muntleg for eksempel.

S: Mhm.

L4: Ja.

S: Ehm. Vi snakka jo litt om fordeler og ulemper med bruk av skjønnlitteratur i stad. Men sånn meir spesifikt for temaet rasisme, ser du nokre fordeler eller ulemper med å bruke spesifikt skjønnlitteratur for å ta opp det temaet?

L4: Nei, det er kanskje noko som går, iallefall får deg til å ha ein meining om det litt lettare, kanskje. Viss du kombinerer det med nyheiter for eksempel.

S: Mhm.

L4: Korleis er det for enkeltmenneske, liksom. Det er jo sånn, ja. Det som gjer at litteratur kan vere nyttig å bruke då.

S: Mhm.

L4: Spele litt på empatien kanskje. Til elevane. Mhm.

S: Mhm. Eh, opplever du at å bruke litteratur påverkar korleis du opplever å ta opp det temaet i klasserommet? Eller er det det same om du brukar litteratur eller noko anna?

L4: Nei, sei det. Eg gjer jo alltid det då. Brukar både litteratur og, og eh, saktekstar kan du seie. I ulike former som. Eg tenker du å ha begge deler eg.

S: Ja.

L4: Uansett. Ja. So er det nokre elevar som likar veldig godt litteratur og nokre som likar veldig godt nyheiter og saktekstar og sånne ting.

S: Mhm.

L4: Og då, då kan du vertfall, så kan jo dei velge litt sjølv ka dei legg mest på når dei kjem til muntleg eksamen då for eksempel, eller skal gjere ei oppgåve, eller skal reflektere omkring innhaldet i litteraturen. Om dei fokuserer veldig mykje og på å samanlikne det med nyheiter og saklitteratur og sånne ting då.

S: Mhm.

L4: Ja.

S: Eh. Korleis har elevane respondert på denne her type undervisning? Både i forhold til det med å snakke om temaet rasisme, men og det å bruke skjønnlitteratur.

L4: Nei, det er litt ulikt. Men det er klart at viss du har alt for avanserte tekstar, så er det mange som dett litt av, når du har skjønnlitteratur. For eksempel den her, eksempelet vi brukte no med utdrag frå 'The Mockingbird' for eksempel, så er det nok ein del som dett av, på grunn av at språket er så avansert, eh, at du må hjelpe dei å skjønne innhaldet på ein måte.

S: Mhm.

L4: Så det som eg vertfall synes er viktig når ein har litteratur, det er at ein lagar seg eit sosiogram, eller oversikt over hovudpersonane og, slik at dei ser samanhengen mellom personane i filmen eller det dei skriv om eller det dei les.

S: Mhm.

L4: Prøve å gi dei nokre tips til korleis ein kan hugse hovudhandlinga og liksom. Viss du då har oversikt over alle personane som er med, så er det litt lettare for dei iallefall.

S: Mhm.

L4: Ja. Ehm. Tja. Også må ein jo tilpasse undervisninga til ka type elevar ein har då.

S: Mhm. Har du fått noko respons på korleis dei opplever det å snakke om temaet rasisme?

L4: Litt sånn som med andre tema, at nokon er ivrige og synes det er interessant og er sikre på seg sjølv og rekk opp handa og sånt, mens andre dei har veldig godt av at eg tek dei ut i grupper der dei kanskje kjenne medelevane, for å få dei på gli då. For at dette her med å få dei til å snakke engelsk i full klasse, det er nokon som er veldig sånn sjenerte, men sit inne med masse kunnskap då.

S: Mhm.

L4: Så det er på ein måte ein av mine kjeppestar. At du må prøve å få fram kunnskapen til dei som eigentleg kan det, men som ikkje heilt tørr å vise det då.

S: Mhm.

L4: Og då, ja. Klart, er du aleine i ein klasse så er jo det vanskeleg. Men er du to så kan du på ein måte jamnleg, kanskje få dei meir i tale då.

S: Mhm.

L4: Mhm.

S: Opplever du at det er eit tema som engasjerer elevane?

L4: Ja.

S: Ja?

L4: Så derfor er det kanskje ikkje så vanskeleg å ha om det sånn sett då. Fordi at dei fleste reagerer på urettferdigheit, reagerer på diskriminering.

S: Mhm. Eh. Nå har du no eigentleg svart på det her, men ville du gjennomført same undervisning igjen? Eventuelt ka endringar ville du gjort neste gang du skal gjere det her?

L4: Nei, prøver jo alltid å forbetre undervisninga si sjølv.

S: Mhm.

L4: Men det er dette her med å tilpasse det til elevane som du har. For nokre gonger har du klassar som er veldig flinke, og då kan du på ein måte legge det på eit litt høgare nivå. Mens andre gangar så har du nokon som kanskje så vidt kan reglane for «was» og «were» og kan veldig få ord då, då må du forenkla det veldig mykje. Så det er ei utfordring på ein måte. Det er jo det du må tenke på når du skal ha eit opplegg på nytt igjen, at korleis passar det, det som eg har gjort før, til dei elevane som eg har no?

S: Eh, ja. Er det nokre andre metodar eller verkemiddel som du meiner er meir fordelaktige for å ta opp rasisme enn skjønnlitteratur?

L4: Nei, det går jo an å komme med påstandar som du diskuterar i klasserommet då for eksempel. I nokre klassar så kan du prøve å ha rollespel, men det er ikkje alle klassar det fungerer veldig bra i då. Du kan jo lage film med elevar og, men det er veldig tidkrevande, så det har eg ikkje gjort så mykje eigentleg. Det er eigentleg bere fantasien som stoppar deg.

S: Mhm. Du nevnte jo det at de brukar mykje film og?

L4: Brukar ein del film.

S: Ja?

L4: Mhm.

S: Opplever du at det er betre eller er dei ganske likestilt, eller?

L4: Det kjem an på filmen og det kjem an på elvane.

S: Ja.

L4: Nokre elevar synes faktisk det er kjekkare å lese, mens andre vil sjå film heile tida. Så det er liksom, du må ha litt av begge deler, når du har om det temaet, det kan vere lurt.

S: Mhm.

L4: Ja.

S: Også nevnte du og det her med nyheiter

L4: Ja!

S: Og sånn, istad.

L4: At du knyter faktisk aktuelle nyheiter til det. Det kan jo enten vere at du høyrer og ser, eller at du leser faktisk nyheiter då. Men det er viktig i veldig mange fag tenker eg då.

S: Ja?

L4: At det er av og til vi ser, litt sånn 'Minute World News', BBC, berre for å snakke om ka som skjer liksom.

S: Mhm. Ja. Eh, ja. Det var eigentleg det eg hadde.

L4: Mhm.

S: Eg veit ikkje om du vil legge til noko, eller?

L4: Nei, ikkje noko som eg kjem på. Det er eit viktig tema å ha om, trur eg, uansett.

S: Mhm.

L4: Ehm. Også er det viktig å tenke tverrfagleg, tenkjer eg. På ein liten skule så har du som regel fleire fag, så då er det, det kan du utnytte.

S: Mhm.

L4: Mhm. Så dette er jo, eg har KRLE og engelsk for eksempel, og då er det endel ting du kan bruke i begge fag då.

S: Mhm.

L4: Ja. Så det er viktig å tenke på som lærar, trur eg, at, at du liksom knyter det til, til ulike fag. Trenger ikkje vere samtidig heller, kan vere noko du hadde for nokre månedar sidan, men då er det lettare for elevane å sjå litt samanhangar og.

S: Mhm.

L4: Ja. Det er eigentleg det som er viktig, trur eg då.

S: Ja. Nei, men viss ikkje du har noko meir så trykker eg på stopp eg.

L4: Mhm.

Appendix 8: Transcription: interview 5

S: interviewer

L3: teacher 5

S: Eh. Som sagt viss du har noken som helst innspel eller ka som helst, berre spør eller, ja, kom med det du tenker.

L5: Mhm. Will do.

S: Ehm. Eg tenker vi starta litt sånn generelt.

L5: Mhm.

S: Og då lurar eg på, ikkje berre nødvendigvis i engelskfaget, men i skulen, ka tema innanfor urettferdigheit og diskriminering tenker du er sentrale eller viktige å snakke om og å undervise om.

L5: Mhm. Altså, egentlig alle former for urettferdighet og diskriminering.

S: Mhm.

L5: Og vi har jo også et fokus på dette med seksualitet, kjønnsidentitet, er jo et konkret mål i alle fag, og som vi har faktisk ei heil uke i året som er via til akkurat det då. Og det dreier seg jo ikkje spesifikt om rasisme, men når du snakker om urettferdighet og diskriminering, så kjem jo alle former for urettferdighet og diskriminering opp.

S: Mhm.

L5: Sant? Og vi er jo ein skole som har, eh, sant, ein treiedel med flerkulturell bakgrunn og der alle dei tinga blir veldig relevant då. Ehm. Sånn at, det er litt sånn vanskeleg å svare på. Ka er ikkje sentralt og viktig å undervise om heller?

S: Mhm.

L5: Sant? Så det handler jo om alle former for, eh, altså det å agere på sine fordommer og agere på liksom, eg holdt på å sei dei naturlege følelsene som man kanskje har då. Stereotypiar, fordommer, den type ting.

S: Mhm.

L5: Ehm. Og at man heile tida må vere bevisst på, bevisstgjøre det, sant? Vi har jo kampanjer på det med språkbruk for eksempel. Ehm. Så det er, altså sant, viss spørsmålet er ka er viktigst? Er det dette som handler om kjønnsidentitet, som har vert så mykje snakk om, sant? Homofili, eh, eller religiøs diskriminering, sant? Vi har jo ein høy andel muslimar. Ehm. Eller rasisme, sant? Og det er jo, ordet rasisme brukes jo på skolen hver eneste dag. Av elevane og av oss. Så, ehm, ja. På en måte blir det litt sånn sausa saman og på den andre sida må vi passe på, altså vi må jo passe på å få snakka om ting spesifikt også. Sant? Altså ka er rasisme for dei som faktisk har mørk hud? Ka er rasisme for dei som er muslima av ulik hudfarge? At vi må jo, vi må passe på å skille ting frå kvarandre også då. Samtidig som det er ei sånn slags hovudoverskrift. Så, ja.

S: Mhm.

L5: Ehm. Ja.

S: Ja? Ehm. Også, mi oppgåve baserer seg jo mykje på det her med bruk av skjønnlitteratur.

L5: Mhm.

S: Om det er eit godt virkemiddel for å ta opp såne type tema.

L5: Mhm.

S: Eh. Og då lurer eg på, ikkje nødvendigvis innanfor temaet rasisme, berre sånn generelt i engelskfaget.

L5: Mhm.

S: Ka fordelar og ulemper ser du ved det å bruke skjønnlitteratur?

L5: Mhm. Eg veit ikke om det går an å si at eg bare nesten ser fordeler.

S: Mhm?

L5: Eh, og ingen ulemper og at vi generelt lesar for lite. Sant? Eg ser jo når eg skal gi elevane råd om kordan de skal utvikle seg språklig, så seier eg jo «lese mer, lese mer, lese mer», sant? Også er det, det er så mye vi liksom skal gjennom, også tar vi ikke nok tid til å lese litteratur generelt. Ehm. Det burde vi gjøre i mye større grad, for eg tror det, eg tror det er lettere for, og no kan eg jo ta mitt eget liv som eksempel. Det er lettere å sette seg inn i kordan det oppleves å være flyktning, å være utsatt for rasisme, når du får det gjennom litteratur, sant? At du liksom dykker ned i ei fortelling. Om den er bygd på biografiske eller ikkje biografiske ting, min erfaring er at det er lettere å nå inn til elevane på den måten, når du lesar skjønnlitteratur. At det, ehm, og film forsåvidt også, er i samme renne.

S: Mhm.

L5: Men bøker er kjempeviktig.

S: Mhm.

L5: Rett og slett. Og vi bruka det for lite, er min påstand. Meg sjølv inkludert.

S: Ka trur du er grunnen til at de brukar det, eller ikkje brukar det meir?

L5: Det tar tid. Viss du skal lese en bok, en roman med, av helt middels størrelse. Det er to engelsktima i veka. Det tar ein måned.

S: Mhm.

L5: Sant? Det er en av ti måneda i året. Og vi opplever at det tar for mye tid. Eh. Og det er veldig synd. For eg trur det er en utruleg god bruk av tid. Også kan man jo selvsagt gjøre det på ulikt vis og på ulike måter. Man kan gjøre mer og mindre ut av det. Noen ganga har eg lest

berre for å, ehm, at vi berre skal lese. Andre ganger så driver du litt mer sånn at vi skal gå litt sånn litteraturanalytisk frem og snakke om virkemiddel og beskrivelser og det ene med det andre. Eh. Noen ganger lesar vi sammen, andre ganger lesar de kvar sin bok. Ehm. Og det er klart at når du ikkje driver litteraturanalyse så går det mykje kortere tid.

S: Mhm.

L5: Sant? Eh. Og viss du da itilegg får tak i lydboka, så kan man då, ka skal eg si? Ordet lekser er jo eit litt sånn vanskelig begrep å bruke. Ehm. Og viss man skal lese same boka, så må eg sikre meg at alle har komme gjennom det same før vi skal diskutere det neste kapittelet, på ein måte då.

S: Mhm.

L5: Ehm. Så det er nok, det handla nok om tid. Tror eg. Rett og slett. I vertfall for egen del handler det om tid.

S: Mhm.

L5: Og vi diskuterer det alle som underviser i engelsk, at vi burde lese mer og vi burde lese mer, sant? Så, ehm, ja.

S: Kan man då sei at det med tid kan vere ei ulempe.

L5: Ja.

S: Ja? Ka tenker du man kan gjere for å forhindre eller for å på ein måte jobbe mot den ulempen då?

L5: Eh, nei. Altså det kan jo hende at viss man hele tiden har ei bok gående, sant? At man sier at det siste kvarteret av kvar engelsktime skal vi bruke til ei bok, sant?

S: Mhm.

L5: Det har eg gjort i, i perioda. Ehm. Det kan jo hende at det kan hjelpe. Særlig dersom en har hver sin bok. Ehm. Blant anna gjør de det i norsktimene, de har en sånn. Men de har ikkje det hele, gjennom et helt skuleår då. Men de har det nok i lange perioda. Altså norsk, norsk leser nok mer enn engelsk. Men det er jo et dobbelt så stort fag då.

S: Ja.

L5: Så. Men det er jo en måte man kunne gjort det på.

S: Mhm.

L5: For å få det litt mer sånn, jevnt og trutt då. Ehm. Men akkurat når det gjlder bøker som har med rasisme å gjøre, då brukareg det, då vil eg at alle skal lese samme boka, og då har eg på en måte en sånn klar agenda med koffor eg vil det, og då bruka vi det som, liksom, prosjekt. Altså då er jo, holdningsskapende arbeid, diskusjon, altså faktakunnskap for dens skyld.

S: Mhm.

L5: At det er, då er det et mål då. Eh. Også då må det gjøres litt sånn intensivt. Tenker eg.

S: Så du tenker at viss det på ein måte ikkje berre er for å lese, så er det vanskeleg å stykke det opp som siste kvarteret? Eller?

L5: Hmm. Eh, ja. Altså, viss agendaen, viss målet er at no har vi rasisme eller urettferdighet eller diskriminering som tema. Eh, viss vi skal lese det siste kvarteret hver time så, for det første så lesar de i veldig ulikt tempo. Da får ikkje du med deg alle i samme tempo. Da får du heller ikkje tråden i temaet på samme måte.

S: Mhm.

L5: Eh. Så litt avhengig av ka som er målet for romanen, så må man legge det opp på litt ulikt vis. Men viss dette er poenget, så har eg gjort det, dette er det vi gjør denne månen.

S: Ja.

L5: Ehm, ja.

S: Mhm. Ehm. No kom du jo litt innpå det med rasisme.

L5: Mhm.

S: Og, ka tenker du rundt det å undervise om det temaet, rasisme, då spesifikt i engelskundervisning, men og generelt det å snakke om det temaet med elevane?

L5: Eh, altså kaa eg tenker om det i forhold til...

S: Ja, kordan opplever du det. Eh, om du tenker det er viktig, ikkje viktig...

L5: Superviktig.

S: Ja?

L5: Kjempeviktig. Veldig, veldig viktig. Og ikkje minst i engelskfaget som tross alt skal innom en del ting som har med historie, kultur i engelsktalende land, sant? Og USA dukker jo stadig opp. Det gjør det jo, altså det er jo der vi ofte får det fra, sant? At det er der vi får disse skleskytingene, uten at det nødvendigvis handler om rasisme. Men politivold også alle disse sakene som det har vert de siste årene. Ehm. Eh. Og de er det nødvendig å diskutere. Og det er noe som elevane våre er opptatt av. Eh. Og det, det er en sånn, altså, akkurat når det gjelder USA, så er det en såpass stor del av historia, at du kommer ikkje utenom det uansett. Sant? Også er det aktuelt fortsatt i dag.

S: Mhm.

L5: Også har vi jo en tendens til å tenke rasisme rettet mot, eh, afroamerikanere. Men der er jo, vi glømme ofte den rasismen som Native Americans blir utsatt for også, ikke sant?

S: Mhm.

L5: Så der, det er, det har vi faktisk, ehm, de to siste kulla har eg lest den Sherman Alexie, den

S: Ja.

L5: Den 'The Absolutely True..' ja. Med hell, vil eg sei.

S: Ja?

L5: Ehm. Altså, man skal liksom ikkje gløemme dei Native Americans heller. For det blir jo mye fokus på Afroamerikanarane sant?

S: Mhm.

L5: Slaveriet og slaveriets historie.

S: Absolutt.

L5: Mhm.

S: Eh. No har jo eg prøvd å lese meg litt opp på det temaet her.

L5: Mhm.

S: Og eg ser at det finst, som du har egentlig nevnt litt og, at det finst veldig mange ulike definisjonar...

L5: Mhm.

S: Av, ka er rasisme?

L5: Ja.

S: Eh. Så då lurer eg egentleg på, kva legger du til grunn for begrepet når du snakkar om det i timane? Kordan vil du definere rasisme?

L5: Ja, det er jo faktisk noe som vi diskuterer.

S: Mhm?

L5: Sant? For eg tenker at det er ikkje nødvendigvis eit fasitsvar på det. Ehm. Altså, vi, religiøs intolleranse, altså viss man sier at «alle muslimer, prikk, prikk prikk», på ka måte er det rasisme? Altså kor er overgangen mellom, ehm, altså dette rasebegrepet blir jo liksom ein ting å diskutere, sant?

S: Mhm.

L5: Altså, viss du er mot alle jøda, er du då mot en rase? Altså ka er forskjellen på rase, kultur, etnisk gruppe. Altså der er jo så mange utrolige, så mange ulike definisjona på det, og den diskusjonen tror eg det er viktig å ta med elevane. Eh, altså, ka rasisme faktisk er.

S: Mhm.

L5: Eh. Og det, altså, og. Det er jo vanskelig å ha et klart fasitsvar på ka man egentlig meina med rasisme. Eg opplever vel kanskje at det av og til brukes i en del samanhenga der en burde forbeholde det. Altså, man kan ikkje bruke det om alle måta der folk blir diskriminert. Altså, eg tror ikkje man bruka rasisme-begrepet på ting som, altså åpenbart er diskriminering, men er det rasisme liksom?

S: Mhm.

L5: Ehm. Sånn at, det er jo, diskusjonen har vi jo i klasserommet. Ehm. Elevane kommer med eksempel på ka de tenker er rasisme, så før vi drøfta det då. Ehm. Ja, eg vet ikkje om eg svarte på spørsmålet.

S: Jo, absolutt.

L5: Ka var spørsmålet?

S: Kordan du vil definere det begrepet då.

L5: Mhm.

S: Så no har du sagt at det er ikkje nødvendigvis ein fasit på det?

L5: Eh, nei. Og forskinga forandra seg og. Og det er ulike oppfatninga av det begrepet blant, altså i forskningen, som eg ikkje eg hundre prosent oppdatert på heller då.

S: Mhm.

L5: Eh. Ja.

S: Forstår eg deg riktig viss du då tenke at det er ikkje nødvendigvis viktigst å komme frem til en bestemt definisjon, men heller snakke rundt.

L5: Mhm.

S: ... ka legg dei i det?

L5: Ja, det synes eg.

S: Ja?

L5: Mhm. At elevane skal få drøfte det. Det er det viktigste. At de gjør seg noen refleksjona og tenker rundt det.

S: Mhm.

L5: Mhm.

S: Ja, men det er absolutt et svar det. Mmm. Så har du jo nevnt litt at du synes det er eit viktig tema. Men mitt neste spørsmål er, koffor skal man undervise om rasisme? Eventuelt dine tanka, men og om du kan knyte det opp mot for eksempel sentrale styringsdokument og læreplanen og ...

L5: Åja, sånn ja? Ja det er jo de nye tverrfaglige områdene. Altså sånn folkehelse og livsmestring er det viktig for. For det handla om kordan en sjølv opplever sin eigen situasjon, sant? Og demokrati og menneskerettigheter, ikkje minst. Så det er jo veldig sånn spot on inn i de overordna målene i læreplanen. Så vi kommer oss ikke utenom det. Altså, vi er jo programforplikta til å gjøre det, rett og slett.

S: Ja?

L5: Så, så, der er vi nok helt på linje med våre myndigheter, skolemyndigheter. Det er det jo ikkje alltid man er, men her er vi det, absolutt, tror eg. Men eg tor nok at alle opplever dette som viktig, veldig viktig.

S: Mhm.

L5: Rett og slett. Og vi kjenner det jo veldig på kroppen. Ikkje sant? Hver eneste dag. Viss eg sier til en av våre mørkhuda eleva at du skal ikkje gjøre slik eller du kan ikkje gjøre sånn, då er eg rasist med en gang, sant? Og så har vi den diskusjonen, ka er rasisme egentlig, sant? Er du utsatt for rasisme no, faktisk? Sant? Og det har man selvfølgelig lov til å oppleve at man er, men det der med å bevisstgjøre mange av elevane på. Mange av de kommer til å bli utsatt for rasisme, blir utsatt for rasisme, og de må lære å kunne skille når de faktisk blir og når de faktisk ikkje blir det, for sin eigen del.

S:Mhm.

L5: Sant? Og viss du ropa ulv, ulv for mye. Ehm. Altså de må lære seg å kjenne igjen når de faktisk blir utsatt for det då. Ehm. Så det er jo viktig for de som blir utsatt for rasisme, og for e som ikkje blir utsett for rasisme, sant?

S: Mhm.

L5: Ehm, ja. Nei, altså, kjempeviktig. Rett og slett.

S: Mhm. Eh, koffor tenker du at, altså no snakkar eg om engelsk, eg skal jo skrive master i engelsk. Eh. Koffor skal man ta det opp spesifikt i engelskfaget? Er det noe som tilsier det?

L5: Ja, det er fordi at viss du tenker på USA, med den historien som dei har, med tanke på rasisme på ulikt vis. Britisk historie med kolonisering. Altså, det er så mye med den engelskspråklige verden då, som har bakgrunn i, eh, ting som i dag har, sant, fortsatt er preget av rasistiske holdninga og rasistiske handlinga. Ehm. Så det er, eh, det er relevant, det er kanskje, nei det er sikkert ikkje det. Jo! Det er spesifikt relevant for engelskfaget, vil eg si.

S: Mhm. Har du møtt på nokre utfordringar med å ta opp det her temaet?

L5: Eh. Ja, det er mange ulike utfordringa knytta til det. Og det er, sant, de, altså de elevane som vi har som er norske som ikkje har noen... Eh, eller med norsk bakgrunn og generasjonar bak som er kvite. De har ingen erfaring med dette i det hele tatt. Eg tror det er vanskeleg for de å sette seg inn i det. Og eg tror ikkje de nødvendigvis diskutera med den mørkhuda kompisen sin, kordan den eleven egentlig har det og i ka grad de opplever rasisme. Eh. Altså, noen eleva som nærmast i ei bisetning fortel at de har blitt kalla «jævla svarting» på Byabana, for eksempel. Eh. Og eg er ikkje sikker på om de, altså snakkar om det. Sjølv om de er venner på tvers av hudfarge, så eg tror ikkje at det blir tematisert. Eg trur at dei som blir utsatt for sånne, eg veit ikkje, eg tror ikkje de kommunisera så mykje rundt det. Ehm. Sant? Det kan vere vanskelig for de som ikkje blir utsatt for det, sjølv om de kjenner og er venna med folk som blir utsatt for det, å relatere seg til det då.

S: Mhm?

L5: Så vi må, altså det, ja. Eh. Og det, det er en utfordring altså. Å få de til å, vi vil jo ikkje at de skal kjenne det på kroppen, men at de faktisk klarer å leve seg inn i det. Tror eg er kjempeviktig.

S: Mhm.

L5: Og vi, sant, på denne skolen er vi i en veldig privilegert fordi vi kan trekke veksla frå folk som står med begge beina oppi det.

S: Mhm.

L5: Ehm. Men det, det er sårbart for de elevane som blir utsatt for det også. Sant? Det er, man må trå veldig, veldig varsomt i måten man snakka om det på, måten man legg opp til diskusjonar, kordan man, ehm, ja. Eh. Nei altså, lar elevane nærme seg tema då, og snakke med hverandre om det. Ehm. Ja. Så eg tenker jo at de elevane vi har som ikkje blir utsatt for det, at dei, eh, må, altså, bevisstgjøres, men kanskje også ansvarliggjøres. Ehm. Altså viss du ser kompisen din bli utsatt for dette på bybana. Altså eg meiner ikkje at de skal føle på at då må de ta tak i det, men, ehm. Men at de som ikkje er utsatt for rasisme har et ansvar då. Men de er så sårbare på alle måtar.

S: Mhm.

L5: Men vi har jo ikkje lyst å påføre de verken dårlig samvittighet, men samtidig har vi lyst å ansvarliggjøre de.

S: Mhm.

L5: Så, ja.

S: Kordan, eller, ja. Har du erfaring med kordan du kan gjere det då? Altså, kordan kan du ansvarliggjøre de som ikkje har opplevd rasisme uten at det blir for sårt for de som har, eller som opplever rasisme då?

L5: Mhm.

S: Eh, korleis kan du forberede elevane på desse timane?

L5: Nei, altså vi må jo i noen samanhenga faktisk med ulike trekk, sant? Som også kommer inn på disse tinga. Så har vi sånne øvelsa som handla om, om, ehm, kordan, ehm. Som er

relativt ufarlige. Som ikkje er knytta verken til kjønn eller til rasisme, men som handla om kordan støtta du vennane dine.

S: Mhm?

L5: På ka tidspunkt føler du at du vil bryte inn? Kor, altså viss du tenker en sirkel då, kor langt ut i den sirkelen må du før du slutta å gripe inn? Når slutta du å føle på ansvar?

S: Mhm.

L5: Så det er noe som alle kan relatere til. Utan at man påfører de verken skyld eller ansvar eller noe som helst, sant? Eh. Og når du då har fått diskutert det, kor går grensene dine? Kor går grensene til noen andre? Kor mykje passa du på den sine grenser? For då er det litt sånn lettare å ta ja, ka type ting er det då snakk om? Ehm. Så det kan, eh, ja. Mhm.

S: Mhm.

L5: Nei, eg glømmar jo spørsmåla litt sånn undervegs når eg svarar. Ka var det du egentlig spurte om?

S: Eh. Nei, ka var det eg spurte om? Ja, berre kordan du går fram, egentlig. For å sørge for at, på ein måte, det ikkje blir for sårt for nokon, men samtidig bevisstgjøree de som ikkje har opplevd det då.

L5: Mhm. For eg trur at det, alle kan bli utsatt for noe ubehagelig. Vi må på en måte begynne med en sånn felles erfaring som ikkje er spesifikk. Også kan det hende at vi kan gå inn på noe som er meir spesifikt sant? De som har rødt hår, de som har freiner, de som bruka brille, de som også vidare.

S: Mhm.

L5: Så det, det har det vert. Og akkurat, kjønn for eksempel. Om man sier homo, om man sier, kordan man snakkar til kvinner, jenter, sant? Sånne ting. Og det er sånn som alle kan forholde seg til då. Eh, ja. Så det at vi alle egentleg sitter med de, ka skal eg si? Samme sårbarhetene

då. Og at vi ønsker støtte på samme måten. Eller kanskje ikkje på same måten, men at vi alle ønsker å føle oss trygge og bli ivaretatt.

S: Mhm.

L5: Det er jo noko som de kan forholde seg til. Eh. Også er det jo noe med å få fram ka noen har blitt utsatt for, som ikkje andre blir utsatt for. Sant?

S: Mhm.

L5: Mhm. Ja. Minefelt, alt sammen.

S: Ja.

L5: Så då kan det faktisk vere lett å bruke litteratur. For då snakka du om noen andre. Då trenger ikkje de å vere personlig. Sant? Då kan de diskutere kordan han, kva er det han heiter, han i den der 'Absoloutley True Diary'? Eh. Ar, nei Arthur, nei, kva var det han heiter? Ja. Never mind. Eh, ja. Men då kan du liksom ta utgangspunkt i hans opplevsa i diskusjonen. Så slipper du at du måtte si noe om kordan du har opplevd ting, men at vi liksom. Kanskje slipper då eleva i klassen å tenke at, ja okei, ehm, altså klare å trekke parallella til eleva som de faktisk kjenner då.

S: Mhm.

L5: Så litteratur er en veldig mye mindre, eh. Altså, det kan gjøre det mindre sårbart då. Faktisk.

S: Mhm.

L5: Mhm.

S: Ehm. Når du skal ha engelskundervisning der du skal ta opp temaet rasisme. No har vi jo snakka litt om kordan du på ein måte forbereder deg på dette her, men kordan planlegger du ei slik undervisning? Ka skal vere fokuset i undervisninga? Er rasisme hovudfokuset eller er det

ting du, når du snakkar om andre ting blir det trekt inn også. Ja. Kordan planlegg du undervisning om dette temaet?

L5: Nei, eg tror nok ofte at hovudoverskrifta er diskriminering.

S: Ja?

L5: Ehm. Men det kommer som sagt litt an på ka man snakka om. Altså, Black Lives Matter og denne her 'The Hate U Give' har vi jobba med, blant anna. Og då er det spesifikt retta mot Afroamerikanarar og då snakkarvi spesifikt om det.

S: Mhm.

L5: Eh. Og då hender det at vi begynner der. Også utvida vi det til diskriminering generelt. Så det kommer litt ann på då. Litteraturen og sånt.

S: Mhm.

L5: Ehm, ja. Mhm.

S: Ja. Også har du nevnt at de har snakka ein del om engelsktalande land. Du har jo nevnt spesifikt USA. Ehm. Inkludera du Norge og i undervisningen?

L5: Ja.

S: Eller tenker du at... ja?

L5: Ja.

S: Ja.

L5: Ja, for vi kjenner det på kroppen her. Så det gjer vi absolutt altså. Ehm, ja. Kunne dette skjedd i Norge? Skjer dette i Norge? Ehm. Kordan er forholda her, sant? Altså kordan har mørkhuda det i Norge versus USA, sant? Ka er likheitene? Ka er forskjellane? Eh, mhm.

S: Koffor tenker du det er viktig å gjere det, og i engelskundervisningen då? Som ofte i hovudsak handla om engelsktalande land.

L5: Åja, sånn. Nei , altså, man kan jo snakke om kva som helst i engelsken.

S: Mhm.

L5: Sant? Ehm. Altså, kompetansemåla er jo blitt, altså, det står jo om urfolk og det står jo om, selvsagt spesifikt om engelsktalande land. Men det er jo ein sånn generell kompetanse, altså læreplanen som er generell på ulike tema då.

S: Mhm.

L5: Eh, no burde eg sikkert huske, det står heilt stilt, om det står spesifikt. Men altså, du skal jo samanligne samfunnsforhold, sant? I Norge og engelsktalande land, sant?

S: Mhm.

L5: Så det er jo spot on, egentlig. Det var bra eg kom på!

*lerÆ

S: Ja. Eh. No har du jo gått litt innpå det her med å bruke skjønnlitteratur. Men kordan har du brukt skjønnlitteratur for å ta opp rasisme i engelskundervisningen?

L5: Ja, altså heilt spesifikt så har eg jobba med 'The Hate U Give'. Då leste ikkje vi hele romanen, men vi leste begynnelsen også så vi begynnelsen av filmen. Men der var det jo litt sånn, eh, kordan starta man ein roman versus kordan starta man ein film. Og setting må man forklare på forhånd og sånt. Eh. Også såg vi på den Black Lives Matter, eh, altså de hadde den gangen, eg er ikkje sikker på om de har det lenger, men då hadde de en sånn nettside. Eh. Ka var det den heitte då, den organisasjonen. Ja, vertfall, så då jobba vi med, ehm, dette var i tiende. Då er det litt enklare, eh.

S: Fordi?

L5: Altså, de er, ehm, de har jo eit høgare refleksjonsnivå

S: Mhm?

L5: På det i den alderen, sant. At det er, de klara liksom å heve blikket litt mer enn at det berre er det som gjeld. Altså det er jo mange som klarer det i åttande og altså men. Det er, det er tungt å snakke om. Det er beinhard sosialrealisme frå USA altså, det er ganske sånn heavy. Det er mange som tar det innover seg og som blir ordentlig lei seg, og som. Og det er uavhengig av ka erfaring de sjølv sitt med. Det er heavy greier altså. Ka folk faktisk blir utsatt for i denne verda. Ehm. Så man skal trå varsomt altså.

S: Mhm.

L5: Eg kan huske at det gjorde veldig sånn inntrykk på elevane, det med at viss du er svart amerikanar. Det med «no må vi ha samtalen med stor S». Sant? Viss du kjører bil, viss du blir stoppa så må du, sant, ta fram henda, sant? Det gjorde enormt inntrykk på elevane. Så det, at realiteten slår på ein måte inn då. Og det, det må man, ja. Ja.

S: Mhm.

L5: Mhm.

S: No har du sagt at du har brukt den ‘The Hate U Give’.

L5: Mhm.

S: Når du skal velge ka type litteratur du skal bruke for å ta opp det temaet her. Ka legg du til grunn? Kordan går du fram for å finne litteratur som du tenker at er god då?

L5: Eh ja, det kan vere tilfeldigheter. Plutselig så leser eg en bokanmeldelse eller plutselig kommer det ut ein film som vi opplever som relevant. Plutselig så blir denne Black Lives Matter noke som skjer, som utløser det, også finner man litteratur som passer til. Ehm. Den

der 'Part Time Indian', lurer eg på om eg fikk anbefalt på studiet som eg tok, muligens. Ehm. Eh, ja. Kordan finner man litteratur som....? Nei, man oppdaterar seg på ting då.

S: Mhm.

L5: 'En praktisk lærer' på Facebook og alt mulig.

S: Har du for eksempel. Altså, sei du får anbefalt ei bok då. Eh, for eksempel 'The Hate U Give'. Har du nokre kriterier som den må oppfylle for at du vil bruke den? Eller? Det treng ikkje vere eit ja. Men, eg berre, ja.

L5: Eg har ikkje noen sånne faste kriterier. Som eg går etter, nødvendigvis. Men eg lesar jo boka då.

S: Ja.

L5: Har gjort det, en gong eg ikkje gjorde det. Det gjør man bare en gang.

ler

L5: Eh. Det handler jo ikkje om rasisme forsåvidt då. Nei kriterium. Nei, det må jo vere, ikkje for vanskeleg språklig. Eh. Helst, altså ikkje for lange kapittel. Eh. Veldig gjerne å finne lydbok itilegg. Ehm. Viss vi skal lese bok saman, så kan den ikkje være for lang. Ehm. Ja. Så det blir vel forsåvidt noen klare kriterium der, sånn forsåvidt, ser eg med en gang. Ja. Mhm.

S: Mhm?

L5: Ja.

S: Spesifikt når det er temaet rasisme då? Har du enkelte ting som er viktig for at, for å kunne bruke ei bok om det på ein måte, som kanskje ikkje er relevant for andre tema?

L5: Det var et godt spørsmål. Hmm.

S: Du treng ikkje ha det.

L5: Nei, eg tror kanskje ikkje det, altså.

S: Nei?

L5: Nei.

S: Nei, det er heilt greit det.

L5: Ja.

S: Også lurar eg på, litt meir sånn generelt, kordan har du brukt litteraturen? For eksempel, kordan var opplegget rundt boka? Leste de boka først? Såg de filmen først? Altså, kordan tar du opp temaet? Kordan bruka du boka?

L5: Åh, det varierer veldig.

S: Mhm?

L5: Ehm. Akkurat 'The Hate U Give', no kan eg faktisk ikkje huske om vi brukte tid på den nettsida først, eller om vi gjorde det etterpå. Ehm. Men vi begynte vertfall med å lese det første kapittelet også såg vi filmen etterpå.

S: Ja.

L5: Så stoppa vi etter innledningen til filmen også diskuterte vi. Men det, som sagt, då handla det mer om litterære versus filmatiske grep då.

S: Mhm.

L5: Ehm.

S: Hadde de snakka noko om temaet rasisme før boka og filmen.

L5: Ja, jada, jada, jada.

S: Ja, så det var ikkje, på ein måte, introduksjonen til tema?

L5: Nei, nei, nei, nei. Neida. Altså vi hadde sett noen nyheitsoppdrag og eg tror vi var innom den sida. Eh. Det var, det var en veldig god nettside den gangen, som kanskje eksisterer fortsatt, som var retta spesifikt mot eleva då.

S: Mhm.

L5: Ehm. Ja. Neida, så vi hadde snakka om det. Og enkelte såne hendelsa som, som, eh, hadde ut, altså, altså, dette her. No huska eg verken tid eller sted eller navn eller noe som helst. Men det var jo, det var jo noe som førte til opptøyer. Eg meiner nie som politivold og litt sånn forskjellig. Så vi diskuterte vertfall nyhetssaker då. Ehm. Eh. Ja. Det gjorde vi først, ja. Og med den her 'A Part-time Indian'. Nei, altså, der stoppa vi underveis og fant informasjon om, eh, Native Americans og reservat og historia og sånn. Litt sånn underveis i boka.

S: Mhm.

L5: For det kommer historiske referansa i løpet av boka og, til det då. Så då, då gjorde vi det. Men det kan variere det, altså.

S: Mhm.

L5: Om man tar liksom ein sånn del, sånn historie, fakta time eller først, også litt litteratur. Mhm.

S: Når du brukar litteraturen spesifikt for temaet rasisme. Ehm. Er det sånn at de stoppar opp undervegs og diskuterar...

L5: Mhm

S: ... rasisme i boka, eller jobbar dei individuelt med oppgaver, eller kordan?

L5: Begge deler.

S: Ja.

L5: Mhm. Altså eg har av og til sånne litteratursirkla. Eh. Der jobbar vi fire og fem stykker sammen og så varierer vi hver sine oppgaver for hver gang. Altså, du skal for eksempel finne så og så mange gloser, du skal beskrive ei scene, du skal. Altså dei har. Også ruller vi, så neste gang er det eg som skal beskrive ei scene. Ehm. Og då må de først gjøre individuelt arbeid knytta til det også må de då ha en sånn litteratursirkel-samtale, eh, i etterkant.

S: Mhm.

L5: Ehm. Veldig sjelden mye individuelt arbeid. Mye muntleg og mye diskusjon.

S: Mhm.

L5: Eh, ja. Lite fokus egentlig på vokabular, det hender at eg bare droppa det altså. Litt avhengig av boka.

S: Mhm.

L5: Eh, ja, mhm.

S: Er det mest faktabasert arbeid, altså knytta til historie og sånn, eller er det og endel refleksjon og sånn?

L5: Ja. Mest det.

S: Mest refleksjon?

L5: Ja, ja. Det kommer selvfølgelig litt ann på. Altså sånn som i den her 'A Part Time Indian', så var det jo enkelte ting, at du, at vi måtte, altså ka er et reservat? Kor finner vi reservat? Altså, den type ting då.

S: Ja.

L5: Det var det.

S: Mhm.

L5: Eh, ja.

S: Mhm. Ka går desse diskusjonane eller refleksjonane ut på? Er det på ein måte ka som har skjedd i boka? Er det egne erfaringar? Ka?

L5: Ehm. Ja, det kan det vere. Etterhvert i 'The Hate U Give'. Du beskriver karaktera i boka, du beskriver hendelsa i boka, også kan man kanskje seinere relatere det til, kordan kjenner du dette igjen frå ditt eget liv? Ehm. Så vi kommer jo dit. Ja.

S: Ja?

L5: Mhm.

S: Ehm. Ka fordeler og ulemper ser du ved å bruke skjønnlitteratur, spesifikt for å ta opp temaet rasisme?

L5: Eg tror kanskje skjønnlitteratur gjør det enklare fordi det er sårbart og fordi det er ømme tær og fordi det er, eh. Det er vanskelig å snakke om viss du har vert utsatt for det sjølv. Vanskelig viss du har vert vitne til det. Altså, det er lettere når du kan distansere deg fra det gjennom ein fictional character. Så eg tror at akkurat når det gjelder sånne vanskelige tema, så tror eg litteratur er en veldig god innfallsvinkel. Fordi det skaper en slags emosjonell distanse. Eh. Det blir ikkje så veldig sånn rett i fleisen. Ehm.

S: Mhm.

L5: Mhm.

S: Ser du nokre ulemper?

L5: Det er jo ingen ulemper ved litteratur. No snakka eg kanskje litt lavt. Det er ingen ulemper ved å bruke litteratur.

ler

S: Nei? Det er heilt greit.

L5: Er noe vi burde gjort mye mer.

S: Ja?

L5: Ja.

S: Eh. Du sa jo at det kan gjere det lettare for elevane, sånn i forhold til at man får den emosjonelle distansen. Opplever du at det påverkar din opplevelse, som lærar, av å ta opp temaet? Enten...

L5: Ja.

S: ... i positiv eller negativ retning.

L5: Ja. Det gjør det lettare for meg og.

S: Ja?

L5: Ja. Det gjør det. Mhm. Det gjør det lettare å stille spørsmål når de ikkje trenger å svare personlig på egne vegne. Når de kan liksom svare som, ka var det ho heitte? Angie? Var det det ho heitte? Nei, eg huska ikkje. Sant? Eller faren eller. Mhm.

S: Mhm. Eh.

L5: Og det blir vanskeligare å si til ein elev «kordan opplevde du det når dette blei sagt på bybana» enn å si «kordan opplevde han det når dette blei sagt til han». Så enklere for alle parta egentleg. Også kommer vi jo kanskje til det veldig personlige på et tidspunkt. Litt avhengig av klassemiljø. Litt avhengig av relasjonane, både mellom elevane og mellom meg og elevane, sant? Det er litt sånn forskjellig dynamikk i forskjellige klassa. Ehm. Hmm, ja. Mhm.

S: Ja. Eh. Opplever du at det kan vere et tema som er utfordrande å ta opp som lærar? Eller synes du det er greit å ta opp?

L5: Ja, altså, eg har ikkje noe personlig, eg vegra meg ikkje for å gjøre det personlig, men det er et vanskeleg tema å ta opp.

S: Mhm?

L5: Det er det.

S: Ka er det som gjer det vanskeleg? Er det vanskeleg å vite kordan eller?

L5: Nei, fordi at, jada det kan det også vere, kordan er den beste måten å gripe dette an på? Altså særlig en, med en situasjon i en klasse som er betent. Der det er eleva som, som opplever at de er utsatt for rasisme, og som vi, ehm. Så det er, det er komplisert materie rett og slett. Og derfor er det komplisert.

S: Mhm.

L5: Ganske enkelt. Det er lettare å snakke om lommepenga. Altså, det har jo sine fallgruver det og, for all del. Men, det er lettare å snakke om «kor mye husarbeid gjør du hjemme?»

S: Mhm.

L5: «Ka synes du om Trump?» Det er lettare å snakke om. *ler*

S: Ja. Eh. Kordan har elevane respondert på den her type undervisning? Både det å snakke om temaet rasisme, men og det å bruke litteratur for å gjøre det. Eller litteratur generelt.

L5: Mhm. Nei, de har veldig forskjellig forhold til litteratur.

S: Mhm.

L5: For noen er det veldig tungt å komme seg gjennom ei bok. Mmmm. Og det er utfordrande viss man skal lese den same boka i ein klasse og du ikkje har ekstra lærarressursar tilgjengelig, og man skal følge den same, eh, progresjonen. Ehm. Så noen eleva synes det er pyton, sant? De synes det er lenge å sitte å lytte og lese. Ehm. Men samtidig så må du det og for å få kontinuitet. Altså, eg skjønna at 60 minuttar er lenge, men du kan ikkje sitte å berre lese i ti minutta heller. Sant? Så, eh, ja. Mens andre eleva elska det. Sant? Og, og du ser på en måte at de, lyspærene går opp og de har en sånn, eh, ordentelig fin opplevelse då. Altså det var, vi har som regel sånne litteratursirkla der elevane får velge, der de skal jobbe sammen i grupper på fem også skal de velge en bok som alle fem skal lese sammen. Sant? Også har de forskjellige bøker i gruppene då. Også skal de jobbe sammen. De fem skal jobbe sammen i heile perioden. Også var det neon som landa på 'To Kill a Mockingbird'. Eh ja, akkurat det ansiktsuttrykket satt eg også opp, men eg tenkte jaja, fair enough, versågod. Eh. Sterke eleva alle saman, sant?

S: Ja.

L5: Synes den var veldig ugjennomtrengelig i begynnelsen. Strevde seg gjennom. Reiv seg i håret. Var frustrert. Skjønnte ingenting. Mye diskusjon. Men den gruppa, og som sagt det var veldig flinke elevar, veldig sterke elevar. Men når de var ferdig med den boka, så var det virkelig sånn. Ehm. Altså de syntes det var helt fantastisk og underveis i boka, plutselig kunne de plutseleg se ting, skjønne ting. Eh. Altså, få et bilde på kordan det var den gangen. Og reint sånn språklig også. Ehm. Men, og då, men sant, de jobba godt med det og hadde gode diskusjona. Men det var en sånn opplevelse som lærar å, sant de skrev at «eg hata boka i begynnelsen, men så blei det liksom berre kjempebra fordi eg».

S: Mhm.

L5: Så det er jo mange som har den opplevelsen også. Ehm. Og neon har den opplevelsen selv om de sier at de syntes det var kjempe kjedelig. Eg huska eg leste, eg veit ikkje om du kjenner til 'The Savage'? En sånn grafisk roman.

S: Nei.

L5: Fantastisk. Synes eg, elevane syntes den var kjemperar. Og det syntes de gjennom heile boka, synes han var kjemperar. Men når vi skulle ha sånn book review, dette var åttande klassinga. Ehm. Gud, for noen gode book reviews som kom ut av den altså. Ehm. Der de virkleig hadde skjønt det og virkelig hadde tenkt rundt karakterane og virkleig, liksom. Nei, det var så gøy! Men underveis så sa de at «Gud, for ei rar bok!». Sant?

S: Mhm.

L5: Så av og til så har de ein god opplevelse, sjølv om de ikkje veit det. Sa læraren.

ler

S: Har du fått noko respons på det å bruke litteratur på å ta opp rasisme? Litt meir sånn spesifikt. Eventuelt, sjølv om ikkje dei har sagt noko, men kordan responderer dei på det? I forhold til viss du ikkje hadde brukt det.

L5: Hm. Ja. Det veit eg jo ikkje. Altså, viss eg ikkje hadde lest 'Part Time Indian', ka ville dei tenkt då liksom? Det veit jo ikkje dei heller.

S: Nei.

L5: Altså, dei, nei.

S: Men har du noken sinne, på ein måte snakka med dei, altså tatt opp temaet rasisme uten å bruke litteratur då?

L5: Ja, det er jo noe vi kommer inn på innimellom, i ny og ne, utan at vi nødvendigvis gjør det til et sånt kjempetema. Eh, så, eg har ikkje sånn konkret «ka synes du om å ta opp dette versus

å lese litteratur?». Men altså eg har jo stilt de spørsmålet «ka tenker du om at vi har brukt litteratur til å komme innpå dette emnet?», har de jo blitt spurt om. Det kommer det positive tilbakemeldinga på. Ehm.

S: Mhm.

L5: At de syntes det var kjekt å lese ei fortelling, eh, istedenfor å bare sitte og høre på fakta, sant? Det er det mange som gir uttrykk for. De uttrykker jo selv, eller uttrykte jo selv, den klassen eg hadde den gangen, at de likte veldig godt den her måten å jobbe med temaet på. Det gjorde de, faktisk.

S: Mhm.

L5: Eh, ja. Eh. Eg kan ikkje huske at eg stilte det spørsmålet sånn konkret med 'Part Time Indian'. Ehm.

S: Eventuelt, opplever du at du får meir respons i timen viss du brukar skjønnlitteratur versus å ikkje gjere det? Eller kanskje ikkje?

L5: Ja, fra veldig mange eleva gjør eg faktisk det.

S: Ja?

L5: Eller fra fleire eleva.

S: At det er fleire som henger seg på?

L5: Ja. Når det er litteratur.

S: Ja.

L5: Mhm.

S: Mhm.

L5: Også er det fleire, viss de skal gjøre noe skriftlig, eller muntlig for den saks skyld, arbeid i etterkant, så får du, du får mer refleksjona ut av de når de har jobba med skjønnlitteratur.

Ehm. Er min, er min veldig anekdotiske påstand.

S: Ja.

L5: Mhm.

S: Mhm. Kordan responderer dei generelt på det å snakke om temaet rasisme då?

L5: Hmm. Kordan de respondera på det? Eg tror de opplever det som såpass aktuelt, at det tenker de er heilt naturleg å snakke om.

S: Ja?

L5: Ja, det trur eg. Mhm. Tror de ville syntes det var veldig rart viss vi aldri snakka om det. Kan godt hende de synes vi snakka for lite om det.

S: Mhm.

L5: Det kan godt hende.

S: Opplever du at dei synes det er greit å snakke om? Eller synes dei det er utfordrande eller? Det varierer kanskje litt, men.

L5: Eg tror ikkje, eg tror ikkje det er mange. Eg tror ikkje de nødvendigvis opplever det som veldig ubehagelig nei.

S: Nei?

L5: Det tror eg ikkje. Men eg veit jo ikkje ka de elevane som blir utsatt for rasisme, eller som vertfall er i faresona for det, ka de tenker om det då. Eg er ikkje sikker på om de føler at det er deira virkelegheit som blir beskreve.

S: Mhm.

L5: Det er vanskelig å si. Eg, nei altså, eg veit ikkje. Eg tror det er vanskelig når du er 12 år og blir ropt «jævla svarting» etter på bussen, av voksne folk, har eg blitt fortalt, sant? Så eg tror det er vanskelig for e å forholde seg til det rett og slett.

S: Ja.

L5: Eg tror ikkje, eg tror nesten ikkje de heilt skjønna sjølv ka det er. Altså, det er så absurd.

S: Mhm.

L5: På en måte. Rett og slett. Så eg tror det er vanskelig for de også å reflektere rundt det. Eg tror de og trenger hjelp til å reflektere rundt det. Mhm.

S: Mhm. Ehm. Ville du gjennomført samme undervisning igjen?

L5: Mhm, mhm.

S: Eventuelt ka endringa ville du ha gjort i forhold til det du har gjort før?

L5: Altså sist, så leste eg ikkje hele 'The Hate U Give'. Det kan det hende eg kommer til å gjøre neste gang. Ehm. Altså, personlig synes ikkje eg at det er stor litteratur, må eg bare si. Men, har du lest ho?

S: Mhm.

L5: Ja. Altså eg synes den er kjempegod å bruke. Eg synes den egna seg veldig godt. Eg synes den passa veldig bra. Ehm. Eh, ja. Og elevane lika han godt. De kan relatere til det. Hmm. Så den, den kan det hende eg kunne tenkt meg å lese hele av, ja.

S: Mhm.

L5: Ihvertfall noen av elevane kunne lest hele. Ehm. Så det kan det hende eg gjøre neste gang. Den der 'A Part Time Indian', den skal eg lese no i niende, for den er så, det er så mye illustrasjonar der. Har du lest den og?

S: Mhm.

L5: Ja. Den syntes eg var veldig, det var mange eleva som er ganske lesesvake, som syntes den var, som kom seg gjennom den på respektiv vis då.

S: Mhm.

L5: Så den likte eg veldig godt. Eg likte den kjempegodt, den boka. Ehm. Eh, ja. Hadde jo vert gøy å lese 'The Mockingbird', men. Eg har fem stykker i bakhodet no som eg kanskje skal, få i den retning. Eh, ja. Ka var spørsmålet no? Vil eg gjøre det igjen?

S: Mhm.

L5: Ja. Ja, mhm. Absolutt.

S: Ja.

L5: Eh, ja.

S: Du tenker at det er ein god måte å ta opp temaet på?

L5: Ja, veldig.

S: Mhm. Er det andre metodar eller verkemiddel, i tillegg eller i staden for litteratur, du tenker kan vere gode, eventuelt meir fordelaktige å bruke? For å ta opp rasisme.

L5: Ja, altså film. Film også kan man jo. Og det er jo liksom en enklare og kjappare måte. Altså, viss målet er innlevelse, bakgrunns forståelse, så kan film vere veldig egna. Det kan det. Altså du bruker jo veldig mye kortare tid på å sjå 'The Hate U Give' enn å lese 'The Hate

U Give'. Ehm. Så då får man jo, viss målet er sjølve tematikken, så kan det jo hende at en film er, eh, meir sånn tidsmessig en god ting då.

S: Mhm.

L5: Ehm. Sånn som for eksempel om Apartheid har vi brukt endel filma, og, som også har samkjørt seg med tema. Mmm. Eh, ja. Ehm. Ja, altså det er jo mange måta å nerme seg et tema på. Men eg, akkurat når det gjeld, ja, nei det med å bruke litteratur på sånne emne tror eg nesten er noke av det som egna seg best. Ehm. Eh, ja. Mhm.

S: Mhm. Ja. Det var eigentleg det eg hadde. Viss du har lyst å legge til noko, så må du gjerne gjere det.

L5: No føler eg at eg berre har sutte her å synsa, vilt og fritt. Eg er veldig, eg er glad i å bruke dikt og då.

S: Ja?

L5: Ja, mhm. Ehm. Blant anna de her Langston Hughes diktet, det her I am, ka er det det heiter? 'I Too Sing America'. Det står faktisk i 'Connect 9', som vi bruka. Ehm, det er fint. Lyrikk og bruka vi alt for lite.

S: Brukar du det på same måte som du ville brukt skjønnlitteraturen? Eller jobbar du med det på andre måtar?

L5: Ja, altså det blir jo annerledes fordi det er veldig mye kortare sant?

S: Mhm.

L5: Også blir det jo veldig ofte fokus på billedbruk og litt sånn analytisk.

S: Mhm.

L5: Språkleg analytisk, som de jo har godt av. Så eg fokuserer nok kanskje litt mer på mer sånn språklige verkemiddel enn eg nødvendigvis ville gjort i 'The Hate U Give'. Altså eg fokuserer nok ikkje så mye på språklige verkemiddel i en sånn bok då. Men det er jo noko med kor skal du legge fokus, sant?

S: Ja.

L5: Ja. Ehm. Men når vi hadde 'The Savage', så handla det mye om det. Men det er fordi, altså de verkemiddela er så veldig tydlige, altså dei er så interessante. Den må du lese, den er heilt fantastisk. Eg tror faktisk den var pensum på det her studiet.

S: Åja. Ka handlar den om?

L5: Altså, det er en gutt. Det er på en måte en fortelling i fortellingen. Der det er en gut som har mista faren sin også skriver han en bok for å bearbeide den sorgen. Eh, så du har liksom rammefortellingen, som er han som på ein måte. Eh. Dagens gutt som forteller om boka som han skrev den gangen. Også får du den boka også då. Så du har hele tiden den her veksel virkningen mellom metanivået hans i dag og den fortellingen. Og den er ofte også stykka opp med illustrasjonerna der du tar vekk tekst, sant? Så den fortellingen i fortellingen, ka heiter det? Den er jo skreive av en mye yngre gut, med mye skrivefeil, som de synes er ganske morsomt å liksom snakke om. Så blir det på en måte magisk realisme i det og då. Eh. Men sånn, fargebruken og. Nei, fantastisk bok altså. Kort, lita, fin.

S: Ja.

L5: Mhm.

S: Det hørtes ikkje så dumt ut.

L5: Mhm. Nei, den må du kose deg med. Den var en fest å lese.

S: Mhm.

L5: Grein gjorde eg og. Det gjorde ikkje elevane.

S: Nei.

L5: Det må eg vel berre leve med. Eh ja.

S: Nei. Viss du ikkje har noko meir så skal eg ta av.

L5: Ja.

Appendix 9: Transcription: interview 6

S: interviewer

L6: teacher 6

S: Eg skal starte generelt. I skulen, ikkje berre i engelsk. Kva tenker du det er viktig at vi tar opp når det kjem til det her med urettferdigheit og diskriminering. I skulen.

L6: Eg tenker at det er jo eit tema som treffer på tvers av fag. Og egentleg på hele den generelle delen av læreplanen, sant? Bygger inn alt vi gjør. Både for å forebygge, og spesifikt i engelskfaget så har jo vi koblet det mye til historie som vei inn. Men å jobbe med det, egentlig daglig. Både som forebyggende arbeid og holdningsarbeid. Men også meir temaspesifikt i de ulike fagene er viktig.

S: Også skal vi gå litt innpå det her med skjønnlitteratur.

L6: Mhm.

S: Det er jo det oppgåva mi handlar mest om. Og då lurar eg på kva fordelar eller ulemper, eller utfordringar ser du med det å bruke skjønnlitteratur i engelskundervisninga? Sånn generelt.

L6: Eg brenner veldig for å bruke bøker og litteratur og lære gjennom... Lære de ulike tema gjennom å bruke bøker. Også brenner eg spesielt for å bruke bildebøker. Fordi at det gjør stoffet tilgjengeleg på en annen måte, for elevene. Og gjerne elever som kan ha lite vokabular eller lite forståelse for mye tekst. Altså dette er jo ungdomsskolen, sant? Og da, mange tenker at eg kan ikkje bruke bildebøker på ungdomsskolen. Men i det å kunne se bilder som støtter forståelsen i kombinasjon med tekst. Og måten bilder kan få frem refleksjoner og tanker om tema. Veldig fin måte å gjøre det på. Også er det en mestringsfølelse for elevane, å føle at dei har lest en hel bok. Som, som en bildebok er overkommelig. Men eg bruker også, i åttende. Altså vi prøver å ha en til to skjønnlitterære bøker som elevane lesar på hvert trinn. Åttende, niende, tiende. Og kobler de bøkene. Altså først, på åttende trinn så bruker vi 'The Elephant Man', som egentlig er en ganske gammel bok, men som handler om utenforskap og en mann med. Basert på en sann historie da, men en mann med veldig fysisk utforming, kossen han ser ut. Kossen utfordringar med han, kossen blei han behandla av omgivelsene?

En kort bok, men bare det å få elevene til å lese en bok. For noen er det første gang. Også ha de diskusjonene rundt boka, etterpå. Der elevane tenker, settes i gruppar, reflekterar. Og ikkje bare gå på forståelsen, ka leste du? Ikkje sånn svar, okei, på hvilken side står det at han hadde på seg gul t-skjorte? Men få de der refleksjonane fram. På åttende trinn leste vi den. Også leser vi en bok som heter 'Wonder', som handler om utenforskap. Og på tiende trinn brukar vi endå mer bøker, bildebøker, for å ta det tilbake. Ulempen med å bruke bøker er at det er dyrt for skolen å kjøpe inn. Noen bøker finnes digitalt, men heg ivrer for den bla følelsen, fysisk bok i hånden. Men det er jo et kostnadsspørsmål for skolen, å skulle gjøre det. Har hatt, egentleg, hell med å få kjøpt inn et halvt klassesett. At de sitter to og to. Også at de kan sitte tre og tre. For, på ein måte, bøte litt på det kostnadsspørsmålet.

S: Lyttar dei då mens dei...?

L6: Leser høyt for hverandre eller lærar leser høyt. Synes eg er ein god måte å gjøre det på. Ellers viss den fines som lydfil, så kan det også lyttes. Ja. Ellers så har jo også biblioteket. Noen bibliotek har jo mugleghet til å låne klassesett, men ofte ikkje nok. Det er det som er den største ulempen ved det. Ellers synes eg og at det kan ta tid. Leser du en lengre bok, for eksempel 'Wonder', som er en tjukk bok, så går det mange undervisningstimar, når du har to undervisningstimar i engelsk i uken. Det er også en utfordring. Altså den balansen man må ta, ok kor mykje tid skal det spise av undervisningen? Også er det noe, også er det å støtte elevane som synes det kan vere mye å ha ei tjukk bok å lese, sant? Jobbe med utfordringen, med å komme gjennom boka då. Men igjen, korte skjønnlitterære bøker, ofte veldig, stort hell med det.

S: Du har jo nevnt det med at ein måte å forhindre dei ulempene på er jo å bruke kortare skjønnlitteratur. Er det andre ting du kan gjere for å forebygge eller forhindre slike utfordringar?

L6: Eh, ja. Eg synes jo det å tilpasse, altså vi har jo den 'Wonder' boken då, for eksempel. Den fines også i bildebokversjon, som vi har då tilpasset ulike elevgrupper. De vi vet vil slite med å lese lange stykker tekst, har vi laga mindre lesegrupper også får de sitte å jobbe med bildebokversjonen av en sånn bok. Det er en måte å løse den spesifikke utfordringen på da.

S: Kva tankar har du rundt det å unde vise om temaet rasisme i engelskundervisninga?

L6: Det er veldig viktig. Det står jo, altså vi har jo vår, ehm, læreplan, så underviser vi om historisk Apartheid regime, Sør-Afrika og segregation i USA. Og koblar dagens rasisme mye til historiske hendelser som har skjedd og går tilbake i tid. Og elevene synes det er spennende. Eg tror de føler de lærer mye av å gjøre det på den måten. De forstår litt meir koffor vi har rasisme i samfunnet. Men eg synes fremdeles det er krevende å få de til å skjønne at dette er noe de også må jobbe med. Hverdagsrasisme. Altså, det gjelder de også. For det er veldig fort at de tenker, «nei dette gjelder bare i USA», for eksempel, sant? Eller dett gjeld til og med bare i Oslo. Men dette gjelder de. De har også et ansvar. Og både i forebyggingen og måten vi samahandlar med og kommenterar og snakkar med hverandre på då. Men, men de fleste opplever det som, ja, spennende og kjekt.

S: Kordan opplever du det som lærar, å skulle snakke om dette temaet?

L6: Det har vokst litt på meg, for eg synes det var mer utfordrende i starten. For det er jo ting som er sensitivt her. Også tenker man jo ekstra, viss man har elevgrupper som er sammensatt. Som for eksempel viss noen av mine elever er mørkhudet, så sitter jo de på en annen livserfaring enn det jeg har. Og det er, jeg kan ikkje vite kossen de opplever det, har opplevd ting eller deres erfaringar. Og man er redd for å trække feil eller si feil eller på en måte veie sine ord. Samtidig som det skal ikkje forhindre oss i å snakke om det. Men jeg har gått noen rundar med meg sjølv, og, ja.

S: Kordan går du fram for å forhindre at det skal bli ukomfortabelt eller sånn for dei elevane som har opplevd...

L6: Kan gjerne snakke med noen på forhånd. Forberede de på at det kommer. Spørre de om, er det noe du synes har vert vanskelig? Er det noke vi skal unngå? Eller kossen skal vi snakke om, kossen ønsker du at det skal snakkes om på forhånd? Også ta praten helt i starten med elevene, at det er et vanskeleg tema. Andre sitter med erfaringar som du kanskje ikkje sitter med. Og prøve å få de til å på en måte forstå at det kan være et vondt tema for noen.

S: No har jo eg lest meg opp litt på det temaet, rasisme, og er ser at det finst veldig mange forskjellige definisjonar. Så eg lurar på, viss du skal definere begrepet rasisme, ka ville du sagt at rasisme er?

L6: Da ville jeg sagt at det var en form for diskriminering på bakgrunn av etnisitet, utseende og bakgrunn man har. Og det er jo også noe man bør jobbe med elevene og. For at rasisme blir fort sånn, altså de kan komme med uttrykk, «åh du er så rasistisk» eller «du er så....», uten å helt vite ka som ligger i ordet. Så det å snakke om det, definisjonen med de. Snakke om ka er diskriminering, ka.... Og diskriminering blir også, det er fort gjort å misbruke ordene. Så det er også en del av undervisningen, tenker eg. Snakke om, ka legger man i de ulike ordene man bruker?

S: Koffor skal man undervise om temaet rasisme? Både koffor meiner du, men og viss du kan knytte det til sentrale styringsdokument, læreplanen...

L6: Mhm. Først og fremst for at elevane skal bli gode medborgarar. Det er jo det, hovudtemaet som ligger der. Og lære å omgås andre mennesker, lære å vere en støtte for andre mennesker. Også spesifikt knytte det til engelsk læreplanen, der man skal lære om den historiske bakgrunnen. Sånn at det med Sør-Afrika og, eller egentleg engelsktalande land da, kossen har det historisk vert? Så begge de tankene har eg i hodet.

S: Du sa at du pleide å knytte det litt opp mot i dag også nevner du engelsktalande land. Snakka du då om korleis det er i engelsktalande land i dag eller brukar du og korleis det er i Norge og har vert i Norge og...

L6: I engelsken så blir det fort USA. Og det bør vi gjerne vere litt meir bevisst. For det skapar jo veldig sånn «det gjelder bare der borte». Men det er så lett for å bruke politi, sant? Politivold mot svarte. Det er jo ting som også engasjerer de, det er aktuelt. skjønn.

S: Så du opplever at elevane tenker at det ikkje skjer i Norge?

L6: Ja.

S: Ja. Mhm. Har du, no, du har nevnt ein del utfordringar, men viss du har nokre du vil legge til då. Altså, utfordringar du har møtt på med å ta opp temaet rasisme i engelskundervisningen, eller generelt.

L6: Mhm. Ja, at elevar ikkje tar det seriøst nok. At det blir bare med, ja. «Åh, er det så farlig då? At vi seier sånn og sånn» og «det er ikkje vondt meint» og «det er berre sånn...». Og, ja. Det kan vere utfordrande i ulike typar klassar. Men i noen klassar kan det å jobbe med, ja, disse ord og uttrykkene som de kommer med, kan vere krevende. I andre klassar er det ikkje sånn, er det helt på andre måtar. Når du føler at elevene ikkje vil forstå. Ka gjør man då? Kossen kommer du vidare i tanken? Kossen skal vi då jobbe med holdningene deres? Du føler at du stagnerer litt då. Det synes eg er en utfordring.

S: Mhm. Kva gjer du då ? Eller kva har du gjort då?

L6: Eh ja, då er det først å løpe på personalrommet og snakke med kollegaer, ka kan vi gjøre då? Også er jo ofte å ta ut en og en elev, viss det er enkeltelevar det gjelder. Og liksom ta en liten alvorsprat med de. Høre liksom, kor kommer dette fra, ka er ditt behov for å si disse kommentarene, eller, ja. Å grave litt mer i enkelte elevar. Og igjen, jobbe med det på forskjellige tidspunkt. Kanskje vi må ta det opp igjen etter noken månedar? Kanskje har de modna litt på slutten av tiende, enn når vi jobba med i niende klasse for eksempel.

S: Viss ein elev kjem med ein sånn kommentar i klassen. Tar du det då med ein gang i klassen eller er det noko du tek med den eleven i ettertid?

L6: Det vil komme an på eleven.

S: Ja.

L6: Eg tok seinest i går, da eg visste det var en elev som likar å kverulere litt, men som taklar at man snakkar litt, kverulerer litt tilbake i timen. Så kan det bli fin, utspring til fin diskusjon i klassen. Men viss det er en elev som bare har som mål å ødelegge, så tar eg det ikkje felles i klasse. Så det, på ein måte, vil variere frå situasjon til situasjon.

S: Mhm. Når du har, skal ha engelskundervisning der du skal ta opp rasisme. Kordan har du gått fram for å planlegge det? Altså, ka er planen for timen? Kordan skal ta det opp. Er det ein lang periode? Altså, alle desse tinga.

L6: Mhm. Vi pleier å knytte det til eit tema, eh, som vi enten kallar demokrati og medborgarskap eller menneskerettigheiter, i engelskfaget då. Det omfattar jo mye, men da går vi gjennom, jobbar med bakgrunnen for menneskerettigheitene, jobbar oss gjennom menneskerettigheitene, lar de komme med eksempler på brudd på menneskerettigheiter. Både historisk og i dag. For at de på ein måte skal se den koblingen. Så vi bygger det inn i et stort tema som går over fleire månadar. Og igjen, legger ved disse bøkene, mennesker som eksempel, som eksempel på mennesker som har kjempet for disse rettigheitene. Stått liksom i bresjen. Så det er sånn vi prøver å bygge inn det med rasisme, og knytte det til menneskerettigheiter.

S: Mhm. Kordan litteratur er det du har brukt for å ta opp rasisme?

L6: Eh. 'The Hate U Give'. Er en, vi har ikkje lest hele boka, selv om det har vert et ønske, så har vi lest utdrag derfra. Så har vi brukt 'The Soccer Fence', som er en billedbok om ka som skjedde i Sør-Afrika, med Apartheid. Også har vi brukt bøker om Rosa Parks, for å sette lys på segregation.

S: Er den skjønnlitterær eller er det ein biografi?

L6: Det er en skjønnlitterær bok.

S: Ok, ja.

L6: Om segregation. Også har eg også brukt, altså no huskar eg ikkje tittelen, men på biblioteket så har de en serie med, eh, ulike mennesker som har gjort en forskjell i verden. Og det er Martin Luther King, og det er Ghandi og det er Rosa Parks. Veldig mange ulike mennesker som har, har på sin måte kjempet, også mot rasisme. Eh, som er en bildebokframstilling av deres liv. Og vi har lånt masse, og de har på ein måte kunne velge litt kem de vil fordype seg i då. Og det som er interessant å se, når vi har brukt litteratur på den måten. Når de da skal opp til muntlig eksamen, så er det lettare for de å, når dei får utdelt tema, for eksempel menneskerettigheiter, så kommer, alle kommer med eksempler frå den boken, eller en av bøkene vi har lest. Altså dei klarar å koble tema så mye lettare når de har den boken. Eller de kan ta opp et bilde, ta oppslag frå en av bøkene og fortelle om segregation

utifra det bilde. Så, og igjen, tilbake til det vi begynte med og, som en støtte til å lære tema. Altså, ja, bruke litteraturen som en støtte.

S: Når du skal velge kordan litteratur du skal bruke, ka kriterier eller kordan går du fram for å på ein måte. Koffor akkurat dei bøkene?

L6: Eh, bøkene om 'Soccer Fence' og 'Rosa', det kommer frå min eigen utdanning, og ble anbefalt disse bøkene da jeg tok masterstudiet mitt på Høyskolen. Og da jobba vi også med bildebøker og litt sånn. Det er fort gjort at man er litt rask i vendingen når man velger bøker. De bøkene om dei ulike personane sitt liv, de er mindre gjennomtenkt fordi at det var det de hadde på biblioteket, tilgjengeleghet trumfet egentleg. Og ikkje så god kvalitet som de to andre bøkene. Men litteraturprisar, kem har vunnet ulike litteraturprisar er jo også med i sånn, kvalitetssjekke dei bøkene man har då.

S: 'The Hate U Give', koffor valgte du den?

L6: Eh, ja. Det var inspirert av andre engelsklærarar. Eg er med i en engelskgruppe på Facebook som gir mye informasjon. Og når jeg ser at NDLA, for eksempel, eller ulike universitetar, har laga undervisningsopplegg knyttet til ulike bøker. For meg blir det et kvalitetsstempel. Og kan støtte meg på andres vurderingar. . [...] Leste han også sjølv.» Og fant ut at det var gode utdrag å bruke da, ikkje som hel bok, tok vi oss tid til då, men bare utdrag frå boken.

S: Kordan spesifikt har du brukt den boka? For eksempel med 'The Hate U Give', så sa du utdrag. Kordan brukte de desse utdraga?

L6: Nei, då, ehm, det var etter å ha jobbet med temaet en god stund på forhånd, sånn historisk bakgrunn og sånn.

S: Ka trinn?

L6: Tiende, dette er tiende trinn. Og det, det, man må opp på tiende trinn for å kunne få refleksjonane rundt, ofte. Dette er tema som vi, vertfall her, legger på tiende trinn då.

S: Mhm.

L6: Nei, då er det jo å lese utdraget og diskutere både er dette noe vi har sett i mediebilde, altså koble det til dagens situasjon. Prøve å få elevane til å sette seg inn i den karakteren sine følelsar, opplevsar. Man kan bruke skjønnlitteratur, fordi man ikkje har opplevd det sjølv. Du kan bruke det for forstå andre sine følelsar, tankar og opplevsar gjennom dei karakterane og så koble på refleksjon. Vi har også brukt sangtekstar på samme måte. Og det er faktisk tips frå en elev som hørte på noe musikk også. 'Same love', dette var knytta til det temaet då, med homofili, men, ja, ka diskriminering opplever de? At ein lyttar til teksten først også bearbeide ordene, ka tankar har de, ka får vi, ka mener de, ka vil de formidle med den sangteksten?

S: Mhm. Med 'Rosa' då? Eller dei andre bøkene, kordan brukte de dei?

L6: Da har vi brukt noko som heiter lesesirkklar. Hvor de sitter, vi plasserer de i grupper på fem også får hver person i gruppen en rolle, en leserolle. Noen får i oppgåve å se på kordan bildene er koblet til tema, noen får i oppgåve å se på spesifikke ord som kan vere koblet til tema. Altså hver får ulike roller. Så skal de først lese den boken i fellesskap og hver og en noterer på sitt ark utifrå den rollen de har. Også skal de etterpå dele sin opplevelse av boken, basert på rollen. Også har vi lagt til noen lærarforberedte spørsmål. Spørsmål som jeg har laga til boken for å på ein måte heve refleksjonen de gjør rundt boka endå mer. Ok, ka forteller side to og tre om kordan det er å vokse opp i et segregert samfunn, for eksempel, ja. Og det har vi opplevd veldig fine måtar å jobbe med boken. Og at elevane sjølv får lese, får ha den leseopplevelsen uten at læraren hele tida kommer inn. At de ikkje skal kjenne på at det er en fasit i måten de opplever eller tolkar boka. Vi hjelper de jo litt på vei med noen, sånn, dyttar de i en spesifikk retning med spørsmål, men det er jo noe med at de sjølv skal få gjøre sine, ja, vurderingar av boka. Leseopplevelsen. Ja.

S: Mhm. Var det både 'Rosa' og 'Soccer Fence'?

L6: Mhm. Ja. Begge dei har vi gjort den måten. Mhm.

S: Ka fordelar og ulemper ser du spesifikt ved å bruke skjønnlitteratur for å ta opp rasisme?

L6: Mhm. Ehm. Igjen, det med å sette seg inn i kossen det virkeleg kan føles. En ting er å lese en faktatekst om det. Så og så mange prosent opplever rasisme eller. Men, det er akkurat det, kossen kjennes det på kroppen? Til noen som opplever det? Det er vanskeleg å få frem, synes jeg. Uten, ja, du kan jo møte en person, liksom, ansikt til ansikt, men man får den inngangsporten gjennom skjønnlitteratur, det er skjønnlitteraturs unike måte å gjøre det på, tenker jeg da. Ulempen er jo at viss du velger bøker av mindre god kvalitet, at det kan fort bli stereotypisk. At de tenker at det er bare sånn. At den enkeltopplevelsen noen kan ha, gjelder for alle. Det er jo ein utfordring og noe man eventuelt må snakke om då. Det er ikkje alle som opplever det på den måten som karakteren i boken gjorde.

S: Mhm. Ser du nokre ulemper eller utfordringar?

L6: Eh ja, det er jo det at spesielt når eg brukar bildebøker då. Elevar kan fort ta litt lett på det då. Fordi at, «åja er det berre bilder», «det er ikkje på ekte». Så det å jobbe med de og tenke at, ja ok, ja, det er en fiktiv historie, men opplevelsene er det mange som har, kan dele. Men igjen, dette med å snakke sammen med elevene i det vi jobbar med, altså de skal skjønne konseptet skjønnlitteratur, skjønne bøker.

S: Ja. Ja, nei, eg får inntrykk iallefall av at det er mykje fokus på liksom, samtale og diskusjon.

L6: Mhm.

S: Stemmer det?

L6: Mhm.

S: Ja.

L6: Fordi at eg tenker, koblar du ikkje på samtale og diskusjon så er det, ikkje helt verdiløst, men då er det bare å bla i en bok. De treng lærarstøtte for å kunne koble det til tema, for å kunne forstå.

S: Mhm. Gjer de andre ting, altså har det skriftlege ting eller går det mest i det muntlege?

L6: Nei, vi har også skriftlege ting. Prøver å kombinere det.

S: Ja.

L6: Muntleg for å få med alle elevar, at alle skal delta, men også bearbeide skriftleg for at man skal sitte med sine egne tankar og prøve å utforske det.

S: Så det er refleksjon det og, skriftleg

L6: Mhm.

S: Ja. Eh, opplever du at det å bruke litteratur versus å ikkje gjere det påverkar din opplevelse av å snakke om temaet? I klasserommet.

L6: Ja. Eg synes det er lettare. Ofte som lærar er det jo lett å undervise på en måte at man sitter med fasiten. Elevane oppfattar at det læraren sier, sånn er det. Mens ved å bruke litteratur, så er det ikkje min stemme, altså det er ikkje min, verken personlege eller lærarstemme som formidles. Eh, men, det er boken sin stemme. Så det synes jeg hjelper meg mye og. Spesielt med et sånt tema som kan vere litt vanskelig.

S: Kordan hjelp det deg? Altså er det lettare å snakke om det eller er det lettare å

L6: Ja, det er lettare å snakke om det, og er det jo og. For eksempel vonde holdningar eller, kan man ta opp gjennom en bok då. Altså, det er ikkje jeg som kommer med de holdningane, eller det er ikkje jeg som bare har funnet på noen holdningar, men du finner det faktisk her i denne boken, også bruker vi det som utgangspunkt til å snakke mer om det då.

S: Du har nevnt litt om det, men kordan har elevane respondert på denne undervisninga? Både det, kordan responderer dei på det å snakke om rasisme, men og kordan responderer dei på å bruke litteratur for å snakke om rasisme?

L6: Det med å bruke litteratur, eg synes de har respondert veldig bra. Og de, igjen, det eg nevnte med eksamen, det er jo et tegn på, når de tar opp noke vi har snakka om for mange

månedar sidan. Også når de klarar å holde den tanken, klarar å holde på det de lærte om for flere månedar sidan, er jo et tegn på at det har funket, at det har sunke inn. Også har det og vert sånne spontane, «åh, det var gøy!», «åh, det var gøy måte å jobbe på» og «eg likte å jobbe med...». Altså sånn, meir sånn, i det de gjorde det. Og spesielt elevar som kan vere litt stille og forsiktig. Plutselig kommer de i en liten gruppe. Det er lett å ha noke å snakke om og fokuset blir ikkje på engelsken, men fokuset blir på tema. Og det å undervise om rasisme, mange elevar likar å lære om det. Og, fordi at eg trur at de opplever at på eit eller annet tidspunkt, fordi om dei ikkje ser det akkurat no, så på eit eller annet tidspunkt så skjønner de at det har med meg å gjøre. Med hverdagen min. Og med en gang elevar opplever det, så er det jo lettare å koble de på då.

S: Mhm. Har du fått noko negativ respons frå elevar?

L6: Ingen negativ respons, men noen spør, «koffor skal vi lære om dette?». Enten med en kritisk undertone, eller med en nysgjerrig undertone. Men det er ingen som har vert negative til å lære om det. De fleste skjønner koffor de må lære om det. Koffor det er viktig med menneskerettar. Koffor det er viktig, måten man behandlar? Koffor er det viktig å forstå ka som har skjedd historisk for å forstå koffor rasisme er et problem i dag.

S: Mhm. Trur du det har noko med at det er på tiande trinn å gjere?

L6: Ja.

S: Ja?

L6: Eh. Og igjen, det krev jo litt modning i hoder, for å komme dit.

S: Mhm. I forhold til det med å bruke litteratur for å ta det opp, sånn spesifikt då, har du fått noko negativ respons på det?

L6: Nei. Igjen, berre positiv.

S: Mhm.

L6: Eg har fått, når vi har jobbet med de litt lengre bøkene, så har eg fått, så har det vert litt sånn «åhhh», enten, aller mest før vi lesar, litt undervegs, men i etterkant så har jeg bare opplevd, altså, elevar som føler at det var en mestring, elevar som forstod tema bedre ved å bruke litteratur. Elevar som huskar det bedre.

S: Ville du gjennomført samme opplegget igjen? Eventuelt kva ville du endra?

L6: Mhm. No har eg gjennomført det samme opplegget med hvert tiende trinn. Gledar meg til hvert år, for eg synes det er spennende. Så gjør vi alltid små endringar, ut frå kva vi har og ting som detter inn i lærarhverdagen. Men i det store og hele så er det samme tema, vi brukar de samme bøkene også same type spørsmål for å få i gang refleksjon. Når vi ser at det har funket så godt som det gjør.

S: Ja, for grunnlaget for at de vel å gjere det igjen er fordi det funkar bra.

L6: Ja, det funkar bra. Ikkje for å snu bunken. *ler*

S: Det er ein stor forskjell det.

L6: Ja.

S: Er det andre metodar eller verkemiddel enn litteratur som du tenker kan vere gode for å ta opp rasisme?

L6: Eh, vi har jo brukt mye Amnesty sine øvelsar, altså gjøre mer sånn praktiske øvelsar med elevene. Ehm. Eg har fått de til å stille opp på rekke i gangen også komme med, på en måte, ehm, eller som en slags korridor, hatefulle ytringar, altså. For å få de til å kjenne på kossne kan det føles å få stygge kommentarar mot seg sjølv. Ehm. Sånne type, liksom, mer sånn praktiske øvelsar. Også er det jo og å undersøke dagsaktuelle saker, enten ved at jeg gir de noe de skal grave i eller at de står mer fritt til å undersøke spesifikke saker der det er, ja, enten hverdagsrasisme, eller ja, politivold mot svarte for eksempel, i USA. Eh, som igjen, når du gir de litt friheit, når de kan få lov til å fordjupe seg litt der de vil så responderer de godt på det, synes eg.

S: Mhm. Det var egentleg det eg hadde. Er det noko du har lyst å legge til, eller?

L6: Berre at eg ivrar veldig for å, at flere lærarar skal jobbe mer med litteratur, skjønnlitteratur. Og spesifikt bildebøker. Fordi at det er mange fordelar med det. Men det kan vere utfordrande å vite kor man skal begynne, viss man ikkje helt veit kass bok, eller kordan man skal koble det til og...

S: Mhm. Har du nokre tips?

L6: Ja, altså, egne kollegaer. At man sammen kan gå på biblioteket eller nettbibliotek. Lesesenter. Eller Facebookgrupper. Å vere ærlig og spørre ut, «ok, ønsker å bruke skjønnlitteratur til å undervise om dette og dette tema, er det noen som har noen tips?». Da får du veldig mye.

S: Mhm.