

Utdanning, rasialisering og tilhørighetens grenser

Hanne Riese og Yael Harlap

Universitetet i Bergen, Norge

SAMMENDRAG

Språklige konstruksjoner bærer med seg forestillinger om tilhørighet og verdi, så vel som avvik og underordning. Denne artikkelen bygger på funn fra analyser av dialoger mellom studenter og forelesere i fire bacheloremner ved to norske universitet. Vi viser hvordan dialogene produserer forestillinger om det norske som setter grenser for tilhørighet og rasialiserer deler av befolkningen. Med utgangspunkt i funnene diskuterer artikkelen utdanningssystemets rolle i å utfordre diskursivt konstruerte maktstrukturer.

Nøkkelord: *rase; diskursanalyse; høyere utdanning*

Mottatt: November, 2019; Antatt: Oktober, 2020; Publisert: Juni, 2021

ABSTRACT

Education, racialization and the boundaries of belonging

Linguistic constructions carry notions of belonging and value as well as deviation and subordination. This article is based on findings from analyses of dialogues between students and lecturers in four bachelor subjects at two Norwegian universities. We show how the dialogues produce images of what it is to be Norwegian, implying boundaries of belonging as well as racializing parts of the population. Based on the findings, the article discusses the role of the education system in challenging discursively constructed power structures.

Keywords: *race; discourse analysis; higher education*

Introduksjon

Rasialiseringsprosesser, det at mennesker, eller grupper av mennesker, opplever at de blir tillagt ufordelaktige egenskaper som knyttes til deres opprinnelse, har i den senere tid fått økende oppmerksomhet i norsk samfunnsdebatt. Et eksempel er debatten etter Satiriks-tegneserien som bygget på negative stereotyper av jøder (Jor, 2019). Rasialiseringsprosessene utdypes i flere sakprosautgivelser der unge nordmenn forteller om sine erfaringer (Ali, 2018; Joof, 2018), og forskning bekrefter sakprosabøkernes fortellinger. Noen nordmenn opplever å bli betraktet som annerledes på grunn

*Korrespondanse: Hanne Riese, e-post: Hanne.Riese@uib.no

© 2021 Hanne Riese & Yael Harlap. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: Hanne Riese & Yael Harlap. «Utdanning, rasialisering og tilhørighetens grenser» Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, Special issue: Forebygging av fordommer og gruppefientlighet. Vol. 7, 2021, pp. 132–146. <http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v7.2048>

av utseende eller opphav; de opplever diskriminering, manglende inkludering og at deres tilhørighet trekkes i tvil (Aarset, 2018; Maximova-Mentzoni et al., 2016; McIntosh, 2015).

Utdanningssystemet representerer en arena der hegemoniske forståelser av «det norske» kan granskes kritisk og utfordres av andre diskurser. Likevel viser forskning at også utdanningssystemet kan bidra til å reprodusere ekskluderende forståelser av «det norske» (Fylkesnes, 2019; Osler & Lybaek, 2014), og at undervisning kan bidra til å reprodusere rasialiserte forestillinger (Svendsen, 2014).

Vårt utgangspunkt er at utdanningens viktigste oppgave er å framdyrke tenkning og refleksjon (Minnich, 2016). Bevissthet om at begreper eller kategorier kan ha utilsiktede virkninger krever kritisk og etisk refleksjon omkring hvordan vi bruker (og blir styrt av) språklige ressurser. Få studier undersøker imidlertid hvordan rasialiserte forestillinger utfordres i academia. I denne artikkelen spør vi derfor hvordan rasialisering og tilhørighet tematiseres i dialoger mellom undervisere og studenter ved to norske universitet, og om dialogene bidrar til å nyansere eller reprodusere diskursen om «oss» og «de andre»?

Bakgrunn

Tilhørighet og identitet blir betraktet som positive størrelser, og vi forventer at innbyggerne i Norge (som eksempel) ønsker, og vil tilslutte seg ideen om *norskhet*. Forventning tar imidlertid ikke utgangspunkt i hva ideen om *norskhet* formidler eller gjør, men bygger på ideen om at borgerrettigheter skaper ønske om identifikasjon med nasjon og folk. Til tross for at forestillingen om nasjonal identitet står sterkt i Europa, viser det seg imidlertid at en slik logikk ikke alltid holder stikk. Ikke alle opplever at de er en del av ideen om det nasjonale «vi», og de avviser eller føler seg avvist av den (Andersson, 2010).

Dersom vi forstår forestillinger om tilhørighet som deler av et felles språklig eller diskursivt repertoar, og språk som et verktøy for å si, gjøre og være noe i verden (Gee, 2005), så vil måter vi uttrykker tilhørighet på samtidig produsere grenser for tilhørighet, og si noe om hvem som ikke hører til. Forskning har vist at forestillinger om *norskhet* blant annet er knyttet til hvithet, generøsitet, godhet og til ideen om fargeblindhet – det at vi ikke «ser» eller gjør hudfarge relevant i samhandling (Andersson, 2010; Fretheim, 2009; Fylkesnes, 2019; Gullestad, 2005, 2006). Disse forestillingene er forankret i en idé om norsk (nordisk) eksepsjonalisme: det at Norge som nasjon har en historisk forankret, uskyldig posisjon uten noen kolonial arv (Bertelsen, 2014; Gullestad, 2005). Forestillingene ser ut til å være robuste, og i et diskursivt perspektiv kan man si at de er hegemoniske og stabile (McIntosh, 2014; Myrdahl, 2014). Når slike forestillinger om *norskhet* spilles ut i en samtale vil de, samtidig som de produserer et *vi*, også skape kategorien *de* – de som ikke hører til.

Flere har uttrykt bekymring for at forestillingen om nordisk eksepsjonalisme ikke blir utfordret, og at den kan ha konsekvenser for identitet, tilhørighet, fremmedgjøring

og rasisme (Gilroy, 2006; Mulinari & Neergaard, 2012). Forskning fra utdanningsfeltet tyder på at slik kritisk refleksjon ikke er framtreddende (Dyrnes et al., 2015; Røthing & Engebretsen, 2019; Røthing, 2015), og at undervisningen ikke utfordrer rådende forestillinger om norskhet (Jore, 2018; Svendsen, 2014). Det er lite eller ingen tidligere forskning på tilsvarende problemstillinger i norsk høyere utdanning, men forskning fra blant annet USA, Storbritannia, og Nederland viser at mennesker som betraktes som ikke-hvite opplever å være *space invaders* i academia (Puwar, 2004). De opplever omgivelsene som ugjestmilde og som å innebære både krenkelser og ydmykende situasjoner (Hubain et al., 2016; Puwar, 2004). Tilsvarende finner vi at ansatte og studenter ved to norske universitet opplever at tilhørigheten til det norske blir utfordret på grunn av deres utseende (Harlap & Riese, til vurdering). Vi mener derfor det er interessant å stille spørsmål om hvordan forestillinger om grenser for tilhørighet (re)produseres i dialoger i academia.

Rasialisering, nasjon og tilhørighet

«Forhandler vi om norskhet?» spurte Institutt for fredsforskning i et seminar (PRIO, 2015). Det finnes etter hvert mye forskning som underbygger at det er tilfelle. Analyser av både 17. mai-taler (Buxrud & Fangen, 2017), kvinnebevegelsen (Thun, 2012), politikk og lovgivning (Myrdahl, 2010) og av hvite innvandreres oppfatning av hierarki i innvandringsbefolkningen (Guðjónsdóttir, 2014) viser på ulike måter hvordan det foregår forhandlinger omkring hva som kvalifiserer som norsk. Forhandlingene bærer ofte preg av at hvithet, på samme måte som maskulinitet, er en uuttalt, somatisk norm som kropp blir vurdert ut fra (Puwar, 2004). I utdanningsfeltet viser studier at majoritetens kulturarv dominerer, og at læreplanverket bidrar til å skape forestillinger om et «dem» og et «oss» (Breidlid, 2012; Fylkesnes, 2019; Jore, 2018).

En slik differensiering mellom et «oss» og et «de» kan fungere ekskluderende. Når differensieringen produserer grupper basert på egenskaper som avviker fra en norm, som er knyttet til opprinnelse og dermed er uforanderlige, kalles det rasialisering. Rasialiseringsbegrepet gjør det mulig å undersøke hvordan ideer om rase gjøres relevante og får betydning. Selv om vi i europeisk sammenheng knytter rasebegrepet til biologi, var tidlige forståelser av begrepet knyttet til kaste og religion (Bethencourt, 2013; Grosfoguel, 2013). Nå knyttes de like gjerne til kultur, nasjonalitet og religion (Hall, 2017). Rasialiseringsprosesser kan dermed like gjerne koble elementer fra religion og kultur som fra biologi, og slik skape hierarkisering av mennesker ut fra tilskrevne, ufordelaktige og uforanderlige trekk (Bangstad, 2017).

Rasialiseringsprosesser kan være både strukturelle og diskursive. Strukturelle rasialiseringsprosesser skjer når mennesker forskjellsbehandles på grunnlag av gruppetilhørighet i lovverk, institusjoner eller politikk (Grosfoguel, 2013; Gullestad, 2006). Diskursive prosesser innebærer at tekster eller samtaler (re)produserer forestillinger om grupper av mennesker i hierarkisk relasjon til andre grupper (norsk–ikke norsk). I denne artikkelen bygger vi på en diskursiv forståelse av rasialiseringsprosesser.

Flere forskere argumenterer for at moderne nasjonalisme innebærer rasialisering (Gilroy, 2006; Gullestad, 2002; Hall, 2017). Indikasjoner på at dette kan være tilfelle i norsk sammenheng, er forskning som viser at forestillingen om norskhet er knyttet til det å være hvit (Gullestad, 2002), og at nordmenn som oppfattes som ikke-hvite opplever at deres tilhørighet trekkes i tvil og begrenses (McIntosh, 2015; Zhao, 2013). En undersøkelse av nordmenns holdninger til innvandring, minoritetsgrupper og til hvem som kan bli «norske», finner da også at 39 prosent av de spurte mener at «en innvandrer fra Somalia» ikke kan bli norsk (Tyldum, 2019).

«Norsk» er et mangetydig begrep og kan, slik Vassenden (2011) har vist, beskrives langs flere dimensjoner (etnisk, rase, kultur og statsborgerlig) som kan kombineres og skape forskjellige forståelser. Ulike kategoriserings- og identifiseringsmuligheter utfordrer en enhetlig forståelse av kategorien «norsk». Etersom vår studie har rasialiseringprosesser som utgangspunkt, er vi imidlertid mer opptatt av hvordan det «vi» som kommer fram gjennom dialogene danner grenser for tilhørighet, enn av selve meningsinnholdet som «vi-et» kommuniserer. I det videre viser vi hvordan vi har gått fram for å undersøke rasialiseringprosesser, tilhørighet og grenser for norskhet.

Metodisk tilnærming til analyse av rasialisering

Resultatene som presenteres i denne artikkelen er en del av et større EU-finansiert prosjekt: *Race, Identity, Belonging and Exclusion in Higher Education*. Prosjektet undersøker hvordan rase gjøres relevant og tematiseres i norsk universitetskontekst. Fordi rasebegrepet er tabubelagt i norsk kontekst (Bangstad, 2017), tok vi i analysen utgangspunkt i begreper eller tema som man fra tidligere studier vet kan være såkalte «stand-ins» for rase (Hall, 2017). Nasjonalitet, kultur, etnisitet og religion er slike tema.

I 2014 gjorde vi opptak av 40 prosent av all undervisning i fire ulike emner på bachelornivå ved to norske universitet. Prosjektet er godkjent av NSD. På bakgrunn av studieplaner valgte vi ut emner der nasjonalitet, kultur, etnisitet og religion kunne bli tema for diskusjon. Alle opptak ble lyttet til og transkribert etter modifisert Jeffersons standard, ved at vi registrerte både det som ble sagt og hvordan det ble sagt (Hepburn & Bolden, 2012). Vi registrerte og undersøkte sekvenser med dialog/interaksjon for om de inneholdt begrep eller tema som kan knyttes til rase eller rasialisering. Av 521 dialogsekvenser fant vi 110 slike sekvenser av ulik lengde. Etter gjennomlesing gjorde vi et utvalg på 13 dialogutdrag for analyse. Utdragene ble valgt fordi de utpekte seg som interessante på bakgrunn av ett eller flere av følgende forhold: de handlet tilsynelatende om rase eller rasialisering; de inneholdt diskusjoner/uenighet; de involverte flere deltakere.

Dialogutdragene er analysert i et diskursanalytisk perspektiv. Det innebærer at vi undersøker språkmønstre eller regelmessigheter i språkbruk (Gee, 2005). Dialogene betraktes dermed som diskursive caser, og validitetskriteriene i analysen er knyttet til indre sammenheng og konsistens, heller enn omfang/utbredelse. Når vi i analysen undersøker om dialogene kan representere uttrykk for såkalt *skjult rasialisering*

(Dick & Wirtz, 2011), ser vi på om kategoriene nasjonalitet, etnisitet, kultur, religion og rase gir mening med, eller uten, en underliggende rasialisert betydning. Deretter undersøker vi hvordan andre talere tar opp, utvikler eller avviser disse talemåtene. For hver medlemskategori som vi fant kunne være relatert til rase, undersøkte vi en rekke tolkninger for å se om samtalepartnerens reaksjon var fornuftig hvis taler og samtalepartneren *ikke* hadde en gjensidig forståelse av rasemessig (og hierarkisk) kategorisering. En diskursanalytisk analyse vil altså *ikke* uttale seg om intensjonen til en taler, men heller om hvordan talere i samspill trekker på, eller henter elementer fra, kollektivt delte forestillinger om et fenomen. Dermed er det *kollektive konstruksjoner* som blir undersøkt i analysen, og en ytring får mening når den tas opp, og ikke forkastes, av andre deltakere i dialogen (Stokoe, 2012). Indikasjonen på at forestillinger er en del av et kollektivt repertoar styrkes om de gjenfinnes på tvers av ulike emner og studiesteder.

Konkret har vi i analysen anvendt *membership categorisation analysis* (Stokoe, 2012). Tilnærmingen undersøker hvordan kategorisering bidrar til å skape forestillinger om verden og sammenhenger i verden. Analysen av kategorisering gjøres som en sekvensiell analyse – dvs. at kategoriene undersøkes som konstruert av talere i fellesskap (Stokoe, 2012). Konkret har vi undersøkt hvilke medlemskapskategorier (heretter MK) vi finner i materialet. Som språklige kategorier bærer MK normative forventninger. For eksempel forventer man av et medlem av MK-en *mor* at hun gir omsorg, mens et medlem av MK *barn* er en som tar imot omsorg (Sacks, 1972). I dialog blir MK en kollektivt delt ressurs som deltakere kan bruke både til å fortolke personer eller gruppers handlinger, og til å forvente bestemte handlingsmønstre (Wooffitt, 2005).

MK kan identifiseres ved at de nevnes eksplisitt, eller indirekte ved at man ser deltakerne i en dialog referere til kjennetegn ved en kategori (Bushnell, 2014). I tillegg til de eksplisitt nevnte MK har vi lett etter beskrivelser i form av såkalte kategoribestemte aktiviteter eller predikater (f.eks. s. 5): «de» (ekstremister = kategori) «hater muslimer» (= predikat) (Stokoe, 2012). Deretter har vi sett etter hvordan kategoriene blir tatt opp eller bekreftet av andre deltakere i dialogen. Når neste taler bygger videre på en beskrivelse av en kategori, blir forestillingene om kategorien bekreftet og reproduisert i dialogen (Stokoe, 2012). Videre har vi, med utgangspunkt i Whitehead (2009), sett etter hvordan kategorisering av andre implisitt innebærer refleksivitet om egen tilhørighet.

I det videre presenterer vi noen av våre funn. Vi har hatt som mål å framstille dem på en måte som gjør våre refleksjoner og resonnement fram mot tolkningen vi lander på, transparente. Gjennom bruken av medlemskapskategorier konstrueres et «vi» som legger premisser for hvem som er inkludert. Samtidig produseres kategorier av «de andre». Et «vi» blir ofte konstruert i kontrast til en gruppe som representerer «de andre» som først og fremst definert ut fra sitt avvik fra «vi-et». Dialogene viser at avviket åpner for at *deres* tilhørighet i en norsk kontekst blir diskutert og kan utfordres. Vi understreker at analysene ikke tar sikte på å beskrive et uttømmende bilde av hva det innebærer å være «norsk», eller hva «norskhet» kan bety jf. Vassenden (2011), og/eller hvordan dette kommer til uttrykk i diskurser på bachelornivå i norske universiteter.

Et kollektivt «vi»

I det følgende skal vi vise fram noen sekvenser for å illustrere hva som konstruerer grenser for hvem som hører til i kategorien «vi» og hvem som faller utenfor. Det første eksemplet er fra et seminar innenfor et kulturanthropologisk emne. Fem studenter og seminarleder, alle hvite, diskuterer det faglige temaet *diaspora*. Studentene har tidligere fått introdusert kriterier for begrepet, og i dialogen brukes det om folkegrupper som ikke bor i landet/regionen de opprinnelig kom fra. Diskusjonen starter med at seminarleder gjentar et studentspørsmål: Kan man si at adopterte barn som bor i Norge og har norske foreldre er i diaspora? Problemstillingen legger opp til at studentene skal reflektere over adoptertes annerledeshet i en norsk kontekst. Hun ber dem bruke kunnskapen de har om begrepet diaspora, og bruker eksempelet «vietnamesisk adopterte» for å tydeliggjøre at hun mener utenlandsadopsjon. Seminarlederens spørsmål aktiviserer kategoriene adoptivbarn og foreldre (som begge er del av den overordnede kategorien familie), nasjonalitet (norske foreldre) og folkegruppe (fra definisjonen av diaspora).

Sekvensene er del av et langt utdrag der studentene diskuterer hvorvidt adopterte kan oppleve seg som en folkegruppe, og om de har karakteristikk som kan definere dem som det. Studentene stiller seg tvilende til om adopterte kan sies å være i diaspora, men de forsøker gjentatte ganger å forklare hvordan og hvorfor man kan forstå dem som gruppe. Kategorien adoptivbarn blir beskrevet som å «lengte hjem»; «kjenne til sitt fødeland»; «være heldige». Predikatene er med på å definere adoptivbarna som noe annet og mer enn barn av sine (norske) foreldre. Dette forklarer de videre ved bruk av begrepet etnisitet som vi ser under.

- 1 S1: Asså <alt det de tilhører av en (0.3) såkalt> asså
 2 etnisiteten deres:: (0.6) består jo hovedsa(h)akelig av norske
 3 impulser sant?
 4 SL: [M hm?]
 5 S1: [>Så] selv o]m< (0.4) det er en annen genetiske p̄k:ke (0.4)
 6 >så er det ikke noe< aen grunnla:g: (0.2) for å- (2.9)

[...]

- 55 S2: Men e: (1.0) eg ville ikkje kalt de ei e(h)tn(h)isk gruppe då.
 56 S1: Ne::i.
 57 SL: °Mhm?° (.) Hvorfor?
 58 (0.4)
 59 S2: .hhh Nei de har ↓jo da masse til fel↓les:: (0.4)
 60 men em (1.4) æ trur det kjem an på korleis dei definere seg sjøl,
 61 (0.4)

(S1, S2 = student 1, 2, SL = seminarleder,)

Forklaring: '<tekst>' = økt tempo i tale, '>tekst<' = tale i nedsatt tempo, '(.)' = kort pause, '(0,6)' = pause timet, '[]' = overlappende tale, ':' = ordet strekkes ut, 'tekst-' = tale kuttes, '°tekst°' = stille tale, '↑'/'↓' = høy/lav intonasjon -ordnivå

I linje 1–2 beskriver S1 de adoptertes etnisitet som *hovedsakelig* å bestå av norske impulser. Av det skjønner vi at et predikat for adoptivbarn er at de formes «etnisk» av sine norske omgivelser (S2 tar opp dette i linje 5). Men i linje 5 nyanserer S1 og viser til biologi: «det er en annen genetisk pakke». Hvem er det adoptivbarna sammenliknes med her, og hvorfor? S1 sier ikke hvem adoptivbarna skiller seg fra, men i lys av spørsmålet om diaspora, må Norge og den «norske genetiske pakken» være sammenlikningsgrunnlaget. Dette predikatet, adoptivbarn som genetisk forskjellige, gjentas i en beskrivelse av adoptivfamilien i en senere sekvens.

Hva innebærer formuleringen «genetisk pakke»? En pakke er enheter/deler som er samlet til en helhet, og omsluttet av noe som definerer det som en pakke. I dette tilfellet er det utseendet som skaper pakken. Formuleringen bidrar til å beskrive adoptivbarn i relasjon til noe de implisitt skiller seg ut fra – en norsk, genetisk pakke som i kontrast framstår som hvit. Tolkning kan underbygges av at S1 i linje 2 ikke velger å bruke begrepet *etnisk norsk*, som ofte blir brukt som en erstatning for hvit (Fylkesnes, 2019; Gullestad, 2002). Dialogen er et eksempel på hvordan kategoriene som blir brukt reproducerer forestillingen om norskhet som hvithet – til tross for at studentene er skeptiske til at adoptivbarn utgjør en egen folkegruppe, og understreker at adoptivbarn først og fremst er norske.

I dette eksempelet og i andre tilsvarende eksempler der kategoriene og egenskapene de tilskrives bygger på en rasialisert forståelse av tilhørighet, ser vi en rekke pauser og nøling (eksempler linje 1, 2, 5, 6), og at taleren sikrer seg ved bruk av modererende småord (eksempler «asså», linje 1). Slike nølinger og pauser er signal om at begrep eller tema er utfordrende (Lerner, 2013). Vi ser i materialet at det oppstår nølinger og pauser når hudfarge, etnisitet eller rase blir nevnt. En mulig forklaring kan være at fargeblindhet er et ideal, rase er en ikke-akseptert kategori, og hudfarge skal ikke gjøres relevant i samhandling (Bonilla-Silva, 2006; Fylkesnes, 2019; Gullestad, 2006). Vi finner referanse til dette idealet i flere deler av vårt datamateriale. Eksempelet under er fra en forelesning i samme kurs, der tema er migrasjon og kolonialisme i Sør-Afrika. Dialogen er mellom foreleser og en student som har vært i Sør-Afrika. Studenten forteller om et møte med en sørafrikansk kvinne som hun betegner som Svart,¹ og som er inngangsvakt for et svømmebasseng:

- 1 S1: >hei↑ Kan jeg få bade her?< () ((høyt/lyst stemmeleie))
2 og ho bare ()
3 <ja det er jo åpent for alle> ((lavt stemmeleie, nølende))
4 så du
5 >å↑ så fint↑< ((høyt/lyst stemmeleie))
6 også begynte æ lissom å prate litt med ho (.)

[...]

¹ Blir sagt eksplisitt før utdraget som er tatt med. Vi bruker stor bokstav i betegnelsen «Svart», i en sørafrikansk kontekst er dette en sosio-politisk identitet – ikke en beskrivelse av hudfarge.

- 25 så sa ho det at æ var den første hvite de hadde hadd hele året.
26 F: uhm (# ja. Akkurat ((dårlig lyd))
27 S1: Så:: e::h: det var liksom sånn æ- () m- det kostet egentlig en ↓tier
28 eller et eller annet å komme inn-
29 men ho bare
30 >↑nei ↑nei ↑nei ↑nei ↑bare ↑gå, [↑bare ↑gå,]< ((høyt/lyst stemmeleie))

(F = foreleser, S1 = student)

I linje 25 gjengir S1 kvinnens beskrivelse av henne selv som «hvit», og vi skjønner fra fortellingen at hun er «badegjest». I kontrast til utdraget over, blir rasekategorier her brukt eksplisitt og uten nøling, trolig fordi de er del av den politiske konteksten i Sør-Afrika. S1 gjengir (linje 1–6) den innledende dialogen mellom seg og kvinnen. Hun framfører egne replikker raskt med høyt eller lyst stemmeleie, og framstiller kvinnens bekreftende svar sakte, og i et lavt stemmeleie som framstår nølende. Vi undret oss over hvorfor kvinnens respons ble gjengitt med et slikt stemmeleie, hva bidrar det til i S1s fortelling? Forskning innenfor konversasjonsanalyse har vist at deltakere i dialog er oppmerksomme selv på subtile hint (Liddicoat, 2007). Slike hint, selv de som ikke umiddelbart gir mening, har betydning for meningsinnholdet i det som blir sagt. Kan stemmeleiet være et slikt hint? Formidler måten svaret blir gjengitt på (linje 3), at kvinnen ikke gjenkjenner S1 som å tilhøre kategorien badegjest? En slik tolkning blir bekreftet i linje 25: de har ikke hvite badegjester. Kategorien badegjest i akkurat dette bassenget innebærer en forventning om at personen er Svart.

Studenten peker direkte på arven fra raseskilnepolitikken. Det innledende spørsmålet i linje 1, og gjengivelsen av kvinnens svar, antyder at S1 er bevisst egen posisjonering som hvit i Sør-Afrika. Men historien fortelles i en forelesning i Norge; hvordan kan man forstå kategorien «hvit» i lys av det? I fortellingen bryter S1 med kvinnens forventning, det antyder at et predikat for kategorien «hvit norsk kvinne» er å være fargeblind. Videre viser linje 27–30 at S1s fordomsfrie bruk av bassenget, hennes fargeblindhet, blir belønnet: Når hun vil betale inngangspenger, et predikat for kategorien badegjester (linje 27), vil ikke kvinnen ta imot. Denne gangen er kvinnens replikk gjengitt med et høyt lyst stemmeleie og mange gjentakelser som understreker budskapet. Denne lille fortellingen, delt på en spontan og ubekymret måte av en student i en forelesning om Sør-Afrikas demografi og rasepolitikk, bidrar til å posisjonere Norge i kontrast til Sør-Afrika, som hvitt, fargeblindt og uskyldig (Andersson, 2010; Fylkesnes, 2019).

Forestillingen om fargeblindhet bygger på avvisningen av «rase» som gyldig kategori. Selv om en biologisk raseforståelse ble diskreditert etter grusomhetene under andre verdenskrig, lever slike forestillinger fortsatt (Bangstad & Døving, 2015). De har dessuten hatt reell innflytelse gjennom fornorskingspolitikken helt opp til 60-tallet (Minde, 2005), og gjennom rasehygieniske tiltak fram til slutten av 1970-tallet (Haave, 2000). Fargeblindhet blir i lys av dette en viktig ideologi som fungerer beskyttende mot påstander om rasisme (Gullestad, 2006). I tråd med

denne ideologien blir rasistiske holdninger sett som tegn på avvik, og beskyldninger om rasisme vekker sterke reaksjoner (Midtbøen & Rogstad, 2010). I våre analyser gjenkjenner vi forståelsen av rasisme som avvik. I utdraget under, fra et seminar på et emne i mediastudier, ser vi dette når studentene diskuterer «media-events» og dialogen dreier inn på ekstremistgrupper som Vigrid:

- 1 S1: Men d-d- det er jo en brokete forsamling da (.) for d- som han sa: og
2 lissom atten (.) de folka som er hos han (.) er jo tidligere misbrukere
3 og sånt noe som ikke har noe miljø å komme tilbake til igjen og kommer
4 seg ikke inn i noen andre miljø (.) så finner samhold i Vigrid da↑ (.)
5 for der er døra åpen for alle så lenge du hater muslimer,
6 (0.5)
7 Og da er du: e sikkert villig til å hate litt muslimer da↑ (.) hvis du
8 er ensom (.) lissom↑ (0.4)
9 S2: De hater [jo] ikke bare muslimer da de hater jo alt

I linje 1–6 beskriver S1 hva som predikerer medlemskap i en ekstremistgruppe som Vigrid. Det er mennesker som er sosialt ekskludert, har problem med å finne tilhørighet og har antimuslimske holdninger. Etter en pause utdyper han i linje 8–9 at medlemmene kan være «ensomme mennesker» som er villige til å innta antimuslimske holdninger. S2 bidrar i linje 10 til konstruksjonen av organisasjonen og dens medlemmer, som outsiders forent gjennom negative følelser. Kategorien «rasist» nevnes ikke eksplisitt, men et «medlem i Vigrid» representerer «den andre» med anti-muslimske og hatefulle holdninger. Organisasjonen Vigrid blir da også av forskere kategorisert som høyreekstrem, antisemittisk og rasistisk (Fangen & Carlsson, 2013). I dialogen karakteriseres mennesker med slike holdninger som marginaliserte. De verken representerer nasjonen eller det norske, eller truer den.

Dialogene vi har analysert så langt, viser at nasjon og rase kobles sammen, og at hverdagslige forståelser av begreper og forestillinger ikke blir utfordret av faglige perspektiv. De produserer et bilde som bekrefter det tidligere forskning viser: at kategorien norsk knyttes til hvithet, fargeblindhet og uskyld, og at rasisme betraktes som utslag av utenforskap og uforstand. Samtidig produserer dette bildet en kategori av «andre», som ikke omfattes av normen. Dialogene viser noen få eksempler på hvordan slike hverdagslige kategorier av «de andre» blir utfordret og nyansert ved hjelp av et faglig, maktkritisk perspektiv.

Når kategoriseringer utfordres

I et emne i kjønnsstudier har studentene i oppgave å gjøre observasjoner. Både observasjonene og de metodologiske og teoretiske refleksjoner rundt observasjonene, innebærer at kategoriseringsprosessen blir gjort eksplisitt. Med støtte i foreleseren, som modellerer hvordan man kan reflektere med utgangspunkt i teori og metodekritikk, diskuterer studentene både hva de ser, og hvordan og hvorfor de kategoriserer slik de gjør. Utdraget under er fra en sekvens der de diskuterer en slik observasjon. Rett før

utdraget har S1 fortalt hvordan hun under observasjonen så det hun beskriver som en «minoritetsgutt» som satt alene og ikke deltok i det sosiale samspillet:

- 1 S1: Det var også en (.) e:: som var (.) minoritetsgutt-
2 F:: [Ja]
3 S1: [i] den klassen som jeg var i,
4 og som (1.0)
5 Da antar jeg at (.1) alt som blir ganske holdt (.3) >lissom
6 utenfor< var e:: (.4)
7 Var liksom ingen som (.2)
8 Han snakka nesten ingenting i timen,
9 og det var ingen som satt >sammen med ham og snakka med h[am]<
10 F: [ja,]
11 ja.
12 S1: og da tenker jeg selvfølgelig at e: (0.2)
13 F: Ja.
14 S1: at det er på grunn av at han e[r e::]
15 F: [ja.hh] ja.
16 S1: etnis:k
17 F: m:m
18 S1: °minoritet.°
19 F: Ja. [e:]
20 S1: [Det er] jo ikke sikkert at det var derfor.

Når S1 i line 12 sier «da tenker jeg selvfølgelig» reflekterer hun over sin egen kategorisering av minoritetsguttene som en som blir holdt utenfor (linje 1–9) fordi han var etnisk minoritet (linje 16–18). Deretter, i linje 20, problematiserer hun sin egen fortolkning. Sekvensen viser hvordan studenten, med støtte fra foreleseren, resonnerer og stiller spørsmålsteget ved kategoriene og deres karakteristikk og ved hvordan man forstår og tolker det man ser ut fra normer knyttet til kategorier. Dette utdraget innleder en dialog der studentene og foreleseren sammen reflekterer omkring hvordan kategorisering kan føre til essensialisering (at man lar utseendet fortelle noe om egenskaper), og hvordan essensialiserte forestillinger i neste omgang kan brukes som forklaringsmodeller. Studentene og foreleseren problematiserer dermed blikket på «de andre». Indirekte representerer dette en problematisering av kategorien «vi» som «fargeblind», og av koblingen etnisitet–rase.

Utdanningens samfunnskritiske rolle – og dens vilkår

Analysen av de to første empiriske eksemplene viser hvordan tidligere dokumenterte forestillinger om det «norske» produseres/reproduseres gjennom direkte og indirekte rasialiseringprosesser. I dialogen om diaspora brukes kategorier som produserer en rasialisert forståelse av tilhørighet. Etnisitet forankres i biologi, og norskhet knyttes til hvithet. I dialogen om møtet mellom studenten og den sørafrikanske kvinnen, brukes kategorier som aktualiserer forestillingen om hvithet og fargeblindhet. Det

tredje utdraget viser hvordan kategoriene produserer en forståelse av rasisme som ekstremisme representativt for marginaliserte individer, og dermed negativt markerer grensene for det norske. I det siste utdraget blir rasialiserte kategorier som «etnisk» og «minoritet» utfordret. Dette kurset introduserte studentene til maktkritiske teorier, og i andre deler av materialet så vi at foreleseren modellerte maktkritisk refleksjon for studentene. Likevel så vi at også i dette kurset ble nasjon og rase koblet uten at det ble gjenstand for kritisk refleksjon.

Hvordan kan man forstå og forholde seg til den diskursive produksjonen av kategorier som framkommer i dialogene, der norskhet er synonymt med hvithet, fargeblindhet og uskyldighet? Våre data viser at disse temaene sjelden diskuteres, selv i emner man kunne tenke seg ville problematisere og teoretisere rasialisering. Analysen viser også at når temaene kommer opp, blir faglige begreper som kunne utfordre forestillinger og teoretisere forståelsen, sjelden trukket inn. Studentene får dermed i liten grad utfordret kategorier for tilhørighet som de bringer med seg inn i academia, og forestillinger om norskhet reproduseres uten refleksjon over hvordan de oppstår og vedlikeholdes.

Dersom man ser på hva studentene har med seg inn i universitetsutdanningen, viser studier av læremidler i historie (Midtbøen et al., 2014) og samfunnsvitenskap (Røthing, 2015), at rasisme i stor grad framstilles som biologisk rasisme, og at rasister blir framstilt som ekstremister, slik vi ser i dialogen mellom studentene. Ifølge Røthing (2015) gjelder dette også læreplannivået i samfunnsfag. Dersom man legger disse kartleggingene til grunn, kan det antas at undervisning på lavere nivå i liten grad tar opp rasisme som et diskursivt, strukturelt og institusjonelt fenomen. En annen undersøkelse tar for seg hvordan «det nye norske vi» framstår i utdanningspolitiske dokumenter fra 1994–2008 (Osler & Lybaek, 2014). Den konkluderer med at dokumentene framstiller identitet som noe entydig og konstant. En lærende er enten norsk, av minoritetsbakgrunn eller en nasjonal minoritet. Dersom det disse studiene viser er representativt for hvordan utdanning på lavere nivå dekker slike tema, kan man anta at studenter som begynner ved norske universitet har med seg en biologisk forståelse av rase og rasisme, og at de i liten grad har trening i å tenke kritisk eller bli utfordret rundt tema som rasisme og identitetskategorier som «norsk».

Studier av norsk lærerutdanning kan tyde på at også lærerstudenter i liten grad får utfordret gitte identitetskategorier (Dyrnes et al., 2015; Fylkesnes, 2019). Til tross for akademiske idealer om kritisk tenkning, derunder kritisk refleksjon omkring kategorier og begreper og deres opprinnelse, kan det se ut som om refleksjoner over egen posisjonaltet i en globalisert virkelighet er fraværende. Hva kan være årsakene til dette? I en studie av hvordan maktkritiske perspektiver kommer til uttrykk i strategiplaner og programplaner ved åtte universitet (Røthing & Engebretsen, 2019), finner forskere at til tross for at planene framhever at studenter skal oppøve en «kritisk tilnærming», er bruken «kritisk» og «kritikk» i liten grad knyttet til termer som antyder en maktkritisk tilnærming. Tilsvarende finner en studie av introduksjonen av

21st century skills i norsk utdanningspolitikk at kritisk tenkning forstås som konstruktiv og problemløsningsorientert tenkning heller enn maktkritikk (Hilt et al., 2018). En mulig del av en forklaring kan altså være at det ser ut som om at rådende forståelser av «kritikk» og «kritiske perspektiv» i utdanningsfeltet, i begrenset grad er koblet til det å utfordre språk, strukturer eller institusjoner.

Våre analyser viser at studentenes dialoger produserer forestillinger om *norskhet* der grensene for hvem som inkluderes i det nasjonale «vi» er trange, i tråd med tidligere forskning. Det kan videre se ut som at de i liten grad får støtte til å utfordre forestillingene sine i undervisningen. Et begrenset antall dialoger kan ikke uten videre brukes verken til å diskutere undervisningskvalitet eller andre årsaker til at forestillingene ikke utfordres. Likevel er det grunn til å stille spørsmål ved posisjonen maktkritiske perspektiver har i utdanningssystemet. Dette synes relevant både når det gjelder forståelsen av kritisk refleksjon som en del av dannelsesoppgaven, og når det gjelder representasjonen av teoretiske perspektiver på fagplannivå (Røthing & Engebretsen, 2019).

Paul Gilroy (2004, 2006) advarer mot snevre identitetsprosjekter som følge av manglende utfordring av oppfatningen om eksepsjonalisme i et uskyldig Norden. Han argumenterer for at humanistiske verdier og menneskerettighetenes framtid er avhengig av direkte engasjement med rasialiserte forestillinger, som de vi har identifisert i vårt materiale. En forutsetning for et slikt engasjement er at forestillingene som underbygger nasjonale selvbilder utfordres, både historiske røtter, men også nåtidige representasjoner. Maktkritiske perspektiver, kritikk av diskursive praksiser eller bevissthet omkring historisk forankrede forestillinger representerer ingen kur mot rasisme. Fra et etisk ståsted er likevel slike praksiser avgjørende i utdanningssystemet. De er demokratiserende ved å skape rom for marginaliserte studenter og ansatte, og fra et faglig ståsted er de avgjørende for å sikre at eksepsjonalistisk tankegods utfordres. Kanskje kan man også håpe at de bidrar til at studenter har større bevissthet om hvordan de forhandler om *norskhet* i andre kontekster med andre samtalepartnere.

Forfatterbiografi

Hanne Riese er førsteamanuensis ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Bergen. Riese forsker blant annet på utdanningspolitikk, sosiale relasjoner og rase og rasialisering i utdanningsfeltet. Med faglig bakgrunn i sosialantropologi ligger hennes analytiske interesser i møtet mellom handlingsteori og diskursive tilnærminger.

Yael Harlap er førsteamanuensis ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Bergen, og hennes interessefelt er universitetspedagogikk. Hun forsker på rase og rasialisering hovedsakelig i høyere utdanning, og har også bakgrunn i forskning på bærekraft i utdanning og kunstneriske tilnærminger til læring og sosial rettferdighet.

Referanser

- Ali, S. J. (2018). *Ikkje ver redd sånne som meg*. Samlaget.
- Andersson, M. (2010). The social imaginary of first generation Europeans. *Social Identities*, 16(1), 3–21. <https://doi.org/10.1080/13504630903465845>
- Bangstad, S. (2017). Rasebegrepets fortid og nåtid. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 1(3), 233–251. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2017-03-03>
- Bangstad, S. & Døving, C. A. (2015). *Hva er rasisme*. Universitetsforlaget.
- Bertelsen, B. E. (2014). Introduction. Norwegians navigating colonial order in Africa and Oceania. I K. A. Kjerland & B. E. Bertelsen (Red.), *Navigating colonial orders: Norwegian entrepreneurship in Africa and Oceania* (s. 1–37). Berghahn Books.
- Bethencourt, F. (2013). *Racisms: From the crusades to the twentieth century*. Princeton University Press.
- Bonilla-Silva, E. (2006). *Racism without racists: Colorblind racism and the persistence of racial inequality in the United States*. Rowman & Littlefield.
- Breidlid, H. (2012). Et ekskluderende «vi»? Verdier, kulturer og kulturarv i læreplanens generelle del og i formålsparagrafen: Nasjonalt fellesskap, multikulturalitet og kulturell kompleksitet. *Acta Didactica Norge*, 6(1). <https://doi.org/10.5617/adno.1084>
- Bushnell, C. (2014). On developing a systematic methodology for analyzing categories in talk-in-interaction: Sequential categorization analysis. *Pragmatics. Quarterly Publication of the International Pragmatics Association (IPrA)*, 24(4), 735–756.
- Buxrud, B. & Fangen, K. (2017). Norwegian national day oratory: Constructing and reconstructing a national we. *Nations and Nationalism*, 23(4), 770–789.
- Dick, H. P. & Wirtz, K. (2011). Racializing discourses. *Journal of Linguistic Anthropology*, 21(1), E2–E10. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1395.2011.01094.x>
- Dyrnes, E. M., Johansen, G. & Jónsdóttir, G. (2015). Hvordan forbereder PPU lærerstudenter på møtet med det flerkulturelle klasserommet? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(3–4), 220–232.
- Fangen, K. & Carlsson, Y. (2013). Right-wing extremism in Norway: Prevention and intervention. I R. Melzer & S. Serafin (Red.), *Right-wing extremism in Europe. Country analyses, counter strategies and labour-market oriented exit strategies* (s. 327–358). <http://dx.doi.org/10.15496/publikation-5604>
- Fretheim, K. (2009). Witnesses of wealth: Development workers, intercultural communication and Norwegian national identity. *Journal of Intercultural Communication*, 21, 3–31. <https://immi.se/intercultural/nr21/fretheim.htm>
- Fylkesnes, S. (2019). Patterns of racialised discourses in Norwegian teacher education policy: Whiteness as a pedagogy of amnesia in the national curriculum. *Journal of Education Policy*, 34(3), 394–422. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1482503>
- Gee, J. P. (2005). *An introduction to discourse analysis. Theory and method* (2. utg.). Routledge.
- Gilroy, P. (2004). *After empire. Melancholia or convivial culture?* Routledge.
- Gilroy, P. (2006, 21. april–14. mai). *Colonial crimes and convivial cultures* [Paperpresentasjon]. Rethinking Nordic colonialism, Grønland. <http://www.rethinking-nordic-colonialism.org/files/pdf/ACT2/ESSAYS/Gilroy.pdf>
- Grosfoguel, R. (2013). The structure of knowledge in westernized universities epistemic racism/sexism and the four genocides/epistemicides of the long 16th century. *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, 11(1), Art. 8. <https://scholarworks.umb.edu/humanarchitecture/vol11/iss1/8/>
- Guðjónsdóttir, G. (2014). «We blend in with the crowd but they don't»: (In)visibility and Icelandic migrants in Norway. *Nordic Journal of Migration Research*, 4(4), 176–183. <http://doi.org/10.2478/njmr-2014-0026>
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne*. Universitetsforlaget.
- Gullestad, M. (2005). Normalising racial boundaries. The Norwegian dispute about the term *neger*. *Social Anthropology*, 13(1), 27–46. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8676.2005.tb00118.x>
- Gullestad, M. (Red.) (2006). *Plausible prejudice*. Universitetsforlaget.
- Hall, S. (2017). *The fateful triangle. Race ethnicity nation*. Harvard University Press.
- Hepburn, A. & Bolden, G. B. (2012). The conversation analytic approach to transcription. I J. Sidnell & T. Stivers (Red.), *The handbook of conversation analysis* (s. 57–76). Wiley-Blackwell.
- Hilt, L. T., Riese, H. & Søreide, G. E. (2018). Narrow identity resources for future students: The 21st century skills movement encounters the Norwegian education policy context. *Journal of Curriculum Studies*, 51(3), 1–19. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1502356>

- Hubain, B. S., Allen, E. L., Harris, J. C. & Linder, C. (2016). Counter-stories as representations of the racialized experiences of students of color in higher education and student affairs graduate preparation programs. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 29(7), 946–963. <https://doi.org/10.1080/09518398.2016.1174894>
- Haave, P. (2000). *Sterilisering av tater 1934–1977. En historisk undersøkelse av lov og praksis*. Norges forskningsråd.
- Joof, C. L. (2018). *Eg snakkar om det heile tida*. Samlaget.
- Jor, B. L. (2019, 24. juli). Over 300 klager mot Satiriks-sketsj. NRK. <https://www.nrk.no/kultur/over-300-klager-mot-satiriks-sketsj-1.14636390>
- Jore, M. K. (2018). Fortellinger om 1814: Forestillingen om det eksepsjonelle norske demokrati. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 2(1), 72–86. <https://doi.org/10.7577/njcie.2270>
- Lerner, G. H. (2013). On the place of hesitating in delicate. I M. Hayashi, G. Raymond & J. Sidnell (Red.), *Conversational repair and human understanding* (s. 95–134). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511757464.004>
- Liddicoat, A. (2007). *An introduction to conversation analysis*. Continuum.
- Maximova-Mentzoni, T., Egeland, C., Askvik, T., Drange, I., Støren, L. A., Røsdal, T. & Vabø, A. (2016). *Å være utlending er ingen fordel* (AFI-rapport 2016:03). <https://www.nifu.no/publications/1355805/>
- McIntosh, L. (2014). Before and after: Terror, extremism and the not-so-new Norway. *African and Black Diaspora: An International Journal*, 7(1), 70–80. <https://doi.org/10.1080/17528631.2013.858921>
- McIntosh, L. (2015). Impossible presence: Race, nation and the cultural politics of ‘being Norwegian’. *Ethnic and Racial Studies*, 38(2), 309–325. <https://doi.org/10.1080/01419870.2013.868017>
- Midtbøen, A. H., Orupabo, J. & Røthing, Å. (2014). *Beskrivelser av etniske og religiøse minoriteter i læremidler* (ISF-rapport 2014:10). <http://hdl.handle.net/11250/2374743>
- Midtbøen, A. H. & Rogstad, J. (2010). Den utdannede, den etterlatte og den drepte: Mot en ny forståelse av rasisme og diskriminering. *Sosiologisk tidsskrift*, 18(1), 31–52.
- Minde, H. (2005). Assimilation of the Sami – implementation and consequences. *Aboriginal Policy Research Consortium International*, 196. <https://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1248&context=aprci>
- Minnich, E. K. (2016). *The evil of banality. On the life and death importance of thinking*. Rowman & Littlefield.
- Mulinari, D. & Neergaard, A. (2012). Violence, racism, and the political arena: A Scandinavian dilemma. *NORA – Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 20(1), 12–18. <https://doi.org/10.1080/08038740.2011.650706>
- Myrdahl, E. M. (2010). Legislating love: Norwegian family reunification law as a racial project. *Social & Cultural Geography*, 11(2), 103–116. <https://doi.org/10.1080/14649360903514368>
- Myrdahl, E. M. (2014). Recuperating whiteness in the injured nation: Norwegian identity in the response to 22 July. *Social Identities*, 20(6), 486–500. <https://doi.org/10.1080/13504630.2015.1004997>
- Osler, A. & Lybaek, L. (2014). Educating «the new Norwegian we»: an examination of national and cosmopolitan education policy discourses in the context of extremism and Islamophobia. *Oxford Review of Education*, 40(5), 543–566. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.946896>
- PRIO. (2015, 6. november). *Forhandler vi om norskhet? Et seminar om nasjonal identitet og fellesskap*. <https://www.prio.org/events/event/?x=8364>
- Puwar, N. (2004). *Space invaders: Race, gender and bodies out of place*. Berg.
- Røthing, Å. (2015). Rasisme som tema i norsk skole. Analyser av læreplaner og lærebøker og perspektiver på undervisning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(2), 72–83.
- Røthing, Å. & Engebretsen, E. L. (2019). Maktkritiske perspektiver i høyere utdanning? *Uniped*, 42(3), 251–261. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-03-02>
- Sacks, H. (1972). On the analyzability of stories by children. I J. J. Gumperz & D. Hymes (Red.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication* (Kap. 11). Wiley.
- Stokoe, E. (2012). Moving forward with membership categorization analysis: Methods for systematic analysis. *Discourse Studies*, 14(3), 277–303. <https://doi.org/10.1177/1461445612441534>
- Svendsen, S. H. B. (2014). Learning racism in the absence of «race». *European Journal of Women's Studies*, 21(1), 9–24. <https://doi.org/10.1177/1350506813507717>
- Thun, C. (2012). «Norwegian women got gender equality through their mothers' milk, but anti-racism is another story» — an analysis of power and resistance in Norwegian feminist discourse. *NORA-Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 20(1), 37–56. <https://doi.org/10.1080/08038740.2011.596162>

- Tyldum, G. (2019). *Holdninger til diskriminering, likestilling og hatprat i Norge* (Fafo-rapport 2019:26). <https://www.fafo.no/zoo-publikasjoner/fafo-rapporter/item/holdninger-til-diskriminering-likestilling-og-hatprat-i-norge-2-utgave>
- Vassenden, A. (2011). Hvorfor en sosiologi om norskhet må holde norskheter fra hverandre. *Sosiologi i dag*, 41(3–4). <https://core.ac.uk/download/pdf/268148584.pdf>
- Whitehead, K. A. (2009). «Categorizing the categorizer»: The management of racial common sense in interaction. *Social Psychology Quarterly*, 72(4), 325–342. <https://doi.org/10.1177/019027250907200406>
- Woffitt, R. (2005). *Conversation analysis and discourse analysis: A comparative and critical introduction*. Sage.
- Zhao, Y. (2013). Intersectionality, the production of difference and Norwegian transnational adoptees' identity work. *NORA – Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 21(3), 201–217. <https://doi.org/10.1080/08038740.2013.809384>
- Aarset, M. F. (2018). Conditional belonging: Middle-class ethnic minorities in Norway. I S. Bendixsen, M. B. Bringslid & H. Vike (Red.), *Egalitarianism in Scandinavia* (s. 291–311). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-59791-1>