

Mot utvidede forståelser av rasialisering og rasisme i skolen

Kristin Gregers Eriksen

Universitetet i Sørøst-Norge, Norge

SAMMENDRAG

I denne artikkelen argumenterer jeg for at en mer presis forståelse av rasialisering og rasisme er nødvendig dersom skolen skal jobbe målrettet mot fagfornyelsens ambisjon om å være en demokratisk og anti-rasistisk arena. Ved hjelp av perspektiver fra affektstudier og kritisk hvithetsteori utforskes rasialisering og rasisme som dynamiske, strukturelle og emosjonelle fenomen, som ikke minst har betydning i elevenes hverdagsliv og identitetsarbeid. Empiriske eksempler fra observasjoner av undervisning i samfunnsfag på mellomtrinnet brukes som innganger til teoretisk diskusjon, inspirert av fremgangsmåten «telling case studies» (Andreotti, 2011). Et sentralt argument er at fokus på kunnskap og holdninger er viktig, men ikke tilstrekkelig for anti-rasistisk undervisning. Rasialisering og rasisme bør ikke forstås som rene kognitive fenomen, men også som nedfelt i affektive strukturer knyttet til nasjonal identitet (Ahmed, 2004). Avslutningsvis løftes refleksjoner om hvorfor det er viktig å tematisere rasisme på en mer utvidet måte i skolen, og potensielle kostnader ved å la det være.

Nøkkelord: *affekt; anti-rasisme; demokrati og medborgerskap; hvithet; læreplan*

Mottatt: Juni, 2020; Godkjent: Oktober, 2020; Publisert: Juni, 2021

ABSTRACT

Towards broader understandings of racialization and racism in the Norwegian school

This article argues that an expanded theorization of racialization and racism is crucial in order for the Norwegian school to work towards becoming the democratic and anti-racist arena it aspires to be. Applying perspectives from affect theory and Critical Whiteness Studies, racialization and racism are approached as dynamic, structural and multi-faceted phenomenon that hold meaning in the everyday life of students. Empirical examples from observations of lectures in Social Studies are applied as entry points to the theoretical discussion, inspired by the idea of “telling case studies” (Andreotti, 2011). A core argument is that emphasizing knowledge and attitudes is crucial, but not sufficient for anti-racist education. If we are to understand how racialization and racism are at work in the current Norwegian society, racism must be understood not simply as a cognitive phenomenon, but also as embedded in affective structures of the national community (Ahmed, 2004). Towards the end, the author reflects upon why it is important to thematize racism in the Norwegian school, and the potential costs of avoidance.

Keywords: *affect; anti-racism; citizenship education; curriculum; whiteness*

*Korrespondanse: Kristin Gregers Eriksen, e-post: kristin.eriksen@usn.no

© 2021 Kristin Gregers Eriksen. 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: Kristin Gregers Eriksen. «Mot utvidede forståelser av rasialisering og rasisme i skolen» Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, Special issue: Forebygging av fardommer og gruppefientlighet. Vol. 7, 2021, pp. 104–116. <http://dx.doi.org/10.23865/nupk.v7.2445>

Innledning

En gruppe lærerstudenter holder undervisning for 6. klasse om historisk diskriminering mot taterne/romanifolket. Mot slutten av timen spør lærerstudentene elevene om de bør lære mer om rasisme på skolen. Elevene ser litt avventende på hverandre, før de fleste viser en fomlende tommel ned for «nei». Etter timen snakker jeg med lærerstudentene og deres praksislærer:

- Forsker: Det du sa til slutt, «bør vi lære om rasisme»? Rasisme-ordet hadde jo ikke vært brukt direkte, så da var det kanskje mange som ikke forstod, eller?
- Lærerstudent 1: Ja, da var det mange som tenkte på rasisme som et stygt ord.
- Lærer: Ja, at det skal de ikke snakke om.
- Lærerstudent 2: Ja, så når de hørte «lære om det», så tenkte de nok sånn «nei, guri, det skal vi ikke lære».
- Lærer: Du så det på ansiktsuttrykket til en del elever.

Eksemplet illustrerer en av mange måter rasisme kan være et trøblete begrep i norske klasserom, og at unngåelse er en sannsynlig strategi. Elevenes ubehag vises ikke primært gjennom hva som sies med ord; det kommer tydeligst til uttrykk kroppslig. En hel skoletime om assimileringspolitikken mot taterne/romanifolket går forbi uten at rasisme nevnes. Ordet utløser usikkerhet.

Flere forskere har vist til viktigheten av å utvikle pedagogiske innganger som kan bidra til kritisk, sosialt rettferdig og anti-rasistisk undervisning i den norske skolen (Gressgård & Harlap, 2014; Lorentzen & Røthing, 2017; Svendsen, 2014). Bidragene har hovedsakelig dreid seg om kritikk av problematiske praksiser, diskurser og læremidler. Røthing (2019) løfter frem «ubehag» som et sentralt begrep i undervisning om sensitive tema. Hun skriver seg her inn i en internasjonal pedagogisk litteratur om «ubehagets pedagogikk» (Boler & Zembylas, 2003), som viser til hvordan emosjoner kan virke både som hindre og ressurser i anti-rasistisk undervisning. Dette har ikke minst å gjøre med at undervisning som utfordrer etablerte forståelsesmønstre kan medføre kriser for elevene, og skape uforutsette diskusjoner. Samtidig må elevenes grunnleggende trygghet ivaretas i klasserommet. Anker & von der Lippe (2016) peker på hvordan norske lærere ikke har tilstrekkelig kompetanse til å åpne for slike «ukontrollerbare» situasjoner i klasserommet. I denne artikkelen løfter jeg frem viktigheten av en bredere, affektiv og relasjonell forståelse av rasisme som ett av flere nødvendige tilskudd for å bygge den etterspurte kompetansen i undervisning om sensitive tema. Med denne artikkelen ønsker jeg å invitere til faglig debatt og videre utforskning på et felt som har vært lite berørt i norsk utdanningskontekst, nemlig rasisme som et mer «hverdagslig» fenomen. Samtidig har en teoretisk nyorientering umiddelbare konsekvenser for hvordan vi pakker ut rasisme gjennom pedagogiske strategier i klasserommet. Artikkelen analytiske tilnærming er inspirert av fremgangsmåten «telling case studies» (Andreotti, 2011). Empiriske eksempler fra observasjoner av undervisning i samfunnsfag på

mellomtrinnet brukes som innganger til teoretisk diskusjon knyttet til det krevende doble oppdraget læreren har i å både sørge for elevenes læring om rasisme, og å håndtere rasisme slik den kan komme til uttrykk i klasserommet.

Teoretisering av rase og rasisme i norsk kontekst: Affekt og kritisk hvithet

Til tross for skolens ambisjoner om å fremme demokrati og motvirke diskriminering, viser en rapport fra Antirasistisk Senter (2017) at en stor andel elever med minoritetsbakgrunn opplever rasisme regelmessig på barne- og ungdomsskolen. Eksisterende forskning tyder på at i den grad det tematiseres, knyttes rasisme gjerne til fjerne, ekstreme og enkeltstående historiske hendelser, på måter som ikke utfordrer den nasjonale selvforståelsen som demokratisk stormakt (Jore, 2018; Midtbøen et al., 2014; Røthing, 2015; Svendsen, 2014). I den overordnede læreplanen er ikke rasisme eksplisitt nevnt (Kunnskapsdepartementet, 2017). Riktignok er det flere ganger vist til skolens rolle i å fremme demokratisk medborgerskap og å motvirke diskriminering. Utelukkelsen tyder derfor ikke på manglende erkjennelse av at diskriminering og utenforskap er utfordringer for skolen, men at rasisme ikke anses som et relevant begrep for å fange det opp. Dette er paradoksalt når vi vet at forskjeller i hudfarge, religion, språk og kultur utgjør barrierer for tilhørighet og deltakelse i det norske samfunnet (Friberg & Midtbøen, 2017). Som Myrdahl (2010, s. 6, min oversettelse) påpeker:

Ifølge det dominerende norske narrative, finnes det ikke noe slikt som «rase» i Norge. Likevel finnes det «nordmenn» og Andre, og grensdragningen mellom disse tilbakevender stadig til forståelser av fenotyper, kultur, geografi og religion.

Rasismebegrepet som legges til grunn for denne artikkelen, viser til negativ generalisering og underordning av mennesker uavhengig av om den begrunnes med hudfarge, religion, språk eller kultur (Bangstad & Døving, 2015). Selv om det biologiske rasebegrepet for lengst er tilbakevist, opererer rase som en «flytende signifikant», som sentrerer også andre faktorer enn hudfarge som utgangspunkt for gruppedeling, differensiering og hierarkisering mellom mennesker, slik som særlig kultur, religion og språk (Hall, 1997). Dette fremstår gjennom prosesser av rasialisering, der rasismen forankres i at kulturelle eller religiøse gruppers antatte egenskaper gis karakter av noe som fremstår som *lignende* rase, herunder deterministisk og medfødt (Bangstad, 2017). Rase blir dermed en kategori som er sosialt konstruert, men som virker og er reell i form av de erfarte konsekvensene av rasialisering. Rasialisering flytter oppmerksomheten til prosessen der rase/etnisitet/kultur innskriveres på menneskers identiteter og relasjoner, som utgangspunkt for maktrelasjoner som skaper og opprettholder samfunnsstrukturer (Rogstad & Midtbøen, 2010). Rasialisering hjelper oss til å forstå hvordan rasismens uttrykksformer er dynamiske. Likevel er det et sentralt argument i denne artikkelen at selv om hudfarge ikke viser til biologiske rasekategorier, så er hudfarge likevel en viktig kategori dersom vi skal forstå rasialiseringsprosesser,

og dermed også rasisme, i dagens Norge. Majoritetens insistering på fargeblindhet kan hindre anerkjennelse av rasisme i skolen (Harlap & Riese, 2014). Det er også viktig å påpeke at dette bidraget ikke underkjenner viktigheten av å forstå ulikhet i lys av interseksjonalitet, altså hvordan ulike faktorer som klasse, kjønn og rasialisering samvirker på måter som påvirker individers livsbetingelser (Orupabo, 2014). Rase og rasialisering løftes likevel frem spesielt på bakgrunn av at det er kategorier som gjennom sin status som «tabu» risikerer å bli oversett og underteoretisert. Dette kan igjen føre til en «hvitvasking» av forståelsen av interseksjonalitet, som en avpolitisert identitetsmatrise som erstatter strukturell ulikhet med et antatt nøytralt «mangfold».

Et sentralt argument i denne artikkelen, er at rasisme ikke kan betraktes som en rent kognitiv størrelse, der kunnskap er tilstrekkelig motkraft. Det er viktig at norske skoleelever lærer om assimileringspolitikken mot samer og nasjonale minoriteter, og om holocaust. Men det må ikke gå på bekostning av erkjennelsen av at rasisme er et dagsaktuelt fenomen, som også virker på mer subtile måter. Ved å trekke inn perspektiver fra den «affektive vendingen» i kjønns- og kulturforskningen, kan vi nærme oss rasialisering slik den kommer til uttrykk i krysningspunkter mellom kropper, emosjoner, språk, materialitet og strukturer – i møter mellom mennesker (Svendsen, 2012). Den affektive teoretiseringen flytter fokuset fra hva rasisme *er* eller hvilke individer som har rasistiske holdninger, til hva rasialisering og rasisme *gjør* i konkrete situasjoner. Pedagogisk sett blir det å diskutere rasisme mindre et spørsmål om å fordele skyld, og mer om å forstå hvordan samfunnsstrukturer virker på og gjennom emosjoner og praksiser. Ikke minst bør fokuset forskyves fra at anti-rasisme hovedsakelig dreier seg om minoriteter. Perspektiver fra kritisk hvithetsteori synliggjør at også den hvite majoriteten er rasialisert, men at rasialiseringen oftest fremstår som usynlig, og hvitheten blir en umarkert norm. Hvithetsteori viser til et system av privilegier der utfordringene med rasisme handler om «de Andre» som «har» rase, og en posisjonalt som hvite forstår verden ut fra (Frankenberg, 1993). Affektperspektivet forteller oss at hvitheten ikke bare er strukturelt, men også kroppslig og emosjonelt situert. Denne levde erfaringen er gjerne tydelig for den som er utsatt for rasisme, men usynlig for den hvite majoriteten nettopp fordi de ikke har «kjent det på kroppen». Samtidig gir hvites privilegier også mulighet til å ta i bruk strategier for å slippe ubehaget ved å «se» rase (Bonilla-Silva, 2014), og dermed erklære seg for «fargeblind». Leonardo & Zembylas (2013) har beskrevet dette fenomenet som «hvithet som affektiv teknologi». De bygger på begrepet selv-teknologi fra Foucault og hvordan vi disipliner vår egen selvoppfatning gjennom å ta i bruk teknikker for å påvirke og forstå oss selv på bestemte måter. Fordi affekt ikke bare er individualisert og internalisert, men også strukturelt situert, er disse selv-teknologiene også politiske handlinger. En sentral selv-teknologi er konstruksjonen av en identitet som iboende ikke-rasistisk. Det blir slik vanskelig å anerkjenne hvordan ens egne handlinger kan medføre rasistiske konsekvenser, tross gode hensikter. For å få til endring gjennom utdanning, må en jobbe med å utfordre nettopp disse affektive selv-teknologiene i læringsprosesser. Hvithetsperspektivet kan samtidig hjelpe oss til å forstå hvordan utdanningsystemet

(re)produserer strukturell rasisme uten at enkeltpersoner har rasistiske intensjoner (Dowling, 2017). Det er viktig å her understreke at hvithet ikke handler om å definere alle hvite som rasister, men å løfte frem betydningen av samfunnsmessige privilegier, og hvordan disse kan påvirke relasjoner mellom mennesker (Sibeko, 2019).

Selv om denne artikkelen primært gir teoretiske bidrag, fungerer empiriske eksempler som innganger til de analytiske poengene. Affekt er beskrevet som «evnen til å røre ved noe og bli berørt på det virtuelle nivået som binder det nåtidige sammen med det fremtidige» (Svendsen, 2012, s. 277). Det handler om affektiv intensitet, og de empiriske eksemplene er ment som en støtte for leseren til å kjenne på slik intensitet for å skape refleksjon. Eksemplene er hentet fra mitt doktorgradsprosjekt om samfunnsfag som arena for medborgerskap (Gregers Eriksen, 2020), og består av utdrag fra observasjoner av samtaler på mellomtrinn. Valget av eksempler impliserer ikke at hendelsene er tenkt som representative for et helhetlig bilde, men er gjort strategisk. Tilnærmingen er inspirert av ideen om «telling case studies», der empiriske eksempler velges på bakgrunn av deres forklarende egenskaper og muligheter til å tydeliggjøre fordekte analytiske forhold (Andreotti, 2011). Den første inngangen løfter frem hvordan det å bruke konkrete begreper for å beskrive for eksempel hudfarge oppleves som tabu, og at elevenes håndtering av samtaler knyttet til rasisme også struktureres av emosjoner. Den andre inngangen synliggjør hvithet som umarkert norm, og hvordan dette påvirker navigering av posisjonalitet og tilhørighet for rasialiserte elever. Begge innganger setter fokus på hvilket arbeid rasialisering gjør i sosial interaksjon. Avslutningsvis gjør jeg noen refleksjoner over artikkelens implikasjoner. Hvorfor er det viktig å snakke om rasisme i den norske skolen? Hva kan unngåelse føre til, og hvordan kan vi skape nye tilnærminger? Dette er sentrale spørsmål for en skole som har som formål at «alle elever skal behandles likeverdig, og ingen elever skal utsettes for diskriminering» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5–6).

Inngang 1: Ubehaget med hudfarge

I et 5. trinnsklasserom driver elevene idemyldring i smågrupper rundt nøkkelspørsmålet: «Hva vil det si å være norsk?». Umiddelbart kommer mange opp med hudfarge som faktor for grensedragning. Samtalene er litt anspenne:

- Brian: Hudfarge. Altså, i Norge er man kanskje ikke akkurat sånn brun, på en måte.
Anna: Lys hudfarge.
David: Man kan se det på utseendet. At man er lys i huden.

[Samtalen stopper litt opp, og elevene henvender seg til meg for støtte. Elevene har fått utdelt et «tenkeark» der de skal skrive ned de umiddelbare tankene sine. Arket til denne gruppen er tomt, og elevene lurer på hva de skal skrive. Jeg svarer at kanskje de kan skrive ned noe av det de har snakket om hittil. Cecilia trekker litt på det. Hun virker ukomfortabel i situasjonen.]

- Forsker: Tenk dere for eksempel at dere var i et annet land, og skulle si noe om det å være norsk, hva hadde dere sagt da?
Cecilia: Eh. At man på en måte kan se det på utseendet. Sånn lys hud.
Forsker: Da kan du skrive det på arket?
Cecilia
[biter negler]: Neeei... Kanskje ikke det passer.

Elevene uttrykker tydelig at det ikke «passer seg» å snakke om hudfarge på denne måten, selv om de ikke sier det eksplisitt. Motstanden hos elevene kan belyses i sammenheng med berøringsangsten knyttet til rase og rasisme som har vært påpekt både i offentlig debatt og forskning (Bangstad, 2017; Gullestad, 2002), lærerutdanning (Fylkesnes, 2019), blant lærere (Andersen, 2015; Svendsen, 2014; Westrheim & Hagatun, 2015), skoleledere (Osler & Lindquist, 2018) og i læremidler (Midtbøen et al., 2014). Denne motstanden har sammenheng med hvordan det hierarkiske klassifikasjonssystemet med røtter til kolonitiden og slaveriet, der hvit er den umarkerte normen for det fullkomne mennesket, fortsatt gjør seg gjeldende i Norge som en taus, ikke-verbalisert kunnskap (Hylland Eriksen, 2020). Den norske nasjonale selvforståelsen har blitt beskrevet som kjennetegnet av en ide om nasjonal eksepsjonalisme, der den sentrale forestillingen er at Norge er uskyldig i koloniale prosjekter og rasetenkning (Gullestad, 2002; Loftsdottir & Jensen, 2012). Men det er ikke slik at rasialiseringprosesser forsvinner fordi man fjerner begrepet rase fra vokabularet, eller fordi man ikke ser hudfarge. Et treffende eksempel er hvordan vi ofte forstår at begrepet «etnisk norsk» i dagligtalen er synonym for hvit (Osler & Lindquist, 2018), uten å måtte si det. Denne selvforståelsen kan samtidig skape frykt og benektelse i møte med rasialisering. Det er denne mekanismen som også er på spill når elevene i eksempelet over blir bevisst på det de «vet», men sjelden snakker om.

Tabuet knyttet til rasisme impliserer også en forestilling om at man ved å snakke om rasialisering og rasisme uttrykker nettopp troen på at det finnes hierarkisk rangerte biologiske raser. Dette igjen viser en manglende forståelse om hva rasialiserte forestillinger «gjør»:

Dersom folk oppfører seg som om det er forskjeller mellom raser, så er dette viktig uavhengig av biologisk sannhetsgehalt; da er det en kategori som gjøres virkelig i sine konsekvenser og som må gjøres til gjenstand for et analytisk blikk. (Rogstad & Midtbøen, 2010, s. 4)

Goldberg (2006) har pekt på en «europeisering» av rasisme som gjør at rase i mange land innordnes under andre modaliteter som kulturelle, språklige eller religiøse forskjeller. Nettopp denne forståelsen gjør det mulig å konstruere rasisme som noe Norge riktignok har gjort seg skyldig i historisk sett, men også noe som ble tydelig tilbaketrukket med avvisningen av den biologiske rasismen. Likevel har rasebegrepet alltid operert med uklare skillelinjer mellom natur og kultur, og rasismens uttrykk har endret seg over tid (Gilroy, 2000). Denne innsikten er sentral for å forstå hvordan rasisme i dag kan usynliggjøres gjennom forestillinger om at noe kan karakteriseres som rasisme kun dersom det vises til rase som biologi (Bangstad, 2017). Dagens

norske «rase-grammatikk» skiller seg derfor ikke vesentlig fra andre situasjoner i tid eller rom når det gjelder rase og rasisme som flersidige og dynamiske begrep, men kjennetegnes av en særegen avvisning av begrepenes relevans som analytiske verktøy.

Affekt – hvordan kan vi føle rase?

Tenk deg at du er på en flyplass der det myldrer av folk. Nyheten når deg om at det har kommet signaler om at flyplassen kan bli utsatt for et terrorangrep. Du haster desperat mot nærmeste utgang mens du ser deg rundt etter mistenkeligheter. Hvilke personer får oppmerksomheten din? Hvilke utseendemarkører og klær trigger frykten din? Hvem gir deg en følelse av trygghet? Kanskje kan du i ettertid, når trusselen blir avblåst, kjenne på en skam over hvem du kategoriserte som potensiell terrorist – det er jo ikke slik at du *egentlig* tror vedkommende er terrorist. Dette illustrerer det Ahmed (2004) beskriver som nasjonalstatens affektive økonomi, der visse følelser «fester seg» til bestemte kropp. Hvilke emosjoner vi kjenner på i møte med andre mennesker påvirkes av hvilken kulturell, etnisk eller religiøs kategorisering vi leser dem inn i. Samtidig påvirkes vår selvoppfatning av hvordan andre reagerer på oss. Historisk sett er en slik affektiv økonomi nedfelt i den norske nasjonalstatens forestilte fellesskap (Anderson, 1991), der samer og nasjonale minoriteter ble konstruert som rasemessig «urenhet» som forstyrret nasjonalstatens antatt homogene fellesskap. Ettervirkningene av dette er fortsatt virksomme i dag hos både samer, nasjonale minoriteter og majoritetsnordmenn gjennom rasialiseringsprosesser og et komplekst følelsmessig landskap av skam, stolthet, beundring og motvilje.

Affekt som analytisk inngang kan gi tilgang til noe som er til stede og som vi kjenner, men som ikke alltid settes ord på. Her kan samfunnsforskningen lære fra psyko-biologiske teorier som løfter frem kropp og følelser, og unngå ensidig fokus på diskurser (Svendsen, 2012). Nettopp på grunn av kombinasjonen av perspektiver som gjør seg relevante på ulike områder av utdanningsfeltet, er det overraskende at ikke affekt har fått større nedslag i anti-rasistisk undervisning. I diskusjonene mellom elevene, der hudfarge var en tydelig, men trøblete tilstedeværelse, ligger mye betydning i det uutalte. Elevene mangler begreper; de er ikke vant til å snakke om hudfarge på denne måten. Det å bli konfrontert med tilstedeværelsen av rasialisering utløser emosjonelle reaksjoner hos elevene, som viser til et misforhold mellom egen selvforståelse og hudfarge som relevant grensdrager for norskhet. Fordi disse (hvite) elevene sannsynligvis ikke tidligere har vært eksponert for sin egen rasialiserte posisjonaltet, blir dette kanskje et første møte med normativ hvithet. Dette blir ikke uttrykt eksplisitt med ord, men kommer til syne gjennom kroppsspråk og følelsesuttrykk.

Inngang 2: Norskhet, rasialisering og andregjøring

Jeg er i en 7. klasse, der en gruppe på seks elever diskuterer hva det vil si å være norsk. I flere gruppediskusjoner jeg observerte om temaet, oppstod det raskt en struktur

der elevene lokaliserte de rasialiserte eleven(e). I denne gruppen gjelder dette Sarah. Sarah er en jente som er født og oppvokst i Norge, med foreldre fra Somalia. Hun har fortalt meg at hun aldri har vært i Somalia og ikke oppfatter det som sitt hjemland, men at hun snakker ganske bra somali og følger med på nyheter fra Somalia. I samtalen om norskhet, utfordrer Sarah medelevene sine:

- Elsa: Og så har det jo noe å si... Altså. For eksempel Sarah, ikke rasistisk ment – man kunne jo begynt å lure litt på Sarah, siden hun er muslim og sånne ting.
- Sarah: Hvorfor kunne man lurt, da?
- Elsa: Fordi at... ja... men det er litt sånn at man kunne begynt å lure siden liksom de fleste... liksom hun har en annen hudfarge.
- Olaf: Hun har hijab og utenlandsk genser.
- Maria: Men hvis Sarah liksom hadde brukt hijab og Mariusgenser, da... Da kunne man kanskje trodd det fra klærne.
- Olaf: Ja, eller hun hadde vært verdens største turist.
[latter]

Senere i samtalen blir igjen Sarah sentrum for elevenes refleksjon rundt posisjoner og norskhet:

- Tom: Kan du bli statsminister i Norge hvis du kommer fra et annet land?
- Forsker: Alle norske statsborgere kan bli statsminister.
- Sarah: Så jeg kan bli statsminister, da?
- Tom: Kan Sarah bli statsminister?
- Sarah: Da kommer det til å skje!
- Forsker: Ja, men du må få noen til å stemme på deg, da.
- Tom: Du kan kanskje drepe alle de andre? [latter]
- Sarah: Men jeg har alle i 7. klasse her på skolen!
- Maria: Ja, og så familiemedlemmene dine i Somalia! [latter]
- Olaf: De har jo ikke stemmerett, men hvis de hadde det så ville de ha gjort det.
- Forsker: Dere virker litt overraska – er det mindre sjanse for at Sarah blir statsminister enn dere andre?
- Maria: Nei, hvis noen av oss kunne blitt statsminister, må det være Sarah!
- Tom: Jeg hadde aldri klart å bli statsminister, jeg er ikke som Sarah!

Sarah fremstår som en ressurs i disse samtalene, i det hun utfordrer medelevenes utsagn. Samtidig blir Sarah nødt til å innta posisjonen som «den Andre». Tilhørigheten i for eksempel en nasjonalstat er ikke bare avhengig av selv-identifikasjon, men også at andre åpner for denne (Erdal & Strømsø, 2018). Sarah blir inkludert av medelevene, men hun må også gjøre et emosjonelt arbeid i å overbevise dem om at hun hører til og at hun for eksempel kan bli statsminister, til tross for hudfarge og religion. Fanon beskrev ved hjelp av psykoanalyse hvordan den undertrykte svarte alltid må navigere sin subjektivitet i relasjon til hvithet som menneskelig norm (1952/2008). I den binære opposisjonen blir den svarte (minoriteten) til gjennom den hvites (majoritetens) blikk, slik som medelevene her definerer Sarah. Medelevenes rasialiserte posisjoner som hvite fremstår usynlige; det er Sarah som «har» rase. Dette virker også

inn på hvordan Sarah har anledning til å oppfatte seg selv. I Sarahs tilfelle viser hun mye motstand mot å la seg begrense av slike kategoriseringer, men hun må samtidig tåle å være objekt for samtalen. Ahmed (2012) beskriver denne posisjonen som det å alltid bære mangfoldet på kroppen. I denne situasjonen, der det foregår en type læring knyttet til det multikulturelle Norge, er det Sarah som må stå for det affektive arbeidet.

Fanons teoretisering er i nyere tid videreført i kritiske hvithetsstudier. Denne teoretiske tradisjonen ble utviklet i USA på slutten av 1900-tallet, og har slik sett oppstått i en vesentlig annen kontekst enn den norske. Det har likevel vært pekt på at hvithetsperspektiv som analytisk verktøy vil kunne utfordre naturaliserte ideer om mangfold i Norge som er nødvendig for å utvikle anti-rasistiske praksiser (Andersen, 2015; Dowling, 2017; Hylland Eriksen, 2020; Sibeko, 2019). Hvithet er en ideologisk struktur som har en lang historie i Norge knyttet til den biologiske raseforskningen på 1800- og tidlig 1900-tall, som nettopp søkte å definere den nordiske, hvite rase i kontrast til samer og nasjonale minoriteter (Dankertsen, 2019). Hvithet virker gjennom antagelsen om at kulturelt mangfold viser til en rasialisert annerledeshet (Fylkesnes, 2019). Når vi snakker om kulturelt mangfold i utdanningsfeltet, assosieres det i stor grad med ikke-hvite kropp, selv om det ikke nødvendigvis sies. Som sosial konstruksjon må hvithet her forstås bredere enn i bokstavelig forstand, og også minoriteter som den samiske urbefolkningen, nasjonale minoriteter og personer med andre religioner og livssyn enn kristendom og ateisme vil kunne falle under kategorien «den Andre» i relasjon til hvithet som majoritetsposisjon, til tross for at mange i disse kategoriene ser seg selv som hvite (Dankertsen, 2019). Et fundamentalt poeng i kritisk hvithetsteori er at majoriteten høster fordeler av rasistiske strukturer selv om den enkelte kan være sterkt uenig i diskrimineringen de fremmer. Ved å synliggjøre hvithet som privilegert posisjon, vil hvite individer kunne føle skyld over dette, og søke å unnsnippe denne. Når de hvite elevene i samtale med Sarah forsøker å overbevise henne om at hun er like bra, eller kanskje bedre, gjør de nettopp dette arbeidet med å håndtere ubehaget i konfrontasjonen med rasialisering. Det kan imidlertid sees både som uttrykk for å opprettholde sin egen selvforståelse som ikke-rasistiske, og som en måte å støtte Sarah i motstanden mot rasialiseringprosesser. Paradokset er at samtalen likevel rekonstruerer Sarah som den rasialiserte «Andre». Leonardo & Zembylas (2013) viser hvordan slike prosesser hos hvite kommer til syne gjennom at det ofte er større fokus på å opprettholde en ikke-rasistisk selvforståelse enn å gjøre det reelle politiske arbeidet for å motvirke rasisme. Dette skjer for eksempel gjennom insisteringer i skolens grunnlagsdokumenter om at «her har vi nulltoleranse for rasisme!», samtidig som elever opplever rasisme i hverdagen.

Hvorfor og hvordan skal vi tematisere rasisme i skolen?

De teoretiske perspektivene presentert her har konsekvenser både for hvordan lærerne kan tilnærme seg elevers erfaringer med rasialisering og rasisme, og undervisningen

av rasisme som historisk og samfunnsvitenskapelig tema. I undervisning kan intellektualisering av rasisme være en utfordring (Leonardo & Porter, 2010), en ide som elevene vil kunne kontrollere dersom de blir tilbudt tilstrekkelig kunnskap. Kuren blir bevisstgjøring gjennom for eksempel normkritisk undervisning (Røthing, 2015), og tydeliggjøring gjennom bedre begreper om rasisme som strukturelt fenomen (Osler & Lindquist, 2018). Dette er viktige innspill til undervisningspraksis, men fanger ikke opp hvordan vi ubevisst kan være med på å reproducere rasistiske strukturer til tross for god kunnskap. Todd kaller det ensidige fokuset på kunnskap i anti-rasistisk utdanning for omdirigering av etikk langs en epistemologisk gate (2015). Med det mener hun at «nok» kunnskap blir likestilt med hva som er godt og riktig. Likevel er det jo ikke slik at vi alltid handler i tråd med det vi vet. I mine observasjoner var det tydelig at elevene var bevisste på at rasisme er galt. Dette ble understreket gjennom gjentatt bruk av formuleringen «ikke for å være rasistisk, men ...». Affekt kan her tilby en forståelse av relasjonene mellom hva vi vet, hva vi føler og hva vi gjør.

Hva er kostnadene ved å ikke tematisere rasisme i skolen? Som Gressgård & Harlap (2014) skriver, hvis en lærer omgår rasistiske uttalelser, sender vedkommende et signal om at det er greit å la rasisme passere. En videre konsekvens av å overse slike hendelser fordi de er ubehagelige, er at vi blokkerer muligheten for elevene til å sette ord på sine opplevelser med rasisme (Rastas, 2009). Ofte er det også slik at de av oss som utsettes for rasisme, må bære bevisbyrden for at rasisme eksisterer. Dette fører til at rasisme assosieres med tilstedeværelsen av rasialiserte personer som en «problemkilde» (Ahmed, 2012; Bangstad, 2017; Sibeko, 2019). Camara Lundestad Joof illustrerer dette kraftfullt i boka *Eg snakkar om det heile tida*. Hun skriver om hvordan rasismen hun som ung norsk kvinne med norsk mor og gambisk far møter, blir avfeid som spøk eller dårlig folkeskikk (2018).

Sentralt i fagfornyelsens tverrfaglige tema *demokrati og medborgerskap*, er elevenes evne til å tenke kritisk, håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Mitt bidrag kan her knyttes til en sentral, men undervurdert kompetanse for demokratisk samhandling, nemlig å håndtere ambivalens. Ikke alle følelser lar seg lett kontrollere, ikke alle problemer har klare svar, og ikke alle systemer er binære. Det er for eksempel ikke alltid en tydelig «god» og «ond» ende når det gjelder rasisme, slik elevene raskt kan oppfatte dersom rasisme primært knyttes til Hitlers virke. Et eksempel er hvordan den gjentatte diskusjonen rundt hvorvidt spørsmålet «hvor kommer du *egentlig* fra» kan forstås som rasisme eller ikke. I de fleste tilfeller vil den som spør ha gode intensjoner. Betyr det at utfordringen ligger i den spurtes overfølsomhet? Mer vesentlig enn å diskutere hvem som har rett, eller om det er rasisme eller ikke, vil det i en læringsssituasjon være å forstå *hvorfor* dette fenomenet oppstår og hva det gjør med de impliserte. Hvorfor er det noen som blir mer såret av spørsmålet enn andre? Hvorfor er det slik at mange av dem som stiller spørsmålet, har problemer med å akseptere dets negative virkninger på andre? Hvilke følelser utløser eksemplet hos meg? Ved å stille slike spørsmål i klasserommet, vil elevene få trening i å håndtere rasisme som et mer komplekst fenomen, og som et kontinuum

der ekstreme former som etnisk utrenskning bare er den ene enden (Dowling, 2017). Slik kan vi også flytte fokus fra hvem som er eller ikke er rasister, til hvordan rasisme kommer til uttrykk.

Avsluttende refleksjoner

Hensikten med denne artikkelen har ikke vært å fordele skyld og skam eller å vurdere om lærerutdannere, lærere og elever er rasistiske eller ikke. Elevene som er sitert her ville nok bestått en test av sine anti-rasistiske holdninger med glans. Men holdninger er ikke det samme som praksiser. Gjennom samtalene viser elevene at vi allerede tidlig i livet kan være bærere av en sosial, strukturell grammatikk der rasialisering spiller enn viktig rolle. Samtidig virker denne på måter som ikke fanges opp av kunnskap alene. Ved å akseptere at rasisme kan virke i oss på ubevisste måter, kan vi skape dypere forståelser. I neste rekke kan vi åpne for flertydigheten i elevers tilnærming til rasisme. Istedenfor å forsøke å danne *ikke-rasister*, kan skolen fokusere på å danne *anti-rasister*, som er bevisste på og kan kjempe mot rasistiske strukturer slik de kommer til uttrykk hos både seg selv og andre. Her er selv-refleksjon helt avgjørende, og det å lære å forstå og håndtere egne emosjoner, reaksjoner og privilegier. Dette gjelder alle elever; å erfare rasialisering gir ikke immunitet mot å bidra til opprettholdelse av strukturell rasisme. Kritisk hvithetsteori viser oss likevel hvordan rasismen er spesielt usynlig for mange hvite individer, og at det kan kreve et mer omfattende emosjonelt arbeid for å få øye på den. Samtidig vil rasialiserte elever i større eller mindre grad allerede måtte gjøre dette arbeidet gjennom å kjenne rasismens konsekvenser på kroppen i det daglige; de har ikke valget om å unnsnippe ubehaget på samme måte som umarkerte elever har (Ahmed, 2012). Slik sett blir det ikke primært et etisk problem dersom læreren bidrar til ubehaget det medfører hos hvite elever å konfronteres med dette, men heller et etisk problem dersom det unngås. Dette eksempelet understreker også hvordan arbeidet mot rasisme er et arbeid med bygging av relasjoner og fellesskap i klasserommet. På bakgrunn av teoretiseringen i denne artikkelen blir det også viktig at lærere bevisstgjøres sitt eget emosjonelle forhold til begrepene, og kunne møte elevenes vanskelige følelser og utsagn på en åpen måte, med samme grunnleggende respekt for alle elever. Kunnskapen om historisk rasisme er vesentlig for morgendagens samfunnsborgere. Men elevene er demokratiske subjekter allerede, og de trenger en tilnærming til rasisme som gir mening i deres dagligliv:

- Elsa: Det med andre ting vi bør lære mer om, er sånn vanskelige ord da. Sånn rasisme og diskriminering. Vi får ikke lov av læreren å si det. Mange gutter i klassen løper rundt og sier det, men så vet de ikke hva det betyr. De sier du er rasist, men så vet de ikke hva det betyr.
- Olaf: De er ikke rasistiske, de bare sier sånn for å kødde.
- Tom: Og så sier de sånn, «din jævla jøde», hei, han vet ikke hva det er engang. Han sier sånn «jævla jøde».
- Elsa: Vi burde snakke mer om hva det egentlig betyr.

Forfatteromtale

Kristin Gregers Eriksen er ansatt ved lærer- og barnehagelærerutdanningene ved USN, og har mange års erfaring fra undervisning i samfunnsfag. I sin forskning har Eriksen særlig vært opptatt av å belyse nødvendigheten av å utfordre koloniale kunnskapstrukturer for å sørge for en sosialt rettferdig, antirasistisk og kritisk demokrati- og medborgerskapsundervisning.

Referanser

- Ahmed, S. (2004). *The cultural politics of emotion*. Routledge.
- Ahmed, S. (2012). *On being included*. Duke University Press.
- Andersen, C. E. (2015). *Mot en mindre profesjonalitet: «Rase», tidlig barndom og Deleuzeoguattariske blivelser* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stockholm]. DiVA. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-114124>
- Anderson, B. (1991). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. Verso.
- Andreotti, V. (2011). *Actionable postcolonial theory in education*. Palgrave.
- Anker, T. & von der Lippe, M. (2016). Tid for terror. Læreres håndtering av kontroversielle spørsmål i skolens religions- og livssynsundervisning. *Prismet forskning*, 4. <https://doi.org/10.5617/pri.4478>
- Antirasistisk Senter. (2017). «Vi vil ikke leke med deg fordi du er brun» – En undersøkelse om opplevd rasisme blant ungdom (Rapport). <https://antirasistisk.no/wp-content/uploads/2017/08/Vi-vil-ikke-leke-med-deg-fordi-du-er-brun-en-unders%C3%B8kelse-av-opplevd-rasisme-blant-ungdom.pdf>
- Bangstad, S. (2017). Rasebegrepets fortid og nåtid. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 1(3), 233–251. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2017-03-03>
- Bangstad, S. & Døving, C. A. (2015). *Hva er rasisme*. Universitetsforlaget.
- Boler, M. & Zembylas, M. (2003). Discomforting truths: The emotional terrain of understanding differences. I P. Tryfonas (Red.), *Pedagogies of difference: Rethinking education for social justice* (s. 110–136). Routledge.
- Bonilla-Silva, E. (2014). *Racism without racists. Color-blind racism and the persistence of racial inequality in America* (4. utg.). Rowman & Littlefield.
- Dankertsen, A. (2019). I felt so white: Sámi racialization, indigeneity, and shades of whiteness. *NAIS Journal of the Native and Indigenous Studies Association*, 6(2), 110–137.
- Dowling, F. (2017). «'Rase' og etnisitet? Det kan ikke jeg si noe særlig om – her er det 'Blenda-hvitt'!». *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(3), 252–265. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-03-06>
- Erdal, M. B. & Strømsø, M. (2018). Children's rights, participatory research and the co-construction of national belonging. *Human Rights Education Review*, 1(1). <https://doi.org/10.7577/hrer.2610>
- Fanon, F. (2008). *Black skin, white masks*. Grove/Atlantic, Inc. (Opprinnelig utgitt 1952)
- Frankenberg, R. (1993). *White women, race matters: The social construction of whiteness*. The University of Minnesota Press.
- Friberg, J. H. & Midtbøen, A. H. (2017). Innvandrernes etterkommere: Teoretiske og komparative perspektiver. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 1(1), 5–14. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2017-01-01>
- Fylkesnes, S. (2019). *Whiteness in teacher education discourses: An analysis of the discursive usage and meaning making of the term cultural diversity* [Doktorgradsavhandling, OsloMet – storbyuniversitetet]. ODA. <https://hdl.handle.net/10642/6730>
- Gilroy, P. (2000). *Against race: Imagining political culture beyond the color line*. Belknap Press.
- Goldberg, D. T. (2006). Racial europeanization. *Ethnic and Racial Studies*, 29(2), 331–365. <https://doi.org/10.1080/01419870500465611>
- Gregers Eriksen, K. (2020). Discomforting presence in the classroom – the affective technologies of race, racism and whiteness. *Whiteness & Education*. <https://doi.org/10.1080/23793406.2020.1812110>
- Gressgård, R. & Harlap, Y. (2014). Spenninger i klasserommet: Mikroagresjon som pedagogisk utfordring. *Uniped*, 37(3), 23–33. <http://dx.doi.org/10.3402/uniped.v37.23779>
- Gullestad, M. (2002). Invisible fences: Egalitarianism, nationalism and racism. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 8(1), 45–63. <https://doi.org/10.1111/1467-9655.00098>

- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices: Culture, media and identities*. Open University.
- Harlap, Y. & Riese, H. (2014). Hva skjer når vi ser farge innen utdanning? Mulighetene ved å teoretisere rase i skolen i et «fargeblind» Norge. I K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold. Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 190–214). Fagbokforlaget.
- Hylland Eriksen, T. (2020, 14. januar). Hvithetens problem. *Agenda Magasin*. <https://agendamagasin.no/kommentarer/hvithetens-problem/>
- Joof, C. L. (2018). *Eg snakkar om det heile tida*. Samlaget.
- Jore, M. K. (2018). Fortellinger om 1814: Forestillingen om det eksepsjonelle norske demokrati. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 2(1), 72–86. <http://doi.org/10.7577/ncjie.2270>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnsopplæringen – overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnsoppleringen/id2570003/>
- Leonardo, Z. & Porter, R. (2010). Pedagogy of fear: Toward a Fanonian theory of «safety» in race dialogue. *Race Ethnicity and Education*, 13(2), 139–157. <https://doi.org/10.1080/13613324.2010.482898>
- Leonardo, Z. & Zembylas, M. (2013). Whiteness as technology of affect: Implications for educational praxis. *Equity and Excellence in Education*, 46(1), 150–165. <https://doi.org/10.1080/10665684.2013.750539>
- Loftsdottir, K. & Jensen, L. (2012). Introduction. I K. Loftsdottir & L. Jensen (Red.), *Whiteness and postcolonialism in the Nordic region* (s. 1–12). Routledge.
- Lorentzen, G. & Røthing, Å. (2017). Demokrati og kritisk tenkning i lærebøker. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(2), 119–130. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-02-02>
- Midtbøen, A. H., Orupabu, J. & Røthing, Å. (2014). *Beskrivelser av etniske og religiøse minoriteter i læremidler*. Institutt for samfunnsforskning.
- Myrdahl, E. M. (2010). *Orientalist knowledges at the European periphery: Norwegian racial projects, 1970–2005* [Doktorgradsavhandling, University of Minnesota]. <https://hdl.handle.net/11299/92425>
- Orupabu, J. (2014). Interseksjonalitet i praksis: Utfordringer med å anvende et interseksjonalitetsperspektiv i empirisk forskning. *Sosiologisk tidsskrift*, 22(4), 329–351.
- Osler, A. & Lindquist, H. (2018). Rase og etnisitet, to begreper vi må snakke mer om. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(1), 26–37. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-01-04>
- Rastas, A. (2009). Racism in the everyday life of Finnish children with transnational roots. *Barn*, 19(1), 29–43.
- Rogstad, J. C. & Midtbøen, A. H. (2010). *Rasisme og diskriminering. Begreper, kontroverser og nye perspektiver*. Norges Forskningsråd.
- 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. (2019). «Ubehagets pedagogikk» – en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning? *FLEKS: Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 6(1), 40–57. <https://doi.org/10.7577/fleks.3309>
- Sibeko, G. (2019). *Rasismens poetikk*. Ordatoriet.
- Svendsen, S. H. B. (2012). Affektivitet og postdiskursiv teori. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 35(3–4), 275–259.
- 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>
- Todd, S. (2015). Creating transformative spaces in education: Facing humanity, facing violence. *Philosophical Inquiry in Education*, 23(1), 53–61.
- Westrheim, K. & Hagatun, K. (2015). Hva betyr «Kompetanse for mangfold» i utdanningssystemet? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(3–4), 168–180.