



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Grunnskolelærerutdanning for trinn 5 - 10, femårig masterprogram.

Semester: Vår

År: 2023

Forfatter: Simon Utbjoe

Veileder: Linn Anne Margrethe Normand

Tittel på masteroppgaven: Hvem er «etnisk norsk»? – En kvalitativ studie av samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet og deres forståelser av etnisitet.

Engelsk tittel: Who qualifies as «ethnic Norwegian»? – A qualitative study of social science teachers in middle school and their understandings of ethnicity.

Emneord: etnisitet, primordialisme, instrumentalisme, sosial konstruktivisme, utenforskap, hvithet, hvithetsnorm, strukturell rasisme, kritisk raseteori og kritiske hvithetsstudier, undervisning, grunnskole

Antall ord: 25 659

+ antall vedlegg/annet: 2

Stavanger, 27.05.2023

dato/år

Hvem er «etnisk norsk»?

En kvalitativ undersøkelse av samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet og deres forståelser av etnisitet.

Skrevet av Simon Utbjoe



Sammendrag

Denne kvalitative studien ser på samfunnsfaglærere i ungdomstrinnet sine forståelser av etnisitet og hva det betyr å være etnisk norsk. Til tross for at dagens klasserom er blitt mer mangfoldige, føler elever med innvandrerbakgrunn og etterkommere av innvandrere på utenforskap i skolen som et resultat av sin opplevde etnisitet (I. M. Eriksen, 2017; Mathisen, 2020). Nye rapporter viser også at rasisme er utbredt i den norske skolen (Antirasistisk Senter, 2017, s. 4; Bangstad et al., 2022, s. 64; Unicef, 2022, s. 10). I lys av denne forskningen ser jeg, i denne oppgaven, etter en mulig kopling mellom opplevd utenforskap hos elever, læreres forståelser av etnisitet og hva det vil si å være etnisk norsk. Ettersom hvithetsnorm og rasisme i skolen trolig er årsaker til opplevd utenforskap hos elever, setter oppgaven også lys på informantenes kunnskaper om hvithetsnorm og strukturell rasisme i Norge. Studien bruker teori om etnisitet, kritisk raseteori og kritiske hvithetsstudier som sitt teoretiske grunnlag for å forstå de sosiale prosessene bak lærerinformantenes forståelser.

Abstract

This qualitative research examines social science teachers in middle school and their definitions of ethnicity and what it means to be ethnic Norwegian. The Norwegian classroom has become more diverse because of immigration the past decades. Research show that immigrant students or descendants thereof, experience the feeling of being outsiders in the Norwegian classroom (I. M. Eriksen, 2017; Mathisen, 2020). Racism is a big part of Norwegian students' experiences (Antirasistisk Senter, 2017, s. 4; Bangstad et al., 2022, s. 64; Unicef, 2022, s. 10), resulting to students experiencing a feeling of outsiders. Considering this research, this study explores teachers' understandings of ethnicity, what it means to be Norwegian and in particular ethnic Norwegian. As *whiteness* and racism in school are probable causes for feelings of outsiders, teachers are also questioned about white norm and structural racism to further contextualize the informants' understandings of ethnicity. As whiteness is a hidden phenomenon in par with structural racism, this research uses critical race theory and critical whiteness theory along with theory regarding ethnicity as a theoretical basis to better understand the social structures behind the informants' understandings.

Keywords: *ethnicity, primordialism, essentialism, instrumentalism, social constructivism, teaching, education, whiteness, white norm, structural racism, critical race theory, CRT, critical whiteness studies, CWS*

Forord

Først og fremst vil jeg takke alle mine gode informanter, jeg setter enormt pris på deres bidrag og profesjonalitet gjennom hele prosessen. Uten deres ønske om å bidra til forskning og deres hjelpelighet, kunne jeg ikke skrevet denne oppgaven. Jeg vil også uttrykke min takknemlighet ovenfor mine forelesere i samfunnsfag, og jeg ser på det som et privilegium å kunne skrive om en tematikk som jeg har et engasjement for.

Tusen hjertelig takk til min fantastiske veileder Linn Normand som har hjulpet meg gjennom hele prosessen. Linn har bidratt med gode råd, innspill og konstruktive tilbakemeldinger.

Tusen takk for all kunnskap, hjelp og tålmodighet.

Jeg vil takke mine medstudenter og andre bekjente som har hjulpet meg med rettskriving og redigering av struktur på oppgaven. Til slutt vil jeg takke min familie, nære og kjære for å hjelpe meg med motivasjon og gode ord under skriveprosessen.

Tusen takk til dere alle!

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Abstract	3
Forord	4
1. Innledning.....	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema	8
1.2 Studiens hensikt eller formål.....	9
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	10
1.4 Oppgavens oppbygging.....	12
2. Teoretisk rammeverk og tidligere forskning.....	14
2.1 Etnisitet.....	14
2.1.1 Å definere etnisitet	14
2.1.2 Norske definisjoner	18
2.1.3 «Etnisk norsk».....	20
2.2 Critical Whiteness Studies (CWS).....	22
2.2.1 Hvithetsnorm.....	22
2.3 Critical Race Theory (CRT).....	23
2.3.1 Strukturell rasisme.....	24
2.3.2 Kritisk raseteori	26
2.4 Utenforskap	28
3. Metode.....	31
3.1 Design.....	31
3.2 Utvalg	32
3.3 Rekruttering av informanter	33
3.4 Innsamling av data	33
3.5 Forskningsetiske vurderinger	34
3.6 Analyseprosessen	36
4. Funn og drøfting.....	38
4.1 Samfunnsfaglærerinformantene sine forståelser og definisjoner av norskhet, etnisitet og etnisk norsk.	38
4.1.1 Hvem er norsk?	39
4.1.2 Etnisitet.....	42
4.1.3 Etnisk norsk.....	45
4.1.4 Undervisning om etnisitet	49
4.2 Samfunnsfaglærerinformantenes forståelser av hvithetsnorm og hvordan de begrunner opplevd utenforskap i norsk skole hos elever med innvandrerbakgrunn.	51

4.2.1 Hvithetsnorm	51
4.2.2 Gruppedannelser og utenforskap	56
4.3 Samfunnsfaglærerinformantenes kunnskaper om strukturell rasisme i Norge	61
4.3.1 Strukturell rasisme i det norske samfunn	61
4.3.2 Strukturell rasisme i den norske skolen	62
4.4 Oppsummering av funn og drøfting	64
5. Konklusjon	66
5.1 Etnisitet og primordialistiske forståelser	66
5.2 Utenforskap, gruppedannelser og ukjent hvithetsnorm	68
5.3 Strukturell rasisme	70
5.4 Prosjektet som utgangspunkt for videre forskning og egne refleksjoner	72
Litteraturliste	74
Vedlegg	78
Intervjuguide	78
E-postveksling mellom Kultur- og likestillingsdepartementet	81

1. Innledning

I denne oppgaven skal jeg forsøke å finne ut hvordan et utvalg samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet i den norske skolen forstår etnisitet-begrepet. Hovedsakelig ser denne oppgaven etter en mulig kobling mellom opplevd utenforskap hos elever og læreres forståelser av etnisitet. I følge tidligere forskning føler elever på utenforskap som et resultat av deres «opplevde etnisitet» (I. M. Eriksen, 2017; Grønfor, 2001, s. 56; Mathisen, 2020). «Opplevd etnisitet» peker på begrepets konstruerte art. Faglitteratur peker også på etnisitet eller bakgrunn som årsak til samme fenomen i skolen (T. H. Eriksen & Sajjad, 2020, s. 143; Lippe, 2021, s. 23). Det kan tenkes at dersom lærere har akademisk utdaterte og begrensede forståelser av etnisitet, kan det medføre en ekskluderende praksis ovenfor enkelte elevgrupper i skolen.

Rasisme er utbredt i norske skoler (Antirasistisk Senter, 2017, s. 4; Bangstad et al., 2022, s. 64; Unicef, 2022, s. 10) og fungerer også trolig som en faktor for opplevd utenforskap hos elever. I tillegg er det forskning gjort på etnisk minoritets elever i norsk skole som viser at en stor del elever med ikke-vestlig bakgrunn føler på en svak eller ingen tilhørighet i norsk skole sammenlignet med majoritets elever (Ramirez, 2022, s. 380). Mer konkret føler etniske minoritets elever seg som underordnet og mindreverdige i det sosiale samspillet i norsk skole (Ramirez, 2022, s. 380). I lys av denne forskningen ser denne oppgaven også etter læreres forståelser av hvithetsnorm og strukturell rasisme og om det i forlengelse av disse forståelsene finnes en mulig kobling til opplevd utenforskap hos elever og lærerens forståelse av etnisitet.

Etnisitet er et begrep som er vanskelig å definere, og akademikere innenfor feltet har uenigheter. Av den grunn bruker ikke Statistisk sentralbyrå (SSB) begrepet (Lange, 2011). I lys av denne «udefinerbarheten» vil det være interessant å se hvordan lærere definerer og forstår begrepet. Spørsmål vedrørende etnisitet-begrepet kan finnes i elevenes lærebøker og som samfunnsfaglærer havner man fort i situasjoner hvor man må diskutere rundt etnisitet-begrepet i klasserommet. Som leder og lærer har man definisjonsmakt i et klasserom og elevene vil høre på hva og hvordan man sier ting. De aller fleste lærere vil trolig forstå problematikker med å uttale seg om begrepet i absolutte og legge utsagnene frem som den objektive sannhet. På den andre siden finnes det kanskje lærere som definisjonsmessig holder seg i gråsoner, noe som også kan være problematisk og muligens føre til rasialiseringer. Rasialiseringer er prosesser hvor personer blir tillagt en form for etnisk gruppetilhørighet, uten at de selv har identifisert seg med den (Skorgen et al., 2023).

«Etnisk norsk» er et begrep som har kontroverser rundt seg ettersom det kan bidra til ekskludering av enkelte grupper i samfunnet (Schackt, 2021). I Norge knyttes «etnisk norsk» fort til hudfarge og etnisitet brukes som en eufemisme for å være hvit (I. M. Eriksen, 2017, s. 21; K. G. Eriksen, 2022, s. 61). Store norske leksikon definerer «eufemisme» på følgende måte: «Eufemisme er et mildnende, omskrivende, smykkende uttrykk for noe som man ikke vil nevne ved sitt rette navn [...]» (Amundsen, 2018). Et eksempel på sammenkoplingen mellom norskhet og hudfarge ser vi i Kristin Gregers Eriksen (2022, s. 64) studie, hvor det forskes på barn i mellomtrinnet og deres forståelser av norskhet. I studien vises det at elever har lys hudfarge som kriterium for norskhet. Adopterte barn og andre- og tredjegerasjonsinnvandrerbarn er blant noen som kan bli ekskludert som et resultat av denne eufemismen. På lik linje med bruk av eufemisme, finnes det utdaterte teoretiske tilnærminger til etnisitet-begrepet som også kan bidra til ekskludering. Dersom informantene sitter på slike forståelser av begrepet, kan dette videreføre elevers opplevde utenforskap.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Vårsemesteret 2022 hadde jeg emnet: «Felleskap: Samfunnsfaglige perspektiv» på grunnskolelærerutdanningen ved Universitetet i Stavanger. Under forelesning om «nasjonalisme» og «post-kolonialisme i Afrika» diskuterte vi om begrepet etnisitet og begrepets betydning. Det kom frem at etnisitet-begrepet og dens definisjon var forvirrende sammenlignet med hvordan vi bruker begrepet i vår dagligtale. Betegnelsen «etnisk norsk» var også forvirrende og ikke entydig. I fellesskapet var vi ganske enige om hva det ville si å være «etnisk norsk»: du prater norsk, tar del i norske kulturer og dine forfedre er norske. I lyset av denne «definisjonen» som vi kom med i forelesningen, fremkommer det en del kontroverser. Dersom man har innvandret til Norge – når får man ta del i gruppen etnisk norsk? Får man det i det hele tatt? Får tredjegerasjonsinnvandrerbarn som føler seg mest norsk, ta del i gruppen etnisk norsk? Hvorfor, hvorfor ikke? Ville man behandlet et tredjegerasjonsinnvandrerbarn fra Sverige annerledes enn et barn med besteforeldre med bakgrunn fra Pakistan? Har opptaket til den sosiale gruppen «etnisk norsk» noe med hudfarge å gjøre? Dersom dette er tilfelle, vil det bety at «etnisk norsk» vil være en diskriminerende, ekskluderende og skadelig sosial gruppering? Vil ordbruk som «etnisk norsk» være segregerende for en lærer å bruke i en klasseromssituasjon? Hvordan vil dette stå i strid med inkludering, som er noe lærere skal tilstrebe å få til i klasserommet ovenfor enhver elev? Slik det står skrevet i Kunnskapsløftet i overordnet del: «Skolen skal utvikle inkluderende

felleskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle.» og «Skolen skal stimulere elevene til å bli aktive medborgere [...]» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). I kjølvannet av forelesningen var dette noen av spørsmålene jeg satt igjen med. Det er viktig for voksne som arbeider med eller for ungdom å ha kunnskaper om hva etnisitet betyr for unges opplevelser for identitet og tilhørighet, slik Ingunn Marie Eriksen (2017, s. 9–10) også påpeker. For elevenes følelse av tilhørighet, er det viktig at læreren anerkjenner og støtter sine elever (Antirasistisk Senter, 2017, s. 26). Jeg forstod fort hvordan defineringen av etnisitet-begrepet bidrar til både inkludering og ekskludering, og hvordan tematikken er dagsaktuell for lærere i den norske skolen.

1.2 Studiens hensikt eller formål

Jeg håper at studiet og oppgaven min kan bidra til videre diskurs og kontekst rundt begrepsforståelsen om det vanskelige begrepet «etnisitet». Lærernes stemmer kan bidra til kunnskaper rundt hvordan folk forstår begrepet. Utvalget er særs relevant ettersom lærere arbeider i klasserom som skal være inkluderende for alle, samtidig som forskning viser at elever føler på utenforskap (I. M. Eriksen, 2017; Grønfur, 2001; Mathisen, 2020). Forskning viser også at lærere er positive til flerkulturalitet, men at de er ukomfortable når det kommer til undervisning rundt hudfarge og rasisme (Thomassen & Munthe, 2020). Med potensiell segregerende ordbruk i klasserommet klarer kanskje ikke lærere å opprettholde inkludering for alle i klasserommet. Å se nærmere på, og skape diskurs rundt læreres forståelse av begrepet «etnisitet» vil være et lite steg i riktig retning i å forstå, og muligens bekjempe utenforskapen flerkulturelle elever kjenner på i skolen og samfunnet.

Det er viktige koblinger mellom begrepene “rasisme” og “etnisitet”. Begge begrepene bidrar til gruppedannelser, diskriminering, inkludering og ekskludering. Det kan eksempelvis tenkes at det ligger rasistiske tanker bak ønsket om å definere hvem som er «etnisk norsk» og ikke. Slik antropologen Frode Storaas sa i artikkelen til Mina Liavik Karlsen om bruk av *etnisk nordmann* «[...] Bruken av begrepet viser kanskje et behov for å utdefinere noen fra et norsk fellesskap, noe som leder til et viktigere spørsmål: Hvorfor vil man det?» (Karlsen, 2021). Av den grunn ser jeg nok en årsak til å prate om rasisme i diskursen rundt etnisitet.

Svendsen (2022, s. 44) forklarer hvordan selve forståelsen av begrepet rasisme er sentralt i kritisk raseteori (CRT) ettersom denne forståelsen og enigheten legger føringer for hva som kan oppfattes som rasisme. «Det er derfor helt nødvendig å føre kontinuerlige og kritiske

diskusjoner om hva begrepene beskriver og hva de ikke beskriver» (Svendsen, 2022, s. 44). Det samme gjelder forståelsen og definisjonen av *etnisitet*. Hvordan lærere forstår begrepet og definerer begrepet legger videre føringer for hvem som inkluderes i ulike etniske grupper og hvem som ikke inkluderes i de ulike grupperingene. Av den grunn er det viktig at lærernes forståelse av etnisitet-begrepet ikke er begrensende og ekskluderende, noe som videre vil gå på bekostning av følelsen av tilhørighet hos elevene. Slik Thomassen & Munthe (2020, s. 9) skriver, kommer usikkerhet rundt undervisning om hudfarge og rasisme trolig fra kunnskaps- og kompetansemangler hos læreren. Senere i oppgaven presenterer jeg også funn knyttet til *berøringsangst*, hvor lærerinformantene har usikkerheter rundt bruk av etnisitet-begrepet i undervisningssammenhenger. Det trengs derfor trolig mer kunnskap om etnisitet hos lærere. Denne oppgaven har som mål å gi innsikt i hvor kunnskapene og forståelsene allerede ligger i dag.

I forsøket på å forstå hvorfor lærerne definerer etnisitet-begrepet slik de gjør, vil jeg bruke de teoretiske retningene kritisk raseteori og kritiske hvithetsstudier (CWS) for å analysere besvarelsene til lærerne. Slik Thomassen & Munthe (2020, s. 8) finner i forskningen sin, er lærere bekymret for inkludering og klare over rasistiske holdninger personer med mørkere hud kan møte i skolen, men samtidig er lærerne ukomfortable med å prate om det. Hvithet eller «whiteness» sees på som det universelle og legges ikke merke til. Det er ofte i samtaler om personer med mørkere hud at hudfargen først blir nevnt (DiAngelo, 2011, s. 59), dette kan sees på som en del av hvithetsnormen. Hvithetsnormen kan knyttes til skolen der elever med innvandrerbakgrunn føler på utenforskap og danner grupper deretter (Mathisen, 2020). Jeg tenker kunnskaper rundt hvithetsnorm og tematikker som faller inn under kritisk raseteori vil være med på å kontekstualisere besvarelsene til informantene. Kritisk raseteori og kritiske hvithetsstudier omhandler skjulte strukturer i samfunnet, og ved å bruke disse retningene som teoretiske tilnærminger til informantenes besvarelser, vil man kunne belyse noen av lærernes forståelser og bias.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

For å få innsikt i problematikkene ovenfor har jeg utarbeidet en problemstilling:

Hvordan kan samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet sine forståelser av etnisitet, hvithetsnorm og strukturell rasisme koples til opplevd utenforskap i skolen hos elever med innvandrerbakgrunn?

Årsaken til at jeg har avgrenset utvalget mitt til samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet har med at tematikkene som tas opp på ungdomstrinnet, i samfunnsfag, fort kan knyttes til etnisitet og tilknyttede tematikker. Et kompetansemål i samfunnsfag på ungdomstrinnet lyder som følger: «reflektere over likheter og ulikheter i identiteter, levesett og kulturuttrykk og drøfte muligheter og utfordringer ved mangfold» (Utdanningsdirektoratet, 2020). I tillegg prater ofte samfunnsfaglærere om demografi, folkegrupper og historiske hendelser som alle er tematikker som ofte knyttes til etnisitet.

I tillegg til oppgavens problemstilling, har jeg formulert tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan forstår og definerer samfunnsfaglærerinformantene hvem som er norske og begrepene «etnisitet» og «etnisk norsk»?
2. Hvordan forstår samfunnsfaglærerinformantene hvithetsnorm (se «Hvithetsnorm» under «Teoretisk rammeverk og tidligere forskning» for definisjon) og hvordan begrunner de opplevd utenforskap i norsk skole hos elever med innvandrerbakgrunn? (i denne oppgaven definerer jeg «personer med innvandrerbakgrunn» med at personen selv eller personens foreldre har innvandret til Norge – i tråd med SSB sin definisjon (Dzamarija, 2019)) (noen ganger brukes betegnelsen «flerkulturelle elever» fremfor «elever med innvandrerbakgrunn» ettersom det er betegnelsen som ble brukt i intervjuguiden. At betegnelsene brukes ovenfor hverandre kan sees på som uheldig ettersom en elev med innvandrerbakgrunn ikke nødvendigvis er flerkulturell, og motsatt).
3. Hva er samfunnsfaglærerinformantenes kunnskaper om strukturell rasisme i Norge?

Ettersom elever føler på utenforskap som et resultat av sin opplevde etnisitet (I. M. Eriksen, 2017; Mathisen, 2020) har det første forskningsspørsmålet som mål å kartlegge lærernes forståelser av norskhet, etnisitet og etnisk norsk. Elevenes forståelser av etnisitet er trolig påvirket av lærernes forståelser av etnisitet, og opplevd utenforskap som et resultat av elevenes opplevde etnisitet kan av den grunn spores tilbake til læreren. Dette forskningsspørsmålet har utgangspunkt i teori om etnisitet.

Forskningsspørsmål nummer to tar for seg læreres forståelser av hvithetsnorm. Elever føler på utenforskap som et resultat av hvithetsnorm (Mathisen, 2020) og dersom lærere har begrenset kunnskap om hvithetsnormen, vil fenomenet trolig forbli i skolen. Dette forskningsspørsmålet bruker kritiske hvithetsstudier som sitt teoretiske grunnlag.

Det tredje og siste forskningsspørsmålet ser på læreres forståelser av strukturell rasisme i Norge. Flere rapporter peker på at elever opplever rasisme i den norske skolen (Antirasistisk Senter, 2017, s. 4; Bangstad et al., 2022, s. 64; Unicef, 2022, s. 10). Rapporten til Unicef (2022, s. 10) legger frem tall om at hele 37% av deltakerne på undersøkelsen sier de har blitt utsatt for rasisme som et resultat av hvordan de ser ut. Slike tall bidrar trolig til opplevelser av utenforskap hos elever i den norske skolen. Dersom lærere ikke har kunnskaper om foregående rasisme eller strukturell rasisme i skolen og samfunnet, forblir trolig problemet i klasserommet. Kritisk raseteori ligger til grunn for dette forskningsspørsmålet.

1.4 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er delt inn i fem kapitler. Den starter med innledningskapittelet, deretter settes søkelyset på teoretisk rammeverk og tidligere forskning, det tredje kapitlet handler om metode, så kommer en funn- og drøftingsdel, og til sist et konkluderende kapittel. Som vedlegg, ligger min intervjuguide og mine e-postvekslinger med Kultur- og likestillingsdepartementet angående deres definisjon av etnisitet-begrepet. Ettersom store deler av oppgaven handler om ulike definisjoner og forståelser knyttet til begreper og tematikker, vil jeg ikke ha en egen del dedikert til begrepsavklaringer. Dersom det dukker opp begreper som kan tolkes på ulike måter eller begreper som er særtematiske for oppgaven, defineres de fortløpende. Her er en oversikt over oppgavens kapitler:

Kapittel 2 presenterer oppgavens teoretiske grunnlag samtidig som kapittelet kartlegger og kontekstualiserer med relevant tidligere forskning. Ulike teoretiske perspektiv på etnisitet-begrepet er nødvendig for å analysere informantenes forståelser av begrepet. Kritiske hvithetsstudier brukes som teoretisk grunnlag for informantenes forståelser av hvithetsnorm. I oppgaven brukes kritisk raseteori som teoretisk grunnlag for informantenes forståelser av strukturell rasisme. Flere deler av det teoretiske grunnlaget baseres også på tidligere forskning, eksempelvis kritisk raseteori og tidligere forsknings resultater og funn på strukturell rasisme i samfunnet.

Kapittel 3 presenterer oppgavens design og valg. Kapitlet har som formål å begrunne metodiske valg og for å redegjøre for validitet og reliabilitet. Metodekapitlet tar for seg design, utvalg, rekruttering av informanter, innsamling av data, analyseprosessen og forskningsetiske vurderinger.

Kapittel 4 presenterer funnene jeg har gjort i prosjektet mitt og drøftingene jeg har gjort. I dette kapitlet presenterer jeg utsagn og forståelser hos informantene mine, samtidig som jeg forsøker å koble opp forståelsene deres til relevant teori. Her bruker jeg oppgavens tidligere teoretiske rammeverk og tidligere forskning for å forsøke å forstå informantenes perspektiv.

Kapittel 5 komprimerer funnene som er gjort i kapittel 4 og presenterer de viktigste resultatene som er gjort. Her ser jeg også på mulige konsekvenser av informantenes forståelser. I kapitlet presenteres også mine råd om veien videre og hvor jeg ser på det som nødvendig med ytterlig forskning.

2. Teoretisk rammeverk og tidligere forskning

I dette kapitlet skal jeg presentere ulike forståelser og oppfatninger av etnisitet-begrepet. Å definere begrepet er komplekst, og de ulike forsøkene medbringer seg sine sett med problemer eller kontroverser. Årsaken til at jeg velger å gå i dybden på de ulike forståelsene av etnisitet, handler om at informantenes oppfatninger av etnisitet kan analyseres og plasseres i lys av relevante tilnærminger i større grad i oppgavens analysedel. Ved å peke på mulige problem knyttet til de ulike begrepsforståelsene, kan man også forsøke å kontekstualisere problemene i klasseroms- og skolekontekst. Etter jeg har presentert ulike tilnærminger til begrepet, skal jeg ramme inn oppgaven i kritisk raseteori og kritiske hvithetsstudier og bruke teorien som teoretisk perspektiv for oppgaven. Jeg bruker disse retningene fordi de teoretiske tilnærmingene inneholder tematikker som omfavner relevant kontekst til informantenes besvarelser. Ved å vende blikket utover og se på det større bildet, kan vi muligens forstå, eller få en pekepinn på hvorfor lærere definerer etnisitet slik dem gjør. Tidligere forskning om utenforskap blant elever med ikke-vestlig bakgrunn, vil gi et innsyn i hvordan opplevd etnisitet spiller en rolle i barns- og ungdommers opplevelser om inkludering i den norske skolen.

2.1 Etnisitet

2.1.1 Å definere etnisitet

Først skal jeg vise til ulike teoretiske forståelser av etnisitet og hvor academia står i dag når det kommer til definering av begrepet. Slik Eriksen (2017, s. 12) påpeker, finnes det ingen objektiv definisjon på begrepet «etnisitet». Etnisitet og «rase» er tilfeldige oppdiktete sosiale begreper, og det kan være begrepet og dens definisjon faller mot fagfeltet til filosofi og språkforskning (Zagefka, 2009, s. 228). Dette må tas med i betraktningen når informantenes besvarelser vurderes. Begrepene peker til sosiale og politiske distinksjoner mellom mennesker. I realiteten har begrepene makt gjennom folks tenkning, handling, praksis og i hvordan ting er organisert. Det er i vakuumet til mening, differensiering, ekskludering og ødeleggelse at ulike former av etnisitet dannes (Knowles, 2003, s. 25). Til tross for at det ikke finnes én objektiv definisjon, blir begrepet «etnisitet» eller «etnisk gruppe» brukt mye i blant annet, sosialpsykologi (Zagefka, 2009, s. 228), media og generelt i dagligdags tale.

Først skal vi se nærmere på de tradisjonelle teoretiske tilnærmingene til begrepet. De ulike forståelsene teoretikerne bruker i fagfeltet, vil også fungere som gode analyseverktøy ved

plassering av informantenes besvarelser. For å beskrive de ulike retningene, bruker jeg fagstoff fra kjente norske antropologer som Fredrik Barth og Thomas Hylland Eriksen. Jeg vil også bruke den fagfelleverderte artikkelen til Hanna Zagefka om etnisitet i sosialpsykologien. Tradisjonelt sett deler man etnisitet i to forståelser: primordialisme og instrumentalisme (T. H. Eriksen, 2010, s. 63). Primordialisme eller essensialisme peker på dype historiske og kulturelle røtter innenfra som bestemmer din karakter (Coakley, 2018, s. 329; Zagefka, 2009, s. 229). En person med tysk opphav som er vokst opp i England vil være tysk uten å vite om det tyske språket eller sitt tyske opphav ifølge primordialisme (Zagefka, 2009, s. 229). Eksempelvis vil det gjennom et primordialistisk synspunkt på etnisitet være lite sannsynlig å bli anerkjent som etnisk norsk dersom man har foreldre som er innvandrere til Norge fra et ikke-vestlig land. Primordialisme-synspunktet blir svært statisk, lite dynamisk og svært marginaliserende (Coakley, 2018, s. 327). I dag blir primordialisme sett på som en utdatert retning innen akademia og fungerer som en årsak til nasjonalisme, men ikke en forklaring på nasjonalisme (Coakley, 2018, s. 327; Zagefka, 2009, s. 230). Selv om primordialisme i stor grad har blitt avkreftet av akademia, representerer nødvendigvis ikke denne akademiske avskaffelsen resten av den norske befolkningen sitt syn på etnisitet.

Barth (1969, s. 10–15) beskriver etnisitet som en blanding av kultur, språk, anerkjennelse, biologi og bakgrunn. Barth sin bok blir ofte sett på som «referansestandard» når det kommer til etnisitet og gruppedynamikker (T. H. Eriksen & Jakoubek, 2018, s. 1). Barth sitt ståsted har i senere tid blitt sett på som en utvikling av datidens essensialisme, der Barth fremlegger synspunkt som i større grad samsvarer med dagens akademisk konsensus om etnisitet (T. H. Eriksen & Jakoubek, 2018, s. 3–5). Barth (1969, s. 11–13) vektlegger hvor sentralt kultur står for en etnisk gruppe – samtidig som han mener at kultur ikke er tilstrekkelig i seg selv, for å distansere en etnisk gruppe fra en annen.

Kulturell essensialisme er et annet teoretisk perspektiv som kommer inn under essensialisme på lik linje med primordialisme, og har også fått kritikk for å være *for* statisk (Zagefka, 2009, s. 230). En slik forståelse av etnisitet vil være relevant dersom informanter ser på norsk kultur som et essensielt og utelukkende krav for å være etnisk norsk. Denne formen for essensialisme innebærer at kulturen mellom ulike etniske grupper sees på som like splittende, ugjennomtrengelig og faste som biologiske forskjeller. Denne forståelsen av etnisitet har fått mye kritikk for sine fremstillinger av kultur som noe fast og konkret (Zagefka, 2009, s. 230).

Den andre tradisjonelle retningen blir sett på som instrumentalisme, og vil også være nyttig i analysedelen til oppgaven. Instrumentalisme kan i stor grad fungere som en liberal motpol til

den primordialistiske retningen. I denne retningen har verken opphav, bakgrunn eller kultur noe å si for hvilken etnisitet en person har (T. H. Eriksen, 2010, s. 63–64). Denne forståelsen er mye friere i den stand, samtidig som retningen også kan opptre som flytende eller vag. Abner Cohen står bak denne forståelsen i motsetning og protest til Barth sitt kultur- og bakgrunnsforståelse av etnisitet, og Cohen mener at man burde kunne betegne aksjemeglere i London som en etnisk gruppe (T. H. Eriksen, 2010, s. 63–64). Denne påstanden forsvares gjennom definisjonen av instrumentalismens og dens forståelse av etnisitet, hvor etnisitet er konstruert av en uformell politisk organisasjon og har ingen historisk eller kulturell forklaring (T. H. Eriksen, 2010, s. 63–64). Innen instrumentalisme virker det som om personene selv har autonomi i sin egen identitet og etnisitet. Cohens småradikale forståelse av etnisitet har heller ikke vært foruten kritikk. Thomas Hylland Eriksen (2010, s. 64) argumenterer for hvorfor det må finnes noe element til etnisitet som er ikke er basert på instrumentalisme og/eller element som er upolitisk. Dersom instrumentalisme korrekt forklarer etnisitet, burde man kunne gå til enhver etnisk gruppe og kunne overbevise dem om at de egentlig tilhører en annen etnisk gruppe ettersom tøylene er såpass frie. Dette er selvsagt ikke mulig, påstår Thomas Hylland Eriksen (2010, s. 64), som viser til at det må finnes etniske begrensninger som faller utenom instrumentalismen. Denne uenigheten innenfor instrumentalismen lager rom for flere eventuelle liberale perspektiv fra informantene, der man kan ta del i et instrumentalistisk perspektiv uten at man nødvendigvis må betegne aksjemeglere fra London som en etnisk gruppe.

En tredje retning, som er akademias mest anerkjente retning de siste to tiårene, er konstruktivismen eller «constructivism». Denne retningen vil også fungere som et analytisk verktøy i oppgaven og retningen er mer liberal enn primordialisme samtidig som tilnærmingen er mer begrenset enn instrumentalismen. Som Brubaker skrev i sin artikkel fra 2009 «we are all constructivists now» (Brubaker, 2009, s. 28). Da Brubaker henviser til «we» og «all», referer han til akademia. Et konstruktivistisk syn på etnisitet, forklarer etnisitet som sosial konstruert og som et produkt av den sosiale verdenen. Videre blir etnisitet gitt uttrykk for gjennom sosiale relasjoner og historisk kontekst. Derfor er etnisitet tilfeldig dannet og dynamisk (Ansell, 2013, s. 49). Det som evident skiller instrumentalisme fra konstruktivismen, er autonomiens rolle i etnisitetens dannelsesprosess. I instrumentalismen har autonomi en større rolle i dannelsen av etnisitet, men i konstruktivismen er etnisiteten sosialt konstruert i et fellesskap. Det kan være vanskelig å slå sammen tanker om hva etnisitet er i stand til å gjøre – mobilisering av tusenvis, krig og folkemord – og idéen om at etnisitet er fabrikkert og

konstruert (Zagefka, 2009, s. 230). Det er derfor viktig å påpeke at selv om noe er sosialt konstruert og ikke har vitenskapelig belegg, kan effekten likevel være enorm for sosiale strukturelle effekter, hverdagsinteraksjoner, personers levde realiteter og personlig identitet (Ansell, 2013, s. 49). Thomas-teoremet som illustrerer hvordan personers fortolkninger kan ha betydning for valg og samfunnets utvikling, forklarer det samme gjennom sitatet: «Det mennesker oppfatter som virkelig, blir virkelig i sine konsekvenser» (Tjora, 2020). Konstruktivisme eller «racial formation theory» som teorien også blir kalt, blir en del av poststrukturalismen på grunnlag av teoriens motsetning til strukturalismens strenge tro til vitenskapelighet (Ansell, 2013, s. 49). Moderne konstruktivister vil si at etnisitet ikke er en fullstendig egendefinert fabrikkasjon og at folk er til dels begrenset av sine gener, utseende og deres historier når de bestemmer seg for sin identitet. I tillegg er man begrenset av sosiale definisjoner og normer (Zagefka, 2009, s. 230). Et eksempel på dette er myten om felles opphav og hvor stor effekt en slik forståelse har for etnisitet og dens dannelse (Zagefka, 2009, s. 231). Konstruktivismens syn på sosiale begrensninger vil være høyst aktuelle dersom informantene forsøker å definere kriterier for det å være «etnisk norsk» ettersom «etnisk norsk» er en egen etnisitet med egne sosiale begrensninger eller opptakskriterier. Slike kriterier kan eksempelvis omhandle bakgrunn, opphav, kultur, og andre kriterier som det finnes en kollektiv enighet om må oppfylles for å kunne ta del i den sosiale gruppen «etnisk norsk».

Vi ser at dagens akademia i stor grad har en konsensus om at etnisitet er sosiale konstruksjoner med skiftende sosiale regler og normer om hvordan etnisitet defineres. Likevel er man i stor grad uenig i hvordan konstrueringen oppstår (Zagefka, 2009, s. 230). Noen vektlegger samspillet mellom kommunikasjonsnettverk og identitetsdannelser som årsak til konstrueringen av etnisiteter. Andre har instrumentalisme som utgangspunkt og ser på verdensøkonomien og enkeltindividets sosiale og økonomiske interesser som årsak til dannelser av etnisiteter. Noen andre ser på historisk arv (legacy) og dannelser av historisk arv som årsak til etnisiteter (Zagefka, 2009, s. 230). Eksempel på sistnevnte er Hobsbawm og Ranger (2012, s. 1–2) med sin «invention of tradition» - hvordan flere tradisjoner som oppstår som eldgammel, egentlig er mye yngre oppdiktete tradisjoner. Et annet eksempel på dette er Anderson (1996) og hans bok om forestilte fellesskap – der nasjoner og etniske grupper sees på som forestilte fellesskap ettersom medlemmene aldri vil kjenne, møte eller høre om de fleste i fellesskapet – derfor, et *forestilt* fellesskap (Zagefka, 2009, s. 230). Det er viktig å påpeke hvor *ekte* noe som akademisk sett er *uekte*, kan være. Dersom personene selv ser på,

og behandler begrepet som noe ekte, vil også konsekvensene til denne forståelsen, være ekte. Videre vil de ulike teoretiske perspektivene på etnisitet være svært nyttige i analyseprosessen av empirien som kommer fra informantene. Ettersom man har tre hovedtilnærminger til begrepet som dekker «hele spekteret», vil det være stor sannsynlighet for å kunne plassere perspektivene og utsagnene til informantene opp mot en eller flere passende teoretiske tilnærminger. Siden de teoretiske tilnærmingene dekker et «spekter» vil det være rom for å plassere empirien i nyanser mellom de ulike tilnærmingene dersom informantene kommer med utsagn som bærer preg av ulike teoretiske perspektiv på begrepet.

2.1.2 Norske definisjoner

Norske oppslagsverk og norske institusjoner har gjort forsøk på å definere begrepet. Store norske leksikon (SNL) nettsversjon er et betrodd oppslagsverk, som av erfaring brukes mye i skolen av elever og lærere. Det kan derfor godt tenkes at informantene ville brukt SNL for å definere etnisitet-begrepet for sine elever. SNL har skrevet en artikkel om «etnisk gruppe». I artikkelen står følgende:

En etnisk gruppe er en gruppe som innenfor et større samfunn selv betrakter seg som en gruppe i forholdet til andre, og som også blir identifisert som en egen folkegruppe av andre.

Etnisitet viser altså ikke til objektive kulturforskjeller, men er sosialt og kulturelt definert. Grunnlaget for etnisk kategorisering er det som oppfattes som medlemmenes mest grunnleggende og allmenne identitet: opprinnelse og kulturell bakgrunn. (Sommerfelt & Schackt, 2021).

Vi ser at SNL følger dagens akademiske konsensus med å se på etnisitet som konstruert. Vi ser også at SNL definerer «etnisk gruppe» med enkelte kriterier som vi finner igjen i Britt Cartrite (2003) sin doktorgradsavhandling hvor han analyserte alle de store verkene om etnisitet og gjenkjente hvilke kriterier for etnisitet som gjentok seg. Sammenlignet ser vi det å betrakte seg selv som en gruppe og det å bli anerkjent av andre som en gruppe, gå igjen i Cartrite sitt verk og SNL sin definisjon. SNL forklarer i den siste setningen fra sitatet ovenfor, at opprinnelse og kulturell bakgrunn er grunnlaget for etnisk kategorisering. Felles opprinnelse eller myten om felles opprinnelse og felles kultur, er de to kjennetegnene til

etnisitet, som også Cartrite bruker som mest grunnleggende for dannelsen av etnisitet (Zagefka, 2009, s. 229).

Lovdata har også en forklaring på hva etnisitet *er* i loven om likestilling og forbud mot diskriminering (Likestillings- og diskrimineringsloven, 2017). Under kapittel 2 ved §6 «*Forbud mot å diskriminere*» står etnisitet listet som en av grunnlagene for diskriminering som er forbudt. Det er listet opp elleve andre grunnlag som også er ulovlig å diskriminere på grunnlag av. I samme avsnitt er det *kun* etnisitet som får en utdypende forklaring (Likestillings- og diskrimineringsloven, 2017). Forklaringen lyder som følger: «Med etnisitet menes blant annet nasjonal opprinnelse, avstamning, hudfarge og språk» (Likestillings- og diskrimineringsloven, 2017). En slik lov brukes i straffesaker og rettssaker, og det er viktig at definisjonen er så kvalitetssikret som overhodet mulig. Definisjonen er tross alt del av et juridisk dokument og en ufullstendig definisjon kan ha store juridiske og rettslige konsekvenser. Når Kultur- og likestillingsdepartementet utarbeider en slik definisjon, er det viktig at definisjonen inkluderer etniske grupper samtidig som definisjonen må være avgrensende. En konsekvens av en *for* lite avgrenset definisjon, kunne vært at aksjemeglere fra London blir sett på som en etnisk gruppe. En slik definisjon ville vært i tråd med et instrumentalistisk syn på etnisitet (T. H. Eriksen, 2010, s. 63–64). Konsekvensen av en *for* snever definisjon ville vært at enkelte etniske grupper som ellers blir anerkjent som å være en etnisk gruppe, ikke ville fått denne anerkjennelsen under en norsk domstol.

Vi ser at loven inkluderer «avstamning» og «hudfarge» som underpunkter til etnisitet i loven. «Avstamning» peker til dels på en utdatert primordialistisk forståelse av etnisitet der røtter spiller en stor rolle. «Hudfarge» spiller til biologiske forskjeller som på lik linje med primordialisme er statisk over generasjoner og ikke dynamisk slik dagens akademiske konsensus om etnisitet er. En slik tilnærming til etnisitet blir fort kontroversiell på lik linje med «etnisk norsk». Under «Vedlegg» har jeg lagt ved mine e-postvekslinger med Kultur- og likestillingsdepartementet, hvor jeg foreslår å sette opp hudfarge som et eget diskrimineringsgrunnlag fremfor å ha det som et underpunkt for hva som menes med etnisitet. I e-postvekslingene utfordrer jeg departementet for hvorfor de har etnisitet og hudfarge sammenkople, ettersom en slik fremstilling av etnisitet vil videreføre eufemismen etnisitet har for hudfarge. En slik forståelse av etnisitet viderefører også en ekskludering av enkelte grupper i samfunnet fra å ta del i «etnisk norsk», dersom hudfarge står som et kriterium for innpass til gruppen.

2.1.3 «Etnisk norsk»

Et kontroversielt begrep som brukes mye i daglig tale i dag er begrepet «etnisk norsk». Begrepet blir også brukt noe i akademia, blant annet i boken «De andres skole» av Ingunn Marie Eriksen, men hun begrunner hvordan bruk av «etnisk norsk» er problematisk. Boken hennes er basert på hennes doktorgradsavhandling og empirien som ble samlet inn i dette arbeidet. Boken handler om hvordan det oppstår gruppedannelser og utenforskap i den norske flerkulturelle skolen. Empirien er fra en videregående skole på østkanten i Oslo (I. M. Eriksen, 2017, s. 10). For å beskrive ungdommene og de ulike gruppedannelsene som skjer, bruker Ingunn Marie Eriksen (2017, s. 21) begrepene «flerkulturell», «majoritet», «minoritet» og «etnisk norsk». Hun påpeker at for henne handler etnisitet i stor grad om kultur, verdier og praksiser. Derfor skal en person med bakgrunn fra Somalia kunne være «etnisk norsk» dersom hen deler kultur og verdier med majoriteten i Norge. Ingunn Marie Eriksen mener at det kan være ulike årsaker til at en person med somalisk bakgrunn ikke sees på som etnisk norsk, blant annet hudfarge og rasialiseringer som foregår i hverdagen.

Begrepet «etnisitet» brukes som eufemisme for hudfarge (I. M. Eriksen, 2017, s. 21; K. G. Eriksen, 2022, s. 61), og det er dette aspektet som problematiserer bruken av «etnisitet» og «etnisk norsk» i dag. Slik antropologen Frode Storaas sa i artikkelen til Mina Liavik Karlsen om bruk av *etnisk nordmann* «[...] Bruken av begrepet viser kanskje et behov for å utdefinere noen fra et norsk fellesskap, noe som leder til et viktigere spørsmål: Hvorfor vil man det?» (Karlsen, 2021). Det blir interessant å se om mine informanter peker på kontroverser rundt bruk av «etnisk norsk». Store norske leksikon (SNL) har skrevet en definisjon om «etnisk norsk»:

Etnisk norsk er et omstridt begrep som knytter en person til norsk identitet ut fra andre kriterier enn om man er norsk statsborger. Det gjelder særlig forestillinger om et fellesskap basert på felles avstamning.

Begrepet kan vise til flertallet av Norges befolkning, men det finnes ingen allment akseptert definisjon som avgrensner hvem som kan regnes blant etniske nordmenn og hvem som faller utenfor. Grunnen til at begrepet er kontroversielt er at det kan virke ekskluderende for personer med innvanderbakgrunn i de siste generasjonene. (Schackt, 2021).

I samme forklaring nevnes det også hvor uavklart og omdiskutert det er for hvem som faller innenfor og utenfor kategorien. Hvorvidt personer med samisk bakgrunn definerer seg som etnisk norske varierer, og lignende eksempler setter lys på hvor vag definisjonen egentlig er. Videre i definisjonen står det skrevet:

Selv om etnisk gruppe i sin grunnbetydning viser til en idé om felles avstamning (ethnos = «folk») er språklig og kulturell kompetanse ofte like avgjørende for hvordan personer blir identifisert med etniske grupper. På et slikt grunnlag kan man si at mange innvandrergupper har blitt assimilert som etnisk norske etter hvert som deres tidligere tilknytninger har mistet betydning. Det er godt dokumentert at befolkningen i landet fra de tidligste tider har absorbert jevnlig tilsig av migranter utenfra. (Schackt, 2021).

Forestillingen om en felles avstamning brytes delvis sammen i den siste setningen i sitatet til SNL ovenfor. Det har innvandret folk til Norge siden de tidligste tider. Deres etterkommere blir sett på som «etnisk norske» i dag selv om forfedrene var innvandrere. Hva er så denne felles avstamningen basert på? Etnisitet er komplekst, forvirrende og udefinerbar. Det finnes ingen objektiv sannhet eller definisjon når det kommer til begrepet, noe som gjenspeiles både i academia og norsk kontekst. I academia finnes det tre hovedkategorier som forsøker å forklare hva etnisitet innebærer. Primordialisme, en utdatert retning som forklarer etnisitet som noe urgammelt og statisk, der røtter og identitet er sammenknyttet. Instrumentalisme er det stikk motsatte, der hvilken som helst gruppe kan gå sammen og betegne seg som en etnisitet – en retning som har fått kritikk av samme grunn. Sosial konstruktivisme er hvor dagens akademiske konsensus ligger. En retning hvor etnisitet sees på som konstruert, samtidig som man er begrenset av enkelte faktorer. Faktorene er forhandlingsbare, og med det menes at faktorene som begrenser dine muligheter for å ta del i en etnisk gruppe er dynamiske som et resultat av at etnisitet er sosialt konstruert. Hvilke faktorer som kan forhandles om, varierer fra situasjon til situasjon og fra etnisitet til etnisitet. I norsk kontekst brukes ofte det kontroversielle begrepet «etnisk norsk» som fungerer som en eufemisme for hudfarge og bidrar til marginalisering og begrepet har ingen objektiv definisjon. Videre skal vi se på critical whiteness studies (CWS) eller kritiske hvithetsstudier som delvis forklarer hvordan elever kan føle på utenforskap i norsk skole.

2.2 Critical Whiteness Studies (CWS)

Critical whiteness studies, eller kritiske hvithetsstudier (noen ganger også referert til som kritisk hvithetsteori) har som formål å utfordre ideen om hvithet som den sosiale normen (Nayak, 2007, s. 738). Kritiske hvitehetsstudier forsøker «å granske hvithet som et system av privilegier» (Dowling, 2017, s. 255). Hvithet sees på som den universelle normen hvor personer som definerer seg som hvite, nevner nasjonalitet, opphav, alder, kjønn og *ikke* hudfarge når de beskriver seg selv (Nayak, 2007, s. 738). Ettersom defineringen av hvithet ikke har vært konsis opp gjennom historien (Foste & Jones, 2020, s. 175), kan man si at hvithet er sosialt konstruert. Hvithet som norm er skadelig og segregerende ettersom hvitheten medbringer privilegium (Nayak, 2007, s. 738). Hvite privilegium er et resultat av at det eksisterer rasebasert diskriminering. I lys av diskrimineringen vil det være noen som taper og noen som tjener på diskrimineringen (Bridges, 2019, s. 456; Svendsen, 2022, s. 48). Eksempelvis har hvite elever i den norske skolen et privilegium ved at de trolig ikke utsettes for rasisme (Svendsen, 2022, s. 49). Et annet eksempel på privilegium som hvite har i skolen, finner man i Oslo, hvor hvite elever sees på som en styrke for skolens markedsposisjon, og skolene vil beholde og tiltrekke disse elevene (Svendsen, 2022, s. 49). Fylkesnes (2018, 2019) viser til hvordan hvithet som fenomen også finnes i det norske skolesystemet i styringsdokumentene. Styringsdokumentene tolkes og bearbeides av norske lærere og viderefører hvithet som fenomen til lærernes praksiser.

2.2.1 Hvithetsnorm

Nå skal vi ta en nærmere kikk på hva som menes med hvithetsnorm og hvorfor dette er relevant for min oppgave. Hvithet eller «whiteness» sees på som det universelle og legges ikke merke til. Det er ofte i samtaler om personer med mørkere hud at hudfargen først blir nevnt (DiAngelo, 2011, s. 59), dette kan sees på som en del av hvithetsnormen.

Balansemerket og Balansekunst er et samarbeid med over 100 norske kunst- og kulturorganisasjoner som jobber for et mangfoldig og likestilt kulturliv. Balansekunst er utviklet med støtte fra Kultur- og likestillingsdepartementet (Balansekunst, 2022).

Balansekunst definerer begrepet «hvithetsnorm» slik:

At vi har en hvithetsnorm i samfunnet vises på et utall forskjellige måter. Et eksempel som kanskje kan virke uskyldig, er plastre og fargeblyanter som blir beskrevet som

“hudfarget”. Da er spørsmålet: “hudfarget” for hvem? Hvem er plasteret laget for, og hvem er glemt? Hvithetsnorm handler ikke bare om plastre, men også om fordommer og stereotypier. Hvithet blir ofte tenkt på som det universelle, noe som ikke legges merke til. Samtidig gjør det at det å ikke være hvit er noe som legges merke til. Hvithetsnormen kommer også til uttrykk når skribenter, juryer eller komiteer uten videre plasserer en artist med mørk hud i “verdensmusikk”- eller “urban”-sjangeren. Hvithetsnormen har gjort at artistenes utseende har preget hvordan musikken oppfattes. (Balansekunst, 2022).

Her har Balansekunst forklart hvordan hvithetsnorm kan vise seg i virkeligheten. Ellers ligger hvithetsnormen, usynlig og ikke merkbar. Thomas Hylland Eriksen forklarer dette konseptet om hvithet og dens usynlighet videre: «Hvithet, og i særdeleshet mannlig hvithet, er usynlig, umarkert, en identitet som ikke oppfattes som en identitet, men som en universell målestokk» (T. H. Eriksen, 2020). Hvithet har ikke vært konsis opp gjennom historien og har ingen kulturelle røtter, likevel har hvithet voldelige konsekvenser for personer som faller utenfor gruppen (Foste & Jones, 2020, s. 175). Det enkleste er å definere hvite som: de som får fordeler av strukturell rasisme (Svendsen, 2022, s. 48). I definisjonen til Balansekunst kommer det frem at hvithet er standarden i den norske konteksten. Standarden er noe vi ikke legger merke til, samtidig som det som er utenfor standarden blir lagt merke til – personer som ikke er hvite. Sandra Fylkesnes (2019, s. 398) påpeker også hvordan styringsdokument ivaretar hvithetsnormen i den norske skolen.

Hvithetsnormen skaper sannsynligvis en følelse av utenforskap hos elever som faller utenfor standarden. Det vil derfor være viktig for lærere å snu om på usynligheten rundt hvithet og bemerke hvilke fordeler hvithet og hvite privilegium medbringer for å unngå en fargeblind utøvelse i skolen (K. G. Eriksen et al., 2022, s. 39–40). Ved å se på informantenes besvarelser rundt hvithetsnorm, vil det gi innblikk i om det trengs en nødvendig bevisstgjøring til for å kunne prate om- og bekjempe hvithetsnormen. Videre skal vi se på critical race theory (CRT) eller kritisk raseteori som forklarer den skjulte strukturelle rasismen i samfunnet.

2.3 Critical Race Theory (CRT)

I denne delen skal jeg ta for meg deler av *critical race theory* eller kritisk raseteori som teoretisk perspektiv, og knytte det opp mot norsk kontekst. Årsaken til at jeg velger å bruke kritisk raseteori i denne oppgaven handler om kontekst og den opplevde rasismen elever kjenner på i norsk skole (Antirasistisk Senter, 2017, s. 4; Bangstad et al., 2022, s. 64; Unicef,

2022, s. 10). Unicef sin rapport (2022, s. 10) legger frem at 37% av undersøkelsens deltakere har opplevd rasisme som et resultat av hvordan de ser ut. Videre viser rapporten at 57% av elevene som har opplevd rasisme, opplevde det i skolen. Elever føler at lærerne har lavere forventninger til dem enn til elever med norsk avstamning (Antirasistisk Senter, 2017, s. 27–30) og elever forteller om møter med fordomsfulle lærere med stereotypiske forventninger (Antirasistisk Senter, 2017, s. 30–32). Etersom tallene viser at rasisme er utbredt, kan man argumentere for at det norske skolesystemet er en strukturelt rasistisk arena for sine elever.

Kritisk raseteori handler i stor grad om forskjellsbehandling i samfunnet, noe lærere også kan drive med når det kommer til bruk av etnisitet-begrepet i skolen. Det er i lys av den allerede opplevde utenforskapen hos elever med ikke-vestlig bakgrunn, at inkludering i skolen blir enda viktigere. Ved utestengende bruk av for eksempel «etnisk norsk», videreføres trolig deler av denne utenforskapen hos elevene. I løpet av intervjuene av lærerne spør jeg derfor informantene om tematikker som faller inn under kritisk raseteori. Det er i annerkjennelsen av forskjellsbehandlingen, utenforskapen og annerledesheten som enkelte grupper i samfunnet allerede opplever, at viktigheten og konsekvensene av bruk av for eksempel «etnisk norsk» fremkommer.

2.3.1 Strukturell rasisme

Teorien om strukturell rasisme, kom som et motsvar til klassisk eller biologisk rasisme. Biologisk eller klassisk rasisme er en ideologi eller overbevisning om eksistens av at mennesket, oppdelt i raser, er rangert i et verdihierarki (Midtbøen, 2022, s. 27). Denne formen for rasisme er også ofte den synlige rasismen. Teori om strukturell rasisme forsøker å belyse den mer skjulte og gjennomgående rasismen vi har i samfunnet. Selv om strukturell rasisme i stor grad er skjult, har det vært en stor diskurs vedrørende strukturell rasisme i norske medier i etterkant av drapet på George Floyd. Hele 19 ganger skrev Aftenposten leder- og kommentarartikler om temaet i perioden 1. mai til 31. august i 2020 (Retriever, 2020, s. 19). Informantene er derfor trolig klar over den strukturelle rasismen som foregår i USA, men det er usikkert om de er klar over den strukturelle rasismen som foregår i Norge. Rasismen kan være skjult for den som utøver den, gjennom nedvurderinger av mennesker med en annen hudfarge, helt ubevisst. Rasismen kan også komme til uttrykk gjennom systematisk forskjellsbehandling av etniske minoriteter i samfunnets institusjoner. Det er viktig å påpeke at forskjellsbehandling gjennom bruk av «etnisk norsk» nødvendigvis ikke er rasisme, men heller snakk om forskjeller i forståelser av begrepets definisjon. Debatten vedrørende hvilken

form for rasisme som forårsaker strukturell rasisme pågår fortsatt. Om det er menneskers personlige rasistiske synspunkt eller et mer strukturelt fenomen som er hovedårsaken til strukturell rasisme er uvisst (Midtbøen, 2022, s. 27).

Strukturell rasisme kan hovedsakelig deles inn i to hovedgrupper – den ene retningen ser på menneskers skjulte rasistiske bias samtidig som den andre retningen ser på den institusjonaliserte rasismen. Retningen som ser på den institusjonaliserte rasismen, er mer historiebaseret og bygger seg på rasistisk historiekontekst fra hvor rasediskriminering i USA ble forbudt, og hvordan denne formelle endringen likevel ikke endret den levede virkelighet for svarte i USA. Dette forklares gjennom fremveksten av en fargeblind ideologi som fungerte som et motsvar mot borgerrettighetsbevegelsens seier i USA (Midtbøen, 2022, s. 29–30). Fra denne retningen innenfor strukturell rasisme, vil «fargeblindhet» være mest relevant for min oppgave. Den andre retningen handler om implisitt bias som bygges på resultater om at mennesker har en tendens til å koble negative egenskaper til svarte og andre utgrupper i samfunnet. Derfor vil trolig forskjellsbehandling finne sted i samfunnet som et resultat av denne ubevisste og underliggende kategoriseringsprosessen (Midtbøen, 2022, s. 29). Det er denne mer personlige formen for strukturell rasisme som er relevant for min oppgave. I Unicefs rapport om barn og unges meninger om rasisme (2022, s. 10) påpekes det at 57% av barn og unge som har opplevd rasisme har opplevd dette i skolen. Den opplevde rasismen kan være et resultat av implisitte bias. Samtidig som min oppgave i stor grad handler om personlige holdninger hos lærere, utgjør lærerne en del av Norges institusjoner og dermed også en del av Norges strukturelle sammensatte samfunn. Selv om min oppgave ikke nødvendigvis er ute etter rasistiske holdninger hos mine informanter, kan det samme prinsippet om personlige implisitte bias innenfor strukturell rasisme trolig ha lignende sammensatte effekt når det kommer til informantenes holdninger rundt definisjonen til «etnisk norsk». Dersom informantenes holdninger eller forståelser representerer store deler av Norges lærere (noe min oppgave ikke vil svare på), vil holdningene og forståelsene fortelle noe om Norges samfunnsstruktur.

Strukturell rasisme har opphav fra USA og er deretter basert på en amerikansk kontekst. Likevel finnes det delvis nytteverdi og overførbarhet over til norsk kontekst. Deler av empirien som teorien baserer seg på, ser vi også her i Norge. Eksempelvis forskning som viser at norskpakistanske blir diskriminert under jobbsøkerprosesser og etnisk diskriminering i boligmarkedet (Midtbøen, 2022, s. 31). Innvandrere og deres etterkommere sier også at de

«[...] opplever diskriminering i hverdagslivet, arbeidslivet, i utdanningsinstitusjoner, i helsevesenet og i møte med politiet og i offentligheten» (Midtbøen, 2022, s. 31–32). Av den grunn kan man bruke strukturell rasisme i analyse av norsk samfunnskontekst. Samtidig skal man være forsiktig i overførbarheten ettersom det finnes viktige skillelinjer mellom amerikansk og norsk kontekst. Politivold og rasisme i politiet er et nøkkelement i strukturell rasisme i USA – et element som i liten grad kan overføres til norsk kontekst. Forskning viser til tall på at 1-6% av innvandrere og etterkommere sier de har opplevd diskriminering fra politiet – et lavt tall satt opp mot opplevd diskriminering i arbeidsmarkedet som ligger på 20% (Midtbøen, 2022, s. 33). Likevel viser forskning at personer som identifiserer seg selv som en etnisk minoritet oftere blir stoppet i politikontroller enn befolkningen for øvrig (Telson & Vik, 2022). I Norge ellers, er diskrimineringen i arbeidslivet mye lavere i offentlig sektor enn i privat sektor (Midtbøen, 2022, s. 32) – enda et funn som tilsier at den etniske diskrimineringen som finner sted i Norge, i større grad kan forklares gjennom teorien om personlige implisitte bias fremfor teorien om institusjonalisert rasisme. Det vil være interessant å se om noen av prosjektets informanter fremlegger kunnskap om lignende eksempler på strukturell rasisme i Norge som listet opp ovenfor. Videre skal vi se på kritisk raseteori som inneholder «analyseverktøy» som man bruker for å forstå den strukturelle rasismen i samfunnet.

2.3.2 Kritisk raseteori

«Kritisk raseteori er en teoretisk tradisjon som søker å forstå og undersøke hvordan politikk, lover og institusjonelle praksiser får ulikhetsskapende effekter» (Svendsen, 2022, s. 42). Kritisk raseteori (CRT) kan omfavne *praksiser, holdninger og forståelsesmåter* som faktorer for ulikhetsskapende effekter (Svendsen, 2022, s. 43). For min oppgave blir *holdninger og forståelsesmåter* mest relevant, ettersom prosjektet mitt ikke skal se på direkte *praksiser*. Lovene som CRT tar som utgangspunkt, har som regel ikke rase eller etnisitet nevnt i lovene, men lovene viderefører likevel de rasistiske effektene indirekte (Svendsen, 2022, s. 44). Denne *usynligheten* gjør det vanskelig for objektiviteten å legge merke til lover som viderefører rasistiske virkninger. CRT fungerer som et verktøy – skapt for å avdekke effekten av slike *usynlige* og institusjonelle makter (Svendsen, 2022, s. 42) og i mitt prosjekts tilfelle, er mine informanter de institusjonelle maktene. Rasisme har samfunnsmessige konsekvenser og begrenser den individuelle muligheter i å ta opp lån, få bosted eller jobb (Ansell, 2013, s. 51) – en effekt vi også har i Norge gjennom strukturell rasisme.

CRT har blitt kritisert for å anvendes i europeiske situasjoner, når CRT i stor grad kan sees på som et særamerikansk fenomen. Likevel blir CRT brukt internasjonalt i dag i antirasistisk arbeid og forskning (Svendsen, 2022, s. 43). Kan man da legitimt bruke CRT i en norsk kontekst og i skolekontekst? Kritikken mot CRT i europeisk kontekst peker på overførbareheten fra det amerikanske samfunn til det europeiske samfunn. Kritikerne mener at fokuset i CRT i stor grad er på sammenhengene mellom rasisme og sosial klasse og at dette fokuset ikke er like relevant i Europa som fokuset på religionbasert diskriminering ville vært (Svendsen, 2022, s. 43). Som et motsvar til kritikken har det blitt gjort mye forskning for å historisere, kontekstualisere og undersøke rasisme i en europeisk sammenheng (Svendsen, 2022, s. 43). Man har klart å delvis tilpasse og kontekstualisere CRT til å bli «europavennlig» slik at nytteverdien til deler av den teoretiske tradisjonen har blitt anvendt. Resultatene ville vært forskningsmessig ubehjelpelig dersom man hadde sett på CRT som et rent særamerikansk fenomen, der man hadde unngått å bruke CRT sine verktøy i europeisk og norsk kontekst.

Kritisk raseteori skriver en del om «fargeblindhet» og hvordan et slikt liberalt syn fører til effekter mot sin hensikt. Visjonen om fargeblindhet er i bunn og grunn god, man ser ikke ulike *raser* eller hudfarger (K. G. Eriksen et al., 2022, s. 39; Ramirez, 2022, s. 385).

Fargeblindhet implementert i lovverket ville trolig fungert dersom det ikke fantes rasisme. Ettersom det finnes rasisme, vil fargeblindhet i lovverk trolig bidra til å skape flere forskjeller mellom folkegrupper i samfunnet. En fargeblind utøvelse i klasseromsituasjoner vil også trolig være skadelig ettersom slik praksis ikke anerkjenner hvithet og privilegiene hvithet medbringer. Noen ganger inngår fargeblindhet inn i diskursen om at det ikke finnes rasisme – en fargeblind rasisme. Fargeblind rasisme insisterer på at ulikheter som finnes mellom ulike folkegrupper i samfunnet, ikke har noe med rasisme å gjøre – altså det motsatte av kritisk raseteori (Svendsen, 2022, s. 44). Fargeblindhet blir derfor relevant for min oppgave, dersom enkelte informanter påstår at rasisme eller hudfargehierarki ikke finnes i deres skoler eller klasserom, og kan videre brukes til å analysere deres besvarelser.

I norsk skole kan man se tendenser til fargeblindhet. Alle barn skal behandles likt og man prater ikke om privilegiene man har som person med majoritetens hudfarge (Ramirez, 2022, s. 386). I læreplanens overordnet del står det følgende: «Alle elever skal behandles likeverdig, og ingen elever skal utsettes for diskriminering» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4). Det samme gjelder kultur, der den norske skolen sees på som monokulturell som et resultat av skolens likhetsideologi (Mathisen, 2020, s. 125). Selv om den norske skole genuint har gode

intensjoner når det gjelder inkludering av alle elever, forteller mange elever med ikke-vestlig bakgrunn om en subtil og nesten usynlig måte de blir behandlet annerledes i forhold til elever med vestlig bakgrunn (Ramirez, 2022, s. 384). Det blir interessant å høre om informantene mine kan forklare dette fenomenet. Fargeblindhet fungerer som et motargument mot hudfargehierarki og det skapes dermed ikke et rom for å prate om slik ulikhet. Forskning viser at lærere vegrer seg mot å undervise om rasisme i flerkulturelle klasserom og dermed blir skolen videreført som en fargeblind arena (Ramirez, 2022, s. 386). Ramirez (2022, s. 387–389) foreslår å snakke om elevens etniske tilhørighet, vektlegge elevenes hudfarge og at man må lære både elever og lærere om privilegier og makthierarkier i samfunnet. Slik kan man bekjempe fargeblindhet i norsk skole og forhindre mikroagresjoner, mangelperspektiver, lært mindreverdigheit og andregjøring hos elevene (Ramirez, 2022, s. 388). Dersom informantene ikke anerkjenner tilstedeværelse av strukturell rasisme eller hvithetsnorm i skolen eller samfunnet vil dette peke mot en fargeblind forståelse.

2.4 Utenforskap

Tidligere forskning på elever med innvandrerbakgrunn og deres opplevde utenforskap i skolen, vil være signifikant for å etablere et formål for oppgaven. Studien min er dagsaktuell og formålstjenlig ettersom flere elever i skolen med innvandrerbakgrunn, opplever utenforskap som et resultat av deres opplevde etnisitet (I. M. Eriksen, 2017; Grønfur, 2001, s. 56; Mathisen, 2020). Faglitteratur peker også på etnisitet eller bakgrunn som årsak til samme fenomen i skolen (T. H. Eriksen & Sajjad, 2020, s. 143; Lippe, 2021, s. 23). Rasisme er utbredt i norsk skolekontekst (Antirasistisk Senter, 2017, s. 4; Bangstad et al., 2022, s. 64; Unicef, 2022, s. 10), og bidrar også trolig til opplevelser av utenforskap. Det vil i forlengelse av elevenes opplevelse av utenforskap, være av interesse å se på læreres forklaringer på etnisitet, hvithetsnorm og strukturell rasisme. Det vil også bli interessant å se hvilke forklaringer lærerne kommer med når de blir spurt om hvorfor elever føler på utenforskap. Skolens lærere vil i stor grad sitte med definisjonsmakten på hvem som vil være etnisk norske og hvem som faller utenfor. Dersom lærere bruker slike begreper i skolesammenheng, kan dette videreføre minoritetselevens følelsen av utenforskap. Her er et sitat som oppsummerer den opplevde utenforskapen på en god måte.

Mer enn noe annet ble debatten i etterkant av drapet på George Floyd imidlertid preget av at unge med synlig minoritetsbakgrunn i Norge delte erfaringer fra hverdagslivet,

med forskjellsbehandling, mistenkeliggjøring og stadige påminnelser om at de ikke *egentlig* hører til i det norske samfunnet. (Midtbøen, 2022, s. 25).

Frøyland og Gjerustad (2012, s. 48) fremlegger tall i sin rapport som tilsier at barn med innvandrerbakgrunn som er født i Norge, i større grad sitter på en utenlandsk identitetsfølelse fremfor en norsk identitetsfølelse. På 9. trinn følte kun 31% av norskfødte ungdommer med innvandrerbakgrunn, at det stemte alltid/ofte at de hadde en norsk identitetsfølelse, samtidig som 28% mente at det stemte av og til, og 40% mente at det sjelden/aldri stemmer. I spørsmål om de samme ungdommene følte på både en norsk og en utenlandsk identitetsfølelse, svarte de følgende: 22% mente at det stemte sjelden/aldri, 21% mente at det stemte av og til og 56% mente at det stemte ofte/alltid. Det siste spørsmålet ungdommene besvarte, omhandlet om de følte på en utenlandsk identitet. Her besvarte 13% at de sjelden/aldri følte på en utenlandsk identitet, 27% følte at det stemte av og til og 60% mente at de føler på en utenlandsk identitet alltid/ofte (Frøyland & Gjerustad, 2012, s. 48). Årsaken til denne formen for identitetsfølelse hos minoritets elever kan være flere, men Thomas Hylland Eriksen & Torunn Arntsen Sajjad (2020, s. 142–143) peker på primær- og sekundærsosialisering som en årsak til gruppedannelser og utenforskap. Der sekundærsosialiseringen som foregår i skolen, fungerer som en forlengelse av den opprinnelige primærsosialiseringen som barnet får i sitt hjem. Dersom primær- og sekundærsosialiseringene er *for* forskjellige i innhold, vil det gå utover skoleprestasjoner og tilpasning til skolemiljøet. Hvithetsnormen er trolig en annen årsak til følt utenforskap hos minoritets elever (Balansekunst, 2022; Mathisen, 2020). Retorikken og holdningene til lærerne rundt etnisitet-begrepet vil trolig ha innvirkning på elevenes identitetsfølelse. Dersom lærere holder på en skillende eller segregerende forståelse av etnisitet, kan det tenkes at den opplevde utenforskapen videreføres. I forlengelse av å se på informantenes besvarelser knyttet til etnisitet-begrepet blir det også interessant å se på forklaringene de har på hvorfor elever føler på utenforskap.

I doktoravhandlingen til Eriksen kommer det frem et eksempel fra en skole i Oslo om en kollektiv forståelse hos flere av skolens elever om etniske karakteriseringer av «utlendinger» og «etnisk norske». Der det å være «utlending» var forbundet med å være bråkete og det å være «etnisk norsk» var forbundet med flinke elever (I. M. Eriksen, 2012, s. 189). Slike karakteriseringer viser til hvordan en lærer kan merke en elev som «bråkete» på grunn av skolekulturen, noe som kan føre til at eleven blir stereotypisert. Dette kan da skje dersom lærerne viderefører etniske skiller mellom elevene gjennom å bruke begrep som «etnisk

norske» og «utlending». Man kan da spørre seg selv i hvor stor grad lærere bør bruke slike begreper.

Vi har nå sett på hvordan elevene føler seg utenfor i skolen som et resultat av sin opplevde etnisitet. Det er mange faktorer som spiller inn på denne utenforskapen, men læreres bruk og forståelse av etnisitet-begrepet *kan* være en av faktorene. Dersom det er tilfelle at lærernes retorikk spiller inn på elevenes følelse av utenforskap og annerledeshet, er det usikkert hvor stor effekt denne faktoren har. Lærere står med stor definisjonsmakt i klasserommet og velger i stor grad hvordan slike begreper blir brukt og forstått hos elevene sine. I lys av hvor flytende definisjonen av «etnisitet» *er*, blir det fort kontroversielt for en lærer å fortelle sin klasse konkret hva etnisitet innebærer, uten å vise til kompleksiteten, nyansene og problematikken med et slikt begrep.

3. Metode

3.1 Design

Forskningsdesignet for dette prosjektet gjennomføres kvalitativt. Prosjektet er ute etter menneskers meninger, holdninger og erfaringer, noe som peker mot en kvalitativ studie. Oppgaven bruker et semistrukturert en-til-en-intervju. Med semi-strukturert intervju stiller man spørsmål samtidig som det er rom for å komme med oppfølgingsspørsmål for å avklare besvarelsene til informantene. I motsetning til kvantitative spørreskjema, vil intervju som metode i større grad hjelpe oss å finne svar på andre menneskers opplevelser, erfaringer, tanker og følelser (Thagaard, 2018, s. 89). Oppgaven min tar utgangspunkt i flere fenomen som tidligere forskning har satt lys på, eksempelvis fenomenet om opplevd utenforskap hos elever i den norske skolen som et resultat av deres opplevde etnisitet (I. M. Eriksen, 2017; Mathisen, 2020). I et fenomenologisk perspektiv ville man normalt sett på fenomenet fra elevenes perspektiv. I min oppgave vil jeg derimot se på lærernes erfaringer med begreper og dynamikker i klasserommet knyttet til fenomenet. Årsaken til dette er at dersom lærerne sitter på enkelte begrensede forståelser av etnisitet, kan en ringvirkning være at elever i klasserommet føler seg utenfor.

En-til-en-intervju brukes fremfor et fokusgruppeintervju fordi oppgaven fokuserer på enkeltstemmene til lærerne og de individuelle forskjellene mellom informantene. I et fokusgruppeintervju ville det vært en mulighet for at lærerne ikke hadde turt å tatt et ståsted dersom ståstedet ikke samsvarte med besvarelsene fra de andre informantene. Det anbefales nemlig ikke å ta opp sensitive eller personlige tematikker i fokusgruppeintervjuer (Edgren et al., 2021, s. 128), noe prosjektet mitt kan argumenteres for å inneholde. Jeg ser også for meg at det kan være lettere å gå i dybden i denne tematikken under fire øyner, fremfor å ha mange virkeligheter å forholde seg til på en og samme tid. I kvalitative undersøkelser vil det være utfordrende å gjennomføre et utvalg som kan sees på som representativt i nasjonal sammenheng. Mine resultater vil av den grunn ikke være generaliserbare, men vil likevel gi innblikk i hvordan ulike personer tenker, og videre vil man kunne analysere de ulike innspillene informantene kommer med.

3.2 Utvalg

Utvalg for studien er samfunnsfaglærere som arbeider på ungdomsskolen, med ulike alder, kjønn og arbeidsplasser med ulike geografiske tilhørigheter. Samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet følger LK20 og er relevante informanter som man kan se i kompetansemål for samfunnsfag etter 10. trinn: «reflektere over likheter og ulikheter i identiteter, levesett og kulturuttrykk og drøfte muligheter og utfordringer ved mangfold» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dermed skal samfunnsfaglærerne på ungdomstrinnet kunne lære bort utfordringer med mangfold. Samfunnsfaglærer er derfor veldig relevante informanter til mitt prosjekt.

I utvalget til oppgaven var det et ønske om å anskaffe informanter i ulike aldrer ettersom alder trolig kan knyttes til mangfoldskompetanse. Alder skal ikke inngå som en faktor i analysen, men ulike aldrer på informantene vil trolig bidra til å belyse mer varierte forståelser av etnisitet. Mangfoldskompetanse handler om at alle er forskjellige og at vi har kunnskap om hva forskjellen går ut på. En slik kompetanse vil bidra til inkludering i samfunnet.

Mangfoldskompetanse har mange likhetstrekk med kulturel relativisme (Zakariassen, 2022). Lærere av ulike aldre har vokst opp i samfunn som i ulik grad har vært preget av innvandring. Per dags dato hadde vi toppår for innvandring i 2011 med 79 500 innvandringer (Myhre & Tønnessen, 2022). Eldre lærere har dermed vokst opp i mindre kulturelt mangfoldige samfunn, i motsetning til yngre lærerne. Dersom man i oppveksten har gått i klasser med personer fra ulike kulturer, har man kanskje opparbeidet en høyere mangfoldskompetanse. Geografisk tilhørighet vil muligens også ha noe å si for mangfoldskompetansen læreren innehar. Ettersom flere lærere trolig arbeider på sitt føde- og oppvekststed, vil et utvalg fra ulike geografiske steder trolig inkludere informanter med oppvekster fra både rurale og urbane steder. Tradisjonelt har innvandring til urbane strøk vært større enn til rurale strøk (Kampevoll & Martinussen, 2018, s. 90). Lærere som har vokst opp i kulturelt homogene samfunn har trolig en annen mangfoldskompetanse fremfor en lærer som er vokst opp i et urbant område med høyere grad av innvandring.

Kjønn kan ha en innvirkning på empirien som kommer fra informantene. Ettersom menn og kvinner inntar ulike kjønnsroller, har vi også ulike normer og forventninger. Ulike tankesett og atferd mellom kvinner og menn kan være kulturbestemt, biologisk eller psykologisk (Teigen & Svartdal, 2020). Kjønn vil derfor være en mulig faktor som kan bidra til et varierende svarresultat i prosjektet. Oppgaven kommer ikke til svare på om besvarelsene til informantene er representative, og geografisk tilhørighet, alder og kjønn er dermed ikke interessant i den sammenheng og vil ikke brukes i analysedelen til oppgaven. Likevel kan det

tenkes at resultatene blir mer variert i form av bevarelser og vil i større grad bidra til å belyse de ulike perspektivene på etnisitet som finnes hos samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet.

3.3 Rekruttering av informanter

For å rekruttere informanter som passet til utvalget mitt, sendte jeg e-post til 23 ulike ungdomsskoler som var i Stavanger kommune eller i nabokommuner til Stavanger. I e-posten stod det skrevet hvem prosjektet var aktuelt for (samfunnsfaglærere på ungdomsskolen) og hva prosjektet handlet om. Ved å inkludere nabokommuner til Stavanger, fikk prosjektet informant(er) fra rurale strøk, som var ønskelig for utvalget. Etter den opprinnelige e-posten sendtes det en oppfølgingse-post ettersom det var lite respondens etter første forsøk. Jeg fikk svar fra tre informanter som ville delta i prosjektet. Noen skoler fortalte at de var med i andre prosjekter allerede og dermed takket nei til å delta. De aller fleste skolene svarte aldri på henvendelsen min. Jeg kontaktet tre ekstra personer som passet til utvalgskriteriene mine. Disse fikk jeg kjennskap til gjennom studieløpet mitt eller gjennom «en venn av en venn»-ordninger. Etter ett frafall endte prosjektet opp med totalt fem informanter. I utvalget er det informanter fra begge kjønn, rurale og urbane strøk, noen er unge og noen er eldre.

3.4 Innsamling av data

En intervjuguide ble brukt i de semi-strukturerte intervjuene (se vedlegg). Intervjuguiden ble laget i samsvar med tidligere forskning og teori. Spørsmålene ble utformet for å avdekke virkelighetsoppfatningen til informantene. Under formuleringen av spørsmålene hadde jeg en bevissthet rundt lukkede og åpne spørsmål, der sistnevnte var målet. Noen spørsmål ble laget som lukkede spørsmål, men med klare oppfølgingsspørsmål. I tråd med rådene til Edgren et al. (2021, s. 136), ble spørsmålene stilt slik at opplevelsene til informantene kom frem. For eksempel: i stedet for å spørre «Hva er etnisitet?», ble lærerne bedt om å svare på «Hva føler du etnisitet er?». Det første spørsmålet kunne gjerne blitt tolket som mer utfordrende siden lærerne blir bedt om å gi en definisjon på et begrep (kunnskap-basert) der informantene da gjerne kan føle at de blir «satt på prøve» (kunnskaps-prøve). Det andre spørsmålet er mer ute etter informantens opplevelser og oppfatninger som trolig vil virke som et mindre fasisorientert stilt spørsmål. Før det var tid for intervjuene, gjennomførte jeg et prøveintervju, noe som ble anbefalt i boken til Edgren et al. (2021, s. 137). Etter prøveintervjuet ble flere spørsmål justert ettersom noen av spørsmålene kunne virke som veldig ledende og noen spørsmål var rett og slett for vanskelig å svare på – et resultat av dårlige formuleringer.

For hvert intervju møtte undertegnede og informanten opp til avtalt sted og tid for intervju. Jeg takket for oppmøte og for at informanten ønsket å frivillig delta i prosjektet. Hver informant signerte samtykkeskjema og ble oppdatert på hvilke rettigheter de har som informant. Informantene ble tilbudt informasjonsskrivet til prosjektet i papirform (informasjonsskrivene var tidligere tilsendt på e-post til deltakerne av prosjektet). Før jeg startet opptakeren forklarte jeg til informantene hvorfor jeg mente at prosjektet mitt var viktig og hvordan informantenes erfaringer og tanker var viktige for å besvare problemstillingen min. I tillegg forsøkte jeg å berolige informantene når det kom til deres besvarelser gjennom at de var anonymiserte, kunne trekke seg om ønskelig, og at det ikke finnes noe fasitsvar på prosjektets tematikker. Jeg informerte også informantene om at de kunne trekke deler av intervjuet – som Tjora (2012, s. 160) påpeker er ekstra viktig å gjøre i intervjuer som inneholder følelsesmessige vanskelige deler for informanten.

Jeg ønsket å berolige informantene mine av flere grunner. Den ene var av forskningsetiske årsaker, eksempelvis når informantene fikk forklart hvilke rettigheter de har som informant. Den andre årsaken har med kvaliteten på besvarelsene å gjøre. Den siste årsaken er for å forsøke å bryte ned det asymmetriske maktforholdet et slikt intervju medbringer. Det finnes flere asymmetriske maktforhold under slike intervju. Det ene maktforholdet handler om at intervjuet ikke er en vanlig samtale, det er du som intervjuer som sitter på den vitenskapelige kompetansen, det er intervjueren som setter reglene og bestemmer når intervjuet skal avsluttes. Et annet maktforhold er at intervjueren har monopol på fortolkning på utsagnene til informanten. Intervjueren kan da bestemme hva informanten «egentlig» mente med ulike utsagn. Slike maktforhold er ikke til å unngå under slike kvalitative metoder, likevel er det viktig at man erkjenner maktforholdene og at man reflekterer over maktens rolle i produksjonen av intervjukunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51–53; Tjora, 2012, s. 41).

Etter intervjuene avsluttet jeg med å spørre informantene om hvordan de følte at det gikk, om de ville tilføye noe mer, og om de hadde forslag til endringer jeg som intervjuer kunne gjøre til neste gang. Intervjuene ble tatt opp gjennom lydopptak på telefonen. Lydopptaket ble tatt opp i Nettskjema-diktafon-appen som krypterer og sender lydopptaket til Nettskjema – en sikker løsning for datainnsamling, laget av Universitet i Oslo.

3.5 Forskningsetiske vurderinger

Prosjektet ble godkjent av SIKT. I henhold til Universitetet i Stavanger sin klassifiseringsguide og retningslinjer om databehandling, ble aidentifisering fullført under

transkribering og lagring begikk i studentkontoen sin skyløsning, OneDrive. Det ble samlet inn informert samtykke, som også fungerer som en bekreftelse for oss som forsker, at vedkommende har lyst til å bidra og har lyst til å bli intervjuet til vårt prosjekt.

Det er viktig å diskutere studiens kvalitet gjennom validitet og pålitelighet (reliabilitet) for å skape transparens og for å diskutere gyldigheten til studien. Når det kommer til pålitelighet er fullstendig nøytralitet og objektivitet idealet, men også umulig å oppnå. I en masteroppgave som denne, der forskeren velger en tematikk ut fra eget engasjement, kan engasjementet støye for nøytraliteten (Tjora, 2012, s. 203). Det er viktig å påpeke hvilke faktorer for støy som kan forekomme i studien, eksempelvis informantenes eget engasjement. Slik Edgren et al. (2021, s. 131) påpeker, er det ofte de som er svært positive og de som er svært negative til et tema som sier ja til å delta i slike prosjekt. Årsaken til slike potensielle ytterpunkt er viktige å ha i baktankene når man ser på funn og utsagn som kan virke ekstreme. Mine egne støyfaktorer har med at jeg har et engasjement for rettigheter til minoriteter og sårbare grupper i samfunnet. Engasjementet har oppstått som et resultat av min oppvekst der jeg har hatt venner med ikke-vestlige bakgrunner, og jeg har flere ganger sett både rasisme og diskriminering som et resultat av deres bakgrunn. En annen faktor for mitt engasjement og min posisjonalt har vært emnet «Menneskerettigheter for lærere», som vi hadde i samfunnsfag på grunnskolelærerutdanningen min på Universitet i Stavanger. Her fikk vi en del pensum som belyste stemmer til sårbare grupper i samfunnet. Etersom jeg har et slikt engasjement gående inn i et slikt prosjekt, er det viktig at jeg tar noen ekstra forhåndsregler når det kommer til mine valg. For å beholde en høy grad av pålitelighet er det viktig at jeg presenterer empiriske funn fra begge ståsteder og ikke selekterer sitat som bekrefter mine opprinnelige bias.

Validitet eller gyldighet innebærer forskningsprosjektets valg når det kommer til datagenereringsmetoder og andre valg som er tatt gjennom studien. Det viktigste har med at prosjektet er forankret i tidligere forskning. Det er også viktig med hvor spesifikke problemstillingen og forskningsspørsmålene er (Tjora, 2012, s. 207). For mitt forskningsprosjekt har jeg etter beste evne forsvart ethvert metodiske valg. Opphavet til mitt prosjekt baserer seg på tidligere forskning gjort på følt utenforskap hos elever i skolen med innvandrerbakgrunn. Mitt forskningsbidrag vil være en innsikt i lærere sin forståelse av etnisitet, hvithetsnorm, strukturell rasisme, hvor denne informasjonen forhåpentligvis kan være nyttig for fremtidig forskning.

3.6 Analyseprosessen

Intervjuene ble transkribert og anonymisert. Enkelte sitater som informantene selv kom med, kunne være med på å identifisere informantene, og ble derfor skrevet om eller kuttet ut dersom informasjonen likevel ikke var interessant for prosjektet. Under transkriberingen valgte jeg å følge rådene til Tjora (2012, s. 144) med å ha et høyt detaljnivå i transkriberingen ettersom man ikke vet hvilke data som vil ha betydning for analysen. Jeg har derfor blant annet skrevet ned latter og tilfeller der informantene leter etter ord.

Under kodingen av intervjuene ble NVivo brukt som kode- og analyseprogram for prosjektet. Ettersom intervjuguiden allerede var oppdelt tematisk, ble de samme tematikkene brukt som kategorier i kategoriseringsprosessen etter den empiri-nære kodingen. For hele analyseprosessen har jeg gått for en hybridordning, som Tjora (2012, s. 175–176) kaller for «Stegvis-deduktiv induktiv metode» (SDI-koding). Denne modellen har *både* induktiv og deduktive arbeidsmåter og gir et godt utgangspunkt for systematikk og framdrift i analyseprosessen. I SDI-koding er kodingen empirinær og induktiv (Tjora, 2012, s. 179), men den videre kategoriseringen av kodene, samt utviklingen av funn, er i større grad deduktiv, tematisk og basert på forskningsspørsmålene og problemstillingen (Tjora, 2012, s. 185–186). I henhold til faglitteraturens forslag om å danne induktive og empirinære koder (Thagaard, 2018, s. 153; Tjora, 2012, s. 179) endte jeg opp med 27 ulike koder i NVivo som videre ble kategorisert i mer generelle tematikker. Slik Thagaard (2018, s. 154) poengterer, bidrar kategoriseringen av kodene til å fremheve sentrale mønstre i dataene og man knytter sammen temaer som de enkelte kodene representerer. Etter kategoriseringene var fullført, begynte jeg å tolke dataene kategorisk for å se etter interessante utsagn som ga innsyn i informantenes erfaringer og oppfatninger. De ulike perspektivene og utsagnene til informantene ble noterte ned i et separat dokument.

Under en felles veiledningstime med to andre medstudenter og vår veileder, ble Eggebø (2020) sin kollektiv kvalitativ analyse brukt for å videre validere den først analysefasen. En av fordelene med en slik form for analyse handler om at man samarbeider i analyseprosessen, og at man får ulike tolkninger og innspill på den samme empirien. En slik gjennomføring bidrar dermed til oppgavens kvalitet og validitet. I fellesskap fulgte vi de fire trinnene som den kollektive kvalitative analysen skal inneholde. Metodens fire trinn er: 1) gjennomgang av datamateriale, 2) temakartlegging, 3) temagruppering og 4) disposisjon og arbeidsplan (Eggebø, 2020). Som forberedelse til økten skrev jeg en oppsummering av alle intervjuene jeg hadde gjennomført og vi endte opp med å teste ut analysen på to av intervjuene. Vi hadde en

gjennomgang av datamateriale der jeg leste opp oppsummeringene mine samtidig som resten noterte ned. Etter gjennomgangen skrev de andre ned kategorier med underkategorier på ulike ark som de følte var passende til datamaterialet. Til slutt hang vi datamaterialet opp på veggen, hvor vi grupperte kategoriene i ulike tematikker. Ved gjennomgang av kollektiv kvalitativ analyse utviklet vi nye perspektiv og forslag til funn og passende teori under den kollektive analyseprosessen, men mesteparten av oppgavens analysearbeid er gjort alene.

Når jeg skal presentere funn vil jeg komme med utsagn fra informantene mine for hvert tema. Tjora (2012, s. 197) foreslår i boken sin å «tagge» hvert utsagn. Eksempelvis kommer jeg til å avslutte hvert utdrag med en «intervjureferanse» som: (int4_m49). Der «int4» står for intervju 4, og «m49» står for mann, 49 år gammel. En slik ordning gir hovedsakelig leseren inntrykk for hvor ofte hvert intervju brukes. Arbeidssted hadde også vært nyttig informasjon for leseren, men denne informasjonen blir trolig *for* avslørende.

4. Funn og drøfting

I dette kapitlet trekker jeg frem relevante utsagn fra intervjuene av informantene mine og analysere empirien for å forsøke å besvare oppgavens problemstilling. For å besvare oppgavens problemstilling, som er: «Hvordan kan samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet sine forståelser av etnisitet, hvithetsnorm og strukturell rasisme koples til opplevd utenforskap i skolen hos elever med innvandrerbakgrunn?», må informantenes forståelse av etnisitet, hvithetsnorm og strukturell rasisme, tydelig komme frem i kapitlet. Først skal vi se på besvarelsene til informantene vedrørende deres forståelser knyttet etnisitet-begrepet og deres forståelser rundt hvem som er norske og etniske norske. I dette delkapitlet var det flere interessante funn, blant annet hvordan flere av mine informanter hadde statiske og akademisk utdaterte syn på etnisitet. Dette er forståelser som kan ha fremmedgjørende effekter for deres elever, ettersom kriteriene for hvem som betraktes som etnisk norske innenfor et statisk syn på etnisitet kan fungere som segregerende og rasialiserende.

Kontekst er viktig og informantenes syn på tematikker som faller inn under kritisk raseteori og kritiske hvithetsstudier som teoriretninger, vil være relevant for å kontekstualisere informantenes forståelser knyttet til etnisitet. Et av de interessante funnene var hvordan ingen av informantene hadde hørt om hvithetsnorm-begrepet i en skolesammenheng før, som muligens kan forklares av begrepets egenart hvor hvithet er den usynlige standarden. Flere av informantene har i tillegg lagt merke til gruppedannelser mellom flerkulturelle elever og homogent kulturelle elever som kan være et resultat av hvithetsnormen – eksemplifisert i artikkelen til Mathisen (2020). I spørsmål om strukturell rasisme var det kollektive enigheter og uenigheter. Alle informanter var enige om at problemet fantes i samfunnet, men var uenige i hvor skadelig og hvor utbredt problemet var. Uenigheten fortsatte i diskursen om strukturell rasisme finnes i skolen, hvor noen trodde det fantes, noen var usikre og noen var helt bestemt på at det ikke fantes i deres skole.

4.1 Samfunnsfaglærerinformantene sine forståelser og definisjoner av norskhet, etnisitet og etnisk norsk.

Det finnes forskjeller mellom kriteriene på de sosiale gruppene «norsk» og «etnisk norsk». Forskjellene mellom informantenes forklaringer på kriterier for «norsk» og «etnisk norsk» vil trolig fremme informantenes forståelser av etnisitet. Ved å også spørre informantene konkrete spørsmål om etnisitet, kan man trolig klare å kartlegge informantenes forståelser av etnisitet

og noen av kriteriene og skillelinjene som er knyttet til begrepet. Enkelte informanter endrer forklaring på begrep underveis i intervjuet. Det blir utfordrende å komme med en årsaksforklaring på disse endringene, men jeg dokumenterer og gjengir endringene i form av forskjell i utsagn hos informantene.

4.1.1 Hvem er norsk?

I spørsmål om hvem som er norske, hadde informantene flere lignende forståelser i sine kriterier. Det var kun én av informantene som inkluderte statsborgerskap som et kriterium for å betegne seg som norsk:

Ja, man må ha statsborgerskap som er norsk, og det får man om man er født her, eller visst man havner her og det er forskjellige grunner av at man havner i andre land. Og visst man opplever seg selv som en som tar del i den kulturelle pakken som er å være norsk, da er man norsk (int5_k31).

Vi ser at informanten nevner at om man også tar del i den norske kulturelle pakken, da er man norsk. Det er uvisst om informanten mener at man må ha begge kriteriene for å betegnes som norsk eller ikke. De to ulike kriteriene kan deles inn i formelle og uformelle kriterium for innpass til «å være norsk». Dersom begge kriteriene må være til stede for å betegne seg som norsk, er forståelsen enda strengere enn om kun én av kriteriene er tilstrekkelig. En annen informant skilte også mellom formell forståelse av å være norsk og en uformell betegnelse:

Jeg vil jo si at i utgangspunktet så er det alle som har et norsk statsborgerskap, visst man tenker sånn rent formelt, da vil jeg si det. Men det kan være flere, på et vis, fordi at jeg har elever som snakker veldig bra norsk og som har bodd veldig lenge i Norge men som, men som ikke har de formelle papirene i orden. Det er ikke mange av de jeg har hatt, men jeg har hatt noen. Så jeg vil jo si at ved å vokse opp i Norge, og snakke norsk, så er du jo norsk. Du blir jo preget av de omgivelsene du blir vokst opp i. Jeg tenker det (int1_k65).

Her ser vi informanten reflekterer over hvordan norsk statsborgerskap ikke er nødvendig for å kunne betraktes som norsk. Man kan også kalle seg norsk dersom man er vokst opp i Norge, ifølge informanten. Her ser vi også et skille mellom formell og uformell form av «å være norsk», der informanten sier begge formene er individuelt tilstrekkelig for å betraktes som norsk. Den ene informanten ville ikke forholde seg til begrepet:

Altså hvem som er norske? Altså vet du hva? Jeg tror ikke jeg forholder meg til det lengre. Fordi jeg har nesten ikke norske venner igjen. Jeg definerer, hvem som er norske? Det er jo de andre på skolen egentlig hos meg. Jeg syntes egentlig litt synd på de som bare er norske. For jeg syntes det å bare leve på en måte med de flerkulturelle som har kommet til landet vårt og på en måte, det er så mye mer meningsfullt enn å sitte blant de som bare er norske. Jeg syntes det blir så fattig å tenke at norsk, så jeg, når jeg skal illustrere hva norsk er så tar bare med meg en brunost også setter jeg den på bordet og sier «dette er norsk» [...] (int4_m49).

Her virker det som informanten distanserer seg fra, og simplifiserer norsk kultur, samtidig som han fremmer flerkulturalitet som mer meningsfylt. Det er ofte en enighet om at flerkulturalitet kan sees på som en styrke, men det betyr ikke nødvendigvis at norsk kultur er «fattig». Det er dermed tydelig at informanten ser på flerkulturalitet som en styrke. De to siste informantene henviste til at alle elevene i klassene deres var norske, selv om de har innvandret til landet tidligere i livet. Selv om informantene var konsise i forklaringene sine, viste de til flere skillelinjer og vanskeligheter med begrepet:

Det er klart visst du kommer fra Ukraina nå, så definerer jeg ikke deg som norsk enda, men at du blir norsk i det sant du, det er vanskelig å sette en linje når man blir norsk, men i det du har lært språket og har begynt å ta del i den norske kulturen og kan begynne å delta i timene på en relativt likeverdig måte som de som har bodd her i mange år i hvert fall. De fleste som kommer går jo på sånn mottaksskole først, jeg tenker kanskje at du trenger et par to-tre år i vanlig skole før du kanskje er norsk (int2_m31).

Som vi ser her, reflekterer informanten ovenfor den uformelle forståelsen av det å være norsk. Informanten peker på en overgang som tilflytter til Norge, til å være norsk, og kommer med en tidsramme på to-tre år, så lenge man tar del i den norske kulturen og har lært seg språket slik at man kan delta i klassen likeverdig som en medelev. Andre informanter peker også på å ta del i den norske kulturen og å delta i skoletimene som kriterium eller indikasjoner for å være norsk. I spørsmål om hva norsk kultur er for noe, avviser flere av informantene at norsk kultur er knyttet til kuriositetene som brunost, bunad, ski også videre, men at norsk kultur i større grad er knyttet til fellesskap. To av informantene beskriver hvordan den norske kulturen har blitt mer inkluderende med tanke på flerkulturalitet og mangfold de siste årene. På den andre siden var det to andre informanter som pekte på hvordan det ikke er aksept for flerkulturalitet i det norske samfunnet:

[...] Det at ønske man seg en sånn blanding det er jo veldig forståelig, men det er det veldig lite aksept for. Det var jo en debatt som gikk om det tidligere i vår, det der med «norsk nok» (int1_k65).

Jeg tror at det er sånn at de som opplever seg selv som norske de har jo sin følelse av sin identitet, men visst man da deltar i flere kulturer og har ulike bakgrunner så vil man gjerne oppleve det at de norske syntes ikke du er norsk og for eksempel de fra Pakistan, de syntes ikke du [er] pakistansk nok heller (int5_k31).

To av informantene henviste til hvordan definisjonsmakten i samfunnet av det å være norsk, trolig påvirker elevenes følelse av å være norsk:

Ja, men så er utfordringen at samfunnet har sterk definisjonsmakt, så visst samfunnet ikke mener du er norsk, og forteller deg det, så tror jeg ikke man trenger så mange som sier at du ikke er norsk når man er ungdom før man tenker «da er jeg kanskje ikke det» (int5_k31).

[...] de er preget av det å vokse opp i et samfunn som har sine spesielle syn på hva det vil si det å være norsk, at det betyr å være hvit, har mange generasjoner som har vokst opp i Norge (int1_k65).

Informantene peker på at samfunnet har sine egne kriterier ovenfor hvem som er norske og ikke, der den ene informanten peker på at man må være hvit og ha flere generasjoner som har vokst opp i Norge. Kriteriet om å være hvit sammenfaller med hvit som den sosiale standarden (hvithetsnorm) (DiAngelo, 2011, s. 59), og tidligere forskning på opplevd utenforskap i skolen hos elever med innvandrerbakgrunn som et resultat av deres opplevde etnisitet (I. M. Eriksen, 2017; Mathisen, 2020), der etnisitet fungerer som en eufemisme for hudfarge i Norge (I. M. Eriksen, 2017, s. 21; K. G. Eriksen, 2022, s. 61). Antropologen Gullestad (2002, s. 156) viser også til hvordan norskhet og hvithet er sammenkoplet i samfunnet.

Vi ser hvordan informantenes forståelser og definisjoner av norskhet er flytende i form av at flere informanter ikke klarer å sette en fast grense. Noen informanter skiller mellom en kulturell forståelse av norskhet og en formell forståelse av norskhet med statsborgerskap også videre. Oppsummert har lærerne relativt liberale forståelser over hva det vil si å være norsk og kommer med kriterier som stort sett er oppnåelige og dynamiske. To informanter pekte på samfunnet og hvordan de har definisjonsmakt ovenfor hvem som betegnes som norske og ikke, der blant annet å være hvit nevnes som et kriterium. Kriteriet om hvithet er også noe som blir relevant når vi ser nærmere på forståelsene til informantene rundt etnisitet-begrepet.

4.1.2 Etnisitet

Selv om flere av informantene syntes det var utfordrende å definere etnisitet, kom det flere interessante utsagn knyttet til deres forståelser av begrepet. Forståelsene kan knyttes opp mot ulike teoretiske tilnærminger til begrepet. Innledningsvis knyttet fire av fem informanter etnisitet til opprinnelse, DNA eller det å kunne spore slektskapet sitt tilbake flere generasjoner. Slike forståelser av etnisitet kan knyttes opp mot en primordialistisk forståelse av etnisitet der dype historiske og kulturelle røtter er vesentlig for forståelsen av etnisitet (Coakley, 2018, s. 329; Zagefka, 2009, s. 229). Som en informant poengterer i intervjuet:

Etnisitet? Det er jo der slekten din kommer fra. Etno, ikke sant. I forhold til multietno ikke sant (int4_m49).

Etter utdypende spørsmål virker det som informantenes forståelsene av begrepet endres. Det kan også være at flere nyanser av forståelser dukker opp. Senere forklarer informanten at man må kunne følgende for å tilhøre en spesifikk etnisk gruppe:

Mestra kulturelle koder for eksempel og kunne klare deg selv, kunne gå i butikken og kjøpe deg mat og kunne snakke litt med naboen (int4_m49).

Her ser vi kriterier som ikke kan forstås som utelukkende relatert til opprinnelse eller slektskap, men som i større grad peker på kriteriet til deg som medborger. En mer dynamisk og konstruktivistisk tilnærming til etnisitet som ligner mer på «det å være norsk» fremfor en statisk forståelse knyttet til røtter. En annen informant hadde en lignende endring av vist forståelse underveis i intervjuet. Følgende utsagn er hennes besvarelse på hva etnisitet er:

For meg er det DNA. Og for samfunnet er det utseendet tror jeg, for det er det man åpenbart kan se [...] (int5_k31).

Senere fikk hun spørsmål om det går an å endre etnisiteten sin:

Visst man kan dele etnisitet opp i en sånn ting som andre kan se, og en pakke som du kan føle, så tror jeg man kan. Men måten samfunnet ser på øyne, hår, hud, ansiktstrekk det tror jeg ikke vi kan endre [...] (int5_k31).

Informanten har et skille mellom hvordan hun selv ser på etnisitet og hvordan hun mener samfunnet ser på etnisitet. Innledningsvis knytter hun etnisitet opp mot DNA, som kan ses på som en primordialistisk forståelse av etnisitet (Coakley, 2018, s. 2; Zagefka, 2009, s. 229). Senere reflekterer hun over at dersom man kan dele etnisitet opp i to deler, med en visuell og

en følelsesmessig variant, da kan man endre etnisiteten sin. Den visuelle varianten kan knyttes til hennes statiske DNA-baserte forståelse av etnisitet, samtidig som den følelsesmessige forståelsen av etnisitet må knyttes mot en instrumentalistisk eller konstruktivistisk forståelse av etnisitet ettersom den er dynamisk (Ansell, 2013, s. 49, 2013, s. 31). Hvorfor informantene gav ulike svar på hva etnisitet *er*, gjennom intervjuet, er uklart. En årsak kan være at informantene har ulike forståelser av etnisitet, som går overens med kompleksiteten etnisitet medbringer, der akademikere også er uenige. En annen grunn kan være at de gjennom mine spørsmål forstod kontroverser som deres forklaringer på etnisitet vil medbringe, eksempelvis ekskludering. En av de andre informantene knyttet etnisitet til gruppetilhørighet:

Det må jo vær en sånn, visst du har en, det går jo på gruppetilhørighet da. Visst du føler deg en del av en gruppe. Jeg tenker det. For det er jo sånn som, den gruppen kan jo høre til et annet land eller en annen kultur eller en annen religion da (int3_m36).

Her ser vi et eksempel på en sosial konstruktivistisk eller en instrumentalistisk forståelse av etnisitet. Eksempelet kan falle inn under instrumentalisme ettersom informanten peker på at gruppen *kan* høre til et land, kultur eller en religion. Perspektivet til denne informanten faller trolig innenfor sosial konstruktivismen ettersom han peker på enkelte konstruerte «spilleregler» i spørsmål om muligheten til å endre sin etnisitet.

Ja det går jo kanskje en grense et sted da. For hvor lenge skal den dere, det at du bodde i et annet land når du var barn, hvor lenge skal det henge med. Nei jeg føler kanskje det går en grense når du har bodd i Norge i mange tiår at du da kan at det da kan egentlig vær litt sånn feil. Nei jeg er usikker (int3_m36).

Her ser vi at informanten er usikker, der usikkerheten trolig kommer av de konstruerte «spillereglene» sosial konstruktivismen medbringer. Et instrumentalistisk perspektiv hadde medført at man kunne ha endret etnisiteten sin uten behov for særlig ettertanke, noe informanten derimot har. En annen informant tror også det går an å endre etnisiteten sin,

dersom man har sine formative år et annet sted enn der man er født. To av informantene tror ikke det er mulig å endre sin etnisitet.

Oppsummert ser vi at informantene stort sett har ulike forståelser av etnisitet-begrepet. Innledningsvis knyttet flertallet av informanter etnisitet til en primordialistisk tilnærming til begrepet, der blant annet DNA og avstamning ble brukt som bestemmelsesfaktorer. Slike essensialistiske forståelser av etnisitet kan trolig føre til ekskludering av enkelte elever i skolen. Imidlertid var det noen informanter som tidligere kom med utsagn preget av primordialisme, som senere i intervjuet kom med forståelser av etnisitet som var mer dynamiske og lente mer mot sosial konstruktivisme. En informant knyttet etnisitet til gruppetilhørighet, som peker mot en sosial konstruktivistisk eller en instrumentalistisk forståelse av etnisitet. Totalt sett var det varierte forståelser av etnisitet, noe vi også finner i informantenes forståelser av «etnisk norsk».

4.1.3 Etnisk norsk

Da informantene forsøkte å definere «etnisk norsk», fremla de ganske forskjellige forståelser av de nødvendige kriteriene for å kunne ta del i den sosiale gruppen «etnisk norsk». Alle informanter, bortsett fra én, hadde problemer med å kalle en andregenerasjonsinnvandrere som er født og oppvokst i Norge, for etnisk norsk. Denne ene informanten hadde et sosialt konstruktivistisk eller instrumentalistisk syn på etnisitet og har også likesinnede forståelser når det kommer til «etnisk norsk». I spørsmål om hva som er kriteriene for etnisk norsk svarte informanten følgende:

Det må jo være at du er født og oppvokst i Norge. Men da kan du vær født og oppvokst i Norge, men ha en annen religion eller ha en annen tilhørighet til et annet land da. Det må jo gå an å ha. Det må jo gå an å kalle seg norsk selv du føler at du tilhører og har røtter i andre land (int3_m36).

Så si om du har en innvandrerfamilie da og barnet er vokst opp i Norge så er det etnisk norsk? (intervjuer).

Ja det vil jeg jo si (int3_m36).

Én informant hadde et litt vekslende syn på «etnisk norsk». Han nevner at slekt er fastsatt, men senere påpeker at etterkommere muligens ikke har noe kunnskap til sine røtter og at man må opprettholde kunnskaper om Thailand for å kunne kalle seg «etnisk thai». De gjenstående tre informantene viste til problemer med å kalle en etterkommer av innvandrere som er født og oppvokst i Norge for «etnisk norsk». Den ene informanten forklarer at man må ha flere generasjoner her for å kalle seg etnisk norsk:

Ja for visst det er en person som er født i Norge så er jo den personen «etnisk norsk», det vil for mange bli feil, og jeg hører jo at det kanskje høres litt sånn på siden ut, men det er likevel, visst du er født i Norge så må du litt bakover for å bruke det begrepet (int1_k65).

De to andre informantene går i større detalj på deres forståelse. Følgende er en av besvarelsene på om man kan kalle seg etnisk norsk dersom man har foreldre som har innvandret til Norge:

Personlig så ville nok jeg definert det som nei, men det er faktisk litt dumt å si nei og for du har elever på skolen her som har finske foreldre, for eksempel, som har flyttet til Norge. Og de er jo altså så norske man bare kan få det, de ser norsk ut, sant, og der ville jeg jo sagt «ah, de er nordmenn», eller etniske nordmenn og jeg ville og sagt det samme om en elev med pakistanske foreldre, at de er nordmenn, men de er kanskje ikke etniske nordmenn, sant, og det er jo egentlig helt dust at du ser på de hvite elevene som etniske nordmenn selv om de har foreldre fra et annet land (int2_m31).

Her ser vi et godt eksempel av etnisitet som en eufemisme for hudfarge, som Ingunn Marie Eriksen (2017, s. 21) og Kristin Gregers Eriksen (2022, s. 61) også påpeker er tilfelle i Norge. Informantens forståelse av «etnisk norsk» og etnisitet kan trolig knyttes opp mot en primordialistisk eller en sosial konstruktivistisk tilnærming til begrepet. Informanten nevner ikke røtter eller felles avstamning som man i hovedsak knytter primordialisme til. Likevel

referer informanten til visuelle karakteristikker som hudfarge, som i stor grad er statisk. Primordialismen er en form for essensialisme som også er statisk. Av den grunn velger jeg å sammenknytte primordialisme og utsagnet til informanten. Forståelsen til informanten kan også knyttes til sosial konstruktivisme ettersom hudfarge kan sees på som en dynamisk «spilleregul» (Zagefka, 2009, s. 230), der den gitte etnisiteten har en kollektiv enighet om at hvit hudfarge fungerer som et nødvendig kriterium for å kunne delta i gruppen. «Spilleregelen» er justerbar og dermed dynamisk ettersom den kollektive enigheten kan endres. Den siste informanten sitt utsagn bar preg av primordialisme og ikke sosial konstruktivisme. Følgende utsagn kom som en besvarelse til spørsmål om hvilke kriterier som må oppfylles for å kunne kalle seg etnisk norsk:

Visst man går tilbake igjen på DNA. Jeg er veldig opptatt av å forklare det med DNA for jeg syntes hele begrepet med rase som man ikke bruker i det norske språk lengre, men på engelsk veldig mye, så vil jeg, jeg går rett tilbake på DNA, for visst du er etnisk norsk da har man DNA eller sterke røtter som knytter deg og din nærmeste familie til Nord-Europa, så jeg syntes etnisk norsk som begrep går nesten ikke an fordi finsk og svensk og hvordan folk har ansiktstrekk og fargen man har i hud, hår i øyene og sånn, går så i ett. Så nordeuropeisk er på en måte mer en definisjon jeg føler jeg kan bruke for norsk og svensk flyter jo også (int5_k31).

Her ser vi en primordialistisk forståelse i ganske ren form ettersom informanten henviser til DNA og sterke røtter som kriterier for å kunne betegne seg som «etnisk norsk». Kriteriene faller også innenfor primordialisme, ettersom de kan sees på som svært statiske. Informanten nevner at man må ha sterke røtter som knytter deg eller din nærmeste familie til Nord-Europa, for å kunne betraktes som etnisk norsk. Det er usikkert hva informanten mener med «sterke røtter», men det kan fremstå som at innpasset til den sosiale gruppen «etnisk norsk» er streng, ut fra poengteringen om at røttene må være sterke. Informanten vil definere etnisk norsk som nordeuropeisk, og argumenterer for hvordan visuelle trekk blant nordeuropeere «går i ett». Dette viser til hvordan hennes forståelse av etnisitet i stor grad er direkte knyttet til personer sine visuelle trekk. Ansiktstrekkene som hun knyttet til utseendet og etnisitet var farge på hud, hår og øyner. Senere i intervjuet nevner hun hvordan samfunnet definerer etnisitet basert på hudfarge og andre visuelle trekk. Den samme informanten reflekterer og ovenfor hvordan etnisitet har tatt over rollen for rasebegrepet, som ikke lenger brukes i Norge. Ved å se på

informantens første setninger i sitatet ovenfor, kan det virke som hun bruker «DNA» som en vert for «rase». Man har i akademia delvis gått bort fra å prate om «rase» ettersom det ikke gir mening å prate om «rase» ettersom man finner flere biologiske forskjeller innad en «rase» enn det man gjør mellom «raser». Det gir dermed lite mening å bruke begrepet «rase» i sin opprinnelige stand, som har som hensikt å forklare biologiske forskjeller mellom folk (Zagefka, 2009, s. 232). Samtidig er det forskere som bruker begrepet (Fylkesnes, 2019), der de peker på begrepets konstruerte art (Zagefka, 2009, s. 228).

Flere informanter pekte på hvordan samfunnet i stor grad sitter på definisjonsmakt ovenfor etnisitet, der blant annet media og skoler ble nevnt som noen påvirkere. Følgende er besvarelser ulike informanter kom med i spørsmål om hvem i samfunnet som bestemmer hvem som er etnisk norsk og ikke:

Altså det ligger veldig mange føringer i media, først og fremst, men jeg tror og skolen spiller en ganske viktig rolle der, både med det som blir uttalt og det som ikke blir uttalt (int1_k65).

Tenker media spiller en viktig rolle. Jeg vil egentlig si at det er media som gjør det. Og det er klart at media de skriver jo om det som blir sagt på toppen hos politikerne osv. det er deres vinkling som egentlig bestemmer (int2_m31).

Det er dessverre kanskje alt for mange, det er kanskje det klokeste svaret på det (int4_m49).

Alle. Alle som kan se, høre, prate og sanse andre mennesker. Tror vi er kjapt ute med å sette folk i boks. Og det blir jo da også feil på forskjellige måter, men det mest basale er at det er feil å sette noen fra Finland i en norsk boks. Men det også feil å fortelle noen fra Somalia at «du er ikke norsk» for visst man opplever seg som norsk og kan masse norske ting, forholder seg til norsk mat og kultur, så kan ikke vi andre definere hvordan han har det. Egentlig, men så tror jeg de gjør det likevel (in5_k31).

Den første informant sier noe interessant med at skolen også spiller en viktig rolle ovenfor hvem som betegnes som etnisk norsk og ikke. Informanten påpeker at både det som blir sagt og det som ikke blir sagt, vil bidra til defineringen av «etnisk norsk». Det som ikke blir sagt kan knyttes mot den skjulte og subtile forskjellsbehandlingen elever med innvandrerbakgrunn

føler i møtet med lærere (Ramirez, 2022, s. 384). Den femte informanten forteller hvordan man er raske på å sette folk i bås. Det informanten forteller videre er litt uoversiktlige og hva som ligger bak sitatet kan trolig tolkes på ulike måter. Hun nevner hvordan «det mest basale» er at det er feil å sette noen fra Finland i en «norsk boks». Videre sier hun hvordan «det [er] også feil» å fortelle noen fra Somalia at de ikke er norske. Man ser en forskjell i ordbruken med «det mest basale» og «det [er] også feil». Utsagnet går overens med informantens tidligere primordialistiske forståelse av etnisitet hvor nordeuropeere med lik DNA har samme etnisitet. Vi ser her hvordan informanten ikke nevner statsborgerskap, som hun tidligere gjorde, som et kriterium for å betraktes som norsk. Informanten peker heller på kultur som et kriterium. Selv om tolkningen av hvem som kan betraktes som norsk virker friere, virker det som det er forskjell i hvor lett ulike personer får innpass.

Oppsummert ser vi at informantene ikke har én felles forståelse om hvilke kriterier som finnes for å kunne betrakte seg som etnisk norsk. Imidlertid var det kun én av fem informanter som ikke hadde vansker med å kalle en andregenerasjonsinnvandrere som er født og oppvokst i Norge, for etnisk norsk. Den ene informant hadde en sosial konstruktivistisk eller instrumentalistisk tilnærming til den sosiale gruppen «etnisk norsk». Resten av informantene hadde mindre liberale forståelser av «etnisk norsk», der kriteriene for å delta i gruppen var mer statiske og lente seg mer mot primordialisme eller en statisk variant av sosial konstruktivisme. Informantene hadde store variasjoner i besvarelsene sine. Eksempelvis ble DNA og utseendemessige faktorer som hudfarge nevnt av et par informanter. Det var én informant som nevnte at du må ha flere generasjoner i Norge før du kan betegnes som etnisk norsk. Informantene hadde relativt stor enighet om at samfunnet hadde definisjonsmakt ovenfor hvem som betegnes som etnisk norsk og ikke, der blant annet skoler ble nevnt som en påvirker. Etersom lærere selv forteller at skoler har definisjonsmakt ovenfor begrepet, blir det interessant å se informantenes besvarelser vedrørende undervisning tilknyttet etnisitet-begrepet.

4.1.4 Undervisning om etnisitet

Tre av informantene peker på antydning til at de selv har, eller de tror andre lærere har, berøringsangst når det kommer til bruk av etnisitet-begrepet i undervisningssammenheng.

Tror det er mange som unngår begrepet ettersom begrepet er uglesett i media (int2_m31).

Tror det finnes berøringsangst i forhold til begrepet, som igjen kan gjøre at vi ikke bruker etnisitet som en ressurs (int4_m49).

Flere av informantene poengterte hvordan man dermed unngår å bruke etnisiteter som en ressurs, som et resultat av at man som lærer har berøringsangst ovenfor begrepet.

Visst vi som voksne da ignorerer det eller velger å ikke dra forskjellighet frem og etnisitet frem som noe positivt så kan jo det være ... ikke skadelig, men du har jo da ikke gjort noe som potensielt kunne vært positivt (int3_m36).

Flerkulturalitet som kan knyttes til undervisning om etnisitet, kan sees på som en styrke. Den potensielle ressursen blir ikke nyttet dersom en ikke overvinnet berøringsangsten i undervisningssituasjonen. Ved å fremme et mer kulturell relativistisk perspektiv (T. H. Eriksen & Sajjad, 2020, s. 47–49) på etnisitet og kultur, kan man trolig klare å få frem ulikheten som en ressurs fremfor en svakhet. Dersom man ikke har kunnskap om og/eller ikke prater om andre kulturer på en innsiktsfull måte, kan det trolig oppstå et skille i klasserommet til elever med innvandrerbakgrunn. Blant annet kan gruppedannelser, utenforskap og hvithetsnorm trolig være resultatene i et klasserom som begrenses av berøringsangsten. Et annet resultat kan være at man unngår en undervisning som fremmer minoritet- og majoritetsperspektiver, som det er nedfelt i læreplanens overordnet del at man skal (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8).

Oppsummert ser vi lærerinformantene har forskjellige forståelser i kriterier for hva det vil si å være norsk og etnisk norsk. De har også store variasjoner seg imellom, hvor det er relativt få enigheter ovenfor kriterier. Likevel har flere av informantene lignende tendenser ovenfor hvilken teoretisk tilnærming deres forståelser lener mot. Flertallet av informanter lener seg stort sett mot primordialistiske forståelser av «etnisitet» og «etnisk norsk». Det finnes enkelte utsagn som var mer dynamiske og som lener seg mer mot sosial konstruktivisme eller instrumentalisme. Det var kun én informant som konsekvent kom med utsagn som pekte på en

konstruktivistisk eller instrumentalistisk forståelse av etnisitet. Det er noen av informantenes forståelser som kan ses på som sosial konstruktivistiske. Eksempelvis: enkelte visuelle trekk som kriterier for innpass til «etnisk norsk». I min tolkning legges de visuelle trekkene frem som en av de dynamiske «spillereglene» som er i sosial konstruktivismen. Denne spilleregelen kan endres dersom den kollektive enigheten om kriteriet endres. Årsaken til at jeg betegner noen slike forståelser som primordialisme, har med hvor dynamisk kriteriet er. Visuelle trekk som hudfarge er statiske og lener mot en essensialisme som primordialisme. Flere av lærerinformantene har selv, eller mente at andre lærere har berøringsangst i klasserommet, når det gjelder etnisitet-begrepet. Ramirez (2022, s. 387–389) skriver at man bør blant annet snakke om elevers etniske tilhørighet for å redusere lært mindreverdighet og andregjørings hos elevene. Det blir derfor relevant å se på lærernes forklaringer og forståelser knyttet til hvithetsnorm, utenforskap og gruppedannelser.

4.2 Samfunnsfaglærerinformantenes forståelser av hvithetsnorm og hvordan de begrunner opplevd utenforskap i norsk skole hos elever med innvandrerbakgrunn.

Årsaken til at etnisitet er et relevant tema å prate om i skolesammenheng handler om opplevd utenforskap hos elever som et resultat av deres opplevde etnisitet (I. M. Eriksen, 2017; Grønfur, 2001, s. 56; Mathisen, 2020). Elevene føler i tillegg trolig på utenforskap som et resultat av den utbredte tilstedeværelsen av rasisme i den norske skolen (Antirasistisk Senter, 2017, s. 4; Bangstad et al., 2022, s. 64; Unicef, 2022, s. 10). Det blir interessant å se på besvarelsene til informantene og om de har lagt merke til utenforskap og gruppedannelser i sine klasserom og hvilke årsaksforklaringer de legger frem for utenforskapen.

4.2.1 Hvithetsnorm

De fleste av informantene hadde ikke hørt om hvithetsnorm-begrepet før intervjuet, og de som hadde hørt om det før, hadde ikke hørt om begrepet i skolesammenheng. Av den grunn oppstod forståelsene av begrepet der og da. Man ser på besvarelsene til informantene at de forstår begrepet forskjellig, der noen henger seg veldig opp i eksemplene om plastre og artister som er med i definisjonen til Balansekunst. Noen informanter kom med egne eksempler på hvithetsnorm i samfunnet:

[...] det har jeg tenkt over litt, hvordan lyst, svart og hvitt blir brukt i populærkultur blant annet. Svart er jo særs ofte fargen til ondskapen i Star Wars, i Ringenes Herre, så det har jeg tenkt på som litt uheldig, men og det med «svart arbeid» «hvitt arbeid», det ulovlige er svart, imens det som er «good» er hvitt (int2_m31).

Her ser vi informanten komme med eksempler på hvithetsnorm innen populærkultur og norsk ordbruk. Sammenkoblingen mellom fargen svart og ondskap, og hvit og «den gode siden» er til stede i ulike serier og filmer, slik informanten påpeker. Slike gjentakende assosiasjoner i media kan bære preg av «hvit herredømme». Hvit herredømme forklares slik:

«et politisk, økonomisk og kulturelt system der hvite overveldende kontrollerer makt og materielle ressurser, der bevisste og underbevisste ideer om hvit overlegenhet og berettigelse er utbredt, og der relasjoner preget av hvit dominans og ikke-hvit underordning blir iscenesatt daglig i et bredt spekter av institusjonelle og sosiale sammenhenger» (Svendsen, 2022, s. 49–50).

Man kan knytte eksemplene fra populærkultur til definisjonens deler om «ubevisste ideer om hvit overlegenhet» og «relasjoner preget av hvit dominans og ikke-hvit underordning blir iscenesatt daglig». Slike fremstillinger i media kan muligens skape assosiasjoner i underbevisstheten til publikum mellom farger og verdier. En annen informant sa følgende etter å ha hørt definisjonen om hvithetsnorm til Balansekunst:

[...] At de har dårlig utvalg i plastre, det vet jeg fortsatt finnes. De har dårlig utvalg i plastre. Men når det gjelder fargeblyanter så er jeg bevisst på det, siden sønnen min er begynt å tegne. Og på skolen så bruker vi heller ikke hudfarge som et begrep. Det føler jeg kanskje har falt av de siste ti årene. Men utvalg av plastre i Norge er fortsatt skitt. Og samme med sminke faktisk og. Om man skal velge «foundation» og skal velge riktig farge, så er det veldig vanskelig visst du har mørk hud (int5_k31).

Her ser vi informanten kommer med tilleggskunnskap om begrensende utvalg innen sminke for personer med mørkere hud. Ifølge informanten har skolen sluttet å bruke hudfarge som betegnelse for farge, de siste ti årene. Gjennom besvarelsen til informanten, virker det som informanten har kunnskap om hverdagsutfordringer personer med mørk hud møter på i et samfunn preget av hvithetsnorm. Noen kom også med egne eksempler på hvithetsnorm i

skolen sin. Etter spørsmål om hvithetsnorm kan finnes i skolen til informanten, svarer den ene informanten følgende:

Man trenger bare gå over til naturfagrommet så har du hvit kropp, mannskropp, de som man plukker alle organer ut av, du har sikkert sett de. Lærebøkene er jo dominert av hvite personer, det blir veldig ofte fremstilt at, måten man for eksempel formidler afrikansk kultur, er jo veldig historieløst, liksom det er bare folk som er heilt ville og rare uten å hverken se på kulturer, tenkere, kunst, noe som helst. Så jeg tenker at denne hvithetsnormen at det er det hvite mennesket som er bærer av kultur og kunst, vitenskap og alt mulig sånn. Det preger skolen i veldig stor grad (int1_k65).

Her ser vi hvordan informanten kommer med flere gode eksempler som peker mot en etablert hvithetsnorm. I tillegg til preg av hvithetsnorm, ser vi også hvordan læreren peker på et eurosentrisk perspektiv på andre kulturer og hvordan dette kan bidra til et perspektiv om annerledeshet. For å bekjempe en etablert hvithetsnorm, kom informantene med noen forslag. En informant foreslo å vise hva annet som finnes der ute av litteratur. Hun ville at man skulle gå bort fra et europeisk hvit-manns-perspektiv på andre kulturer og heller at personene fra de ulike kulturene skulle få fortelle om seg selv. Hun påpeker videre hvordan det er ekstraarbeid for lærere ettersom lærebøkene i stor grad ikke inkluderer slike perspektiv:

Det er å hele tiden gjøre elevene oppmerksom på at hva annet det finnes. At det skal ikke så mye til for at man skal finne en afrikansk filosof fra 1700-tallet eller en asiatisk filosof, det skal ikke så mye til å finne frem store kulturer fra det afrikanske kontinentet, visst det er det en vil. [...] Så du som lærer må tenke sånn, det er mye ekstra arbeid fordi lærebøkene ikke gjør det de skal i å finne andre eksempler som kan vise at mennesker, uansett hvor de kommer fra, har noe å bidra med. At det ikke bare kommer fra Europa og da fra menn. Men det er jo mye mer arbeid (int1_k65).

Videre forteller informanten hvordan hennes kollegaer spør om tilgang til undervisningsmateriellet og hvordan hun med bismak gir undervisningsmateriellet til kollegaene sine. Hun sier hun opplever at kollegaene har et perspektiv om at man må være spesielt interessert for å finne og bruke slikt undervisningsmaterieil. Dette perspektivet

irriterer informanten fordi man ikke skal måtte være spesielt interessert, men at det burde vært standarden i undervisningen.

En annen informant påpekte at man må erkjenne hvithetsnorm for det det er, for å bekjempe det. Det var også informanter som ikke trodde hvithetsnorm var særlig til stede eller var skadelig i sin skole. De begrunnet med at de trodde det var mer til stede i skoler med større sosioøkonomiske forskjeller mellom elevene, eller begrunnet det med at det var en kollektiv enighet om at slik tankegang «er ut»:

I definisjonen legger det frem at hvithetsnorm eller hvithet er den sosiale standarden og at alt annet er noe man legger merke til, hva tenker du om dette i forhold til din skole? Tenker du at det kan være tilfelle her, eller ja (intervjuer).

Jeg føler ikke at ... altså blant elevene og blant lærerne her at det er tilfelle egentlig. Jeg føler at jevnt over på skolen her så om du er hvit eller om du har en annen hudfarge, det har veldig, veldig lite å si. Jeg tror det har mer å si på skoler der du har et større skille mellom norske elever og ikke-norske elever. Jeg jobbet på en skole, eller jeg var i praksis på en skole i Trondheim og der var en ... det området skolen henter elevene fra bestod av to deler, et felt med nydelige fine trehus oppi åsen, også nede med skolen var det en haug med mye sosialblokker og ganske slitne rekkehus. Da var det jo ... alle utlendingene bodde der, imens de hvite bodde oppe i åsen. Der kjente jeg i mye større grad på den forskjellen enn det jeg gjør her. Her er det en veldig homogen gruppe i forhold til hvor mye penger folk har. Det er et par blokker her borte som kanskje ikke er så fine. Men jeg tror det har mye å si (int2_m31).

Det kan argumenteres for at informanten har uttalelser som bærer preg av fargeblindhet. Informanten påstår at elevenes hudfarge, har veldig lite å si. Det kan være ulike årsaker til at informanten kommer med denne uttalelsen. En årsak kan være at skolen ikke har særlig rasisme, hverken skjult eller synlig, noe som ville vært et spesialtilfelle innen norsk skolekontekst. En annen og mer sannsynlig årsak kan være at læreren har manglende kunnskap ovenfor de ulike formene rasisme opptrer og hudfargehierarkiet som finnes i norsk skole. Videre så knytter informanten hvithetsnormens skadepotensial til sosioøkonomi, hvor større økonomiske forskjeller mellom hvite personer og «utlendinger» bidrar til en mer skadelig hvithetsnorm. At forskjellene øker og blir mer synlig er trolig tilfelle, men hvithetsnorm er et fenomen som kan finnes uavhengig av synlige økonomiske forskjeller. Her

ser vi gode eksempler på hvordan læreren har gode intensjoner, men manglende kunnskap fører til en fargeblind praksis, som igjen er skadelig for enkelte elever i skolen. Videre ser vi nok en misforståelse knyttet til hvithetsnorm:

Ja, det har jeg og hørt. Også litt dette du snakket tidligere om ... når jeg spurte om hvorfor du føler at de kanskje føler seg utenfor, de som er flerkulturelle, at de er en minoritet, så de er i mindretall. Så det er på en måte det det og går litt på. Så tenker du at denne hvithetsnormen kan være skadelig i et klasserom (intervjuer)?

Egentlig ikke, for jeg opplever at det er en slags bevissthet rundt det og at «det er ut». Egentlig. Samme med «potetbegrepet» for de som er hvite, det er heller ikke en greie, i hvert fall ikke her på skolen. Jeg opplever at folk har fått med seg at det er teit, og så har man kuttet det ut (int5_k31).

Her ser man en misforståelse rundt hvithetsnormen i retorikken til informantene der hun sier at det er en bevissthet rundt fenomenet og at «det er ut». Samtidig svarer hun følgende i spørsmål om hvit er den sosiale standarden i hennes skole: «Det er jo det. Standarden er å ha nordeuropeisk utseendet. Det er jo flest av dem». Etersom standarden er å være hvit eller ha et nordeuropeisk utseendet i skolen, er det også sannsynlig at hvithetsnormen er til stede. Hovedsakelig forstod informantene hvithetsnorm som noe skadelig og at fenomenet bidro til fremmedgjøring og en følelse av annerledeshet hos elevene. Det er imidlertid uvisst i hvor stor grad informantene faktisk forstod hva hvithetsnormen egentlig gikk ut på. Den ene informantene peker på hvordan lærebøker og lignende er dominert av hvite personer, hovedsakelig menn. Ellers hadde noen informanter også misforståelser knyttet til hvithetsnorm, der begrepet ble forklart gjennom sosioøkonomiske årsaker og tanker om at «det er ut». Misforståelsene mislykkes i å presentere hvithetsnormen som en usynlig standard som bidrar til fremmedgjøring. Det er derfor tenkelig at flere informanter ikke faktisk forstod hvithetsnormen gjennom definisjonen som ble gitt. Fremmedgjøringen som hvithetsnormen skaper, kan bidra til videre gruppedannelser som også informantene har lagt merke til.

4.2.2 Gruppedannelser og utenforskap

Ifølge flertallet av informantene, har de observert at flerkulturelle elever og elever av majoriteten danner separate grupper i skolen. Interessant nok legger også to av informantene uoppfordret til, at de i større grad legger merke til fenomenet hos guttene fremfor jentene. Den ene informanten legger til at jentene er bedre på å inkludere med mindre det er snakk om å spille fotball, da er guttene mestre på inkludering. Fotball-eksempelet finner også Mathisen (2020, s. 131) i sin forskning. Her er utsagnet til informanten:

Jeg ser jo også på et vis at jenter er kanskje litt mer åpne for å inkludere andre enn det gutter er. Dersom gutter sparker fotball, så er de veldig inkluderende, dersom du er god i fotball er det ingen som bryr seg hvor du er fra. Men dersom det er andre ting det er snakk om så tenker jeg kanskje guttene er litt mer reserverte (int1_k65).

Noen informanter kom også med årsaksforklaringer på fenomenet. To av informantene peker på konflikt som årsak til gruppedannelsene:

Nå har ikke jeg hatt så vanvittig mange trinn, men av de tre trinnene jeg har hatt så merket jeg på det mellomste, når de kom fra barneskolen så var etnisk norske elever og innvandrere ganske tett knyttet i sammen, også etter hvert så oppstår det gjerne konflikter, kanskje mellom en etnisk norsk og en elev med innvandrerforeldre og med en gang noe sånn skjer, så merker jeg at grupperingene setter seg med at du har liksom litt de hvite elevene der også har du de andre på andre siden. Så det er en tilknytning der som kanskje ikke alltid kommer til syne, men visst noe spesielt skjer, så kan det bryte ut da (int2_m31).

Det var noe rasismegreier eller det var et eller annet som ikke, det var et eller annet som ble sagt eller som ble oppfattet på en eller annen måte, jeg var i perm da, hørte om det etterpå. Men jeg tror det var et eller annet, det var et eller annet som ble oppfattet eller sagt rasistisk og kjipt og da «steila» de og sa at «det finner jeg meg ikke i» og så trakk de seg bare sammen og «backa» bort fra de andre (int5_k31).

Rasisme er utbredt i norske skoler (Antirasistisk Senter, 2017, s. 4; Bangstad et al., 2022, s. 64; Unicef, 2022, s. 10) og ovenfor ser vi sitater på hvordan rasisme kan resultere i utenforskap og gruppedannelser hos elever i skolen. Rasisme opptrådte som den utløsende faktoren for segregeringen i klasserommet. Årsaken for hvorfor elevene trakk seg sammen og søkte til sitt eget fellesskap, forklarer en annen informant på en veldig god måte:

[...] Så er det også et godt sitat «Cultural diversity brings out the turtle in everyone». Altså at kulturell forskjell gjør oss alle til skilpadder, at noen ganger slutter vi oss inne og man blir opptatt av å binde sammen med de som er like istedenfor å bygge broer ut til de som er forskjellige (int4_m49).

Jeg tror det ligger noe i menneskenaturen så har lite grann med, lite grann med det mine unger og opplevde når de var små at: «hm, jeg liker ikke så godt å gå på fotball, men jeg liker heller det». Man søker litt, fotball er ikke fotball, det er en del av deg selv. Dette her med «okei, vi er utlendinger, vi har litt av de samme problemene og vi liker mat som er litt sterk og kan gjerne syntes Bollywood er litt kjekt» (int4_m49).

Her ser vi hvordan informanten peker på fremmedfrykt, konflikt, identitet og kulturforskjeller som årsak til gruppedannelser. Han prater om fremmedfrykt og kulturforskjeller gjennom sitatet han refererer til, om hvordan mennesker finner sammen med likesinnede mennesker i møte med ulike kulturer. Ved å se på utsagnet hans om fotball virker det som han mener at gruppedannelsene også kan skje gjennom fellesinteresser som fotball, mat, Bollywood og felles problemer. Det informanten sier om «vi har litt av de samme problemene» går også overens med funn fra tidligere forskning (Mathisen, 2020, s. 132–133, 2020, s. 136). At elevene med mørkere hud søkte til fellesskap separat fra de hvite etter en rasismekonflikt, kommer trolig av at de kjenner seg igjen i hverandres problem, der opplevd rasisme er en av tematikkene de har til felles.

I spørsmål om begrepene «utlending» og «norsk», forteller to av informantene om at elever kan bruke «utlending» som skjellsord i kritiske situasjoner. Den ene informanten legger til hvordan hudfarge spiller inn på hvor lett man får utlendig-stempelet. Denne bemerkelsen går overens med Thomas Hylland Eriksen (2020) sitt «utlendinghierarki», der dansker og svensker knapt regnes som utlendinger, samtidig som muslimer og svarte betegnes som radikalt forskjellige fra den hvite, post-kristne eller kristne europeiske majoriteten. En annen

informant forteller om etablerte normer i sine klasserom, der hvite elever som er anerkjent som «norske», ikke får bruke utlending-begrepet mot medelever uten å bli kalt rasist. Samtidig som elever med innvandrerbakgrunn bruker begrepet ovenfor hverandre. Det kan tenkes at bruk av «utlending» og «norsk» som begreper, bidrar til gruppedannelser og opplevd utenforskap. Informantene begrunner opplevd utenforskap hos elever ulikt. Den ene informanten peker på utenforskap som et resultat av store grupper:

Jeg tror nok det at visst du er på et sted der det er tilstrekkelig mange som har en fremmedkulturell bakgrunn visst jeg skal si det sånn. Visst de på en måte blir litt mange så er det sånn at da blir de og tilstrekkelig farlige, de blir definert bort i fra. Jeg tror det er forskjell på hvordan, og da føler de nok på at avstanden er større (int4_m49).

Ja, så visst de er en større gruppe da at da ... (intervjuer).

Ja, at man knytter seg i sammen. «Vi utlendinger, vi har det kjekt i sammen, vi trenger ikke disse potetene» (int4_m49).

Her ser vi hvordan informanten sier at dersom flerkulturelle elever slår seg sammen med andre elever med lignende kultur i store mengder, vil gruppen være bærekraftig og uavhengig fra norsk påvirkning. På den andre siden går det an å tenke at utenforskapen resulterer til gruppedannelser og ikke motsatt. Elever føler seg utenfor normen og finner sammen (Mathisen, 2020). Ved å si at den opplevde utenforskapen resulteres av gruppedannelsene, sier man på en måte at elevene selv har tatt et valg som resulterer i at de «havner utenfor» og at skolesystemet ikke bærer skylden. Utsagnet kan derfor bære preg av «deficit perspectives», der man potensielt sett «legger skylden» på individet fremfor systemet for at personen ikke oppnår resultater innenfor den sosiale og akademiske standarden (Reyes & Duran, 2022, s. 9). Andre informanter har et litt annerledes perspektiv og peker på utenforskap som et resultat av deres hudfarge i homogent hvite områder, eller fordi etnisitet ikke blir sett på som en styrke:

Det første jeg tenker er at de er minoritet, de er færrest og det er gjerne synlig. Og for de det er synlig for tror jeg opplever det mer (int5_k31).

Jeg tror fordi at vi kanskje ikke er flinke nok til å se på de som har en annen etnisitet som noen som har en styrke. Jeg tenker det er en kjempefordel i vår del av verden å ha en sånn flerkultur med seg da. Det å liksom kunne spille på flere, eller ha erfaring med, ha erfaring med ulike etnisiteter da. Jeg tror ikke vi er flinke nok til å løfte det frem som noe positivt. Også tror jeg ikke elevene selv er i stand til, og da kan ikke elevene selv se på det som noe positivt, og de ser jo at her er det er flertall som ikke er som de. Om det er på grunn av hodeplagget de har på seg som ikke alle andre har, det kan også gå på verdier. Det gikk jo Qatar-VM og vi har ei som har tilknytning til Saudi Arabia hun hadde jo et helt annet syn enn hva mange andre har om det som skjer i Qatar (int3_m36).

Elevene skiller seg ut som synlige minoriteter gjennom visuelle trekk som hudfarge eller religiøse hodeplagg. De kan også skille seg ut gjennom verdier og føler seg deretter utenfor eller annerledes fra majoriteten. Et slikt perspektiv går overens med Thomas Hylland Eriksen (2020) sitt poeng om at minoriteter blir påminnet om sin minoritetsidentitet flere ganger om dagen, noe personer av majoriteten ikke blir i særlig grad. Årsaken er så enkel at dersom man har mørkere hud, møter man hvite mer enn hvite møter personer med mørkere hud – et resultat man får av møter mellom personer av majoriteten og minoriteter. En informant påpekte at en annen årsak til fenomenet, var mer utbredt i områder med store sosioøkonomiske forskjeller mellom familier med innvandrerbakgrunn og de som er betraktet som "etnisk norske". Der man visuelt legger merke til forskjeller gjennom klær og deltakelse i fritidsaktiviteter som trolig krever god økonomi hos foreldrene. En informant fortalte også at ut fra egen erfaring, var den opplevde utenforskapen trolig verst på ungdomstrinnet:

Ja, så jeg tror at i den sammenhengen dette med ekskludering og sånt så tror jeg ungdomsskolen kan ha det hardeste miljøet, uten at jeg kan dokumentere det, men det er av erfaring (int1_k65).

[...] de kan slite fordi det har noe med det faglige å gjør, det blir mange spesial-ting, spesialbegrep. Jeg hadde en elev som var opprinnelig tyrkisk som fikk en dårlig eksamen i norsk fordi han hadde ikke forstått ordet «reinbeite». Og ordet «reinbeite» var helt vesentlig for å kunne svare på den ene oppgaven. Og jeg mener der ligger det et ansvar hos oss myndigheter som skal skrive oppgaver og liksom kor [spesialisert] skal det være, hvor mye skal du kunne liksom. Så ja, det kan være fag som ekskluderer

og det kan være foreldre som ekskludere. Det blir mye vanskeligere på ungdomstrinnet (int1_k65).

Informanten forteller hvordan hun har fått samme inntrykk fra sine egne ungers erfaringer, hvor de har fortalt om elever som sliter i klassen. Årsaken til at informanten påpeker at foreldre ekskluderer, er fordi hun forklarte tidligere i intervjuet hvordan elever i skolen møter på fordommer, som i stor grad kommer hjemmefra.

Samlet ser vi at informantene har generelt sett dårlige forståelser av hvithetsnorm, og hvordan den arter seg i klasserommet. Noe som er forståelig, ettersom kun to av informantene hadde hørt om hvithetsnorm før intervjuet. Lærerinformantene som hadde denne forkunnskapen, hadde ikke hørt om begrepet i skolesammenheng. Definisjonen om hvithetsnorm som jeg presenterte til informantene (se vedlegg), var trolig ikke den beste definisjonen for å forklare fenomenet. Likevel var det noen informanter som var inne på hva hvithetsnormen gikk ut på, og flertallet var enige om at hvithetsnormen var noe skadelig i skolen. Hvithetsnormen fører til ekskludering, utenforskap og gruppedannelser, og informantene sine forklaringer på hvorfor flerkulturelle elever føler på utenforskap, varierte. Blant annet ble kulturforskjeller, konflikter og fellesinteresser, brukt som årsaksforklaringer på hvorfor gruppedannelser skjer blant flerkulturelle elever. I spørsmål om hvorfor forskning viser at flerkulturelle elever føler seg utenfor, kom informantene med ulike årsaksforklaringer. En årsak var dannelser av store grupper som blir bærekraftige og upåvirkelig fra norsk kultur. En annen årsak var at vi som voksne ikke er gode nok til å bruke ulike etnisiteter som styrker i klasserommet. En informant pekte på at elever som er synlig minoriteter, trolig kjenner på det mest. Ellers ble det påpekt at gutter generelt sett er verre enn jenter til å inkludere flerkulturelle elever. Det ble også nevnt av en informant at hun trodde ekskluderingen og utenforskapen trolig var verst på ungdomsskolen.

Kritisk raseteori – som hvithetsnorm og kritiske hvithetsstudier har likheter til – har som «oppdrag» å avsløre den skjulte og mer strukturelle rasismen som foregår i samfunnet. Det blir av den grunn interessant å se kunnskapene til informantene vedrørende strukturell rasisme i forlengelse av deres forståelse av hvithetsnormen.

4.3 Samfunnsfaglærerinformantenes kunnskaper om strukturell rasisme i Norge

Informantenes forståelser av strukturell rasisme er interessant, ettersom informantenes perspektiver varierer en del fra syn på strukturell rasisme i samfunnet til strukturell rasisme i skolen. Dersom en informant ikke anerkjenner strukturell rasisme som et problem og har en fargeblind og fornektende tilnærming til tematikken, vil trolig personen ubevisst være med på å videreføre en fornektelse eller en «ubevisstgjøring» ovenfor sine elever. Det må en bevisstgjøring til når det gjelder strukturell rasisme, og denne bevisstgjøringen kan komme gjennom eksempler som finner sted i samfunnet eller skolen. Det blir interessant å se om informantene klarer å komme med egne eksempler når det gjelder strukturell rasisme.

4.3.1 Strukturell rasisme i det norske samfunn

Alle informantene var enige om at det finnes strukturell rasisme i Norge. De var likevel uenige i graden av strukturell rasisme som fantes og hvor stort problem dette er. Den ene informanten sier at han tror strukturell rasisme er et lite problem i Norge, men at det trolig finnes i politiet. Han peker på sosioøkonomiske årsaker til at personer med innvandrerbakgrunn oftere handler i situasjoner med politiet. Årsakene handler om at personer som har flyttet til Norge kanskje har en bakgrunn i fattigdom og trolig har vokst opp i områder med mye kriminalitet. Han legger også til at det finnes folk i politiet som ikke burde hatt en slik jobb og at de bruker jobben sin for å oppnå en maktposisjon.

En annen informant nevnte også politiet som eksempel på strukturell rasisme. Informanten henviste til at det er flere som i voksen alder, står frem og forteller om politi som stoppet dem som yngre, spurte hvor de hadde sykkel fra og om de hadde kvittering på den, noe etnisk norske trolig aldri har opplevd. Hun kjenner også til kollegaer som har barn som deltar i sportsaktiviteter med andre barn med innvandrerbakgrunn, der de forteller at de ofte blir stoppet av politiet og at uteseksjonen henger rundt dem. Tanken om at politiet er hovedaktøren i strukturell rasisme i Norge, er omdiskutert. Tallene på opplevd diskriminering for innvandrere og etterkommere i møte med politiet, er mye lavere enn i arbeidslivet (Midtbøen, 2022, s. 33). Det finnes strukturell rasisme i politiet, men trolig i liten grad slik den ene informanten påpekte. Tankegangen som knytter politiet til strukturell rasisme i Norge, kommer antakeligvis fra de klare eksemplene på slik rasisme i USA. Statistikk på politivold i USA, er kanskje et av de klareste tegnene på strukturell rasisme, og man ser derfor til Norge for lignende eksempler.

Det var derimot to informanter som var bestemte og pekte på arbeidslivet som sted for strukturell rasisme i Norge. Her er omfanget på den dokumenterte strukturelle rasismen høy i Norge og mer fremstående enn i politiet (Midtbøen, 2022, s. 33). Den ene informanten pratet om bakgrunn og navn, som årsak til at personer blir systematisk diskriminert i samfunnet. Den andre informanten pekte på at rasismen tok sted i jobbintervjuer og i deltakelse i arbeidslivet. Informantene kom også med andre eksempler på strukturell rasisme i Norge. Det ene eksempelet handlet om troverdigheten man opplevde hos rettsvesenet dersom man ble stilt for retten som etnisk minoritet. Informanten mente at man ble mindre trodd dersom man hadde bakgrunn fra Somalia eller dersom man var en del av den etniske gruppen Rom. Det andre eksempelet handlet om Den norske kirke og hvordan det i kirkemøter på ca. 200 personer, ikke fantes noen deltakere med mørk hud. Hvorvidt disse eksemplene stemmer, har undertegnede ikke klart å finne ut.

Man ser dermed at informantene kommer med gode eksempler på strukturell rasisme i Norge som går overens med forskning. Hvor stort problemet er og hvor problemet er størst, var det uenigheter om. Videre ser vi på informantenes forståelser om strukturell rasisme i skolen, hvor informantene i stor grad har ulike perspektiver.

4.3.2 Strukturell rasisme i den norske skolen

Når det kom til spørsmål om det fantes strukturell rasisme i den norske skolen, var det en del uenigheter og forskjellige perspektiv hos informantene. Noen var klare på at det fantes i skolen deres, noen var usikre og noen var klare på at det ikke fantes i skolen deres. Informanten som var klar på at strukturell rasisme fantes i norsk skole, kom med et eksempel som han selv hadde lagt merke til. Eksempelet handlet om innføringsklasser som ikke fikk delta i elevråd som et resultat av deres språkkunnskaper.

«Dere kan så lite norsk, så dere trenger ikke velge noen til elevråd, fordi de klarer ikke å følge med der». Det finnes en del sånne ting (int4_m49).

Tankegangen til skolen er trolig at dersom elever fra innføringsklassene må delta, kommer det språkkomplikasjoner som resulterer i mer tidsbruk. På den andre siden, har elevene i

innføringsklassene rett på å bli hørt. Dersom skolen utestenger innføringsklasser fra elevrådsmøter som et resultat av mangel på språkkunnskaper, kan slik praksis være brudd på Opplæringsloven § 1-1, om rett til medvirkning (Opplæringslova, 1998) og likestillings- og diskrimineringsloven § 6, der diskriminering på grunn av språk er forbudt og ansees som diskriminering på grunn av etnisitet (Likestillings- og diskrimineringsloven, 2017). Om slik praksis skjer i stor skala er uvisst og det blir derfor vanskelig å si om det faller inn under strukturell rasisme eller *kun* diskriminering. Den andre informanten som trodde det fantes i skolen, var litt mer usikker, men trodde lærere ubevisst diskriminerer elevene sine. Innenfor kritisk raseteori om strukturell rasisme, vil slik praksis falle inn under teori om implisitte bias hos lærerne som utøver slik ubevisst diskriminering (Midtbøen, 2022, s. 29). I spørsmål om det finnes strukturell rasisme i norske skoler, svarte den ene informanten følgende:

Nei, i hvert fall ikke her. [...] Vi er opptatt av å se eleven, for den eleven er. Ferdigheter man har og utfordringer elevene har, det har ikke noe med etnisk tilhørighet å gjøre» (in5_k31).

Her ser man hvordan informanten begrunner at det ikke finnes strukturell rasisme i skolen deres, med at de ser eleven for den eleven er og at elevens ferdigheter og utfordringer ikke har noe med deres etniske tilhørighet å gjøre. Den samme informanten knyttet strukturell rasisme til situasjoner med politiet som er mer av den synlige formen for strukturell rasisme.

Tankegangen om at utfordringene til elevene ikke har noe med elevenes etnisk tilhørighet å gjøre, bærer preg av de fargeblinde tendensene den norske skolen har, der alle elever skal behandles likt og man prater ikke om privilegiene man har som en person av majoritetens hudfarge (Ramirez, 2022, s. 386). Slik praksis går imot argumentet til Ramirez (2022, s. 387–389) om hvordan man skal forhindre eller avvikle en fargeblind praksis i norsk skole.

Perspektivet kan også falle inn under teorien om «deficit perspectives», der man potensielt sett «legger skylden» på individet fremfor systemet for at personen ikke oppnår resultater innenfor den sosiale og akademiske standarden (Reyes & Duran, 2022, s. 9). Utsagnet kan også bære preg av fargeblind rasisme, der man insisterer på at ulikheter som finnes mellom ulike folkegrupper i samfunnet, ikke har noe med rasisme å gjøre (Svendsen, 2022, s. 44).

Det er interessant se på forskjellene mellom hvordan lærerinformantene ser forekomsten av strukturell rasisme i samfunnet, mot strukturell rasisme i skolen. Alle informantene mente det fantes i samfunnet, men flertallet var usikre eller uenige om at det fantes i skolen. En årsak kan være at lærerne kobler strukturell rasisme til veldig visuelle og konkrete former for rasisme, som politivold og lignende. Det kan også være fordi lærerne knytter strukturell rasisme til arbeidslivet. Selv om slike eksempler kan være former for strukturell rasisme, er strukturell rasisme hovedsakelig skjult – et fenomen som kritisk raseteori forsøker å avsløre. Det kan av den grunn, tenkes at informantene som mente det ikke var i skolen, ikke forstår hvordan strukturell rasisme hovedsakelig opererer skjult og umerkbart. Slik Røthing (2020, s. 40) påpeker, knyttes ofte rasisme til ekstreme holdninger og handlinger i lærebøker. Slike tilnærminger til rasisme gjør det vanskelig å adressere hverdagsrasisme og strukturelle utfordringer. Flere rapporter peker på bekymringsverdige tall om tilstedeværelse av rasisme i norske skoler (Antirasistisk Senter, 2017, s. 4; Bangstad et al., 2022, s. 64; Unicef, 2022, s. 10). Det kan derfor argumenteres for at strukturell rasisme finnes i den norske skolen i form av elevers møter med implisitte bias hos lærere og andre elever.

4.4 Oppsummering av funn og drøfting

Prosjektets informanter har hatt et vidt spekter i form av besvarelser. Samtidig som de fleste informantene hadde en liberal forståelse over hvem som kan betegnes som norske, hadde flertallet av informantene en primordialistisk forståelse av etnisitet, en forståelse som er sett på som en akademisk utdatert og statisk retning i forståelse av etnisitet-begrepet. Det er også verdt å nevne at jeg ble møtt med en del usikkerhet rundt skillelinjer når det kom til informantenes definering av begrepet. Denne usikkerheten spilte videre over i undervisning av begrepet der tre av informantene pekte på at de, eller andre lærere, hadde berøringsangst når det kom til bruk av etnisitet-begrepet i undervisningssammenhenger. Det var også flere av informantene som reflekterte over hvordan berøringsangsten kan virke skadende for undervisningen.

Når det kom til hvithetsnorm, hadde ingen av informantene hørt om begrepet i skolesammenheng. Det var noen som selv klarte å komme med gode eksempler, men flere av informantene hang seg mer opp i eksemplene om plastre og artister som definisjonen til Balansekunst inneholdt. De fleste av informantene var enige i at hvithetsnorm er skadelig og noen kom med gode eksempler for hvordan man kan forsøke å bekjempe en slik norm i sitt klasserom. Ettersom det er uvisst i hvor stor grad noen informanter faktisk forstod hva

hvithetsnormen gikk ut på, kan det trolig forekomme støy i deres enighet om at hvithetsnormen er skadelig. Lærerne hadde ulike begrunnelser for hvorfor gruppedannelser oppstod i skolen mellom «etnisk norske» elever og elever med innvandrerbakgrunn i sin familie. De pekte på forskjell i verdier, kultur og konflikter mellom elevene. Like personlige problemer hos elevene ble også nevnt som en årsak til gruppedannelser.

I spørsmål om opplevd utenforskap begrunnet flere av informantene denne utenforskapen til synlige forskjeller mellom elevene, som for eksempel hudfarge eller religiøse plagg. Alle informantene var enige om at det fantes strukturell rasisme i Norge, men de var uenige i hvor problemet fantes og hvor stort problemet var. Noen knyttet strukturell rasisme til politiet og noen knyttet det til arbeidslivet. Når det gjaldt strukturell rasisme i skolen var det mer usikkerhet. Noen mente at det fantes og at det var et problem, andre var usikre og noen mente det ikke fantes i skolen.

5. Konklusjon

I dette kapitlet skal jeg oppsummere mine viktigste funn og trolige konsekvenser av disse funnene. Videre skal jeg reflektere over mulige nye forskningsfelt med mitt prosjekt som utgangspunkt.

5.1 Etnisitet og primordialistiske forståelser

Noen av oppgavens mest interessante resultater finnes i svar på forskningsspørsmålet om lærernes forståelser vedrørende «etnisitet» og «etnisk norsk». Innledningsvis knyttet fire av fem informanter etnisitet til opprinnelse, DNA eller det å kunne spore slektskapet ditt tilbake flere generasjoner. Slike forståelser av etnisitet kan knyttes opp mot en primordialistisk forståelse av etnisitet, der dype historiske og kulturelle røtter er vesentlig for å forståelsen av etnisitet (Coakley, 2018, s. 329; Zagefka, 2009, s. 229). Det primordialistiske synet på etnisitet er en akademisk utdatert retning når det kommer til hvordan akademia i dag forstår etnisitet-begrepet (Zagefka, 2009, s. 229–230). Man kan også argumentere for at noen av synspunktene til informantene bar preg av «statisk sosial konstruktivisme», hvor eksempelvis hudfarge ble nevnt som et kriterium for etnisitet, som igjen kan være en «spilleregulering» innenfor en sosial konstruktivistisk tilnærming til etnisitet. I motsetning til informantenes stort sett liberale forståelser av norskhet, ble kriteriene annerledes når det kom til «etnisk norsk». Primordialistiske tilnærminger til etnisitet-begrepet slår seg fast som statisk. Slike statiske forståelser av etnisitet går mot den konstruktivistiske essensen til etnisitet.

Det kan virke som den ene informanten bruker «DNA» som en vert for «rase». Man har i akademia stort sett gått bort fra å prate om «rase» ettersom det ikke gir mening å prate om «rase» ettersom man finner flere biologiske forskjeller innad en «rase», enn det man gjør mellom «raser». Det gir dermed lite mening å bruke begrepet «rase», som har sin hensikt i å forklare biologiske forskjeller mellom folk (Zagefka, 2009, s. 232), med mindre man henviser til begrepets konstruerte art. Det samme vil trolig gjelde for DNA dersom denne tilnærmingen også har som formål å se på biologiske forskjeller mellom folkegrupper, basert på utseendet. At vi har «etnisitet» som vert for «rase» viser seg å være tilfelle i enkelte deler av akademia. En slik skadelig blanding av begrepene påpeker Zagefka (2009, s. 232) skjer en del innen sosialpsykologi. Resultatet av en slik blanding, blir at skillelinjene mellom begrepene blir mindre klare. Det skaper en vrangforestilling om at etnisitet også på sett og vis er biologisk

bestemt og ikke sosialt konstruert. Det skapes altså et utdatert og til dels primordialistisk perspektiv på etnisitet som ikke samsvarer med dagens konsensus om begrepet.

Noen informanter knyttet også etnisitet til hudfarge, som på lik linje med DNA, er biologisk, noe etnisitet ikke utelukkende er. En slik eufemisme problematiserer bruken og betydningen av etnisitet-begrepet, ettersom etnisitet ikke lengre hovedsakelig betegner kulturelle og språklige forskjeller, men biologiske forskjeller som hudfarge. Kontroversene som etterfølger en slik eufemisme kan spekuleres rundt, men segregering, utestengelse og mer «oss og de»-mentalitet er trolig noen. Videre blir rasialisering og utenforskap et reelt faktum når man ikke får tilhøre den sosiale gruppen «etnisk norsk» på bakgrunn av at man ikke er hvit. Elever føler på utenforskap i skolen som et resultat av deres etnisitet (I. M. Eriksen, 2017; Mathisen, 2020) og rasisme (Antirasistisk Senter, 2017, s. 4; Bangstad et al., 2022, s. 64; Unicef, 2022, s. 10). Eksempler på elever som kan bli påvirket av en slik begrensende forståelse av etnisitet, er blant annet adopterte barn, barn fra foreldre med ulik hudfarge og andre- og tredjegerasjonsinnvandrerbarn. Slik Thomas Hylland Eriksen (2020) skriver i sin artikkel «Hvithetens problem», er ønsket til nordmenn med ikke-vestlig bakgrunn, først og fremst å få anledning til å være likeverdige. Skolen, som skal være et sted for inkludering (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14), går ikke sammen med slike rasialiserende tilnærminger til etnisitet-begrepet. Det kan tenkes at lærere med begrensede primordialistiske forståelser av etnisitet-begrepet, kan bidra til ekskludering og opplevd utenforskap hos elever.

I forlengelsen av det antropologen Frode Storaas sa i artikkelen til Mina Liavik Karlsen om bruk av *etnisk nordmann* «[...] Bruken av begrepet viser kanskje et behov for å utdefinere noen fra et norsk fellesskap, noe som leder til et viktigere spørsmål: Hvorfor vil man det?» (Karlsen, 2021) – vil jeg peke mot forskning gjort på lærerutdannede, for å komme med en mulig årsaksforklaring for hvorfor flertallet av mine informanter ikke betegnet andregenerasjonsinnvandrere som etnisk norske. Lærerutdannere har påvirkningskraft ovenfor studenters og fremtidige læreres verdenssyn og holdninger. Forskningen viser at lærerutdannere generelt sett, pratet om flerkulturalitet som noe som er tilhørende hos «de andre» (Nilsen et al., 2017, s. 44). Lærerutdannere drev med generell andregjøring i diskurs rundt kultur, nasjonalitet, religion og synlighet, sosiale aspekter, migrasjon og flerspråklighet (Nilsen et al., 2017, s. 48). De brukte også adjektiv som omtalte hudfarge hos «de andre» som noe annerledes (Nilsen et al., 2017, s. 45–46). Fylkesnes (2018, s. 24) påpeker også hvordan lærerutdannere danner en rasialisert «annen», gjennom sin ordbruk av flerkulturalitet. Denne andregjøringen påvirker også trolig studentene og kan være med på å danne et behov for å

skille mellom «oss» og «de». Det er forståelig at lærere knytter etnisitet til hudfarge og skiller mellom *vår* etnisitet og *deres* etnisitet, som et resultat av andregjøring i utdanning og den allerede eksisterende eufemismen etnisitet har for hudfarge i samfunnet.

Etnisitet-begrepet har ikke én definisjon, og bærer med seg usikkerhet som også informantene viser til i defineringen av begrepet. Usikkerheten gjør det utfordrende å undervise om begrepet og fører til berøringsangst. Det kan tenkes at berøringsangsten er et resultat av kunnskapsmangel rundt etnisitet-begrepet. Berøringsangsten går imot faglitteraturens forslag om undervisning knyttet til begrepet, der begrepet og konteksten rundt bør prates om i undervisningssammenhenger, for å ikke opprettholde en fargeblind praksis hvor man ikke prater om etnisitet og hudfarge (Ramirez, 2022, s. 387–389). Berøringsangsten arbeider potensielt sett også mot et mål i overordnet del i Kunnskapsløftet: «I arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som en ressurs» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

Røthing (2020, s. 60–61) skriver om «ubehagets pedagogikk» og hvordan ubehag kan forstås som en ressurs. Ubehagelige følelser er antakelig knyttet til etablerte praksiser, oppfatninger, normative praksiser og sosiale vaner som ivaretar stereotypier og sosial urettferdighet. Videre sier Røthing (2020, s. 60) at det er viktig i antirasistisk og antidiskriminerende undervisning, å ikke unngå ubehaget. Man må motstå fristelsen og undervise om tematikker som medbringer seg ubehag. I overordnet del i læreplanen står det at «Skolen skal fremme demokratiske verdier og holdninger som motvekt mot fordommer og diskriminering» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8), derfor har skolen et antidiskriminerende ansvar overfor sine elever, og lærere som unngår å prate om tematikker som et resultat av berøringsangst, kan bidra til å opprettholde den etablerte oppfatningen.

5.2 Utenforskap, gruppedannelser og ukjent hvithetsnorm

Selv om metodevalget medbragte seg delvis støy i presenteringen av hvithetsnorm-definisjonen av Balansekunst, ble det likevel gjort noen interessante funn under arbeid med denne tematikken. Ingen av informantene hadde hørt om hvithetsnorm i skolesammenheng. Et av prinsippene til «hvithet» er at det fremstår som usynlig, noe som forsterkes gjennom at lærerne ikke har hørt om begrepet i skolesammenheng før. Selv om flere av informantene hang seg opp i eksemplene til definisjonen om hvithetsnorm, var det informanter som klarte å komme med eksempler på hvithetsnorm i sin skole. I hvor stor grad informantene så på

hvithetsnorm som noe skadelig, varierte. Flertallet av informantene så på hvithetsnorm som noe som var til stede på sin skole og de fleste så på fenomenet som noe skadelig etter de fikk lest opp definisjonen. Likevel var det to informanter som ikke så på hvithetsnorm som noe særlig skadelig i sin skole.

Flertallet av informantene kan fortelle at de har opplevd gruppedannelser mellom flerkulturelle elever og elever av majoriteten. Informantene pekte på ulike årsaker til hvorfor gruppedannelsene oppstod. Noen informanter la merke til kjønn som faktor for hvor bra majoriteten inkluderte flerkulturelle elever. Gutter var verst på denne inkluderingen, med mindre det var snakk om å spille fotball. Konflikt i klasserommet, ble pekt på som en faktor til gruppedannelser. Konflikten bestod i minst et av tilfellene om rasisme, der elevene med innvandrerbakgrunn søkte fellesskap sammen. Årsaken til denne gruppedannelsen, handler trolig om at elevene med innvandrerbakgrunn som slo seg sammen, har opplevd rasisme til felles og av den grunn har god forståelse ovenfor hverandres problemer. Denne årsaken pekte en annen informant på, akkurat som forskningen til Mathisen (2020, s. 132–133, 2020, s. 136) også gjør.

Flere av informantene kunne også fortelle at elever brukte «utlending», en sjelden gang, som skjellsord ovenfor personer med innvandrerbakgrunn, noe som trolig bidrar til en forsterkelse av «oss» / «dem»-mentalitet og gruppedannelser. I spørsmål om å forklare hvorfor informantene tror elever kjenner på utenforskap som et resultat av deres etnisitet, kom det frem ulike årsaksforklaringer. En informant pekte på *for* store og bærekraftige grupper av flerkulturelle elever som en årsak til utenforskap, ettersom gruppen klarer seg uavhengig fra norsk påvirkning. Andre informanter pekte på hudfarge som årsak til utenforskap der man fysiologisk føler seg utenfor med mørkere hud i homogent hvite områder. En annen informant pekte på sosiologiske årsaker til følelsen av utenforskap. En informant mente også at denne opplevde utenforskapen var trolig verst på ungdomstrinnet.

At ingen av lærerne hadde hørt om hvithetsnorm i skolesammenheng resulterer i at normen ikke blir pratet om i praksis, noe som viderefører hvithetsnormen. I slike klasserom prates det trolig heller ikke om hvite privilegium, som er et resultat av hvithetsnormen. Slik praksis går imot forslagene til Ramirez (2022, s. 387–389), om hvordan man skal forhindre en fargeblind praksis i skolen. Dersom en lærer underviser om hvithet som norm i skolen, legger læreren til rette for en antirasistisk undervisning (K. G. Eriksen et al., 2022, s. 40). Ved å ikke adressere hudfargehierarkiet som finnes i samfunnet, forblir ordningen skjult og uendret. En årsak til hvorfor lærere i liten grad visste om hvithetsnormen, har trolig med hvithetsnormens egenart å

gjøre – den er skjult – spesielt for hvite personer. En annen årsak kan være at lærernes lærerutdanninger også var preget av hvithetsnorm. Slik Fylkesnes (2018, s. 32) beskriver det gjennom sin forskning: «In other words, as consumers of research discourses, student teachers are likely to take up the underlying discursive ideology of White supremacy like that detected through this review». Lærerutdannere viderefører *Whiteness og White supremacy* gjennom sin bruk av flerkulturalitet-begrepet (Fylkesnes, 2018, s. 24). Dersom lærere ikke får utdanning om hudfargehierarkiet – men nær tvert imot en videreførelse av den, er det forståelig at lærerinformantene hadde svært lite kunnskap om hvithetsnorm innledningsvis. Den manglende kunnskapen rundt hvithetsnorm så man eksempelvis gjennom fargeblinde tendenser i enkelte av informanters besvarelser. Uvitenhet om fenomenet, viderefører den opplevde utenforskapen som berørte elever kjenner på.

5.3 Strukturell rasisme

Det var konsensus blant informantene om at strukturell rasisme finnes i Norge, men uenigheter oppstod da det kom til alvorlighetsgraden til problemet og hvor fenomenet fantes. To av informantene brukte det norske politiet som eksempel for strukturell rasisme. Enkelt forskning tilsier at tallene er relativt lave i politiet, der 1-6% av personer med innvandrerbakgrunn sier de har opplevd diskriminering av politiet (Midtbøen, 2022, s. 33). To av informantene pekte på arbeidslivet som sted for strukturell rasisme, noe som i større grad går overens med forskning for hvor diskrimineringen er størst. Hele 20% av personer med innvandrerbakgrunn sier de har opplevd diskriminering i arbeidslivet (Midtbøen, 2022, s. 33). Informantene presenterte også alternative eksempler på strukturell rasisme, for eksempel hvordan minoriteter opplever redusert troverdighet i rettssystemet, samt den ubalanserte representasjonen av personer med mørk hud i Den norske kirkens kirkemøter. Konklusjonen er at informantene har en god forståelse for ulike former for strukturell rasisme i samfunnet og kommer også med flere egne eksempler.

Noen informanter var klare på at det finnes strukturell rasisme i skolen, andre var mer usikre eller benektet eksistensen av det. Diskriminering av innføringsklasser fra medvirkning i elevrådsmøter, ble nevnt som et eksempel på diskriminering på grunn av språk og etnisitet. Eksempelet om utestenging av innføringsklasser fra elevrådsmøter på grunn av språkkunnskaper, kan være i strid med Opplæringsloven (Opplæringslova, 1998) og Likestillings- og diskrimineringsloven (Likestillings- og diskrimineringsloven, 2017). En annen informant var usikker, men trodde potensielt at lærere ubevisst kunne diskriminere. En

tredje informant mente at det ikke fantes strukturell rasisme i deres skole, og at de så elevene, for den de var, uavhengig av etnisk tilhørighet. Dette perspektivet kan kritiseres for å ha fargeblinde tendenser og for å potensielt legge skylden på individet fremfor systemet for dårlige resultater.

Det kan argumenteres for at det finnes strukturell rasisme i det norske skolesystemet i form av implisitte bias. De siste årene har rapporter vist til bekymrende tall knyttet til opplevd rasisme i skolen (Antirasistisk Senter, 2017, s. 4; Bangstad et al., 2022, s. 64; Unicef, 2022, s. 10).

Med utgangspunkt i rapportene, kan man argumentere for at elever i den norske skolen, møter på strukturell rasisme i form av implisitte bias hos lærere og andre elever. Det er dermed en kontrast mellom noen av informanters benektende forståelser og usikkerhet knyttet til strukturell rasisme i norske skoler og elevers opplevelser med rasisme i skolen.

På lik linje med hvithetsnorm er kunnskap og bevissthet rundt strukturell rasisme og de medfølgende hudfargebestemte privilegiene, nødvendig for å kunne bekjempe den skjulte rasismen. Det kan tenkes at informantene ikke knytter slike rapporter om enkeltindividers opplevelser med rasisme, til strukturell rasisme. En annen årsak kan være at informantene rett og slett ikke er klar over slike tall om opplevd rasisme i norske skoler. Slik Osler & Lindquist (2018) poengterer, så trengs det at lærere i større grad prater om strukturell rasisme i skolen. Det trengs trolig en bevisstgjøring til, hos norske lærere rundt tematikken. Som det slås fast i læreplanens overordnet del, har skolen et antidiskriminerende ansvar (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Samtidig har skolen en fargeblind tilnærming til sine elever (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4). Disse to perspektivene går ikke overens og lærere føler kanskje at de «trækker på» tanken om likeverdighet, dersom de underviser om privilegium knyttet til hudfarge.

En konsekvens av en fargeblind undervisning i skolen, vil trolig være at elever som går ut av grunnskolen, har manglende kunnskap om det eksisterende hudfargehierarkiet i samfunnet. Det kan videre resultere til at hierarkiet forblir skjult og ikke utfordret. Dersom hierarkiet forblir, vil den opplevde utenforskapen også forbli. Det står skrevet i overordnet del at: «Alle deltakere i skolefelleskapet må utvikle bevissthet om både minoritets- og majoritetsperspektiver og skape rom for samarbeid, dialog og meningsbrytning» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Her menes det både lærere og elever. Røthing (2020, s. 49–50) skriver at man kan utvikle bevissthet rundt minoritets- og majoritetsperspektiver gjennom kritiske perspektiver. Lærere bør av den grunn i større grad bruke strukturell rasisme i sin undervisning for å oppnå målene i læreplanens overordnet del.

5.4 Prosjektet som utgangspunkt for videre forskning og egne refleksjoner

Det finnes alltid rom for mer forskning innen et fagfelt og i dette avsnittet skal jeg komme med mine anbefalinger på nye forskningsmuligheter med utgangspunkt i mitt prosjekt og dens tematikker. Det blir også påpasselig å inkludere refleksjoner rundt mitt eget prosjekt slik at mine erfaringer kan være til hjelp for andre.

Baktanken med å forsøke å få informanter med ulike, kjønn, aldre og geografisk bosetning, var for å få ulike besvarelser. Det fungerte trolig til sin hensikt ettersom besvarelsene ofte varierte i stor grad fra en informant til en annen (dette er en antagelse ettersom oppgaven ikke er representativ). I oppgaven blander jeg litt i begrepsbruk av «flerkulturelle elever» og «elever med innvandrerbakgrunn», når jeg skriver flerkulturelle elever menes elever med innvandrer bakgrunn (selv om man kan være flerkulturell uten å ha innvandrerbakgrunn). Analyseprosessen som hovedsakelig ble gjennomført alene, gikk også forholdsvis fint for seg, der oppgavens teoretiske grunnlag, samt tidligere forskning, var til stor hjelp.

Min egen posisjonaltet vil trolig ha innvirkning på oppgavens resultater. Av den grunn er ens egen posisjonaltet viktig å reflektere rundt for oppgaven sin validitet. Som jeg nevnte i kapittel en, har jeg et personlig engasjement for sårbare grupper i samfunnet, som et resultat av min oppvekst og min utdanning. For oppgavens pålitelighet og validitet, har det vært viktig for meg å inkludere sitater «fra begge sider» og forsøke å forstå informantenes besvarelser, fremfor å sette noen besvarelser i bås. Det har også vært viktig å legge frem ulike mulige tolkninger av informantenes besvarelser dersom det har vært rom for det. Ettersom prosjektet kun har fem informanter har det ikke vært problematisk å inkludere alle informanter sine meninger, selv om jeg ikke nødvendigvis siterer alle utsagnene deres. Å inkludere alle informantenes forståelser eller meninger, minsker graden av «utplukk» jeg selv må gjøre, noe som styrker oppgavens validitet.

Helt til slutt vil jeg komme med noen forslag til videre forskning på feltet med min oppgave som utgangspunkt. Et ubesvart spørsmål fra min oppgave, er hvor representative mine resultater er i norsk sammenheng. I lys av min oppgave, ville det vært nyttig med en større undersøkelse hvor man hadde fått svar på hvor stor andel av norske lærere som har en akademisk utdatert forståelse av etnisitet. Et nytt forskningsfelt som også ville vært interessant å sett nærmere på, ville vært hvordan lærernes forståelse av etnisitet påvirker elevenes oppfatning av sin egen etniske identitet og tilhørighet? I min oppgave har jeg gjort

antakelser ovenfor hvordan enkelte akademiske utdaterte og statiske syn på etnisitet, trolig fører til en følelse av utenforskap hos elever som ikke kan betegne seg som «etnisk norsk». I mine øyner er ikke denne antakelsen problematisk, men i hvor stor grad elevene føler på utenforskap som et resultat av lærernes forståelse av etnisitet, er mer uvisst. Et slikt prosjekt sin utførelse og metodedesign kunne inkludert elever som informanter, hvor elever svarer på spørreskjema og/eller blir intervjuet om spørsmål knyttet til deres etnisitet og lærerens forståelser av etnisitet. Eksempelvis kan spørsmål ta opp hvordan læreren har undervist om etnisitet. Et annen interessant forskningsområde vil være å se på en mulig sammenheng mellom forståelser av etnisitet og kjønn, geografisk tilhørighet og alder. Slik jeg beskriver i oppgavens avsnitt om utvalg – gjør jeg en antagelse om at de tre faktorene er mulige påvirkere på informantenes forståelse av etnisitet. Det ville vært interessant å sett en representativ studie som forsøker å kartlegge en mulig kopling.

Hvordan opptrer hvithetsnorm i lærebøker? Lærebøkene er mest sannsynlig med på å forme meninger hos både elever og lærere. Av den grunn, vil det være interessant å se hvordan hvithetsnormen opptrer i lærebøkene. Den ene informanten min kom med gode eksempler på hvordan hvithetsnorm fantes i skolen, hvor dukkene på naturfagrommet var hvite og hvor lærebøkene også generelt sett var dominert av hvite personer, eller hvite europeiske menn. Det var tydelig hvordan informanten mente at hvithetsnormen sammen med et eurosentrisk syn på andre kulturer, bidrog til fremmedgjøring av personer med mørkere hud og/eller en annen kultur. En annen forskningsretning som også har potensiale for å redusere opplevd utenforskap, ville være å undersøke hvordan det blir undervist om etnisitet på lærerutdanningene. Et slikt prosjekt vil trolig være med på å besvare hvorfor lærere har de synene på etnisitet som de har. Formålet med de ulike forslagene mine for videre forskning vil være å redusere opplevd utenforskap hos elever med innvandrerbakgrunn og etterkommere av personer med innvandrerbakgrunn.

Selv om noen av oppgavens informanter hadde akademisk oppdaterte forståelser og syn på etnisitet, trengs det trolig en bevisstgjøring til, for å unngå primordialistiske forståelser av etnisitet hos lærere i skolen. Det trengs også trolig en bevisstgjøring til hos lærere når det kommer til hvithetsnorm og strukturell rasisme i skolen. Bevisstgjøringen kan potensielt sett forhindre opplevd utenforskap hos elever som blir ofre for primordialistiske forståelser av etnisitet og manglende kunnskap rundt hvithetsnorm og strukturell rasisme i skolen.

Litteraturliste

- Amundsen, L. (2018). Eufemisme. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/eufemisme>
- Anderson, B. (1996). Forestilte fellesskap: Refleksjoner omkring nasjonalismens opprinnelse og spredning. I E. Andersen (Overs.), *Norbok*. Spartacus.
https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2017070507194
- Andersson, M. (2022). Rase: Et omdiskutert begrep i bevegelse. I C. A. Døving (Red.), *Rasisme: Fenomenet, forskningen, erfaringene* (s. 55–73). Universitetsforlaget.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999920318900902202"](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Ansell, A. E. (2013). *Race and ethnicity: The key concepts*. Routledge. <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.uis.no/lib/uisbib/detail.action?pq-origsite=primo&docID=1128317>
- Antirasistisk Senter. (2017). *Vi vil ikke leke med deg fordi du er brun—En undersøkelse av opplevd rasisme blant ungdom*. <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>
- Balanssekunst. (2022, oktober 7). *Orddliste: Hvithetsnorm*. Balansemerket.
<https://balansemerket.no/ordliste/hvithetsnorm/>
- Bangstad, S., Rønningen, N. M., Larsen, E. N., Sandset, T., & Massao, P. B. (2022). *Kartlegging av rasisme og diskriminering i møte med Oslo kommune* (KIFO Rapport 2022: 2). https://www.kifo.no/wp-content/uploads/2022/05/Kartl_ras_Oslo_k_rapport_m_omsl.pdf
- Barth, F. (1969). *Ethnic groups and boundaries: The social organization of culture difference*. Waveland Press.
- Bridges, K. M. (2019). WHITE PRIVILEGE AND WHITE DISADVANTAGE. *Virginia Law Review*, 105(2), 449–482.
- Brubaker, R. (2009). Ethnicity, Race, and Nationalism. *Annual Review of Sociology*, 35(1), 21–42. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-070308-115916>
- Cartrite, B. (2003). *Reclaiming their shadow: Ethnopolitical mobilization in consolidated democracies* [Doktorgradsavhandling]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Coakley, J. (2018). ‘Primordialism’ in nationalism studies: Theory or ideology?: ‘Primordialism’ in nationalism studies. *Nations and Nationalism*, 24(2), 327–347.
<https://doi.org/10.1111/nana.12349>
- DiAngelo, R. (2011). White Fragility. *The International Journal of Critical Pedagogy*, 3(3), Artikkel 3.
- 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), 252–265. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-03-06>
- Dzamarija, M. T. (2019). *Slik definerer SSB innvandrere*. Statistisk sentralbyrå.
<https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/artikler/slik-definerer-ssb-innvandrere>
- Edgren, H., Nordberg, K. H., & Roos, M. (2021). *Masteroppgaven i samfunnsfag: En håndbok for lærerstudenter*. Universitetsforlaget.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999920156362002202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Eggebo, H. (2020). Kollektiv kvalitativ analyse. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 4(2), 106–122.
<https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-02-03>
- Eriksen, I. M. (2012). *Young Norwegians: Belonging and becoming in a multiethnic high school* [Doktorgradsavhandling, Department of Culture Studies and Oriental Languages, Faculty of Humanities, University of Oslo]. DUO Vitenarkiv.

- <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/39054/Avhandling-Eriksen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Eriksen, I. M. (2017). *De andres skole: Gruppedannelse og utenforskap i den flerkulturelle skolen*. Gyldendal akademisk.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999919874744802202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Eriksen, K. G. (2022). Discomforting presence in the classroom – the affective technologies of race, racism and whiteness. *Whiteness and Education*, 7(1), 58–77.
<https://doi.org/10.1080/23793406.2020.1812110>
- Eriksen, K. G., Goldschmidt-Gjerløw, B., & Jore, M. K. (2022). *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. Universitetsforlaget.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999920183296002202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Eriksen, T. H. (2010). *Ethnicity and nationalism: Anthropological perspectives* (3. utg). Pluto Press.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991004473254702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Eriksen, T. H. (2020, januar 14). *Hvithetens problem*. Agenda Magasin.
<https://agendamagasin.no/kommentarer/hvithetens-problem/>
- Eriksen, T. H., & Jakoubek, M. (2018). *Ethnic Groups and Boundaries Today: A Legacy of Fifty Years* (First edition.). Routledge.
- Eriksen, T. H., & Sajjad, T. A. (2020). *Kulturforskjeller i praksis: Perspektiver på det flerkulturelle Norge* (7. utgave). Gyldendal.
- Foste, Z., & Jones, S. R. (2020). Narrating Whiteness: A Qualitative Exploration of How White College Students Construct and Give Meaning to Their Racial Location. *Journal of College Student Development*, 61(2), 171–188.
<https://doi.org/10.1353/csd.2020.0016>
- Frøyland, L. R., & Gjerustad, C. (2012). *Vennskap, utdanning og framtidsplaner* (Nr. 5; s. 184). Oslo Metropolitan University - OsloMet: NOVA. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/20.500.12199/5052>
- Fylkesnes, S. (2018). Whiteness in teacher education research discourses: A review of the use and meaning making of the term cultural diversity. *Teaching and Teacher Education*, 71, 24–33. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.005>
- 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>
- Grønfor, B. L. (2001). «Eg vil vere, alltid vere sånn som eg er»: *Etnisk minoritetsungdom i norsk skulekvardag* [Masteroppgave, Universitetet i Bergen]. https://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=BIBSYS_ILS71479747940002201&context=L&vid=UBB&lang=no_NO&search_scope=default_scope&adaptor=Local%20Search%20Engine&tab=default_tab&query=any,contains,Brite%20Langvatn%20Gr%C3%B8nfor&mode=Basic
- Gullestad, M. (2002). Om å være både norsk og «farget». *Nytt norsk tidsskrift*, 19(2), 155–175.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3053-2002-02-03>
- Hobsbawm, E., & Ranger, T. (2012). *The Invention of Tradition*. Cambridge University Press.
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/uisbib/detail.action?docID=1864711>
- Kampevoll, F., & Martinussen, P. E. (2018). Gøy på landet? Betydningen av lokale trekk for innvandreres bosetting i rurale kommuner. *Norsk statsvitenskapelig tidsskrift*, 34(2–03), 89–112. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2936-2018-02-03-03>

- Karlsen, M. L. (2021, september 1). *Hva vil det si å være etnisk norsk?* Faktisk. <https://www.faktisk.no/artikler/0qm2w/hva-vil-det-si-a-vaere-etnisk-norsk>
- Knowles, C. (2003). *Race and social analysis*. SAGE.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen (LK2020)*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <http://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk. [https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991512949414702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Lange, L. de. (2011, juni 26). - Hva er egentlig «etnisk norsk»? *Nettavisen*. <https://www.nettavisen.no/12-95-3174830>
- Likestillings- og diskrimineringsloven. (2017). *Lov om likestilling og forbud mot diskriminering* (LOV-2021-06-11-77). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-06-16-51>
- Lippe, M. S. von der (Red.). (2021). *Fordommer i skolen: Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering*. Universitetsforlaget. https://www.idunn.no/fordommer_i_skolen
- Mathisen, T. (2020). Vi er med hverandre fordi vi er utlendinger»: Om (re)produksjonen av kategoriene «utlending» og «norsk» i skolen. *Nordisk Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 1(2), 124–141. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-8162-2020-02-03>
- Midtbøen, A. H. (2022). Rasisme på norsk: Begreper og realiteter. I C. A. Døving (Red.), *Rasisme: Fenomenet, forskningen, erfaringene* (s. 25–41). Universitetsforlaget. [https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999920318900902202"](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Myhre, J. E., & Tønnessen, M. (2022). Innvandring. I *Store norske leksikon*. <http://snl.no/innvandring>
- Nayak, A. (2007). Critical Whiteness Studies. *Sociology Compass*, 1(2), 737–755. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9020.2007.00045.x>
- Nilsen, A. B., Fylkesnes, S., & Mausethagen, S. (2017). The linguistics in othering: Teacher educators' talk about cultural diversity. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 8(1), Artikkel 1. <https://doi.org/10.7577/rerm.2556>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-2022-06-17-68). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- 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>
- Prop. 81 L (2016–2017). (2017). *Lov om likestilling og forbud mot diskriminering (likestillings- og diskrimineringsloven)* [Proposisjon]. Barne-og likestillingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-81-l-20162017/id2547420/>
- Ramirez, C. (2022). Fargeblindhet i norsk skole. I C. A. Døving (Red.), *Rasisme: Fenomenet, forskningen, erfaringene* (s. 378–392). Universitetsforlaget. [https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999920318900902202"](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Retriever. (2020). *Rasismedebatten i norske medier 01.05.2020-31.08.2020: En medieanalyse av rasisme i kjølvannet av drapet på George Floyd og fremveksten av Black Lives Matter-bevegelsen*. Retriever. <https://frittord.no/attachments/df5001268a86bd38016b977631a4b0b823b857cb/189-20201111070140884343.pdf>

- Reyes, H., & Duran, A. (2022). Higher Education Scholars Challenging Deficit Thinking: An Analysis of Research Informed by Community Cultural Wealth. *Journal of Critical Scholarship on Higher Education and Student Affairs*, 6(2), 7–20.
- Røthing, Å. (2020). *Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning: Perspektiver på undervisning* (1. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Schackt, J. (2021). Etnisk norsk. I *Store norske leksikon*. http://snl.no/etnisk_norsk
- Skorgen, T., Ikdahl, I., & Berg-Nordlie, M. (2023). Rasisme. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/rasisme>
- Sommerfelt, A., & Schackt, J. (2021). Etnisk gruppe. I *Store norske leksikon*. http://snl.no/etnisk_gruppe
- Svendsen, S. H. B. (2022). Hva er kritisk raseteori—Og kan det brukes til å belyse rasisme i Norge? I C. A. Døving (Red.), *Rasisme: Fenomenet, forskningen, erfaringene* (s. 42–54). Universitetsforlaget. [https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999920318900902202"](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Teigen, K. H., & Svartdal, F. (2020). Kjønnssrolle. I *Store norske leksikon*. <http://snl.no/kj%C3%B8nnssrolle>
- Telson, N., & Vik, K. T. A. (2022). *Kontroller uten kontroll*. Likestillings- og diskrimineringsombudet. https://www.ldo.no/globalassets/_ldo_2019/_bilder-til-nye-nettsider/etnisitet/ldo_kontroller_uten_kontroll_elektronisk_versjon.pdf
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thomassen, W. E., & Munthe, E. (2020). A Norwegian perspective: Student teachers' orientations towards cultural and linguistic diversity in schools. *Teaching and Teacher Education*, 96, 103151. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103151>
- Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Gyldendal akademisk. [https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991211776294702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Tjora, A. H. (2020). Sosialkonstruktivisme. I *Store norske leksikon*. <http://snl.no/sosialkonstruktivisme>
- Unicef. (2022). *U-Report Norge: Hva mener barn og unge om rasisme?* <https://www.unicef.no/sites/default/files/inline-images/daCZWFxQ9vRhloYsE4Z7E1ogIr9cybeHeLpo1sQXNXo2SnFJIq.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i samfunnsfag* (SAF01-04 utg.). <https://www.udir.no/lk20/SAF01-04>
- Zagefka, H. (2009). The concept of ethnicity in social psychological research: Definitional issues. *International Journal of Intercultural Relations*, 33(3), 228–241. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2008.08.001>
- Zakariassen, E. S. (2022, august 10). *Mangfoldskompetanse*. Nasjonal digital læringsarena. <https://ndla.no/subject:d1fe9d0a-a54d-49db-a4c2-fd5463a7c9e7/topic:077a5e01-6bb8-4c0b-b1d4-94b683d91803/topic:d9b69de9-9aaa-4058-8caa-99d7a47c48b0/topic:aa7433d9-180c-41bd-9881-e8f0c2e1caff/>

Vedlegg

Intervjuguide

Introduksjon

- *Hvor gammel er du?*
- *Hvilket trinn jobber du på?*
- *Hvilke fag har du?*
- *Hvor lenge har du jobbet som lærer?*

Etnisitet-begrepet.

- Hvem tenker du tar del i gruppen «norsk»?
 - o Hvilke kriterier finnes det?
 - o Hvilken plass får «utlendinger» i denne konteksten?
 - o Har du hørt elever bruke begrepene «utlending» og «norsk» i skolen?
 - Hvordan brukes begrepene?
- Hva føler du etnisitet *er* og hvordan ville du definert begrepet?
- Hva føler du er kriteriene man må oppfylle for å være «etnisk norsk»?
 - o Kan hvem som helst bli «etnisk norsk»?
 - o Si man er selv født og oppvokst i Norge, men at man har foreldre som innvandret til Norge, er man da «etnisk norsk»?
 - o Går det an å endre etnisiteten sin?
- Hvordan tror du lærere bruker begrepet i undervisningssammenheng?
 - o Kontekst: Man skal blant annet undervise om styrker og svakheter med mangfold i ungdomsskolen i samfunnsfag.
 - o Hvordan har du brukt begrepet i undervisnings- og/eller skolesammenheng?
 - o Hvordan bruker elever begrepet?
- Hvem i samfunnet bestemmer hvem som er «etnisk norsk» og ikke?
 - o Og i skolen?

Hvithetsnorm i skolen

- Forskning viser at flere flerkulturelle elever føler på utenforskap i skolen, hvorfor tror du dette er tilfelle?
- Hva tenker du målet med integrering av innvandrere er i samfunnet?
 - o Er integreringsmålene annerledes mellom innvandrerbarn og voksne innvandrere? På hvilken måte?
- I din tid i skolen, har du sett noe mønster i forhold til hvem flerkulturelle elever pleier å være med i friminuttene?
 - o Eksempelvis: henger de med oftest med andre flerkulturelle elever, eller oftest med homogent norskkulturelle barn?
- Hva er norsk kultur?
 - o Hvordan tror du den norske kulturen har endret seg de siste tiårene?
 - o Har «det norske» plass for andre kulturer?
- Har «kebabnorsk» en plass i skolen?
 - o Hvorfor / hvorfor ikke?
- Har du hørt om hvithetsnorm-begrepet før?
 - o Hva tror du det betyr? (Dersom informanter sier at hen ikke vet hva det betyr beskriver jeg definisjonen fra Balansemerket og Balansekunst til informanten:
 - «At vi har en hvithetsnorm i samfunnet vises på et utall forskjellige måter. Et eksempel som kanskje kan virke uskyldig, er plastre og fargeblyanter som blir beskrevet som “hudfarget”. Da er spørsmålet: “hudfarget” for hvem? Hvem er plasteret laget for, og hvem er glemt? Hvithetsnorm handler ikke bare om plastre, men også om fordommer og stereotyper. Hvithet blir ofte tenkt på som det universelle, noe som ikke legges merke til. Samtidig gjør det at det å ikke være hvit er noe som legges merke til. Hvithetsnormen kommer også til uttrykk når skribenter, juryer eller komiteer uten videre plasserer en artist med mørk hud i “verdensmusikk”- eller “urban”-sjangeren. Hvithetsnormen har gjort at artistenes utseende har preget hvordan musikken oppfattes.» (Balansekunst, 2022).
 - o Hva tenker du når du hører denne definisjonen?
 - Tenker du hvithetsnorm kan være skadelig? Hvordan?

- I definisjonen legges det frem at under hvithetsnorm – er hvithet den sosiale «standarden». Hva tenker du om dette i forhold til din skole?

«Balansemerket er et initiativ fra Balansekunst. Balansekunst er et samarbeid mellom over 130 norske kunst- og kulturorganisasjoner som jobber for et likestilt og mangfoldig kulturliv.» (Balansekunst, 2022). Balansemerket og Balansekunst er utviklet med støtte fra kultur- og likestillingsdepartementet (Balansekunst, 2022).

- Tror du det kan finnes hvithetsnorm i ditt/dine klasserom?
 - På hvilken måte? / Hvorfor ikke?
- Hvordan tror du man kan bekjempe hvithetsnormen i klasserommet som lærer?
- Tror du det finnes strukturell rasisme i Norge?
 - Hvordan? / Hvorfor ikke?
 - Hva med i skolen?
 - Hvordan? / Hvorfor ikke?

Avslutning

- Hvordan følte du det gikk?
- Er det noe du vil legge til?
- Er det noe intervjueren bør gjøre annerledes neste gang?

E-postveksling mellom Kultur- og likestillingsdepartementet

Informantene er en del av det samfunnsstrukturelle som lærere i den norske skolen, der de må operere innenfor gitte rammer som opplæringsloven, fagfornyelsen og norsk lov. Ettersom lærere er pålagt å praktisere etter norsk lov, må de holde seg oppdatert i det gjeldende regelverket. Av den grunn fant jeg det interessant å se på definisjonen til norsk lov på etnisitet, ettersom både lærerne og lovverket er en del av samfunnets strukturelle institusjoner. Lærernes utøvelse knyttet til etnisitet må fungere i samsvar med lovverket og dens forståelse av etnisitet. I det norske lovverket er etnisitet nevnt i Likestillings- og diskrimineringsloven under § 6:

«Diskriminering på grunn av kjønn, graviditet, permisjon ved fødsel eller adopsjon, omsorgsoppgaver, etnisitet, religion, livssyn, funksjonsnedsettelse, seksuell orientering, kjønnsidentitet, kjønnsuttrykk, alder eller kombinasjoner av disse grunnlagene er forbudt. Med etnisitet menes blant annet nasjonal opprinnelse, avstamning, hudfarge og språk.» (Likestillings- og diskrimineringsloven, 2017).

Noe oppsiktsvekkende ved definisjonen til Kultur- og likestillingsdepartementet er at «hudfarge» blir inkludert som et element i sin forklaring på hva de mener med «etnisitet». Dette kan sees på som et akademisk utdatert perspektiv som bærer preg av et primordialistisk forståelse av etnisitet. Flere preg av primordialisme ser vi også i lovens forklaring på etnisitet der «avstamning» er listet opp som en forklaring. Slik Ingunn Marie Eriksen (2017, s. 21) og Kristin Gregers Eriksen (2022, s. 61) har påpekt, brukes etnisitet som en eufemisme for hudfarge i Norge i dag. Det kan tenkes at Ingunn Marie Eriksen og Kristin Gregers Eriksen trolig mener at etnisitet brukes som en eufemisme i *hverdagen* og *dagligtalen*, og da *ikke* i juridiske dokumenter. Det er oppsiktsvekkende at lovens definisjon gjenspeiler denne form for forståelse av etnisitet og ikke konsensusen akademia i dag har med det konstruktivistiske perspektivet på etnisitet, der hudfarge og avstamning ikke nødvendigvis har noe med definisjonen å gjøre. Selvsagt bør hudfarge være et element i likestillings- og diskrimineringsloven, men kanskje hudfarge bør stå som et eget punkt og ikke som et underpunkt til etnisitet. Dersom man knytter sammen hudfarge og etnisitet blir et av resultatene at barn, ungdom og voksne med mørk hud aldri får ta del i gruppen etnisk norsk uavhengig av hvor lenge deres foreldre eller besteforeldre har bodd i landet.

Jeg valgte å sende inn forslag om at hudfarge skulle etableres som et eget diskrimineringsgrunnlag og ikke lenger et underpunkt av etnisitet i likestillings- og diskrimineringsloven til Kultur- og likestillingsdepartementet. Dette gjorde jeg for å få et svar på hvorfor hudfarge er en del av etnisitet i diskrimineringsloven. At loven er skrevet slik den er, viser kanskje til strukturelle forklaringer på hvorfor mange nordmenn knytter etnisitet og hudfarge sammen. Tre dager etter jeg sendte inn forslaget fikk jeg et godt begrunnet svar fra departementet. I e-posten skrives det blant annet om hvilke grunnlag lover mot diskriminering ble dannet på og hvordan diskursen rundt hudfarge faktisk ble diskutert under utarbeidingen av likestillings- og diskrimineringsloven av 2017. Holgersen-utvalget, ble oppnevnt av regjeringen i år 2000 for å utarbeide forslag til nytt lovverk som skulle styrke det rettslige vern mot etnisk diskriminering. Loven baserte seg på FNs rasediskrimineringskonvensjon, men skulle også favne videre enn konvensjonen på en fleksibel måte. Utvalget påpekte hvordan etnisitet har et grunnleggende subjektivt innhold, samtidig som det finnes eksempler for de mest typiske forhold som binder folk sammen som en etnisk gruppe. Derfor har etnisitet definisjonsmessig både subjektive og objektive sider, noe som gjør arbeidet rundt utarbeidingen av lovverk krevende.

Diskusjonen rundt hudfarge under utarbeidingen av likestillings- og diskrimineringsloven av 2017 henvises til «Prop. 81 L (2016–2017)» i e-posten. Jeg kommer også til å henvise til dette dokumentet ettersom resten av e-posten henviser til denne proposisjonen – som ble sendt til stortinget. Departementet skriver til slutt i e-posten at innspillet mitt er tatt til etterretning, men at det ikke er planer om lovendring per i dag. I proposisjonen til stortinget er det blant annet skrevet om hvordan likestillings- og diskrimineringsombudet kom med innspill under høring om at hudfarge ikke burde inngå i oppregningen av eksempler på etnisitet, og at hudfarge burde lovfestes som et eget diskrimineringsgrunnlag. Innspillet ble støttet av flere andre, blant annet MiRA-senteret og Antirasistisk senter (Prop. 81 L (2016–2017), 2017, s. 95).

Jeg valgte å sende en e-post til likestillings- og diskrimineringsombudet, MiRA-senteret og Antirasistisk senter der jeg spurte om hvorfor de valgte å komme med, eller støttet et innspill om å ha hudfarge som et eget diskrimineringsgrunnlag i proposisjonen. Det var kun likestillings- og diskrimineringsombudet som svarte på henvendelsen min. I svaret la de frem hvorfor de mente at hudfarge burde komme som et eget grunnlag. De skrev innledningsvis om hvordan arten til etnisitet og hvordan folks opplevelser av etnisitet er høyst subjektive. Videre forklarte de at to stykker som begge ser på seg selv som tilhørende av samme etnisitet, likevel

kan diskriminere ovenfor hverandre basert på hudfarge. Juridisk sett må den diskriminerte da gå lovens vei gjennom etnisitet selv om etnisitet egentlig ikke hadde noe med saken å gjøre. Tanken om å diskriminere på et etnisk grunnlag, samtidig som man har samme etnisitet gir ikke helt mening. Likestillings- og diskrimineringsombudet mente da at en slik sammensveising av etnisitet og hudfarge skaper forvirring i motsetning til tydeliggjøring.

Hvorfor valgte Barne- og likestillingsdepartementet (forrige navn til Kultur- og likestillingsdepartementet) fortsatt å ha hudfarge som underpunkt til etnisitet og ikke som et eget diskrimineringsgrunnlag? Videre står det skrevet i proposisjonen: «Departementet er enig med høringsinstansene i at ikke alle personer som utsettes for diskriminering på grunn av hudfarge opplever at de har en annen etnisk bakgrunn enn norsk» (Prop. 81 L (2016–2017), 2017, s. 95). Her viser departementet til at hudfarge nødvendigvis ikke har noe med etnisitet å gjøre, ettersom personer som ser på seg selv som etnisk norske, likevel kan føle på diskriminering som et resultat av hudfarge. Dette kan blant annet gjelde, adopterte personer, andre- og tredjegerasjonsinnvandrere osv. Videre skrives det i proposisjonen at siden det ikke er tvil om at det er forbudt å diskriminere på bakgrunn av hudfarge, er det ikke nødvendig å sette punktet opp som et eget diskrimineringsgrunnlag (Prop. 81 L (2016–2017), 2017, s. 95).

Videre skriver departementet i proposisjonen: «Selv om ikke alle som utsettes for diskriminering på grunn av hudfarge føler at de har en annen etnisitet, vil den som diskriminerer ofte ha en oppfatning om at vedkommende har en annen etnisk bakgrunn enn norsk» (Prop. 81 L (2016–2017), 2017, s. 95). Hvorfor perspektivet til den som diskriminerer skal tas med i vektleggingen på om hudfarge skal løsrives fra etnisitet eller ikke i et juridisk dokument, er vanskelig å forstå. Jeg mener det ikke trengs å gå i dybden på hvorfor vektlegging av perspektiver til kriminelle når det gjelder utforming av juridiske dokumenter kan sees på som problematisk. I proposisjonen står det skrevet videre: «I en del tilfeller kan det dessuten være andre utseendemessige forhold knyttet til etnisitet enn hudfarge, som kan være grunnlaget for diskrimineringen» (Prop. 81 L (2016–2017), 2017, s. 95). Hva som menes med «andre utseendemessige forhold» er uklart. Jeg sendte derfor en ny e-post til Kultur- og likestillingsdepartementet i håp om svar. Kort tid etter besvarte Kultur- og likestillingsdepartementet meg om hva som menes med «andre utseendemessige forhold»: «[...] kan være fordommer om ansiktstrekk som knyttes til bestemte folkegrupper. Andre eksempler er hårfrisyrer eller kroppsfarging som knyttes til bestemte folkegrupper og dermed danner grunnlaget for diskrimineringen». At det blant annet finnes bestemte hårfrisyrer som

folk assosierer til bestemte folkegrupper og at slike assosiasjoner er grunnlag for diskriminering, er trolig tilfelle. Et alternativ her vil være å helhetlig skille etnisitet fra utseende på et juridisk nivå, der hudfarge og andre utseendemessige forhold blir et uavhengig diskrimineringsgrunnlag i loven.

Til slutt forklarer departementet hvordan de føler det vil være lite hensiktsmessig å måtte skille mellom hudfarge og etnisitet i enkeltsaker, der håndhevingsorganet måtte gjort vurderinger som departementet ville sett på som strengt tatt unødvendige (Prop. 81 L (2016–2017), 2017, s. 95–96). Jeg vil påstå at slike gråsoner som man ville fått med «hudfarge» og «etnisitet» allerede er etablert i lovverket. I diskrimineringsloven tas det stilling til «religion» og «livssyn», i tillegg til «kjønnsidentitet» og «kjønnsuttrykk», alle som uavhengige diskrimineringsgrunnlag (Likestillings- og diskrimineringsloven, 2017). Hvorvidt er det problematisk for håndhevingsorganet å måtte skille mellom slike diskrimineringsgrunnlag i enkeltsaker? I tillegg til rettssystemet, brukes også etnisitet som en eufemisme for hudfarge ellers i Norge (Andersson, 2022, s. 57; I. M. Eriksen, 2017, s. 17). Dette problematiserer bruken av både etnisitet og etnisk norsk ettersom store deler av samfunnet ikke får ta del i den sosiale gruppen «etnisk norsk» som et resultat av deres hudfarge. Etniske grupperinger forekommer ofte som et resultat av at mennesker har ulike verdier og en begrenset mengde delte forståelser (Barth, 1969, s. 15; I. M. Eriksen, 2017, s. 30) – altså ikke nødvendigvis som et resultat av hudfarge. Det at departement i Norge viderefører denne eufemisme gjennom lovverk gjør det ikke enklere for samfunnet og lærerne å gå bort fra en utdatert primordialistisk forståelse av etnisitet. Her kan vi se hvordan strukturer i samfunnet kan bidra til manglende deltakelse til etniske grupper som «etnisk norsk» for norske statsborgere, resultert av at deres hudfarge ikke går overens med majoriteten.