

Fordoms makt

Elevers fortellinger om andregjøring – bruk, praksis og erfaringer

Solveig Moldrheim

Avhandling for graden philosophiae doctor (ph.d.)
Universitetet i Bergen
2021

UNIVERSITETET I BERGEN



Fordoms makt

Elevers fortellinger om andregjøring – bruk, praksis og erfaringer

Solveig Moldrheim



Avhandling for graden philosophiae doctor (ph.d.)
ved Universitetet i Bergen

Disputasdato: 22.10.2021

© Copyright Solveig Moldrheim

Materialet i denne publikasjonen er omfattet av åndsverkslovens bestemmelser.

År: 2021

Tittel: Fordoms makt

Navn: Solveig Moldrheim

Trykk: Skipnes Kommunikasjon / Universitetet i Bergen

Til min mor og mormor

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|-----------|
| TAKK TIL..... | 8 |
| FORORD..... | 11 |
| SAMMENDRAG | 12 |
| ABSTRACT | 14 |
| KAPITTEL 1: INNLEDNING..... | 17 |
| YTTERLIGERE AKTUALISERING..... | 19 |
| FORSKNINGSSPØRSMÅL OG FORSKNINGSDESIGN..... | 21 |
| FRA KRENKELSER TIL ANDREGJØRING | 22 |
| STRUKTUR I AVHANDLINGEN..... | 25 |
| KAPITTEL 2: TIDLIGERE FORSKNING..... | 28 |
| NYERE RELEVANT SKOLEFORSKNING | 28 |
| HISTORIEDIDAKTISKE INNGANGER FAVNER OM BÅDE AKTØR OG STRUKTUR..... | 34 |
| TEORIER OM FENOMENET FORDOMMER | 37 |
| KRITIKK AV TEORIER OM FORDOMMER | 39 |
| FORHOLDET MELLOM FORDOMMER OG RASISME | 42 |
| KAPITTEL 3: TEORETISK FUNDAMENT OG ANALYSEVERKTØY | 46 |
| FRA Å HA FORDOMMER TIL Å BRUKE FORDOMMER | 46 |
| FORDOMMER – SKAPT HISTORISK OG REPRODUSERT SOSIALT..... | 48 |
| HISTORIEKULTUR OG FORDOMMER | 50 |
| HISTORIEBEVISSTHET OG NARRATIV KOMPETANSE | 52 |
| NARRATIV IDENTITET SOM ANALYSEVERKTØY..... | 56 |
| HISTORIEBRUK OG NARRATIVE FORKORTELSER | 59 |
| ANALYSEENHET | 63 |
| HVORDAN BRUKE ANALYSEVERKTØYET? | 63 |
| KAPITTEL 4: METODE OG ETIKK..... | 65 |
| FORBEREDELSE | 65 |
| KVALITATIV METODE – IVARETAKELSE AV KOMPLEKSITET | 66 |
| TEMATISERING OG METODE | 66 |
| DESIGN AV FORSKNINGSINTERVJUENE..... | 67 |
| DILEMMAER MED Å STUDERE GRUPPERS ERFARINGER..... | 68 |
| REKRUTTERING AV UNGDOMMENE..... | 69 |
| GJENNOMFØRING..... | 70 |

| | |
|---|-------------------|
| STED | 71 |
| STRUKTUR OG INNHOLD I INTERVJUENE | 71 |
| BEARBEIDING OG ANALYSE | 75 |
| KRITISKE LESNINGER AV INTERVJUMATERIALET | 75 |
| FORSKERROLLEN: HVIT, VOKSEN KVINNE – POSISJONALITET I FELTET | 82 |
| BEGREPSBRUK I AVHANDLINGEN | 86 |
| | |
| <u>KAPITTEL 5: «DU VET – DEN GAMLE MENINGEN, DA KOMMER DEN TILBAKE»</u> | <u>96</u> |
| | |
| DE TRE NARRATIVE FORKORTELENE | 97 |
| BANNINGENS FUNKSJON..... | 97 |
| ‘ALLAHU AKBAR’ – BRINGER INN FORTELLINGER OM ISLAM OG TERROR I SKOLEGÅRDEN | 98 |
| N-ORDENE – TVETYDIGHET OG AMBIVALENS..... | 108 |
| ‘JØDE’ – FRA ASSOSIASJONER TIL ANTISEMITISME TIL AHISTORISK SKJELLSORD? | 116 |
| AVSLUTTENDE DISKUSJON: BEGREPSBRUK – Å MANØVRERE MED IDENTITETER | 123 |
| | |
| <u>KAPITTEL 6: «VI BARE KØDDER»</u> | <u>126</u> |
| | |
| HVORFOR ER HUMOR ET STERKT SOSIALT VIRKEMIDDEL? | 126 |
| KLASSISK HUMORTEORI..... | 129 |
| ANDREGJØRING SOM HUMOR..... | 130 |
| INSTRUMENTELL STATUSBYGGER..... | 131 |
| BYGGE GRUPPE I ET LUKKET ROM | 132 |
| MEMER – HUMOR BYGGET PÅ KUNNSKAP | 137 |
| ANDREGJØRING VIA LATTERLIGGJØRING | 143 |
| DET AMBIVALENTE MELLOMROMMET | 148 |
| HUMOR SOM MOTSTANDSSTRATEGI..... | 152 |
| SELVANGREP SOM BESTE FORSVAR | 153 |
| EN LEK MED STEREOTYPIER? | 155 |
| «JA, DET ER MEG» – MAKTEN I OVERRASKELSEN..... | 159 |
| AVSLUTTENDE DISKUSJON: RISIKOSPORT – MAKT OG MAKTESLØSHET | 164 |
| | |
| <u>KAPITTEL 7: «DET KENYA SOM VAR I BOKEN, VAR IKKE DET KENYA JEG KJENNER»</u> | <u>167</u> |
| | |
| Å OPPONERE MOT HISTORIEKULTUR? | 169 |
| DELTAKElse – UANSETT HVA DU GJØR, BLIR DET GALT? | 177 |
| Å ETTERSØRRE NYANSERTE BILDER..... | 185 |
| AVSLUTTENDE DISKUSJON: Å KJENNE KLASSEROMMETS KONTEKST | 199 |
| | |
| <u>KAPITTEL 8: «JEG FØLTE MEG IKKE VELKOMMEN».....</u> | <u>202</u> |
| | |
| GRUPPEBASERT UTENFORSKAP | 203 |
| TVETYDIGE KOMPLIMENTER | 207 |
| Å TILKJEMPE SEG EN Plass I FELLESSKAPET | 209 |
| Å KOMPENSERE..... | 210 |
| AVSLUTTENDE DISKUSJON: Å SPEILE SEG I FORDOMMER | 211 |

| | |
|--|------------|
| KAPITTEL 9: AVSLUTNING | 218 |
| FORDOMSBRUK BYGGER PÅ KUNNSKAP OM KJENTE FORTELLINGER..... | 218 |
| HUMOR ER FRISTENDE, MEN RISIKOFYLT | 221 |
| VI KOMMUNISERER MED OG GJENNOM VÅR NARRATIVE IDENTITET | 222 |
| REGLER I SOSIALE PRAKSISER KONSTRUERER HISTORISKE VIRKELIGHETER | 224 |
| FORDOMMER ER VIRKSOMME SELV OM DE ER TAUSE | 225 |
| ÅPNE FORTELLINGER – TILHØRIGHET, KOMPLEKSITET OG BEHOVET FOR Å BEGRIPE VERDEN..... | 226 |
| REFLEKTERT PRAKSIS – OM HVA? | 227 |
| DE KONSEPTUELLE NARRATIVENE | 228 |
| LITTERATUR | 232 |

Takk til

Jeg føler meg uendelig privilegert og takknemlig for at jeg har fått lov til å fordype meg i tre år. Det har vært en sann glede å få utføre et doktorgradsprosjekt. Fra utsiden tror jeg at stipendiatarbeid kan se ut som et selvstendig studium. Som PhD-kandidat er den daglige jobben å lese, intervju, transkribere, kode og skrive. Alt gjort av meg. Selvstendighet er en dyd i så måte, men faktum er at det er umulig å gjennomføre et doktorgradsarbeid alene. Denne avhandlingen bygger på manges bidrag og innsats, også flere enn de som har hatt formelle roller. Grunnmuren består av intervjumateriale, gode, kritiske, faglige innspill, kreative ideer, inspirasjon, heiarop, mat, trygghet, diskusjoner, utforskende, åpne samtaler, søvn, struktur, tur, yoga, massasje, trøst, kjærlighet og klemmer. Grunnmuren er det som har gjort det mulig for meg å skrive denne avhandlingen i den tiden da den ble skrevet.

Min første og aller største takk går til de 33 ungdommene som har deltatt i studien. Uten dem, intet materiale å studere: Flere av dere står til daglig på med å kjempe dere ut av antakelser, premisser og fordommer. Takk for at dere tillitsfullt har delt deres historier med meg!

Min neste takk går til mine to veiledere, Svein Ivar Angell og Sissel Undheim: Takk for svært god tilgjengelighet, støtte, pedagogisk og inspirerende veiledning og for hjelp til å strukturere gangen i arbeidet. Jeg har vært imponert over hvordan dere har holdt i både de store spørsmålene og de små detaljene som må på plass opp mot en innlevering. Dere har tålmodig svart på alle mine spørsmål, gitt trygghet og vært urokkelige støtter å lene seg på! Jeg må legge til at dere har utfyllt hverandre godt, og jeg har fått nytte meg av kompetansen dere besitter fra både historiedidaktikken og religionsdidaktikken.

Jeg har også vært så heldig å få være en del av et prosjekt, Skolen som mulighetsarena (måtte flere doktorgrader bli organisert på den måten!). Takk til Marie von der Lippe for ypperlig prosjektledelse, for drive, entusiasme, undrende spørsmål og oppdatert kunnskap om alt som rører seg i et betent landskap. Takk til Christian Sæle for historiedidaktisk innsikt og et godt, kritisk blikk. Takk til Tone Hellesund, som jeg fra første dag følte forstod prosjektet jeg ville få til og som kontinuerlig har kommet med inspirerende og konstruktive råd, ikke minst som opposent på vitenskapsteoretisk innlegg. Takk til Kristoffer Løkken Økland, som jeg har delt kontor med og som har en egen teft for vitenskapsteori; takk for utviklende samtaler.

Forut for ansettelsen og tildelingen av stipendet ble en prosjektsøknad utformet, og forut for den igjen trengte jeg at noen trodde på at jeg kunne ta en doktorgrad. Det er spesielt to mennesker som må nevnes her – Line Alice Ytrehus og Claudia Lenz: Jeg hadde rett og slett ikke søkt hadde det ikke vært for dere! Line har aldri vært min veileder, jeg velger å kalle henne for min akademiske mentor. Etter at jeg ble ferdig med hovedfag i 1999, har hun jevnlig dratt meg med på spennende prosjekter: konferanser, antologier og temanumre i journaler. Claudia har blitt min nære samarbeidspartner gjennom skoleutviklingsprosjektet Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme (Dembra). Å finne en med de samme, heller smale interessefeltene i livet er ikke alle forunt. Jeg elsker å nerde sammen med Claudia om fordommer, rasisme og historiedidaktikk. Jeg følte meg meget heldig da Claudia sa ja til å kommentere på sluttseminaret mitt. Og til dere begge, Line og Claudia: Takk for at dere stadig tror på meg, dere har gitt meg den akademiske selvilliten som måtte til for å starte på dette.

På sluttseminaret kommenterte også Svein Atle Skålevåg. Også han stod øverst på min liste over ønskede opponenter. Grunnen var at han hadde kommentert på mine arbeider tidligere, vi tok nemlig hovedfag sammen. Med Svein Atle visste jeg at jeg fikk grundige, kritiske kommentarer fra en som har

imponerende historiefaglig innsikt: Tusen takk! En stor takk også til Hans Jakob Ågotnes, som har ledet forskergruppen Historieforståelse, historiebruk og minnepolitikk på instituttet der jeg ved to anledninger har fått levere manus og fått tilbakemeldinger. Og takk til John Magnus Ragnhildson Dahl, som raust har delt av sin kunnskap om humorteori og vist meg vei inn i ukjent og nytt terreng.

Så er det på tide å nevne Halvdan Eikeland. Folk dukker opp på de merkeligste steder, og jeg ante lite om at min egen mor skulle bringe meg til det som i nordisk sammenheng er en av historiedidaktikkens nestorer. Det har seg nemlig slik at Halvdan Eikeland er oppvokst på «landet», altså der min familie har landsted, nærmere bestemt Eikelandsosen. Min mor kunne fortelle meg at de der hadde hatt et foredrag på senioruniversitetet om fremstillinger av andre verdenskrig i lærebøker. Dette måtte da være holdt av en historiedidaktiker, tenkte jeg, og måtte spørre om navnet. Enden på visen var at min mor ringte til Halvdan og fortalte om sin datter. Historiedidaktikere vokser ikke på trær, og at to stykker ferierte i samme vestlandsbygd, var jo litt av et sammentreff, og det skapte gjensidig begeistring. Halvdan kaller sitt «land» for 'Vikjo', og i Vikjo har jeg vært så heldig å få sitte – enten ved steinbordet i Halvdans vakre hage eller inne i vinterhagen i hans ikke mindre vakre gule, gamle hus. Her har han veiledet meg med kyndig og grunnleggende kjennskap til både historiedidaktikkens teoretiske fundament og tematikken jeg har forsket på. Takk, Halvdan, spesielt for at du lot meg se prosjektet mitt utenfra – se potensial for historiedidaktisk betydning. Det var til stor inspirasjon.

Alle trenger noen som heier. Jeg føler jeg har hatt to heiangjenger som har betydd mye. Da jeg og Kristoffer startet med prosjektet, ble vi sterkt anbefalt å søke oss til forskerskolen Religion, Society and Values (RVS). RVS har betydd mye for prosjektet mitt: Den har lært meg å se forskjellen på master og PhD-nivå og lært meg for eksempel å rydde prosjektet i fenomen og analyseenheter. Men først og fremst var det et godt sted å være der jeg følte at vi av stødige, håndplukkede forskere og forelesere ble heiet frem og trodd på oss. Takk til Geir Afdal, Gina Lende og Trine Anker – jeg føler dere brenner for god forskerutdanning! RVS har også vært et sted der nye relasjoner har blitt knyttet – takk til gode stunder på samlinger: Lina Snoek Hauan, Amina Sijecic Selimovic, Ragnhild Sørbotten, Thokozile Phiri, Henriette Hanky, Felicity K. Kiara, Henrik Nykvist, Emil Sætra, Zubia Willmann Robleda og Hanna Ahrenby.

Den andre heiangjengen er et fascinerende tverrfaglig fellesskap: IMER-nettverket. Sammen skriver vi på stoppeklokke, og det funker som en kule. I lange perioder har vi møttes hver fredag til shut-up-and-write-sesjoner. For meg har dette vært svært effektivt. IMER er også et miljø jeg har følt som svært oppbyggelig, inkluderende og utforskende – og sammen besitter vi enorm faglig innsikt på beslektede områder innenfor migrasjon og etniske relasjoner. Vi feirer hverandres bragder og bygger hverandre opp. Jeg er så glad i IMER-gjengen: Ann Cathrin Corrales-Øverlid, Noor Jdid, Andrea Grønningsæter, Katrine Mellingen Bjerke, Mirey Alfarah, Line Førre Grønstad, Elisabeth Strømme, Kari Anne Klovholt Drangslund og Rebecca Dyer Ånensen og flere med disse. Én fortjener en helt egen takk: Kari Hagatun, som dro meg med til IMER og som har vært en uvurderlig medstipendiat. Takk, Kari, for fantastisk støtte og mange gode analysestunder!

Uten at min arbeidsgiver, Raftostiftelsen, så verdien av at jeg tok en doktorgrad, hadde heller ikke dette prosjektet blitt gjennomført. Jeg setter enormt stor pris på fleksibiliteten Rafto har vist, at jeg fikk en 3-årig 80 %-permisjon og for at jeg fikk starte 5 dager (!) etter at jeg fikk det formelle tilbudet fra UiB. Takk til daglig leder, Jostein Hole Kobbeltvedt, for at du så nytten og mulighetene som ligger i kompetansen en PhD gir. I tillegg har jeg vært helt avhengig av gode kolleger på undervisningsavdelingen – både for å slippe taket som undervisningsleder for tre år siden og for å kunne gjennomføre arbeidet jeg har gjort i Dembra, ved siden av doktorgraden. En helt spesiell takk går til Marita Nygård, som ikke bare har vært min høyre hånd, men også venstre hjernehalvdel: Du har gjort mer enn forventet, holdt stødige kurs og hatt oversikten som etter hvert glapp for meg. Takk også

til Julie Ane Ødegård Borge og Bjørnar Østerhus Dahle, som sammen med Marita har tatt Raftos undervisning til nye høyder mens jeg var borte: Jeg bøyer meg i støvet for dere og den innsatsen dere har gjort! Og takk til Christine Hope for fantastisk samarbeid i Dembra – for dyp innsikt i læreryrket og faglig utforskning til fjells og til skogs!

Basen i livet er alltid vesentlig for hva man klarer å prestere ellers. Jeg er sådan privilegert med en svært god base. Denne avhandlingen har blitt skrevet på uventede steder, og aller minst på kontoret mitt i Øysteinsgate 3 på Høyden. Delvis skyldes dette selvsagt covid-19. Jeg har blant annet hatt utallige skriveopphold på landet sammen med mine foreldre. Min mor fortjener her en stor takk for at jeg har fått servert lunsj og middag, og ikke minst – vi har skålt for hvert kapittel som ble levert videre til veiledning – gjerne tre dager til ende: «Skal vi ikke skåle for kapittelet, Solveig?» «Jo det skal vi – nå skåler vi for det hele. Skål, mamma!»

Takk også til Tore for nyttige samtaler om skolehverdag og aktuelle debatter i første del av PhD-perioden. Mine to sønner, Elias og Gjermund, har også bidratt på sine måter, om enn ikke helt bevisst eller frivillig. Spesielt i perioden da jeg holdt på med intervju og manglet gutter, fikk de mange spørsmål fra meg om sosiale medier og gruppebaserte skjellsord. Gjermund har også blitt den som kjappest forklarer hva dette prosjektet handler om: «Min mor forsker på banning.»

Min siste takk går til kjæresten min, Runo: I deg har jeg truffet min overmann når det gjelder struktur og selvdisiplin, noe jeg anser meg selv som relativt god på. Kjærlighet i koronaens tid betyr hjemmekontor sammen: For et deilig arbeidsfellesskap jeg har hatt med deg på Nordnes! For å få til en god flyt i siste fase av prosjektet trengte jeg bare å falle til ro: inn i ditt liv og dine rutiner – eller, som du så mange ganger arresterer meg på: *vårt* liv, det *vi* skaper sammen. Og vårt liv viste seg å være en svært gode ramme for innspurten på en doktorgrad. Jeg tror cluet har vært alt det helsebringende vi har gjort sammen innimellom skriveøktene: morgenyoga, Nordnesbadet, bade i Byfjorden (midtinters!), sunn mat, hvit måned, povernaps og daglige turer i byfjellene. I tillegg skal du ha ære for tittelen på hele avhandlingen, samt språkvask og korrektur. Jeg vet simpelthen ikke hvordan dette ville gått uten deg, Runo!

Solveig Moldrheim

Nordnes, 23. mars 2021

FORORD

Når starter et prosjekt? Svaret på dette er igjen et spørsmål: Det spørres hvor langt tilbake jeg skal gå. Det kan ha startet da jeg leste regjeringens handlingsplan mot antisemittisme og så at det skulle lyses ut 8 stipender om fordommer i skolen. Da kjente jeg på en kriblende entusiasme.

Eller da en lærer for mange år siden spurte meg om ikke Rafto kunne komme med noen råd om hvordan lærere bør møte fordommer i klasserommet. Jeg tenkte at det burde vi kunne si noe om, uten at jeg den gang, på stående fot, sa noe klokt. Spørsmålet resulterte likevel i en artikkel, «Kløkt og fordom», i 2014, og grubleriet rundt spennende spørsmål var dermed i gang.

Prosjektet kan også ha startet da min kollega på Rafto, Bjørnar Østerhus Dahle, viste meg en Facebook-post om at UiB var en av fire institusjoner som var blitt tildelt 2 stipender. Ikke nok med det – midlene var tilfalt mitt gamle institutt, som ikke lenger het Historisk institutt, men Institutt for arkeologi, historie, kulturvitenskap og religion (AHKR – jeg lurer stadig på hvorfor de ikke bare kalte seg for HARK). Men det tok ikke slutt der: Et av stipendene skulle bli et historiedidaktisk prosjekt! Det kjentes for godt til å være sant, som sendt fra oven. Jeg ville angret som en hund hvis jeg ikke hadde søkt, her var det bare å legge seg i selen. Det var for mye som stemte til å la være. Beviset på at jeg søkte og fikk stipendet, sitter du med her og nå.

Men jeg kan også gå enda lenger tilbake. Det er en klar rød tråd mellom hovedfagsoppgaven min og denne avhandlingen. Å gå fra å studere stereotypier av «de andre» i ukeblad til å analysere fordommer i skolen er ikke et langt steg. Jeg innrømmer det: Jeg er og blir en nerd.

Jeg tror likevel jeg kan dra historien enda lenger tilbake. Da jeg var 14–15 år gammel og aktiv antirasist, stod jeg mye på stand og delte ut løpesedler på Torgallmenningen i Bergen. Av og til hendte det at jeg ble tilsnakket, noen med mer harme enn andre. Flere ganger ble jeg møtt av utsagn som «Du har ikke opplevd krigen!». For meg var det uforståelig at argumenter om krigen ble brukt mot en som kjempet mot nynazisme: En som hadde opplevd nazismens maktovertakelse, måtte da saktens være mot nynazisme! Men en av disse gangene da jeg ble møtt med argumentet om krigen, ble jeg stående og prate med den eldre damen. Plutselig skjønnte jeg logikken hennes: For henne var det ikke nazistene som okkuperte landet, det var tyskerne, en fremmed makt som tok over Norge. På samme måte var hun nå redd for at innvandrerne skulle ta over landet. Som antirasist ble jeg selvsagt provosert og engasjert i å overbevise henne om at det ikke var noe å bekymre seg over. Samtidig ble jeg dypt fascinert: Hennes verden hang sammen på en annen måte enn min. Hun hadde et annet verdensbilde, ulikt syn på fortid, nåtid og fremtid. Jeg tror det var omtrent der det begynte, min interesse for dette feltet. Det er likevel først i voksen alder at jeg kan sette ord på denne fasinasjonen og forstå at det jeg den gang syntes var så interessant, er historiedidaktikkens teoretiske innganger.

Sammendrag

Gjennom intervju med 33 ungdommer utforsker avhandlingen fordomsbruk blant elever. Ved bruk av teori fra historiedidaktikken ser jeg i dette forskningsprosjektet på fordommer som fortellinger som *brukes* mer enn at fordommer er noe den enkelte av oss *har*. Studien skiller seg på denne måten fra tradisjonell fordomsforskning ved å se på fordommer som kulturelle referanser mer enn som individuelle holdninger. Begrepene historiebevissthet og narrativ kompetanse gir en analytisk inngang til å se på hvordan konteksten inngår når individer erfarer, tolker og orienterer seg i hverdagen. Slik ser dette forskningsprosjektet både på strukturer og på enkeltmenneskers handlingsrom.

Funnene viser at fordomsbruk er avhengig av felles referanser, men også at hvordan ord og begreper, som for eksempel gruppebaserte skjellsord, endrer meningsinnhold ut fra hvem som bruker ordene. Vi kommuniserer altså ikke bare i kraft av hva vi sier eller hva vi *gjør*, men også gjennom hvem vi er og hvem andre oppfatter at vi er. Identitet knyttes til historiske identiteter som igjen *gjør* at vi må forholde oss til hendelser forut for vår levetid når regler utvikles i sosialt samspill. Hudfarge og religion er eksempler på markører som legger premisser for hvilke fortellinger som vekkes. Funnene viser likevel at relasjon og intensjon *kan* overstyre dette som premissleverandør for mening bak ord og begreper. Uansett vil for eksempel hudfarge alltid være en faktor de involverte må forholde seg til at omverdenen tolker handlinger i sosialt samspill i lys av.

Når regler etableres, konstruerer de historiske virkeligheter ved å definere relasjoner mellom grupper. Slik kan maktforhold mellom grupper både reproduseres og reforhandles.

Fordommer finnes som kjente fortellinger i et historisk, kulturelt arkiv. Disse kan hentes inn som fortolkninger i hverdagen. Dette betyr at fordommer ikke må være uttrykt for å kunne virke. En opplevelse av utenforskap kan for eksempel tolkes inn i rammen av at omverdenen møter deg med fordommer.

Fordommer er i mange sammenhenger knyttet til humor, enten ved at elever bruker fordommer for å være morsomme eller at elever bruker humor som motstandsstrategi mot fordomsbruk. Å være morsom har høy status i samfunnet og er derfor et fristende verktøy å bruke i sosialt samspill. Humor er også risikofyllt – man kan risikere å ikke være morsom, eller

å fornærme noen. Er man morsom, øker statusen, trolig har det å være morsom høy status også fordi det kommuniserer selvtillit på grunn av risikoen. Bruker man selvironi på vegne av seg selv faller risikoen, bruker man selvironi på vegne av gruppen man tilhører er risikoen knyttet til å fornærme andre fra samme gruppe. Humor er svært ofte knyttet til felles referanser, og kunnskap om kjente fortellinger er derfor vesentlig for å forstå humoren.

Fordomsbruk i undervisning forekommer både som uforutsette hendelser, som en del av og som kontinuitet fra grunnfortellinger i lærebøker. Grunnfortellinger kan være forenklet og unyansert historiefremstilling dersom de ikke er åpne for flere perspektiver og kritiske blikk. Ved å åpne opp fortellingene kan flere elever søke tilhørighet i historien, og føle eierskap til historiefremstillingen. Dette kan for eksempel gjøre ved å ta utgangspunkt i nåtiden og undersøke hvordan verden har blitt som den har blitt. Da arbeider elevene samtidig med å utvikle historiebevissthet.

Når en klasse har undervisning om grupper som er representert blant elevene, hender det at de aktuelle elevene blir involvert – enten som et bevisst valg fra læreren eller som forventninger fra medelever ved at elevene får søkelys på seg. Dette kan oppleves både anerkjennende og stigmatiserende. Hva som avgjør hvorvidt dette blir en god eller dårlig opplevelse er knyttet til elevens status i klassen, status til elevens gruppetilhørighet i klassen og i samfunnet ellers, samt hvilke premisser som ligger til grunn for undervisningens grunnfortellinger.

Uforutsette hendelser i klasserommet er sammensatte, og det er viktig å forstå kontekst for å analysere hva som skjer. Et eksempel på en slik tolkning er å se hendelser som opposisjon mot en etablert historiekultur i kombinasjon med fravær av normer mot fordommer, eventuelt aksept og støtte til disse.

Fordommer eksisterer som referanser i vårt kulturelle arkiv. De er skapt historisk og reproduseres sosialt ved at de hentes inn fra det hav av fortellinger som vi omgir oss med. På den måten er de seige strukturer som begrenser og undertrykker. På samme tid finnes det gode strategier i arbeid mot fordommene, i tillegg til at frigjøring skjer i små og større hendelser. Å utvikle en reflektert praksis i skolen i arbeid mot fordommer handler om å se dem både som strukturer vi finner rundt oss og samtidig anerkjenne kraften som finnes i de frigjørende øyeblikkene.

Abstract

The power of prejudice.

Students' stories about othering – use, practice, and experiences.

This PhD-research project is based on interviews with 33 young people exploring the use of prejudice among students. Applying theoretical perspectives from history didactics, the thesis demonstrates how prejudices are narratives that are applied, in contrast to traditional studies that examine prejudices from individual viewpoints. The study differs in this way from traditional prejudice research by looking at prejudices as cultural references rather than as individual attitudes. The concepts of historical consciousness and narrative competence provide analytical tools to look at how context influences individuals' experience, interpretation and orientation in everyday life. This is how this research project views both cultural structures and the individuals' room for maneuver in interaction.

The findings show that prejudice is dependent on common references. However, words and concepts, such as group-based slurs, change meaning content based on who is involved. We thus communicate not only by virtue of what we say or what we do, but also through who we are and who others perceive that we are. Identity is linked to historical identities, which in turn means that we must relate to events prior to our own lifetime when rules are developed in social interaction. Skin color and religion are examples of markers that set the premises to evoke stories. Nevertheless, the findings show that relationship and intention can override this as a premise provider for meaning behind words and concepts. Though, for example, skin color will always be a factor that those involved must relate to, considering the world outside the individuals involved, and their interpretation of social interaction.

When rules are established, they construct historical realities by defining relations between groups. In this way, power relations between groups can be both reproduced and renegotiated.

Prejudices exist as well-known stories in a cultural archive. These can be obtained as interpretations in everyday life. This means that prejudices do not have to be expressed or articulated to work. An experience of exclusion can, for example, be interpreted in the context of the outside world meeting you with prejudice.

Prejudice is in many contexts linked to humor, either by students using prejudice to be funny or by students using humor as a resistance strategy against prejudice. Being funny brings you to high social status in society and is therefore a tempting tool to use in social interaction. However, humor is also risky - you can risk not being funny or insulting someone. If you are funny, the status increases. It is likely that being funny has a high status also because it communicates self-confidence due to the risk. If you use self-irony on behalf of yourself, the risk falls, if you use self-irony on behalf of the group you belong to, the risk is associated with insulting others from the same group. Humor is very often linked to common references, and knowledge of well-known stories is therefore essential for understanding humor.

Prejudice in teaching occurs both as unforeseen events in the classroom and continuity from master narratives in textbooks. Master narratives can be simplified and unvarnished teaching of history if they are not open to more perspectives and critical explorations. By opening stories, more students can seek affiliations to history, and feel ownership of the storytelling. This can be done, for example, by taking a starting point in the present and examining how the world has become as it is to this day. At the same time, students explore their historical consciousness.

When teaching topics about groups that are represented among the students, students who represent the group can be involved - either as an explicit choice from the teacher or as expectations from their fellow students putting the spotlight on them. This experience can be both a moment of recognition, or as a stigmatizing event. What determines whether this will be a good or bad experience is related to the student's status in the class, the status of the student's group affiliation in the class and in society in general, as well as the premises on which the teaching's master narratives are based.

Unforeseen events in the classroom are complex, and it is important to understand the context to analyze functions and meanings. An example of such an interpretation is to see events as opposition to an established history culture in combination with the absence of the anti-prejudice norm, possible acceptance, and support to the prejudices.

Prejudices exist as references in our cultural archive. They are created historically and are reproduced socially by bringing them in from the sea of stories in our surroundings. In this way, prejudices work as tough structures that limit and suppress people. At the same time,

we find that good strategies in working against prejudice and liberating events take place every day. A reflected practice in schools that work against prejudice is developed by understanding prejudices as structures we find around us while simultaneously acknowledging the power that exists in the liberating moments.

KAPITTEL 1: Innledning

I januar 2018 ble en Hennes & Mauritz-reklame mye omtalt i media. Kleskjeden hadde avbildet en fem år gammel mørk gutt i en hettegenser med påskriften «Coolest monkey in the jungle». I noen av reklamene stod gutten sammen med en lys gutt på samme alder, han i en annen genser der det blant annet stod «Survival expert». Bildene fikk folk til å reagere – var ikke dette rasisme? Twitteren Arianela Selene skrev for eksempel: «[@hm](#) this is inappropriate, offensive, and racist. Why is the white kid ‘a jungle survivor’ and the black kid the ‘coolest monkey in the jungle’? How do you think this is okay? REMOVE this and the clothing piece. This is completely distasteful!»¹

På denne tiden arbeidet jeg med demokrati- og menneskerettighetsundervisning i Raftostiftelsen og med skoleutviklingsprosjektet Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme (Dembra). Jeg underviste elever i videregående og besøkte lærerkollegier i fellestiden deres på skolen. Reklamen fra Hennes & Mauritz ble brukt som et eksempel inn i mine møter med elever og lærere. I en dialog med elever husker jeg at ingen av dem mente at dette kunne være rasisme. I et av møtene ute på skolene husker jeg en lærer som kommenterte at hun godlynt pleide å kalle sitt barnebarn for sin «lille apekatt» fordi han var så flink og ivrig til å klatre. Referansen til en apekatt kommuniserte altså for henne fysiske ferdigheter, ikke underlegenhet og raseteori.

Eksempelet med Hennes & Mauritz-reklamen illustrerer at hvorvidt noe oppleves som krenkende og rasistisk, forstås ofte på ulike måter. Saker som kan forstås svært forskjellig kan oppleves uklare å navigere i. En slik uklarhet kan føles som svært problematisk for dem av oss som kjenner seg såret eller degradert. For skolen kan uklarheten gjøre at det blir vanskelig å utvikle gode strategier i møte med gruppebasert hets. Målet med denne avhandlingen er likevel ikke klarhet, men en mer kompleks forståelse av fenomenene jeg studerer. Jeg er likevel av den tro at komplekse forståelser gjør det enklere å komme frem til reflekterte praksiser i skolehverdagen.

¹ Wallenius 2018.

Vi mennesker er født med ulike kroppsdrakter og vokser opp i familier med forskjellige tilhørigheter. Dette gir livserfaringer som både er like og ulike. De av oss som går gjennom livets korridorer med åpne dører, merker kanskje ikke at det finnes dører i det hele tatt. Da er det annerledes for dem av oss som må skyve dørene åpne eller som møter stengte rom. Noen av oss møter altså hindringer i vår livsutfoldelse i form av ignoranse, mistenkeliggjøring, stereotypisering, manglende anerkjennelse, hets eller latterliggjøring. Denne avhandlingen søker dybdekunnskap om disse ulike erfaringene.

Tidligere forskning har vist at elever med minoritetsbakgrunn kan føle svak tilhørighet til skolen som institusjon og kjenne seg underordnet og andregjort i det sosiale samspillet.² En rapport laget av Antirasistisk senter fra 2017 undersøkte diskriminering blant minoritetsungdom, og den viser at skolen er en av hovedarenaene der de opplever diskriminering.³ Fra den årlige Elevundersøkelsen og andre studier, som «Ungdom i Oslo» og en sammenlignende nordisk studie, vet vi at mange elever med minoritetsbakgrunn opplever trusler, mobbing og manglende aksept.⁴ I den nordiske studien rapporterer 30 % av foreldre med innvandrerbakgrunn at barna ble mobbet, sammenlignet med 17 % blant majoritetsforeldrene. At skolen er en hovedarena der ungdom opplever diskriminering, er paradoksalt med tanke på skolens samfunnsmandat, nedfelt i Opplæringsloven og i Overordnet del av læreplanen. I ny Overordnet del sies det: «Likeverd og likestilling er verdier som er kjempet fram gjennom historien, og som fortsatt må ivaretas og forsterkes. Skolen skal formidle kunnskap og fremme holdninger som sikrer disse verdiene. Alle elever skal behandles likeverdig, og ingen elever skal utsettes for diskriminering.»⁵ En doktorgradsavhandling fra 2015 viser at likeverdighetsprinsippet i den norske skolen også bringer med seg tause og usynlige forestillinger om normalitet og fører til en ubevisst rangering av gruppetilhørigheter. Mekanismer her gjør at minoritets elever kjenner seg underordnet majoritetsgruppen.⁶ Det paradoksale er at institusjonen der elever skal *lære om* og *erfare* likeverd og likestilling, samtidig er en av hovedarenaene der de møter diskriminering og kjenner seg underordnet

² Eriksen 2012, Eriksen 2017, Chinga-Ramirez 2015.

³ Wasvik, Linløkken, Steen & Antirasistisk 2017.

⁴ Eggebø & Stubberud 2016; 21.

⁵ Kunnskapsdepartementet 2017; 4.

⁶ Chinga-Ramirez 2015.

som gruppe.

Når det gjelder diskriminering og mobbing i skolen, vet vi lite om selve innholdet. Vi vet heller ikke om minoritetsungdom blir mobbet *på grunn av* deres minoritetsbakgrunn eller i hvilken grad deres gruppetilhørighet brukes i mobbingen. Den årlige Elevundersøkelsen der andelen av elever utsatt for mobbing blir kartlagt, har i liten grad gitt oss kunnskap om dette spørsmålet da denne undersøkelsen er basert på et kvantitativt spørreskjema. Sosiologen Helga Eggebø og filosofen Elisabeth Stubberud skriver i sin rapport om hatytringer med fokus på diskriminering og mobbing: «One limitation in a lot of the quantitative research in this field is that it fails to question the actual contents of such offensive speech.»⁷

Ytterligere aktualisering

Jeg startet mitt doktorgradsarbeid i mars 2018. Prosjektet er også del av et tiltak i regjeringens handlingsplan mot antisemittisme 2016–2020 der 8 stipender ble øremerket «til forskning om forebygging av gruppebaserte fordommer i skolen»⁸. Kunnskapsdepartementet ga Norges forskningsråd i oppdrag å lyse ut stipendene som forskningsinstitusjoner kunne søke på. Stipendene er altså et resultat av politiske beslutninger, uten at det kan sies å være oppdragsforskning. Satsningen vitner om politisk interesse for å øke kunnskapen om fordommer i skolen samt synliggjøre prioriteringen som et tiltak i handlingsplanen.

I løpet av stipendiatperioden har tematikken blitt ytterligere aktualisert. Aktualiteten økte spesielt etter drapet på George Floyd 25. mai 2020 i Minneapolis i USA, ikke fordi et amerikansk politidrap har direkte relevans for hva som skjer i klasserom i Norge, men fordi hendelsen satte i gang debatter om den norske konteksten. Spesielt ble samtaler om hverdagsrasisme og strukturell rasisme samt metadebatter om hva som er rasisme og hvem som kan uttale seg om rasisme, synlige i nasjonale og regionale medier.⁹ I rapporten «Rasimedebatten i norske medier 01.05.2020–31.08.2020» beskrives debattene som en «ny offentlig samtale i Norge om rasisme»¹⁰. Rapporten viser at drapet i USA førte til en drastisk endring av fokuset på rasisme og at det raskt førte til debattinnlegg om selvransakelse i det norske samfunnet.¹¹ Fortellinger om hverdagsrasisme, hvordan rasisme oppleves og ser ut i

⁷ Eggebø & Stubberud 2016; 28.

⁸ Kommunaldepartementet 2016; 24.

⁹ Strand, Augestad, Avdimetaj & Johnsrud 2020; 14–15.

¹⁰ Ibid.; 12.

¹¹ Ibid.; 4.

norsk kontekst, ga oss et premiss om «at den strukturelle rasismen ikke bare eksisterer i USA, men midt iblant oss»¹². Gjennom kronikker og intervju fortalte flere, både kjente og ukjente stemmer, om hvordan det hadde vært å vokse opp med mørkere hudfarge enn majoriteten av sine medborgere. Denne avhandlingen bygger på intervju med ungdom, og for meg, som var ferdig med intervjuene da debatten blusset opp, var det slående hvor like disse nye berettelsene var ungdommenes fortellinger: Vi kunne i avisene lese om hvordan det var å bli møtt med n-ordet eller ord som terrorist.¹³ Andre historier handlet om å bli utestengt fra det sosiale liv,¹⁴ antakelser om at man ikke var norsk eller å føle seg utestengt fra et fellesskap.¹⁵

Vi har altså fått en del skildringer som omhandler rasisme, flere av dem fra unge mennesker som har fortalt fra egen oppvekst og skolegang. Den offentlige samtalen har kanskje blitt åpnere for å lytte til de personlige fortellingene? Samtidig har ikke fortellingene blitt samlet, systematisert og analysert. Sosiologen og forskeren Julia Orupabo understreker i et essay fra et forskersymposium om strukturell rasisme og debattene fra 2020 at forskning på rasisme nå bør spørre «om når, hvor og hvordan mennesker tolker sosial erfaring i etniserte og rasiale termer»¹⁶. Disse spørsmålene tenker hun på som vesentlige for å forstå rasismens omfang og konsekvenser. I februar i 2021 kom det noe dokumentasjon på strukturell rasisme i Bergen kommune. Bergen kommune konkluderer på sin nettside med at de er særlig bekymret for funnet om rasistisk mobbing i skolen.¹⁷ Rapporten, som ble utarbeidet på oppdrag fra Bystyret, understreker flere svakheter ved undersøkelsene, men avdekker likevel at rasisme forekommer.¹⁸ For at skolen skal kunne oppfylle sine målsetninger om både kunnskap, verdier og erfaringer, er det med andre ord behov for å samle kunnskap om innholdet i gruppebasert hets, hvordan den oppleves og hva som forutsetter, opprettholder og legitimerer den.

Hvis vi studerer gruppebasert hets, kan vi raskt se at innholdet er historisk skapt. Eksempelet fra Hennes & Mauritz-reklamen tolkes som rasisme *på grunn av historiske konnotasjoner* knyttet til raseteorier. For å forklare reklamen som rasisme må vi altså forstå den historiske

¹² Ibid.; 19.

¹³ Mariussen 2020, Furseth 2020, Chaudhry 2020, Birkeland 2020.

¹⁴ Furseth 2020.

¹⁵ Refsdal 2020.

¹⁶ Orupabo 2021; 117.

¹⁷ Bergen-kommune 2021.

¹⁸ Bangstad, Larsen & Grung 2021; 7–9.

fortellingen som ligger bak, samt premisset som denne fortellingen bygger på. Forutsetningen for at dette er rasisme, ligger altså i fortellingen som vekkes gjennom koplingen av ordene trykket på genseeren og gutt. Koplingen mørk gutt og teksten på genseeren i innledningen her er altså vesentlig for hvilken fortelling som vekkes – noe som sier oss at tolkning av rasisme er knyttet til aktører og deres utseende og identiteter. Vi kommuniserer utover ord og handlinger, vi kommuniserer også i kraft av å være dem vi er.

Forskningsspørsmål og forskningsdesign

For å få mer innsikt i situasjoner med fordomsbruk på skoler og i elevers livsverden kan det derfor være nyttig å sette søkelys på det historiske – både å se fordommer som historisk og sosialt skapte samt å hente inn teori fra historiedidaktikken; om hvordan historieforståelse, historiske identiteter og historiske fortellinger inngår i sosial interaksjon og brukes i hverdagen.

Spørsmålene jeg stiller i denne studien, er med andre ord: Hvordan inngår fortidsreferanser og historiske fortellinger i fordomsbruk? Hvordan påvirker elevenes narrative identitet måten de oppfatter situasjonene på, og blir ifølge dem oppfattet av andre? Hvilket handlingsrom eksisterer for dem, basert på dette?

For å finne innsikten vi trenger, er det opplagt at å snakke med dem det gjelder, har vært nødvendig. Ofte oppstår situasjoner der fordommer forekommer når voksne ikke er til stede, og det er heller ikke slik at de nødvendigvis skjer daglig. Av denne grunn har det vært mest hensiktsmessig å *intervjue* ungdom. Jeg har intervjuet til sammen 33 ungdommer i alderen 16–22 år, der de fleste har vært 17–19 år. I rekrutteringen til intervjuene har jeg vært opptatt av å søke både etter ungdom som med stor sannsynlighet har erfaring med å ha vært utsatt for fordomsbruk eller gruppebasert hets og ungdom som har vært på utsiden av disse erfaringene. Målet har med andre ord vært å få tak i det jeg velger å kalle *utside-* og *inside-erfaringer* med temaet for avhandlingen. Dette fordi vi trenger å vite både hvordan det oppleves å være utsatt for fenomenene og hvilke mekanismer som er i spill når situasjonene utvikles. En mer kritisk drøfting om rekruttering og min egen rolle som forsker finner sted i kapittel 4 – «Metode og etikk».

Mitt hovedfokus har vært på opplevelser fra skolehverdagen, men jeg har også tatt med opplevelser fra andre deler av ungdommenes liv. Et argument for dette er at noen av disse situasjonene like godt kunne ha funnet sted på skolen, et annet er at hendelsene kan gi oss innsikt som har overføringsverdi til skolehverdagen. I noen av intervjuene har elevene fortalt om hendelser som ligger flere år tilbake i tid, én helt til barnehagen. Også disse er tatt med når de bringer med seg viktig innsikt.

Intervjuene ble gjennomført i perioden september 2018 til januar 2020, med hovedvekt på høsten 2018 og våren 2019. De består av individuelle intervju, to duo-intervju og fem fokusgruppeintervju med tre til fem deltakere.

Fra krenkelser til andregjøring

I skolens styringsdokumenter brukes begreper som 'krenkelse' og 'diskriminering'. I starten av arbeidet med avhandlingen brukte også jeg aktivt begrepet 'gruppebaserte krenkelser', noe jeg i slutfasen valgte å gå bort fra. I det følgende forklarer jeg hvorfor. Å bruke begrepet 'krenkelse' er ikke unaturlig i skoleforskning ettersom begrepet brukes i opplæringsloven § 9 A om elevene sitt skolemiljø. I § 9 A-3 kan vi lese: «Skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering.»¹⁹ Mobbing, vold, diskriminering og trakassering nevnes altså her som eksempler på krenking, og teksten kan leses som at 'krenking' er et paraplybegrep som de andre fenomenene faller innunder. Skolen har aktivitetsplikt dersom en elev føler at skolen ikke er et godt og trygt psykososialt miljø.²⁰ I mitt materiale har jeg eksempler på situasjoner som ikke er direkte rettet mot en bestemt elev, men som likevel oppleves svært ubehagelige. For eksempel kan elever høre at gruppetilhørigheten deres snakkes om på en nedlatende måte uten av utsagnene er rettet mot dem. Kan dette likevel være krenkelser?

Djupedalsutvalget, som i 2013 ble nedsatt for «å vurdere de samlede virkemidlene for å skape et godt psykososialt skolemiljø, motvirke og håndtere mobbing og andre uønskede hendelser i skolen»,²¹ leverte i 2015 den offentlige utredningen *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. I denne defineres 'krenkelse' som en *subjektiv opplevelse* og en

¹⁹ Opplæringslova 1998; § 9 A-3.

²⁰ Ibid.; § 9 A-3.

²¹ Djupedal & Norge 2015; 2.

samlebetegnelse «for ord eller handlinger der en persons verdighet eller integritet blir krenket»²². Mine deltakere har sjelden brukt begrepet 'krenket' i intervjuene, men har beskrevet for eksempel et ubehag, en irritasjon eller et sinne.

Debatter rundt ordet 'krenket' har de siste årene gitt nye ord som 'krenkeshysteri', hvilket kan illustrere at begrepet har gitt sterkt ladede diskusjoner. Samtidig har diskusjonen også ført til et offentlig ordsifte med deltakere som har ønsket å opplyse og analysere ordbruken. Ordsiftet kan være uttrykk for at ordet brukes svært forskjellig. Filosofen Einar Øverenget hevder i en kommentar i Aftenposten om hatprat at det å bli såret er en subjektiv opplevelse, å bli krenket handler om at vår autonomi og frihet begrenses. Videre sier han at det også er mulig å bli krenket uten å bli såret, og nevner eksempler på mennesker som ofte blir utsatt for trusler, men som blir «tykkhudet» og ikke såret av hver trussel.²³ Ekstremismeforsker Lars Gule knytter distinksjonen mellom å være såret og å være krenket til menneskeverdet, og mener at krenkelsen på den måten handler om at det er menneskeverdet, som menneskerettighetene skal beskytte, som er krenket.²⁴ Både Øverenget og Gule tar altså et skritt bort fra forståelsen av at å være krenket utelukkende er en subjektiv opplevelse. Vi har dermed ulike forståelser av begrepet 'krenket' i spill i norsk offentlighet.

I denne avhandlingen utgjør skolen hele tiden en underliggende kontekst. Dersom jeg bruker krenkelsesbegrepet, vil det være nærliggende å lese meningen i lys av skolens styringsdokumenter, dette til tross for at jeg kunne forsøkt å anlegge et krenkelsesbegrep nært opp til det Øverenget eller Gule foreslår. Å analysere hvorvidt en situasjon subjektivt oppleves som krenkende, vil være vanskelig ut fra det materialet jeg besitter. Deltakerne har også i svært liten grad brukt ordet. Jeg trenger et begrep som kan leses ut av det ungdommene forteller. Av den grunn er det hensiktsmessig å finne et begrep som det i mindre grad hersker uenighet og usikkerhet om meningen ved.

Samfunnsviteren Sune Qvotrup Jensen skriver i artikkelen «Othering, identity formation and agency» om *andregjøring*. Han ser på andregjøring som en diskursiv prosess der en mektig gruppe definerer en underordnet gruppe på en måte som reduserer dem og tilskriver dem

²² Ibid.; 31.

²³ Øverenget 2019.

²⁴ Gule 2018.

problematiske eller underlegne karakteristikk.²⁵ En diskurs organiserer måter å tenke og gjøre noe på. Diskurser legger på den måten føringer for hvordan det er legitimt å snakke om noe eller noen på. En diskursiv prosess som handler om andregjøring, bekrefter og legitimerer den mektige gruppens overlegenhet. Å synliggjøre prosesser der «de andre» konstrueres, har vært gjort i klassiske verk som Edward Saids *Orientalismen* og Simone de Beauvoirs *Det annet kjønn*.²⁶ Said viste gjennom en rekke litterære kilder hvordan Orienten ble konstruert i kontrast til Oksidenten, mens Beauvoir i sitt verk illustrerte hvordan kvinnen gjennom en mannsdominert kultur underordnes og hindres i å ta frie valg. Tradisjonelt har mannen fått rollen som den grenseoverskridende, mens kvinnen ble forventet å bli der hun var. Beauvoir mente at dette ikke var biologisk betinget, og at kvinner blant annet gjennom arbeid og økonomisk frihet kunne oppnå samme frihet som menn. I Beauvoirs tanker finner vi, i likhet med hos Jensen, et søkelys på *agency*, som jeg velger å oversette med det norske ordet 'myndiggjøring'. Jensen definerer 'agency' som «the capacity to act within as well as up against social structures.» Jensen har fokus på strukturer så vel som på aktører i inngangen til temaet han skriver om. Han er opptatt av at ulike grupper har ulik makt, men også at det er mulig å overskride disse strukturene.

I avhandlingen tar jeg utgangspunkt i andregjøring slik Jensen definerer det – altså med et klart fokus på makt og statusforskjell mellom grupper. Å lete etter slike statusforskjeller er mulig i fortellingene fra elevene i intervjumaterialet mitt. Likeså er det mulig å lete etter handlingsrommet i elevenes historier om andregjøringsprosesser. Jensen skriver om relevansen andregjøringsbegrepet har når det gjelder å synliggjøre hvordan maktstrukturer legger føringer for handlingsrommet: «Thinking in terms of othering allows us to grasp how power structures condition agency and to reflect on how historical symbolic meanings frame the possibilities at hand for negotiating identity.»²⁷ Maktstrukturer er historisk skapte og ofte gjenspeilt i symboler og språk, noe vi skal se også er mulig å lese ut av intervjuene. I sitatet over understreker Jensen hvordan begrepet 'andregjøring' synliggjør maktstrukturene som legger føringer for aktørens handlingsrom og forhandlinger om identitet.

²⁵ Jensen 2011; 65.

²⁶ Said, Thorbjørnsrud & Aabakken 2001, Beauvoir, Moi & Christensen 2000.

²⁷ Jensen 2011; 73.

Struktur i avhandlingen

Å lande en struktur for avhandlingen har vært gjort et stykke ut i analysearbeidet. Kapittelinnndelingen speiler hovedfunnene i forskningsprosjektet. Noen temaer har vært med helt fra starten av, før jeg var i gang med intervjuene. Det betyr at jeg aktivt har spurt ungdommene om dem, men underveis har det også dannet seg trender i materialet som jeg har trukket sammen og analysert. Jeg har med andre ord arbeidet både deduktivt og induktivt. Overordnet vil jeg også betegne forskningsprosjektet mitt som en abduktiv analyse. Dette krever en nærmere forklaring.

Deduktiv, induktiv og abduktiv er ulike tilnæringer til forskningsprosessen og dens design, altså ulike måter å arbeide vitenskapelig på.²⁸ Når en arbeider deduktivt, tar en utgangspunkt i noe som er gitt, for eksempel en teori eller en hypotese som en ønsker å teste på et empirisk materiale.²⁹ Da jeg startet på dette doktorgradsprosjektet, var det spesielt to temaer jeg ønsket å utforske fordi jeg antok og forventet å finne viktig materiale her. Samtidig har jeg også blitt overrasket eller kommet over andre fenomener som sorterer under hovedfenomenet mitt, fordommer. Dette har skjedd mens jeg transkriberte og analyserte intervjuene. Når en ved gjentatte anledninger ser fenomener som ligner hverandre og som en av den grunn trekker ut, arbeider en induktivt som forsker. Dette gjelder også to temaer. Under følger en redegjørelse for bakgrunnen for hvert av analysekapitlene.

Basert for eksempel på rapporten fra Antirasistisk senter og Dembraundersøkelsen (som gjennomføres på de fleste av skolene som er med på prosjektet) forventet jeg at ungdommene ville ha noe å fortelle meg angående banning, eller det jeg kalte gruppebaserte skjellsord.³⁰ Jeg har altså aktivt spurt etter hvordan ungdommene bruker slike skjellsord, og det er det første av temaene der jeg arbeidet deduktivt. I det første analysekapittelet, kapittel 5, «Du vet – den gamle meningen, da kommer den tilbake», studerer jeg deltakernes fortellinger om dette. Ved hjelp av historiedidaktisk teori utforsker jeg fenomenet gjennom begrepet 'narrative forkortelser'.

²⁸Danermark, Ekström, Jakobsen & Karlsson 2002.

²⁹Ibid.; 82.

³⁰Wasvik, Linløkken, Steen & Antirasistisk 2017, Hasund 2020.

Gjennom å lese materialet ble jeg overrasket over hvor mye av fordomsbruken som tok form av humor. Fordi jeg så det som et gjennomgående trekk at både degraderende uttrykk og motstandsstrategier tok form av humor, trakk jeg induktivt dette ut som et eget fenomen. Dette temaet utforskes i kapittel 6, «Vi bare koddet». I tillegg til det teoretiske fundamentet og analyseverktøyene som følger hele avhandlingen, trekker jeg i dette kapitlet inn humorteori for å belyse fenomenet bedre.

Kapittel 7, «Det Kenya som var i boken, var ikke det Kenya jeg kjenner», representerer det andre temaet der jeg har gått deduktivt til verks. Basert på tidligere forskning visste jeg at undervisning om temaer som rasisme, Holocaust og islam ofte kan skape andregjøring i klasserommet til tross for at det motsatte er hensikten.³¹ Jeg har også, basert på min kontakt med lærere i mitt arbeid i Raftostiftelsen og Dembra, sett at lærere ofte står i et dilemma når de skal undervise om grupper som de har representanter fra blant elevene i klassen: Skal de involvere elevene eller ikke? Vil elevene føle seg anerkjent eller stigmatisert i situasjoner der de deltar i undervisningen? Jeg har altså aktivt spurt ungdommene etter fortellinger om slike situasjoner, og i kapittel 7 analyserer jeg disse skildringene.

Lenge kjente jeg at det var noen historier fra materialet som var viktige for ungdommene, men som var svært vage og subtilt beskrevet. Jeg valgte til slutt å trekke dem ut som en egen kode fra intervjuene og se dem under ett. Dette er altså det andre temaet jeg har arbeidet induktivt med. Fortellingene fra deltakerne analyseres i kapittel 8, «Jeg følte meg ikke velkommen». Fellesnevneren for uttrekket av materialet i dette kapitlet er at fordommene er tause eller skjulte, altså verken artikulerte eller visualiserte.

Noe av teorien jeg bruker, er gjennomgående for hele avhandlingen, mens jeg i hvert analysekapittel også henter inn annen teori eller forskningsfunn jeg mener har vært nødvendig for å skape dype nok analyser. Jeg vektet også det teoretiske fundamentet og analyseverktøyet ut fra hva jeg tenker er vesentlig for materialet. På den måten er empirien alltid talende for utforskningen – teorien er kun et verktøy for å forstå materialet bedre. Et eksempel på dette har vært mitt funn om at måten ord og begreper tolkes er knyttet til

³¹ Svendsen 2014, Toft 2019, Lippe 2009, Biesta & Sjøbu 2014.

aktørens identitet. Intervjumaterialet ga meg altså inspirasjon til å hente inn Margaret Somers' teori om fire dimensjoner knyttet til narrativ identitet. Narrativ identitet henger nært sammen med et av historiedidaktikkens kjernebegreper, 'historiebevissthet'. Sammen med narrativ kompetanse og Reinhart Kosellecks tenkning om begreper danner dette et teoretisk fundament for hele avhandlingen og gjennomgås i kapittel 3, «Teoretisk fundament og analyseverktøy».

Å se på fenomenet fordommer gjennom teori fra historiedidaktikken er en ny måte å analysere fordommer på. Vi kan tenke på det som nye linser å se et kjent fenomen gjennom. Overordnet vil jeg derfor hevde at dette doktorgradsprosjektet er en abduktiv analyse. I en bok om vitenskapelige forklaringer i samfunnsvitenskapen skriver forfatterne om abduksjon:

Abduction is to move from one conception of something to a different, possibly more developed or a deeper conception of it. This happens through our placing and interpreting the original ideas about the phenomenon in the frame of a new set of ideas.³²

I kapittel 2, «Tidligere forskning», viser jeg blant annet hvordan fordomsforskningen har begrensninger knyttet til kontekst og historie, og i Kapittel 3, «Teoretisk fundament og analyseverktøy», argumenterer jeg for hvordan historiedidaktiske innganger kan gi oss ny kunnskap om fenomenet.

Et materiale basert på intervju av 33 ungdommer er omfattende, og det har underveis i analysene vært nødvendig å gjøre noen prioriteringer, og dermed også indirekte valg om avgrensninger. Et eksempel er kjønnsperspektiver, som jeg analyserer på tvers av kapitlene. Likeså er adopsjon til stede, men ikke analysert. Valgene som er gjort, er basert på hva som har pekt seg ut som trender og tendenser i materialet. Kapitlene som følger, representerer altså hovedfunnene i intervjuene.

³² Danermark, Ekström, Jakobsen & Karlsson 2002; 91.

KAPITTEL 2: Tidligere forskning

Dette doktorgradsprosjektet står i et veikryss der flere fagfelt treffer hverandre, noe som gjør det utfordrende å gi en oversiktlig, kort og konsis gjennomgang av tidligere forskning. Tematisk treffer prosjektet studier om historieforståelse, forskning om mangfold i skolen, rasismeforskning, fordomsfeltet, mobbeforskning og forskning om humor, språk, identitet og ungdom.

Deler av feltet, spesielt forskning angående rasisme, hvithet og «rase», blir ofte diskutert, og debattene kan være til dels harde og polariserende.³³ At feltet fører med seg aktuelle debatter, er i seg selv motiverende for å studere fenomenene nærmere. Kanskje er harde diskusjoner av og til uttrykk for behov for mer kunnskap om en kompleks virkelighet? Teoretisk er studien særlig forankret i historiedidaktisk teori. Dette vil bli redegjort for i kapittel 3, «Teoretisk fundament og analyseverktøy».

Når det gjelder forskning som utgjør et betydningsfullt bakteppe for denne avhandlingen, er det spesielt gjort en del aktuelle studier på norsk skolekontekst. Disse er viktig for mitt prosjekt både fordi kunnskapen herfra har vært relevant for å formulere forskningsspørsmålene og fordi mine funn vil bidra inn på nettopp dette feltet. I dette kapittelet vil jeg kort redegjøre for noen av disse studiene. Eksemplene jeg trekker frem, er valgt for å vise at det teoretiske tyngdepunktet har endret seg de siste 10 årene. Når det gjelder studier av fordommer, er denne forskningen i stor grad internasjonal. Jeg har valgt å vie denne relativt stor plass for å vise hvordan mine teoretiske innganger bryter med tradisjonell fordomsforskning. Til slutt diskuterer jeg rasismebegrepet opp mot fordommer og plasserer disse i forhold til hverandre.

Nyere relevant skoleforskning

De siste årene har det blitt skrevet flere svært relevante avhandlinger, i tillegg til rapporter, forskningsprosjekter og antologier, som tar for seg mangfold, inkludering og rasisme i skolen. Når det gjelder faglige innganger, er det særlig noen teoretiske perspektiver som går igjen: multikulturalisme, antirasistisk pedagogikk, normkritiske perspektiver og kritisk raseteori. Jeg

³³ Eriksen 2020, Eriksen *ibid.*, Fylkesnes 2019a.

vil nå gi noen eksempler på denne forskningen som i særlig grad er viktige for å klargjøre min egen teoretiske tilnærming.

Begrepet 'multikulturalisme' har utviklet seg både vitenskapelig og politisk fra 1970-tallet og fremover til i dag. I stor grad har det vært knyttet til minoriteters og urinnvåneres særrettigheter.³⁴ Mange vil kanskje si at multikulturalismen står i motsetning til universalismen eller en «fargeblind» strategi fordi multikulturalismen vektlegger kulturelle forskjeller mellom grupper av mennesker. Det er også dette perspektivet som gjør at multikulturalismen har blitt møtt med sterk kritikk: Det oppstår et dilemma i samfunnets forsøk på å bevare og anerkjenne kulturer og kulturelle uttrykk i form av at en mister av syne likheter på tvers av grupper og ulikheter innad i gruppen.³⁵ En feiring av annerledeshet kan altså samtidig bidra til manglende fellesskapsbygging, en essensialisering av grupper og nærmest et «biologisk» syn på kultur.³⁶ Multikulturalismens statiske syn på kultur er en gjentakende kritikk mot feltet.³⁷

Når multikulturalismen har vært brukt som strategi for like muligheter på tvers av gruppeforskjeller i skolesammenheng, har den blitt kritisert for ikke å sette søkelys på institusjonelle maktstrukturer.³⁸ Slik sett er det altså særlig aktørperspektivet som preger klassisk multikulturalisme. Frem til midten av 2010-tallet bar forskning med søkelys på ungdom og mangfold særlig preg av minoritetsungdoms handlingsmuligheter i det norske samfunn.³⁹

Av skoleforskning som illustrerer en slik inngang, har vi Vibeke Solbues doktorgradsarbeid fra 2014, som så på flerkultur og interkulturelle aspekter. Studien hennes har tittelen *Dialogen som visker ut kategorier: En studie av hvilke erfaringer innvandrerungdommer og norskfødte med innvandrerforeldre har med videregående skole. Hva forteller ungdommenes erfaringer om videregående skoles håndtering av etniske ulikheter?*⁴⁰ Her observerte hun tre ulike klasser

³⁴ Westrheim 2014; 29.

³⁵ Malik 1996.

³⁶ Westrheim 2014; 33.

³⁷ Hilt 2020; 110.

³⁸ Harlap & Riese 2014; 205.

³⁹ Chinga-Ramirez 2015; 109.

⁴⁰ Solbue 2014.

og plasserte dem i en typologi ut fra strategier knyttet til læring og samhandling: Den monologiske, den flerkulturelle og den interkulturelle klassen.⁴¹ I en artikkel som bygger på materialet fra avhandlingen, skriver hun: «Gjennom å få en forståelse for hva flerkulturell og interkulturell pedagogikk innebærer, kan skolen bidra til at dagens ungdommer kan bryte med prinsippet om likhet og skape et større mangfold som rommer mer ulikhet i 'vi'-forståelsen.»⁴² Solbue taler altså for å bryte med likheten for å skape et større mangfold samtidig som hun understreker et fellesskap – et «vi». Sitatet viser også hvilke former for funn forskning med ulike teoretiske innganger gir. I kritisk raseteori er utgangspunktet at rasisme er mer enn individuelle fordommer. Rasisme er iboende i samfunnets strukturer og institusjoner, og skaper dermed ulike maktposisjoner basert på «rase».⁴³ Å se på Solbues funn gjennom kritisk raseteori ville muligens gitt disse spørsmålene: Befinner ungdommene seg i likeverdige posisjoner? Hvilke fellesskap er det mulig å skape innenfor en ramme med ulik fordeling av makt?

I kritisk raseteori står det også sentralt å se på «rase» som levd liv gjennom et «rasialisert sosialt system».⁴⁴ Av den grunn anses det som viktig for dette feltet å bruke begrepet 'rase' nettopp for å synliggjøre den manglende maktbalansen. Inntil for få år siden var slik teori nesten fraværende i forskning på norsk kontekst, og de fleste studier har handlet om hvordan minoritetsungdom som aktører kan tilpasse seg majoritetssamfunnet.⁴⁵ De siste årene har dette endret seg, og fra 2014 av har vi flere empiriske studier som har analysert maktstrukturer og som helt eller delvis baserer seg på kritisk raseteori. Et eksempel er Stine Bang Svendsen sin avhandling fra 2014, *Affecting Change? Cultural politics of sexuality and "race" in Norwegian education*, som bruker kritiske innganger til for eksempel å se på hvordan elever blir rasialisert i undervisning som er ment å motvirke rasisme. Sentralt hos henne står diskusjonen om hva fraværet av begrepet 'rase' gjør med skolens forståelse av rasisme.

Avhandlingen til Sandra Fylkesnes fra 2019, *Whiteness in teacher education discourses: An analysis of the discursive usage and meaning making of the term cultural diversity*, er en annen

⁴¹ Solbue 2016; 48–53.

⁴² Ibid.; 55.

⁴³ Bonilla-Silva 2015.

⁴⁴ Ibid., Svendsen 2014.

⁴⁵ Chinga-Ramirez & Solhaug 2014; 219.

som tar utgangspunkt i en forgreining av kritisk raseteori, kritiske hvithetsstudier.⁴⁶ I studien søker hun å avdekke hvordan hvithet er institusjonalisert i lærerutdannings styringsdokumenter. Gjennom analyse av for eksempel «Nasjonale Retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen, 1.–7. trinn» viser hun hvordan en hvithetsnorm synliggjøres gjennom bruken av begreper som 'kulturelt mangfold' og skaper hierarkier av elever. Et viktig funn hos henne er paradokset med at dokumenter som skal fremme sosial rettferdighet, i seg selv er produkter av og reproducerer rasialiserte diskurser.⁴⁷ En tredje studie i samme teoretiske gate er Kristin Gregers Eriksen sin klasseromsstudie av rasismeundervisning. I likhet med Svendsen viser Eriksen i sin PhD-studie at undervisning som er ment å motvirke rasisme, i stedet reproducerer den. Hun skriver: «The research displays how the traditional focus on individual knowledge and attitudes in anti-racist education is insufficient. A person may be deeply committed to anti-racist values, but nonetheless be complicit in reproducing structural oppression.»⁴⁸ Gregers Eriksen kritiserer altså antirasistisk undervisning for et for lite fokus på systemisk og strukturell rasisme. Med en analytisk inngang gjennom *ubehagets pedagogikk* mener hun det er viktig å erkjenne at praksiser i skolen ikke er nøytrale, at det finnes en *voldelig dimensjon* i utdanning for sosial rettferdighet og at en må være villig til å risikere at majoritets elever mister sine posisjoner i utfordrende dialog.⁴⁹ Hun skriver at lærere må akseptere risikoen for ikke å bli likt og være villige «to be disliked by the powerful who will continue to resist».⁵⁰ Antirasistisk undervisning kan altså skape motstand i klasserommet.

I artikkelen «Reflexive antiracism: A novel approach to diversity training» skriver de tre forskerne Emma Kowal, Hayley Franklin og Yin Paradies om følelsene som ofte kan oppstå hos hvite deltakere i «diversity training». De viser til sosialpsykologisk forskning som har undersøkt effekten av denne formen for trening: For en vesentlig andel reduseres fordommer, men for 15–20 % øker fordommene.⁵¹ Undervisningen fungerer altså for noen mot sin hensikt. Forskerne antar at dette er grunnet en essensialisering av hvit identitet som iboende rasistisk samt negative følelser, for eksempel skyld, som oppstår når deltakerne blir utfordret.⁵²

⁴⁶ Fylkesnes 2019b.

⁴⁷ Ibid.

⁴⁸ Eriksen 2020a; 15.

⁴⁹ Ibid.; 15–16. Om ubehagets pedagogikk, se f.eks. Zembylas 2018 og Zembylas 2015.

⁵⁰ Eriksen 2020a; 16.

⁵¹ Kowal, Franklin & Paradies 2013; 319.

⁵² Ibid.; 319–20, 322.

Forskningen over viser at temaer som rasisme er dilemmapreget både fordi undervisningen kan rasialisere mørke elever *og* fordi den kan skape motstand i form av skyld eller fornektelse hos de hvite elevene. En diskrepans her er at selv om man fokuserer på at strukturell rasisme er systemisk, og dermed mer eller mindre uunngåelig, kan diskusjoner om temaet likevel skape individuell skyld og avmakt i et system elevene tilsynelatende ikke har mulighet til å påvirke.⁵³ Gregers Eriksen påpeker behovet for systemendring, men også at situasjonen i skolen ikke kan vente på denne: «(...) there is a pressing imperative to create more safe and humanising environments for all students in the current classrooms while gesturing towards something new.»⁵⁴ Kowal, Franklin og Paradies diskuterer nettopp hvordan man kan løse problemet med at undervisning om systemisk rasisme skaper individuell skyld og andre negative følelser. Forfatterne foreslår en tilnærming de kaller 'reflektert antirasisme'. Denne tilnærmingen går ut på at en erkjenner at strategier og tiltak som er ment å motvirke rasisme, *både* kan virke reduserende og reproduserende.⁵⁵ For eksempel vil en majoritetshvit person kunne tolkes både som nedlatende og frigjørende i et forsøk på å støtte en minoritetsmørk person til en sterkere posisjon i sosialt samspill. Kowal, Franklin og Paradies omfavner denne kompleksiteten når de beskriver en pedagogikk som åpner opp identiteter og ulike perspektiver på spørsmål for nettopp å unngå de emosjonelle stengslene som skyld, avmakt og engstelse kan føre til:

To develop reflexive antiracism, white people need to avoid essentializing minorities as 'good' and white people as 'bad'; need to recognize how they benefit from privilege without being overwhelmed with guilt and anxiety; need to accept the 'fact' of their whiteness; and need to recognize how their need to maintain an antiracist identity effects the way they conceptualize, and act to counter, racial oppression.⁵⁶

Skoleforskeren Frederique Brossard Børhaug adresserer implisitt avmakt når hun understreker behovet for *subjektivering* i antirasistisk pedagogikk.⁵⁷ I sin forskning viser hun viktigheten av deltakelsesmuligheter for individet, både for å identifisere hvordan noen av oss hindres i deltakelse grunnet lav gruppestatus og dårlig tilgang på ressurser og for å bygge

⁵³ Ibid.

⁵⁴ Eriksen 2020a; 17.

⁵⁵ Kowal, Franklin & Paradies 2013.

⁵⁶ Ibid.; 330.

⁵⁷ For subjektivering, se Biesta & Sjøbu 2014.

handlingskompetanse for å få til endringer. Hun refererer til pedagogen Giert Biesta når hun skriver: «Skolen må daglig arbeide for å hjelpe elevene til å oppleve et eksistensielt engasjement med verden og en frigjøring fra verden.»⁵⁸ På denne måten setter hun søkelyset på dilemmaer knyttet til antirasistisk undervisning der et systemisk fokus kan bidra til skyldfølelse og avmakt. Poenget hennes illustrerer samtidig en måte å binde sammen aktør- og strukturperspektiver på.

To andre studier som også adresserer makt, ungdom, identitet og rasialisering i skolen, er sosiolog Carla Chinga-Ramirez sin avhandling fra 2015, *Skolen ser ikke hele meg!: en narrativ og postkolonial studie av sosial ulikhet i den videregående skolen gjennom minoritetselvers erfaringer med å være annerledes* og kulturviter Ingunn Marie Eriksen sitt doktorgradsarbeid fra 2012, *Young Norwegians: belonging and becoming in a multiethnic high school*. Begge har kombinert observasjoner med intervju av elevene, og begge setter søkelyset på både aktør og struktur. Eriksen fant at elevene raskt kategoriserte seg i to ulike grupper, «de norske» og «utlendingene», og at disse identitetskategoriene bar med seg noen «pakker» med etniske markører som for eksempel religion, hudfarge, sosiolekt og stedstilhørighet, samt holdningssett til for eksempel skole, alkohol og seksualitet. Overraskende fant hun også overløpere, ungdom som til tross for sin familiebakgrunn identifiserte seg på tvers av kategoriene. Med andre ord talte holdningssett, sosiolekt og markører som religion noen ganger tyngre enn hudfarge og etnisitet.⁵⁹ Chinga-Ramirez studerte minoritetsungdoms erfaringer med norsk videregående skole. I avhandlingen skildrer hun hvordan prosesser av utenforskap utspilles. Utenforskap er også et hovedtema i Eriksens arbeid, men for begge grupper: Mens «de norske», som ved denne skolen var i mindretall, kunne kjenne et sosialt utenforskap de hadde vansker med å sette ord på, kjente «de utenlandske» på et utenforskap knyttet til skolen som institusjon – de følte at det ikke var «deres» skole, derav tittelen på boken hennes fra 2017, *De andres skole*, basert på doktorgradsarbeidet.⁶⁰ Også Chinga-Ramirez favner om både aktør- og strukturperspektiver. Chinga-Ramirez konkluderer i sin avhandling:

⁵⁸ Børhaug 2016; 182.

⁵⁹ Eriksen 2012.

⁶⁰ Eriksen 2017.

Gjennom den koloniale arven skaper minoritetslever en subjektposisjon som den underordnede i møte med den norske kulturen, og gjennom majoritetens forestilte felleskap skapes det en diskursiv idé om likeverdighet forstått som likhet, bestående av norsk herkomst og norsk opprinnelse.⁶¹

Chinga-Ramirez beskriver altså en prosess der både minoritetsungdommene selv og diskurser i storsamfunnet former utenforskapet som ungdommene opplever.

Når det gjelder normkritiske perspektiver, er det særlig religionssosiologen og skoleforskeren Åse Røthing som har brakt dette inn i studier av norsk kontekst. Perspektivet er utviklet og hentet fra svensk forskning. Det brukes for å identifisere dominerende normer i samfunnet for å skape bevissthet om maktstrukturer som gir noen grupper privilegier og kan virke ekskluderende, andregjørende eller diskriminerende på andre.⁶² Røthings fokus på mangfold favner bredt, også om kjønn og seksuell identitet. Spesielt har Røthing sett på hvordan heteronormativitet spilles ut i skolen og i lærebøker.⁶³ Flere av studiene har hun gjennomført sammen med andre forskere, for eksempel Stine Bang Svendsen.⁶⁴ Også etnisitet og rasisme har vært et fokus for Røthing.⁶⁵ Blant annet har hun, sammen med sosiologene og forskerne Arnfinn Midtbøen og Julia Orupabo, analysert hvordan etniske og religiøse minoriteter fremstilles i norske læremidler. Arbeidet består av to rapporter som ikke bare er analyser av lærebøker, men også intervju med lærere og elever. Blant annet fant de at temaer som rasisme i liten grad ble aktualisert, og i hovedsak ble tatt opp sammen med historiske temaer som raseskillet i USA.⁶⁶

Historiedidaktiske innganger favner om både aktør og struktur

Dersom vi ser på skoleforskning knyttet til mangfold, rasisme og identitet, ser vi at de siste årene i større grad har brakt frem maktkritiske studier på norsk kontekst. Noen studier favner om både aktør og struktur, slik Eriksen og Chinga-Ramirez sine studier gjør. I teorikapittelet, kapittel 3, viser jeg at historiedidaktiske innganger også sikrer et slikt perspektiv. At historiedidaktiske innganger kan sikre både struktur- og aktørperspektiver, kan illustreres ved å se på to doktorgradsprosjekter fra Sverige, nærmere bestemt Kenneth Nordgren og Maria

⁶¹ Chinga-Ramirez 2015; X (side 10).

⁶² Røthing 2016.

⁶³ Røthing 2017.

⁶⁴ Røthing & Svendsen 2008, Røthing & Svendsen 2011.

⁶⁵ Midtbøen, Orupabo & Røthing 2014, Midtbøen, Orupabo & Røthing 2014.

⁶⁶ Midtbøen, Orupabo & Røthing 2014, Midtbøen, Orupabo & Røthing 2014.

Johansson sine avhandlinger fra henholdsvis 2006 og 2012.⁶⁷ Begge avhandlingene har søkelys på mangfold og bruker kjernebegrepet i historiedidaktikken, 'historiebevissthet', gjennomgående i analysen. Mens Johansson har skrevet en monografi basert på feltstudier i klasserom der historiebevissthet og interkulturell og narrativ kompetanse er sentralt i analysen, består Nordgrens avhandling av tre selvstendige studier og er en blanding av både tekstanalyse av læreplaner og fokusgruppeintervju med elever. Nordgren har blant annet intervjuet ungdom om terrorangrepene 11. september 2001 og gjort en kritisk analyse av historiefaget og læreplanene i Sverige. Videre fremgår det i hans analyser av samtaler med elever hvordan elever ikke har fastlåste standpunkt, men skifter perspektiv og varierer i måten de forteller på. Dette skiftet kompliserer vår forståelse av holdninger, og har, sammen med religionsdidaktiker Marie von der Lippe sin avhandling bidratt inn til mine teoretiske utgangspunkt om fenomenet 'fordommer'. Von der Lippes avhandling, *Youth, religion and diversity: a qualitative study of young people's talk about religion in a secular and plural society*, handler blant annet om hvordan islam fungerte som et tilbakevendende tema i religionsundervisningen, også helt uavhengig av hva læreren hadde planlagt.⁶⁸ Et hovedfunn var at elevers synspunkter på islam ikke var låste, men fleksible, og at de mestret ulike diskurser i ulike rom.⁶⁹ Dette knyttet hun til medias påvirkning (mediatisering) og hvordan dominante (og kritiske) diskurser i samfunnet om islam preger hvordan elevene snakker om islam og muslimer.

Både Nordgren og Johansson stiller grunnleggende kritiske spørsmål ved at nasjonalstaten har vært utgangspunkt for grunnfortellinger i skolen. En grunnfortelling, av noen også kalt et masternarrativ, er en fortelling som deles av flere tekster. Den kan forstås som narrative rammer eller fortellingsmønstre, som blir bekreftet gjennom stadige reproduksjoner.⁷⁰ Et sted slike reproduksjoner og bekreftelser ofte forekommer, er i lærebøker. Ved å identifisere grunnfortellinger synliggjør Nordgren og Johansson kulturelle og historiske kunnskapsstrukturer i samfunnet. Johansson ser videre på betydningen av dette og ser at kultur møter først presenteres i klasserommet når temaene er krig og konflikt. På den måten blir kultur møter kommunisert som noe farlig. Ved at historien fortelles med utgangspunkt i

⁶⁷ Nordgren 2006; Johansson 2012.

⁶⁸ Lippe 2010.

⁶⁹ Ibid..

⁷⁰ Heiret, Ryymin & Skålevåg 2013; 25.

nasjonalstaten, blir også migrasjon en form for unntak, og ikke en del av normaliteten. Johansson spør om en annen epokeinndeling, et annet geografisk utgangspunkt eller det å starte ved nåtiden kan gi en annen historieundervisning som i større grad bygger interkulturell kompetanse.⁷¹ For å få til dette mener hun vi trenger det historiedidaktiker Halvdan Eikeland kaller 'åpne fortellinger'.⁷² Basert på analysene sine utdyper Johansson hvordan vi kan forstå 'åpne fortellinger', nemlig som narrativer som inviterer til pluralisme, som utforsker elevenes førforståelse, som dekonstruerer og problematiserer og som gir mot-fortellinger til grunnfortellingene.⁷³ Johanssons funn blir særlig relevant for den delen av analysen min som omhandler undervisning, se kapittel 7. I stor grad ser altså både Nordgren og Johansson på hvilke strukturer historiefaget i skolen er basert på. Ved hjelp av historiebevissthet og narrativ kompetanse binder de sammen hvordan elever som aktører utvikler en historieførforståelse så vel som hvilke premisser som legges av strukturer rundt dem. Disse to avhandlingene har også vært viktige i mitt arbeid da begge bygger på mange av de samme historiedidaktiske og teoretiske utgangspunktene, for eksempel historiebevissthet, historiedidaktiker Jörn Rüsens konsept om narrativ kompetanse og sosiologen Margaret Somers' teori om narrativ identitet. Disse teoriene kommer jeg tilbake til i teorikapittelet.

Gjennomgangen over – om nyere, relevant skoleforskning – viser en utvikling fra søkelys på aktør til et sterkere fokus på struktur. Den viser også at det finnes noen dilemmaer når strukturelle analyser danner grunnlag for strategier rettet mot elevene som aktører. Av denne grunn mener jeg det er viktig å velge teoretiske innganger som ivaretar begge perspektivene slik jeg mener historiedidaktikken gjør. Dette vil ytterligere bli redegjort for i teorikapittelet, kapittel 3.

Videre i dette kapittelet velger jeg en kort gjennomgang av ulike teorier om fenomenet jeg studerer i dette doktorgradsarbeidet: fordommer. Som fagfelt har fordommer blitt forsket på siden rett etter andre verdenskrig. Forskingen har vært dominert av sosialpsykologi og sosiologi.

⁷¹ Johansson 2012; 227 og 241.

⁷² Eikeland 2004.

⁷³ Johansson 2012; 227.

Teorier om fenomenet fordommer

Den polske forskeren og kulturviteren Jolanta Ambrosewicz-Jacobs har i mange år forsket på skole, holdninger og Holocaust-utdanning. Hun ledet på starten av 2000-tallet et omfattende og langvarig empirisk forskningsprosjekt på polske elevers fordommer.⁷⁴ I denne studien deler hun de teoretiske inngangene til fordomsteori inn i tre ulike kategorier. Først viser hun til den individuelle tilnærmingen, som baserer seg på teorier om hvordan visse personligheter og livserfaringer bidrar til utvikling av fordommer. Den andre inngangen er den interpersonlige tilnærmingen, som tar utgangspunkt i sosialisering og hvordan *den betydningsfulle andre* overfører og modellerer holdninger til individet. Den tredje og siste inngangen er teori som viser hvordan individer bygger gruppeidentitet og forestillinger om andre grupper gjennom motsetninger, også kalt sosial identitetsteori.⁷⁵

Den individuelle tilnærmingen er basert på teori fra psykodynamikk og psykoanalysen. Helt sentralt står den marxistiske sosiologen Theodor Adorno og hans hovedverk *The Authoritarian Personality*, utgitt i 1950.⁷⁶ Boken tar utgangspunkt i hvor viktig personlighet, oppvekst og erfaringer er når fordommer utvikler seg hos et menneske. På en slik måte bygger arbeidet på freudiansk utviklingsteori. Utgivelsen var den første i en serie på fem om *Studies in Prejudice*, utgitt av kretsen rundt Adorno.⁷⁷ Mange av forskerne var selv flyktninger i USA som følge av andre verdenskrig.

Ikke mange årene etter, i 1954, ga sosialpsykologen Gordon Allport ut *The Nature of Prejudice*.⁷⁸ Allport blir sett på som «the founder of the cognitive approach to prejudices, which views stereotyping and categorization as normal (...)»⁷⁹ Allport opererer med flere definisjoner på fordommer, men den enkleste synliggjør det kognitive: «thinking ill of others without sufficient warrant.»⁸⁰ Han anerkjente også *den betydningsfulle andres* innflytelse på barns holdninger, og gjennom utviklingen av *kontaktteori* understrekte han hvor viktig

⁷⁴ Ambrosewicz-Jacobs 2003.

⁷⁵ Ibid.; 49–53.

⁷⁶ Adorno 1950.

⁷⁷ Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson, Sanford, Betteiheim, Janowitz, Ackerman, Jahoda, Massing, Lowenthal & Guterman 1950.

⁷⁸ Allport, Clark & Pettigrew 1979.

⁷⁹ Dovidio, Glick & Rudman 2005; 1.

⁸⁰ Allport, Clark & Pettigrew 1979; 6.

relasjoner og kontakt mellom grupper var for nedbrytning av fordommer.⁸¹ Uten at han eksplisitt omfavnet et psykoanalytisk perspektiv, trakk han også inn elementer herfra, for eksempel i sine refleksjoner rundt syndebukksyndrom, personlighet og rigid tenkning.⁸² Altså favner Allport over flere teoretiske innganger, noe som trolig har bidratt til å gi ham status som en av de mest innflytelsesrike teoretikerne på området. *The Nature of Prejudice* ble toneangivende for forskning på fordommer i etterkrigstiden, og i 2005 publiserte sosialpsykologene John F. Dovidio, Peter Glick og Laurie A. Rudman antologien *On the Nature of Prejudice – 50 years after Allport*, der de oppsummerte forskning som er gjort siden Allports publikasjon. Vi skal komme tilbake til kritikken mot Allport, men før vi forlater ham, må vi se litt på hvordan han så på fordommer som bestående av to komponenter – en oppfatning knyttet til det kognitive og en holdning forankret emosjonelt.⁸³ Han mente at dersom man ved å få ny informasjon endret forestillingen om en gruppe, hadde man med en misoppfatning å gjøre heller enn en fordom: «Prejudgments become prejudices only if they are not reversible when exposed to new knowledge. A prejudice, unlike a simple misconception, is actively resistant to all evidence that would unseat it.»⁸⁴ Altså ser Allport det som et premiss, til tross for hans fokus på det kognitive, at en fordom må være emosjonelt forankret.

I 1979 lanserte den polske sosialpsykologen Henry Tajfel sammen med sin student John Turner *sosial identitetsteori*.⁸⁵ Teorien la vekt på det kognitive og forsterket dermed feltets vektning av dette aspektet ved fordommer. Dovidio sier om teorien at den «transformed the field with its emphasis on group-level processes as qualitative distinct from individual-level processes.»⁸⁶ Teorien forklarer hvordan konflikt mellom grupper kan oppstå, og beskriver prosesser om hvordan individets identitet sammenveves med gruppens.⁸⁷ Typisk forklarer den også hvordan man innad i grupper tenker at det finnes større individuelle forskjeller i sin egen inn-gruppe og derfor generaliserer mer når det gjelder ut-grupper, samt at man bygger opp et godt bilde av sin egen gruppe, såkalt inn-gruppefavorisering.⁸⁸

⁸¹ Ibid.; 261–281.

⁸² Dovidio, Glick & Rudman 2005; 12.

⁸³ Allport, Clark & Pettigrew 1979; 9–15.

⁸⁴ Ibid.; 9.

⁸⁵ Turner, Brown & Tajfel 1979.

⁸⁶ Dovidio, Glick & Rudman 2005; 13.

⁸⁷ Wetherell & Potter 1992; 44.

⁸⁸ Turner, Brown & Tajfel 1979.

Kritikk av teorier om fordommer

Diskursforskerne Margaret Wetherell og Jonathan Potter ser i sin bok *Mapping the language of racism* (1992) med kritisk blikk på flere av teoriene om fordommer. Kognitive teorier kritiseres for at de ser på fordommer som noe rasjonelt og for utgangspunktet med at fordommer bygger på universelle mekanismer, og dermed ser bort fra ideologi. Det universelle, altså at vi alle kategoriserer og danner gruppehierarkier, blir en måte å betrakte fordommer og rasisme som noe «naturlig» og «uunngåelig» på. Filosofen og psykoanalytikeren Elisabeth Young-Bruehl publiserte i 1996 monografien *The Anatomy of Prejudices* og ønsket med den å kritisere hvordan teorier om fordommer hadde utviklet seg. I likhet med Wetherell og Potter kritiserer hun det universelle ved typiske definisjoner av fordommer. Hun viser at de fleste definisjoner på fordommer har visse elementer – at det handler om en forhåndsdomming og at det kan være både negative og positive generaliseringer av en gruppe eller et individ som representant for en gruppe. Fordomsdefinisjoner referer videre til affektive, konnotative (at egenskaper ved grupper har kulturelt meningsinnhold, for eksempel at ord som brukes til å beskrive grupper, bærer med seg konnotasjoner) og kognitive kjennetegn, og at det finnes ulike grader av fordommer. Hun konkluderer med gjennomgangen av definisjoner at «[a]ny typological statements about prejudice, then, are statements about qualifying differences in a universal thing.»⁸⁹ Young-Bruehl kritiserer spesielt Allport for å snakke om fordommer i entall, 'prejudice'. Hennes hovedargument gjennom boken er at ulike fordommer, som tar form av for eksempel rasisme, sexisme og homofobi, har ulike karakteristikk og forskjellige opphav.⁹⁰ En god analyse av disse vil ifølge Young-Bruehl sette søkelys på ubevisste ønsker, motivasjoner og kompleksiteten rundt kontekst og historie i tolkninger av fordommene. Hennes teoretiske standpunkt er eksplisitt psykoanalytisk og freudiansk. Dermed, sier hun, er det ikke lett å bryte ned fordommer gjennom utdanningsprogrammer der strategien er nulltoleranse ved å «si nei».⁹¹

⁸⁹ Young-Bruehl 1996; 44.

⁹⁰ Ibid.; 16.

⁹¹ Ibid.; 13.

Wetherell og Potter ser også med et kritisk blikk på psykoanalytiske innganger til fordomsfeltet, og hevder at en fallgrube er å patologisere individer som har fordommer. De anser det Ambrosewicz-Jacobs ville kalt 'den individuelle tilnærmingen' som bredere og mer kompleks enn kognitiv teori, blant annet fordi den trekker på flere aspekter ved det sosiale. Likevel kritiserer de spesielt Adorno for utelukkende å se på det autoritære samt å fokusere analysen rundt tanker og behov fremfor språk og handlinger. Slik mener de at vi mister av syne at fordommer og rasisme også reproduseres gjennom humanitær og liberal diskurs. «We need to look beyond authoritarian ideology»⁹², sier de. Med det mener de at en inngang til fordommer som først og fremst ser på det autoritære, på personlighet og ideologi, vil utelate for eksempel å se det nedlatende ved at hvite misjonærer eller bistandsarbeidere ønsker å «redde» svarte fra fortapelse eller fattigdom.

Også Allport kritiseres for et ensidig fokus når det gjelder sitt syn på hva fordommer er. Vi har så langt sett på en av Allports definisjoner av fordommer, «thinking ill of others without sufficient warrant»⁹³. I denne ligger det et syn om at fordommer dreier seg om negative karakteristikk. I en annen definisjon som han bruker, kommer dette enda tydeligere frem: «(...) an antipathy based on a faulty and inflexible generalization. (...) It may be directed towards a group as a whole, or towards an individual because he is a member of that group»⁹⁴.

I artikkelen «What is the Problem? Prejudice as an Attitude-in-context» kritiserer psykologene Alice H. Eagly og Amanda B. Diekmann denne definisjonen.⁹⁵ De understreker at spørsmålet om diskriminering bør tas med i betraktningen, og at selv positive stereotypier kan føre til diskriminering når mennesker ikke passer inn i boksen. De illustrerer dette med kvinner. Som gruppe blir kvinner ofte fremstilt positivt, også i større grad enn menn, men fortsatt sliter de med å bli ansatt som ledere. En stereotypi som «kvinner er omsorgsfulle» får da funksjon som en fordom fordi den generaliserer over egenskaper som ikke er ettertraktet å ha som leder, dette til tross for at det å være «omsorgsfull» vanligvis anses som noe positivt. Med andre ord rommer ikke Allports definisjon av fordommer *funksjon* og *mottakers opplevelse* av å bli diskriminert.

⁹² Wetherell & Potter 1992; 56.

⁹³ Allport, Clark & Pettigrew 1979; 6.

⁹⁴ Ibid.; 9.

⁹⁵ Eagly 2005.

Både Eagly og Diekmans kritikk samt Allport selv illustrerer et annet problem med en kognitiv tilnærming til fordommer. Wetherell og Potter skriver utfyllende om at teorier om sosial kognisjon tar utgangspunkt i menneskets evne til persepsjon og konstruksjon, nemlig at vår virkelighet konstrueres basert på erfaringer. Vi har et behov og et ønske om å forenkle virkeligheten, og dermed lager vi oss kategorier gjennom å generalisere. Men ved å ta utgangspunkt i at denne prosessen starter med erfaringer og evne til persepsjon, bygger den samtidig på et premiss om en objektiv virkelighet:

Social cognition researchers do point to other forms of knowledge acquisition but the thrust of their approach and experimental procedures suggests that a collection of individuals might produce the same judgements, not because they talk and communicate with each other, but because each person faces the same set of stimuli with the same inbuilt cognitive limitations.⁹⁶

Ser vi Allports definisjon og formuleringen «a faulty» generalisering i lys av dette, blir spørsmålet: Hvor «feil» må oppfatningen være for å kunne kalles for en fordom? Hvis det finnes noe som er «feil», må det også finnes noe som er riktig, derav en ontologisk oppfatning av en objektiv virkelighet. Og – hva er «feil», og hvem skal avgjøre hva som er «feil»? Wetherell og Potter påpeker også hvordan tilnærmingen ser på folk som upåvirket av sine egne posisjoner, at det er erfaringer og evne til persepsjon som er det sentrale.⁹⁷ Med det mener de at hvilke roller og hvilken status vi har, vil påvirke hva vi er i stand til å oppfatte av verden rundt oss. Eksempelvis vil en mørk kvinne kunne oppfatte andre sider av virkeligheten enn en hvit mann. Videre viser de til hvordan den kognitive tilnærmingen foreslår at det er de samme prosessene som plasserer sosiale grupper i mentale hierarkier som i andre former for psykologisk kategorisering. Wetherell og Potter viser videre til at i *sosial identitetsteori* ser man på at det sosiale strukturerer individets persepsjon, identitet og handling, men forestillingene og identitetene som utvikler seg, ses på som individets respons på sosiale stimuli. Altså finnes det *allerede* noe der som individet blir påvirket av.

Wetherell og Potter viser i sine kritikker av de større teoriene, som for eksempel kognitive tilnærminger, sosial identitetsteori og psykoanalytiske innganger om fordommer, at de alle ser på fordommer som boende i individet.⁹⁸ Den individuelle tilnærmingen som psykoanalysen

⁹⁶ Wetherell & Potter 1992; 41.

⁹⁷ Ibid.; 42.

⁹⁸ Ibid.; 206.

er et eksempel på, ser på fordommer som en patologi hos et individ med visse personlighetstrekk eller med visse livserfaringer.⁹⁹ De to andre tilnærmingene, interperson- og sosial identitetsteori/intergruppeteori, tar utgangspunkt i at fordommer hos individet utvikles gjennom det sosiale. For å bryte ned fordommer blir det i alle de tre perspektivene viktig å nå barnet – før det har fått enten livserfaringer, forestillinger eller gruppeidentiteter som gjør at det blir fordomsfullt. Wetherell og Potter kritiserer tilnærmingene for fokus på å endre folks holdninger i stedet for å endre den sosiale organisasjonen de er en del av.¹⁰⁰ De oppsummerer kritikken med formuleringen om at hvis vi bare «could get children young enough, before they are ‘contaminated’ by prejudice, then the world would be a better place.»¹⁰¹ Wetherell og Potter arbeider med diskursiv psykologi og søker å binde sammen det sosiale og strukturelle med det personlige og psykologiske. Deres utgangspunkt er at det personlige og psykologiske reflekterer det sosiale og strukturelle. Dette perspektivet nærmer seg inngangen jeg vil bruke i mitt PhD-prosjekt.

Forholdet mellom fordommer og rasisme

Fenomenet jeg studerer i denne avhandlingen, er fordommer. I mange sammenhenger settes fordommer i sammenheng med rasisme, og omvendt. Også jeg vil nevne rasisme i denne avhandlingen. Det er derfor behov for en redegjørelse for hvordan jeg ser dem relatert til hverandre.

Rasismeforskningen og de ulike oppfatningene og definisjonene av rasisme er ikke helt ulike diskusjonen over om fordommer. Mange forskere har kritisert oppfatninger som ser på rasisme som individuelle holdninger.¹⁰² Dersom man oversetter en oppfatning om at rasisme «bor» i individer, til en skolekontekst, kan undervisningen bære preg av at rasisme er noe som ekstremister eller fundamentalister står for, og at det ikke har noe med flertallet av oss å gjøre. Kritikken består i at man unngår å se hvordan rasisme kan være iboende i strukturer eller finnes systemisk og dermed også kan leve uavhengig av individuelle holdninger.¹⁰³ Kritikken

⁹⁹ Ibid.; 208.

¹⁰⁰ Ibid.; 210.

¹⁰¹ Ibid.; 210.

¹⁰² Arneback & Jämte 2017; 70, Bonilla-Silva 2015.

¹⁰³ Bangstad & Døving 2015; 15.

gjenspeiler dermed Wetherell og Potters diskursive blikk på fordommer og deres kritikk av etterkrigstidens teorier om fordommer.

Religionshistoriker Cora Alexa Døving og sosialantropolog Sindre Bangstad har skrevet boken *Hva er rasisme*. De mener at tre prosesser må inngå som kjennetegn for at noe skal kunne kalles rasisme:

1. Å dele inn en befolkning i ulike kategorier der noen gis negative essensielle trekk.
2. Å redusere et individs identitet til de gitte negative karaktertrekkene for en kategori.
3. Å bruke de negative karaktertrekkene som argument for underordning og diskriminering.¹⁰⁴

Å definere rasisme som en slik prosess knytter verken fenomenet til individ eller system. Det første nivået i prosessen er en andregjøring der «den andre» gis negative og uforanderlige egenskaper, det andre nivået handler om å redusere individets gruppetilhørighet til kun disse egenskapene – altså miste av syne kompleksiteten. Det tredje og siste nivået tilsier at de negative karaktertrekkene brukes som argumentasjon for utestengelse, negativ forskjellsbehandling og annen undertrykkelse. Denne forståelsen av rasisme bygger med andre ord på at kategoriene med egenskaper og karaktertrekk er vesentlige for å kunne kalle noe for rasisme. Fordommene står med andre ord sentralt her. Men er rasisme det samme som fordommer?

Døving og Bangstad understreker at fordommer finnes i både flertalls- og mindretallsbefolkninger. Mens rasisme handler om undertrykking, kan fordommer godt eksistere uavhengig eller på tvers av maktforhold. For eksempel vil en undertrykt gruppe kunne ha fordommer mot gruppen som undertrykker. Altså knytter Bangstad og Døving makt til et tydelig skille mellom begrepene – ulik makt er vesentlig for å definere noe som rasisme, i motsetning til hva som gjelder fordommer. Fordommer er altså ikke det samme som rasisme.

Hva så med rasisme uten fordommer – er det mulig? Er det mulig å ha ulik fordeling av ressurser og makt mellom mørke og lyse uten at det finnes noen fordommer knyttet til gruppene? En definisjon med søkelys på ulik makt vil rette fokuset mot strukturell eller

¹⁰⁴ Ibid.; 16.

systemisk rasisme: «Rasisme er et system av fordeler basert på raser.»¹⁰⁵ Også denne definisjonen er hentet fra Bangstad og Døvings bok om rasisme. Her er det kun hudfarge eller «rase» som er utgangspunktet for ulik status, uten at definisjonen forutsetter negative karaktertrekk. Definisjonen kan med andre ord se ut som en rasisme uten fordommer.

I teorikapittelet som snart følger, trekker jeg inn historiedidaktikken, som lærer oss at vi konstruerer mening ut fra narrativer. Dersom vi opplever at økonomiske og ressursmessige skillelinjer i samfunnet sammenfaller med skillelinjer basert på hudfarge, vil disse erfaringene blir tolket og brukt i innbyggernes behov for å orientere seg. Vi lager oss med andre ord fortellinger ut fra den virkeligheten vi opplever og tolker rundt oss. Kritisk raseteori (CRT) tar utgangspunkt i strukturell og systemisk forståelse av rasisme. En av de store tenkerne og teoriutviklerne bak CRT, Kimberlé Williams Crenshaw, skriver om amerikansk historie at «the subordination of blacks was rationalized by a series of stereotypes and beliefs that made their conditions appear logical and natural.»¹⁰⁶ Crenshaw påpeker behovet for en begrunnelse av underordningen av svarte i USA, derav stereotypier og forestillinger om gruppen. Hvis vi ser på forholdet mellom fordommer og rasisme som en rent teoretisk diskusjon, vil det altså være uenighet om hva som kommer først, en hønen-eller-egget-diskusjon: Altså – fører fordommer til ulik maktfordeling, eller er det ulik maktfordeling som fører til fordommer? En slik diskusjon blir lett tatt ut av kontekst fordi de fortellingene vi velger å bygge våre tolkninger på, er hentet fra det vi har hørt før. Vi vil aldri i virkeligheten ha en situasjon helt uten slike fortellinger. Dette kommer jeg ytterligere inn på i teorikapittelet. Oppsummert velger jeg å se på forholdet mellom rasisme og fordommer slik: Rasisme bygger videre på og fører til fordommer, men alle fordommer er ikke rasisme.

Et siste moment jeg vil legge til om fordommer, er at de alltid innebærer en form for tankestruktur eller bygger på et narrativ, men uten at dette nødvendigvis gjør seg synlig gjennom diskriminering. Det går for eksempel an å tenke seg en person som synes at bergensere er brautende og høyrøstede, men som aldri gir uttrykk for dette hverken i form av ord eller handlinger. Døving og Bangstad hevder at alle generaliseringer og underordninger av mennesker kan kalles rasisme dersom de begrunnes ut fra hudfarge, religion, språk eller

¹⁰⁵ Ibid.; 15.

¹⁰⁶ Crenshaw 2009; 617.

kultur. Med andre ord bruker de rasisme som et paraplybegrep som blant annet antisemittisme og islamofobi eller muslimfiendtlighet sorteres innunder. Hvis vi ser på en av de mest brukte definisjonene på antisemittisme, skapt av sosiologen og folkemordforskeren Helen Fein, kan vi se hvordan den historiske dimensjonen er vektlagt. Definisjonen tar opp i seg alle nivåer – både individ og struktur og tanker, ideologi og handling. Antisemittisme er:

En vedvarende, latent struktur av fiendtlige forestillinger om jøder som kollektiv, manifestert i individer som holdninger, i kulturen som myter, i ideologi, folklore og bilder, og i handling – som sosial eller rettslig diskriminering, politisk mobilisering mot jødene og kollektiv eller statlig vold – hvilket har som resultat og/eller målsetting å distansere, drive bort eller tilintetgjøre jøder fordi de er jøder.¹⁰⁷

Når jeg senere skriver at fordommer er skapt historisk og reproduseres sosialt, betyr ikke det at de bare finnes sosialt. I definisjonen på antisemittisme er det sentralt å merke seg at den ses på som en «vedvarende, latent struktur av fiendtlige forestillinger» som ikke bare finnes som individuelle holdninger, men som også er lagret kulturelt. Denne definisjonen illustrerer også godt hvilket syn jeg anlegger på struktur gjennom avhandlingen. Slik definisjonen over tar utgangspunkt i struktur som form av forestillinger, ser jeg på strukturer for eksempel som kjente fortellinger som rammer inn tolknings- og handlingsalternativer for aktørene som er involvert i sosiale praksiser. Forestillingene og fortellingene kan hentes frem fra et kulturelt arkiv der de finnes for eksempel som vitser, symboler, tegninger, myter og historier, Selv om de ikke har vært i aktiv bruk, finnes de som kulturelle og historiske referanser. Et slikt syn på antisemittisme harmonerer i stor grad med min inngang til fordomsfeltet, altså et slikt diskursivt perspektiv som Wetherell og Potter anlegger. Dette vil bli ytterligere diskutert og redegjort for i kapittel 3, «Teoretisk fundament og analyseverktøy».

¹⁰⁷ Hoffmann, Kopperud & Moe 2012; 12.

KAPITTEL 3: Teoretisk fundament og analyseverktøy

Fenomenet jeg skal studere i mitt PhD-prosjekt, fordommer, har som jeg viste i forrige kapittel vært et forskningsfelt dominert av sosialpsykologi og sosiologi.¹⁰⁸ I dette kapitlet vil jeg synliggjøre nødvendigheten av å se på fordommer som historisk skapte og hvor viktig det er å bruke vidvinkelen i analyser av fordommer. Jeg mener med andre ord at for å få en dypere forståelse av fenomenet fordommer må vi bringe inn historie, kontekst, aktører og struktur. Et historiedidaktisk teoretisk fundament og analyseverktøy i form av teori om historiebevissthet og narrativ identitet vil gi et nytt blikk som knytter sammen struktur- og aktørperspektiver.

I dette kapitlet vil jeg først gi mitt historiedidaktiske perspektiv på fenomenet fordommer, altså hvordan fordommer kan ses i lys av de sentrale historiedidaktiske begrepene. Deretter redegjør jeg for mitt analyseverktøy: narrativ identitet, historiebevissthet og narrativ kompetanse samt et av de sentrale analytiske begrepene: 'narrative forkortelser'. Gjennom diskusjon og drøfting av teori vil analyseenheten i studien klargjøres, og til slutt viser jeg hvordan jeg vil anvende det analytiske verktøyet.

Fra å ha fordommer til å bruke fordommer

En teori om fordommer som tar utgangspunkt i at fordommer utvikles ved at individet sosialiseres eller ved at enkeltmennesket bygger gruppeidentiteter med andre, blir prinsipielt og strengt tolket et utgangspunkt som ser bort fra historien. Det blir som å si at hver generasjon starter med blanke ark, eventuelt å si at historien bare bor i individer. Likeså vil en rendyrket psykoanalytisk tilnærming, der fordommer blir uttrykk for personlighet eller behov individet har, se på fordommer som avkoplede fra historien. Med andre ord glimrer et uttalt historisk perspektiv med sitt fravær i alle de tre perspektivene på fordommer som vi så på i innledningskapitlet. Et forskningsprosjekt som ivaretar et historisk perspektiv, må også inneholde et fokus på språk, kontekst og struktur, ikke bare sosialt samspill og individers forestillinger. Et av historiedidaktikkens kjernebegreper, 'historiebevissthet', har fokus på individuelle forestillinger skapt i en samfunnsmessig kontekst. Men før jeg viser verdien av å studere fordommer i lys av historiebevissthet, skal vi stoppe opp ved to empiriske studier

¹⁰⁸ Dovidio, Glick & Rudman 2005, Wetherell & Potter 1992, Paluck & Green 2009, Young-Bruehl 1996.

nevnt i forrige kapittel for å illustrere kompleksiteten når fordommer brukes i skolesammenheng.

Den svenske historiedidaktikeren Kenneth Nordgren intervjuet i sin doktorgrad *Vems är historien?* (2006) elever gjennom fokusgruppeintervju om historiebevissthet og terroren i New York 11. september 2001. Samtalen jeg her viser til, handlet om muslimer. Den startet med utsagn som «Det är bara en annan religion», men fortsetter med negative generaliserte skildringer av muslimer: «Muslimerna har mycket mer hat till kristna än vad kristna har till muslimer». Flere av elevene i gruppen sa seg så å enige.¹⁰⁹ En annen forsker, religionsdidaktiker Marie von der Lippe, studerte undervisning om islam i sin avhandling. Hun tok videoopptak i timene, og i ettertid viste hun filmene til elever da hun intervjuet dem. En elev hadde i en time sagt høyt at muslimer kunne «gå og bombe seg». Under intervjuet uttrykte han forbauselse over å ha sagt noe sånt og forklarte seg med at han bare hadde forsøkt å være morsom.¹¹⁰

Disse to eksemplene gjør at vi kan stille spørsmål ved de sosialpsykologiske og sosiologiske teoriene om fordommer. Problemet med å se på fordommer som kun boende i individet eller med Allports perspektiv, der fordommer primært er kognitivt og emosjonelt forankret, blir at vi tar utgangspunkt i at individer er konsistente og ikke blir påvirket av konteksten de er i. Vi får heller ikke tak i konteksten som fordommene hentes inn fra. Von der Lippe konkluderer i sin avhandling med at elevene hun studerte, behersket ulike diskurser i ulike rom og at «Their perceptions of islam are not fixed, but flexible»¹¹¹. Vi sier med andre ord ikke det samme i ulike rom – vi er i stand til å tilpasse oss og blir motivert, inspirert, fristet, kontrollert og påvirket av omverdenen. Med dette som bakteppe mener jeg det blir riktiger å si at vi *braker* fordommer enn at vi *har* dem. Å undersøke hvorvidt fordommer er emosjonelt forankret er også vanskelig når empiriske studier viser at vi uttrykker forskjellige holdninger i ulike rom. Når er det vi sier det vi «egentlig» mener? Dette vil likevel ikke si at fordommer er umulig å studere i kvalitativ forskning som intervju og observasjon. Hvis vi tar utgangspunkt i en diskursiv forståelse av fordommer, nemlig at de finnes i språk og fortellinger som er en del av elevenes referanseramme, er det mulig å analysere *bruken* av dem.

¹⁰⁹ Nordgren 2006; 143.

¹¹⁰ Lippe 2009.

¹¹¹ Ibid.; 187.

Å studere bruk av fordommer slik jeg skal gjøre i denne studien, vil si å studere praksiser. Praksiser er også mulig å formidle gjennom intervju. Vi kan se på praksiser som aktivitet, handlinger, gester, objekter og samtaler.¹¹² Å studere praksis er en måte å bygge bro mellom tilnærminger som ser på struktur og tilnærminger som studerer individ. Slik jeg nå vil vise, er også det historiedidaktiske kjernebegrepet 'historiebevissthet' en brobygger på samme vis.

Fordommer – skapt historisk og reproduisert sosialt

Den svenske historikeren Peter Englund skriver på sin blogg at det er umulig å leve i øyeblikket. Vi er nemlig omgitt av ideer, bilder, konstruksjoner, ting og vaner skapt gjennom historien.¹¹³ Vi lever og handler i og med historien. Men som historiker Joan Scott sier, er vi ikke som subjekter «autonomous individuals exercising free will, but rather subjects whose agency is created through situations and statuses conferred on them.»¹¹⁴ Det betyr at vi på samme tid er både skapere av historien og produkter av den. Vår vilje er påvirket av tiden vi lever i, og når vi handler, påvirker vi våre omgivelser. Vi er født inn i strukturer utviklet gjennom historien. Vi bruker språk og referanser og tilegner oss forestillinger skapt før oss. Men – vi er heller ikke passive mottakere av alt dette. Historien og alle dens materialiteter må forstås på nytt og brukes på nytt. Slik ligger fordommer latent som kjente fortellinger i et kulturelt arkiv, som referanser som kan plukkes opp av nye generasjoner.¹¹⁵

I en slik romlig og temporal sfære blir fordommer konstruert, dekonstruert og rekonstruert. Fordommer er historiske produkter som reproduseres i samhandling, også på skoler. Når elever erfarer eller bruker fordommer på skolen, kommer de ikke ut av det blå. Forestillinger er hentet inn fra en bredere kontekst – fra samfunnet, historiske narrativer og historiekultur. Fordommer er kontekstuellet betinget, de er en del av større fortellinger, men i samhandling, for eksempel i skolegården eller i klasserommet, omformes de til praksiser i form av ord, handlinger eller symboler. Dette betyr at de ikke kun kan ses på som individuelle handlinger, men bør analyseres i lys av konteksten de ble skapt i – samfunnet, kulturen og historien.

¹¹² Anker 2011; 51.

¹¹³ Englund 2015.

¹¹⁴ Scott 1991, *ibid.*; 793.

¹¹⁵ Wekker 2016; 19–20.

Når fordommer plukkes opp og brukes i praksiser, er språket ofte en stor del av disse praksisene. Når et ord har flere betydninger, slik vi vil se i analysen, og denne betydningen kan fortolkes, mente begrephistoriker Reinhart Koselleck at vi snakker om et *begrep*.¹¹⁶ Koselleck, som etablerte språkanalyse i historievitenskapen, understrekte at vi for å analysere begreper må se på hvordan begrepene inngår i tiden, både ved å forandre tiden og ved å romme tid.¹¹⁷ Bruk av begreper er en vekselvirkning: Begrepene danner praksiser, og praksiser former begrepene. Koselleck mente at alle språklige uttrykk er historisk betinget og at all historie er språklig betinget.¹¹⁸ På den måten kan språket gi oss viktig informasjon om fortid og fortidsfortolkninger, på samme tid som vi må tolke begrepet i lys av konteksten det er skapt i, for å forstå det.

Jeg har vist at sosialpsykologiske og sosiologiske tilnærminger ser på fordommer som boende i individer, og illustrerer i dette kapittelet en annen innfallsvinkel til fordomsforskning. Et annet felt temaet i denne avhandlingen grenser opp mot, mobbeforskningen, var i mange år dominert av *utviklingspsykologien*, som også kjennetegnes av fokus på individet.¹¹⁹ Den tradisjonelle mobbeforskningen har blitt kritisert for å bli endimensjonal fordi kontekst på både mikro- og makroplan er utelatt fra analysen.¹²⁰ Et slikt perspektiv kan skape strategier i skolen som unnlater å se innholdet i mobbing som del av større samfunnsmessige strukturer. Sosialt samspill i skolen skjer ikke i et vakuum. Det er med andre ord behov for å bruke vidvinkelen i forskning på fordomsbruk og det jeg har valgt å kalle andregjøring i skolen.¹²¹

Fordommer er heller ikke bare koplet til historien ved at de er historiske produkter. Fordommer er i seg selv *en historiefremstilling*. Uttrykk i form av generaliseringer av en gruppe gir ingen mening om oppfatningen er at gruppen ble slik i går og kan forandre seg i morgen. Essensialiseringen av gruppen er det som gir en fordom bruksverdi i sosialt samspill. Da Allport sa at en fordom er «inflexible», mente han antakelig at den er vanskelig å endre grunnet hans premiss om emosjonell forankring, men 'inflexible' kan også forstås som koplet til

¹¹⁶ Ifversen 2007; 90.

¹¹⁷ Ibid.; 98.

¹¹⁸ Ibid.; 87.

¹¹⁹ Boge 2016.

¹²⁰ Paluck & Green 2009, Thornberg, Baraldsnes & Saeverot 2018.

¹²¹ Opplæringslova 1998 Når jeg her bruker ordet 'krenkelse', forstås det slik det brukes i Opplæringsloven, §9A.

fordommens innhold, ikke egenskaper ved fenomenet. En forestilling om at «bergensere er brautende» gir kun mening om dette er en oppfatning om at «slik har bergensere vært i lang tid, slik er de i dag og slik vil de fortsette å være». Hvorvidt en slik forestilling er emosjonelt forankret, er ikke interessant for dette prosjektet, også fordi det er vanskelig å undersøke. Det interessante er hvordan elever bruker fordommer. Bruken viser at de *antar felles referanserammer* hos hverandre, som igjen kan være uttrykk for mer eller mindre etablerte praksiser.

Historiekultur og fordommer

Når fordommer brukes, er vi altså, i likhet med når vi bruker annen form for kommunikasjon, avhengig av at folk forstår hva vi prater om. Vi har ikke et ubegrenset univers å hente fortellinger fra. I en artikkel om narrativ psykologi og historiebevissthet skriver professor i psykologi, Donald E. Polkinghorne: «Meaning-giving interpretative plots are adapted from the repertoire of stories made available in a person's culture.»¹²² Dette repertoaret av fortellinger som er tilgjengelige i kulturen, velger jeg å kalle *kulturelt arkiv*. Jeg henter dette begrepet fra den nederlandske kjønnsforskeren Gloria Wekkers bruk av det i sin bok *White Innocence – Paradoxes of Colonialism and Race*. Her viser hun hvordan koloniale fortellinger får uttrykk i nasjonale selvbilder, politikk, prinsipper og praksiser.¹²³ Hun ser på det kulturelle arkivet som «et oppbevaringssted for minner» som kan befinne seg i «the heads and hearts of people in the metropole, but its content is also silently cemented in policies, in organizational rules, in popular and sexual cultures, and in commonsense everyday knowledge».¹²⁴ Narrativene vi henter inn i kommunikasjon med andre, er tilgjengelige fordi vi har hørt dem før, og selv om vi alltid tolker dem og kan endre dem, bruker vi dem på en slik måte at vi antar at de også skaper mening for dem vi deler dem med. Fortellingene *kan* være en del av en historiekultur eller opponere mot denne, avhengig av hvordan vi velger å definere begrepet 'historiekultur'. Historiedidaktiker Klas-Göran Karlsson sier om historiekultur: «Det är den kulturella arena där ett samhälle kommunicerar och värderar vilken historia som ska ägnas uppmärksamhet: läras ut och läras in, forskas om, ställas ut, arkiveras, celebreras och debatteras.»¹²⁵ Historiekultur for Karlsson blir altså et grunnlag for hvordan historiske narrativer legitimt kan fortelles og

¹²² Polkinghorne 2005; 10.

¹²³ Wekker 2016; 19.

¹²⁴ Ibid.; 19.

¹²⁵ Karlsson & Zander 2014; 65.

hvilken status fortellingene får i samfunnet. Statusen bygges gjennom oppmerksomhet og prioriteringer. For eksempel vil det ha betydning for historiekulturen hvilken historie som blir prioritert i forskning og i lærebøker, hva det er som blir utstilt på museer og hvordan samtalene og diskusjonene om historiske temaer foregår i offentligheten. Et eksempel kan være hvordan narrativer om Holocaust ofte blir normative fortellinger om at «vi må aldri glemme».¹²⁶ Vi kan dermed argumentere for at vi har en normativ historiekultur om formidling av Holocaust. Vitser om samme tema kan dermed bli tolket inn i rammen av å opponere mot denne kulturen. Ut fra dette kan vi si at historiekultur både er hvilke historier som får plass på viktige offentlige arenaer samt etablerte og legitime måter å fortelle om fortiden på. I skolesammenheng møter vi i stor grad historiekultur gjennom hvordan fortiden er fremstilt i lærebøkene gjennom språk, bilder og arbeidsoppgaver, men også gjennom lærernes vektning og vinkling i undervisningen. Didaktiske valg som hvilke perspektiv en lærer velger, hvilke filmer som plukkes ut og hvilke museer eller andre opplegg en velger, kan i høy grad være påvirket av historiekulturen i samfunnet vårt. På den annen side kan også etablerte kollektive fortellinger i en historiekultur virke generaliserende, ekskluderende og nedlatende. Eksempler kan være hvordan historiekultur rundt nasjonsbyggende grunnfortellinger om Norge som «velferdsstat» eller «fredsnasjon» for mange kan bli ufullstendige historier eller gale perspektiver. På den måten er ikke historiekulturen fri for fordommer. Etablerte og legitime måter å fortelle om fortid på kan for eksempel være fordomsbruk gjennom å bygge på dikotomier rundt «vi» og «de andre».

Begrepet 'historiekultur' kan også tolkes bredere. Som et teoretisk begrep vil det kunne være like bredt som kulturbegrepet fra antropologien, «der alt som er kollektivt uttrykt har et meningsinnhold, og dette meningsinnholdet er det viktig å utforske.»¹²⁷ I så måte vil alle delte fordommer kunne sies å være eksempler på historiekultur. I avhandlingen legger jeg til grunn en smal tolkning av historiekultur, altså at historiekultur står for en etablert måte å formidle et historisk tema på. Når jeg velger en smal tolkning av historiekultur, er det fordi jeg også støtter meg på begrepet 'kulturelt arkiv', som beskriver det som er kollektivt uttrykt og som blant annet utgjør det tilgjengelige repertoar av *kjente fortellinger*.

¹²⁶ Nygård 2019, Reitan 2016.

¹²⁷ Kvande & Naastad 2013; 56.

Historiebevissthet og narrativ kompetanse

Historiebevissthet er individuell, men begrepet forholder seg analytisk og aktivt til omverdenen. Dette er verdifullt når jeg ønsker å studere hvordan fenomenet fordommer brukes og hentes inn i sosiale praksiser. Eikeland sier: «Historiebevissthet skapes gjennom en prosess der det enkelte menneske organiserer tidsopplevelsen og skaper en balanse mellom den objektive og den subjektive, den 'indre' og den 'ytre' tid.»¹²⁸ Vi kan si at historiebevissthet både handler om observasjoner og persepsjoner, opplevelser og tolkninger. Begrepet ble først etablert av den tyske historiedidaktikeren Karl-Ernst Jeismann i 1979. Han definerte historiebevissthet som «den indre sammenheng mellom tolkning av fortiden, forståelse av nåtiden og perspektiv på fremtid.»¹²⁹ Historiebevissthet handler dermed om holdninger, forestillinger og livsanskuelser.

Historiebevissthet baserer seg på narrativ kompetanse fordi den konstitueres og viser seg gjennom narrativer.¹³⁰ Historiedidaktiker Jörn Rüsen ser narrativ kompetanse gjennom evner til å *tolke, erfare og orientere seg*.¹³¹ På den måten blir historien et redskap vi bruker i livene våre. Narrativ kompetanse gjør at vi kan håndtere nye situasjoner og skape mening av temporale erfaringer.¹³² Vi utvikler med andre ord evnen til å knytte sammenhenger mellom fortid og nåtid på en slik måte at fortiden får en orienteringsfunksjon for livspraksis her og nå.¹³³

Rüsen ser på erfaring som evnen til å lære å se fortiden, fatte dens særegenhet, skille den fra nåtiden, samt evnen til å forstå betydningen av historiske kilder for menneskenes samtid.¹³⁴ Rüsen tenker altså erfaring i form av læring og forståelse og arbeidet hans knytter seg dermed tett til skole og undervisning. Den danske historiedidaktikeren Bernard Eric Jensen «maner til forsiktighet når det gjelder skolefaget histories betydning for bevissthetsdannelsen.»¹³⁵ Han knytter historiebevissthet i større grad til vår livsverden og alt som omgir oss. Jensen kopler fortellingene til handlinger. Når mennesker forteller og hører andre fortelle historier,

¹²⁸ Eikeland 2013; 28.

¹²⁹ Ibid.; 27.

¹³⁰ Rüsen 2005; 26.

¹³¹ Ibid.; 26.

¹³² Johansson 2012; 46.

¹³³ Eikeland 2013; 53.

¹³⁴ Rüsen 2005; 26.

¹³⁵ Eikeland 1999; 482.

etableres det «betydningsammenhenger mellom deres egne (og andres) intentioner, handlinger og handlingernes resultater.»¹³⁶ Gjennom narrativer skaper vi altså mening og sammenheng ikke bare gjennom hvordan vi betrakter verden, men også gjennom det vi gjør. I denne studien lener jeg meg i større grad på et erfaringsbegrep som nettopp sammenfatter historiebevissthet med våre individuelle livserfaringer. Slik kan vi tenke oss at å flette sammen egen livshistorie og plassere denne inn en større temporal virkelighet er en del av prosessen med å utvikle en historiebevissthet. Begrepshistoriker Reinhart Koselleck viser oss hvordan 'erfaringsrom' og 'forventningshorisont' kan ses på som et begrepspar og at de er avhengige av hverandre.¹³⁷ Han mener det er viktig å se på erfaringer som et «rom» fordi erfart fortid monteres inn i en totalitet hvor mange lag av tidligere tider er simultant til stede.¹³⁸ Koselleck ser på erfaringer som både det som ligger *utenfor* språket og det som ligger *til grunn for* språket. Erfaringene er det råmaterialet som finner vei inn i begrepene. Det vil likevel ikke si at erfaringene er formløst materiale, de er nemlig formet av sin tid. Erfaringer blir dermed *samtidig fortid*.¹³⁹ Gjennom å studere ungdommenes forståelse og bruk av begreper kan vi kanskje gripe noen av deres erfaringer? Videre sammenligner han erfaringene med vinduet på en vaskemaskin som går – de ulike bitene dukker opp her og der, men de eksisterer alle sammen inne i trommelen.¹⁴⁰ Vi kan se på de ulike bitene som fortellinger, både ungdommers egne fortellinger fra eget liv og fortellinger ungdommer kjenner fra et kulturelt arkiv. For mitt prosjekt er det altså viktig å se på erfaringer både som levde erfaringer fra ungdommenes egne liv, som sosialiserte gjennom sosialt nettverk, samfunn og media og som tillærte gjennom kunnskap på skolen.

Å hente inn erfaringer fra ungdom gjennom intervju med dem skal i dette doktorgradsprosjektet bli mer enn en sammenstilling av beretnelser. Scott er opptatt av en kritisk inngang til studier av menneskers erfaringer fordi hvis det mangler lett kan lede til å essensialisere identiteter. Vi er mer enn våre erfaringer, og vi må se erfaringene våre i lys av omverdenen. Forskning må gjøre mer enn å beskrive menneskets opplevelser. Hun sier: «(...) we need to attend the historical processes that, through discourse, position subjects and

¹³⁶ Jensen 2003; 72.

¹³⁷ Koselleck & Tribe 2004; 257.

¹³⁸ *Ibid.*; 260.

¹³⁹ Ifversen 2007; 85.

¹⁴⁰ Koselleck & Tribe 2004; 260.

produce their experiences»¹⁴¹. Som forsker må vi altså knytte fortellingene til konteksten og stille spørsmål til erfaringene som deltakerne våre forteller om. Spørsmålene vi stiller, blir en del av analysen av deltakernes historiebevissthet. Eksempelvis er en av mine deltakere, Yanar, opptatt av at hun er «utlending», på tross av at hun er født i Norge. I hennes liv ligger det altså lagret livserfaringer som har gjort at hun i dag identifiserer seg stolt som «utlending». Det er likevel ikke sikkert at erfaringene hun har gjort seg, at prosessen dithen, utelukkende har vært positiv. Det motsatte er faktisk høyst sannsynlig. Hun har brukt egne livserfaringer og plassert disse inn i et større narrativ der fortellinger om hvem som kan definere seg som norske og hvem som er utlendinger, er vesentlige for hennes tolkninger av erfaringene. Forskning har for eksempel vist at den mest utsatte delen av din identitet ofte blir forsterket i identitetsarbeidet.¹⁴² Prosessen som bygger fortellingene, er en konstruksjon der vi selekterer bort det vi opplever som irrelevant. Denne prosessen kalles for 'narrative smoothing' og understreker at vi kan utelate detaljer, trekke ut essenser, pynte på historien, drøfte eller overdrive for å rasjonalisere og skape sammenheng.¹⁴³ Uten å stille kritiske spørsmål til materialet mitt vil en analyse av deltakernes fortellinger bli beskrivende og overfladisk. Med andre ord er det viktig med analyseredskaper som utforsker bakenforliggende behov og premisser for fortellingen.

Når vi tolker, skaper vi mening mellom fortid, nåtid og fremtid. Jürgen Straub, professor i psykologi, har arbeidet mye med historiebevissthet, og er redaktør for boken *Narration, Identity and Historical Consciousness*. Han viser at slike sammenhenger bare kan gjøres gjennom narrativer.¹⁴⁴ Narrativene åpner og stenger for mulige handlinger. De strukturerer et handlingsrom for menneskene som plasserer seg innenfor fortellingen. På den måten bruker vi tolkninger av historien til å orientere oss i våre egne liv. Men orientering forutsetter en ordnet virkelighet.¹⁴⁵ Sosiale praksiser skaper sosial orden.¹⁴⁶ I sosiale praksiser finner vi regler. Straub mener at regler og prosedyrer konstruerer historiske virkeligheter. Regler i sosial praksis er ikke en teori eller guide til hvordan vi bør handle, de er *selve praksisen*.¹⁴⁷ Når

¹⁴¹ Scott 1991; 779.

¹⁴² Lippe 2010.

¹⁴³ Polkinghorne 2005.

¹⁴⁴ Straub 2005; 54.

¹⁴⁵ Ibid.; 74.

¹⁴⁶ Anker 2011; 54.

¹⁴⁷ Ibid.; 58.

Straub skriver at regler konstruerer historiske virkeligheter, kan det forstås slik at når vi praktiserer regler, bruker vi historien til å tolke og orientere oss, vi skaper sammenhenger for å forstå reglene. På den måten kan regler i sosial praksis komme forut for en sammenheng. Det temporale er med på å gi reglene mening.

Når elever for eksempel lager regler for hvem som kan si hva i samspillet dem imellom, slik de for eksempel gjør med n-ordene (se kapittel 5), understreker dette deres narrative identiteter og konstruerer videre deres forståelse av historien. Dette er en del av det Rösen kaller den eksterne orienteringsfunksjonen der historiebevissthet hjelper oss i det praktiske liv. Orienteringer har også en intern funksjon som har med selvforståelse å gjøre. Den interne funksjonen handler om at vi utvikler en historisk identitet som overskrider egen levetid, der vi plasserer vår identitet før vår fødsel og etter vår død.¹⁴⁸

Betydningen av orienteringsfunksjonen ved historiebevissthet kan kanskje best illustreres når det inntreffer en hendelse som vi ikke klarer å begripe. En slik kritisk hendelse kan for eksempel være angrepene på tvillingtårnene i New York 9. september 2001. Nordgren, som intervjuet ungdom om deres forståelse av hendelsene, trekker inn statsviter Hans Löden, som sier at når en kritisk hendelse inntreffer, mangler vi manuskript. Vi må utvikle en ny forståelse på egen hånd og i samspill med andre.¹⁴⁹ Når noe uventet og uforståelig skjer, er det ikke bare synet på fremtiden som endres, også forestillinger om fortiden blir vurdert på nytt. Vi må med andre ord skape nye sammenhenger og måter å forklare verden på. I slike situasjoner får vi lett følelsen av at «verden blir aldri den samme igjen». Det er riktig at verden aldri blir den samme. Den endres hver dag, ikke bare når kritiske hendelser inntreffer. *Følelsen* av at verden aldri blir den samme, er uttrykk for at vi ikke føler sammenheng, at vi kjenner på at verden slik vi før forstod den, ikke lenger gjelder. Følelsen av sammenheng kommer som oftest tilbake etter at vi har orientert oss på nytt. I denne orienteringsprosessen søker vi etter relevante erfaringer innenfor våre referanserammer.¹⁵⁰ Når vi orienterer oss, bruker vi historien til å oppnå balanse. Vi trenger å forstå hvorfor noe skjedde, og vi leter etter forklaringer i fortiden.

¹⁴⁸ Rösen 2005; 25.

¹⁴⁹ Nordgren 2006; 132.

¹⁵⁰ Ibid.; 139.

Forestillinger om fortiden hjelper oss å forstå nåtiden og gjenoppretter en balanse i forventninger til fremtiden.

Det er lett å forstå behovet for å orientere seg når vi føler at vår forestilling av verden rundt oss ikke lenger henger sammen, men vi orienterer oss hver dag. Historiebevissthet som konsept er først og fremst hverdagslig og vesentlig for vårt daglige liv. Rüsen sier: «Historical consciousness serves as a key orientation element, giving practical life a temporal frame and matrix, a conception of the 'course of time' flowing through the mundane affairs of daily life»¹⁵¹. Vår historiebevissthet veileder oss gjennom moralske dilemmaer og avgjørelser, den påvirker handling og vår bevisste og ubevisste forståelse av oss selv, andre og verden.

Historisk identitet beveger seg bortenfor egen livstidshorisont og plasserer oss både før vår fødsel og etter vår død. Ifølge Rüsen må vi skape en temporal helhet.¹⁵² Vi må se vår egen identitet inn i historien. Som Eikeland skriver: «Gjennom fortelling og samtale som bygger på historisk erindring, plasserer enkeltindivid og samfunnsgrupper seg selv i en tidssammenheng og dermed langt utenfor grensene for egen levetid – i et forhold til fortid og fremtid.»¹⁵³ Historiebevissthet utvikler historisk identitet.¹⁵⁴ Med andre ord er historiebevissthet av eksistensiell betydning for mennesker, den berører sosialt samspill, identitet og virkelighetsforståelser.

Narrativ identitet som analyseverktøy

Hvem vi er, hvilke grupper vi kjenner tilhørighet til og hvordan vi (re)presenterer dette for andre, er avhengig av hvem vi møter. Den franske filosofen Paul Ricoeur introduserte begrepet 'narrativ identitet'.¹⁵⁵ Narrativer var for ham en måte å skape forbindelser mellom fortid, kontinuitet og endring – altså fortid, nåtid og fremtid. Kulturviter og ungdomsforsker Ingunn Marie Eriksen har anvendt Ricoeurs teorier i sin avhandling om identitet og tilhørighet i en flerkulturell skole. Hun skriver at endring og nye meninger alltid har sine røtter i historien – narrativer er delvis skapt av individets biografi, delvis av kulturen mennesket lever i.¹⁵⁶

¹⁵¹ Rüsen 2004b; 68.

¹⁵² Rüsen 2005; 27.

¹⁵³ Eikeland 2013; 53.

¹⁵⁴ Rüsen 2004a; 159

¹⁵⁵ Ricoeur 1991

¹⁵⁶ Eriksen 2012.

Historien og konteksten blir derfor alltid en viktig tolkningsramme når vi skal forstå endring og samspill i fortellingene fra elevene i materialet mitt.

Menneskelig identitet har en narrativ form. Jensen sier at vi lever i et hav av historier.¹⁵⁷ Å knytte livshistorier sammen gir et erindringsfellesskap og skaper felles referanserammer.¹⁵⁸ Det er disse felles referanserammene jeg kaller et kulturelt arkiv. På den måten er identitet, forståelse av gruppetilhørighet og historiebevissthet uløselig knyttet til hverandre. Eikeland formulerer dette slik: «Dannelsen av historiebevissthet er et fundament i enkeltindividets og ulike gruppers identitetsdannelse»¹⁵⁹.

Sosiologen og historikeren Margaret Somers bygger videre på begrepet 'narrativ identitet' i sin artikkel «The Narrative Constitution of Identity: A relational and network approach».¹⁶⁰ Somers argumenterer med at vår narrative identitet endres ut fra tid, rom og relasjonen til dem vi møter. Hun utvikler begrepet på relasjonell basis og gjør dermed den sosiale og kulturelle dimensjonen enda mer eksplisitt. Som for Ricoeur er tidsdimensjonen viktig for Somers, og når hun legger til rom og den relasjonelle siden ved identitetsarbeid, opponerer hun mot en essensialistisk forståelse av identitet. Videre deler hun narrativ identitet inn i fire ulike dimensjoner: «*Ontological narratives*», det hun kaller «*public narratives*», *metanarrativer* og *konseptuelle narrativer*.

Om ontologiske narrativer sier hun at de er fortellinger som gjør at vi skaper mening og sammenheng i hvem vi er som individer. Somers skriver: «Ontological narratives process events into episodes. (...) narrative embeds identities in time and spatial relationships. Ontological narratives affect activities, consciousness, and beliefs and are, in turn, affected by them»¹⁶¹. Det ontologiske aspektet bygger livshistorien til enkeltmennesket, enkelthendelser bindes sammen og skaper sammenhengen vi trenger når vi tar valg i livet. Jeg velger å oversette 'ontological narrative' med 'selvbiografisk narrativ'. Med begrepet 'selvbiografisk narrativ' ivaretar jeg at våre identiteter danner en viss base for forutsigbarhet i våre valg og

¹⁵⁷ Jensen 2003; 71.

¹⁵⁸ Ibid.; 73.

¹⁵⁹ Eikeland 2013; 29.

¹⁶⁰ Somers 1994.

¹⁶¹ Ibid.; 618.

samspill med andre.¹⁶² Videre vever vi, ifølge Somers, sammen livshistoriene våre i det hun kaller 'intersubjektive nett', men når fortellinger går utenpå den individuelle livsfortellingen og sammenveves med andres, bruker Somers begrepet 'public narratives'.

Public narratives er altså et intersubjektivt nett, og Somers bruker begrepet på alle fortellinger som er større enn individets. Det betyr at begrepet rommer ulike former for fortellinger som i forskjellige fagtradisjoner har navn som 'kollektive fortellinger', 'master-narrativer', 'grunnfortellinger', 'ekspert-fortellinger', 'offentlige fortellinger', 'kulturelt arkiv', 'historiekultur', 'historiebruk', 'familiehistorie' og så videre. Det er med andre ord et svært vidt begrep, og ulike forskere har oversatt det med forskjellige ord. Johansson har for eksempel anvendt 'ekspertberättelser', mens Nordgren bruker 'kollektiva' eller 'institutionella berättelser' i sine svenske oversettelser av Somers' teori.¹⁶³ Det vesentlige for meg i denne avhandlingen er at *public narratives* er fortellinger som er kjente og at de deles. På den måten blir de en del av elevenes referanse- og tolkningsrammer. Det betyr at fortellingene kan være grunnfortellinger som er å finne i skolebøker, men også en «snakkis» som trender på en skole eller i et lite miljø. Slike «snakkiser» vil vanskelig kunne betegnes som ekspertfortellinger eller kollektive eller institusjonelle fortellinger. Jeg velger derfor å gjøre en egen oversettelse av begrepet, nemlig 'kjente fortellinger', som inngår i et *kulturelt arkiv*. 'Kjente fortellinger' er altså et vidt begrep, og det vil i mitt materiale inneholde alt fra fortellinger gjennom humor, memer på sosiale medier og gruppebaserte skjellsord til grunnfortellinger i lærebøker.

De kjente fortellingene blir til i et metanarrativ som legger føringer for hvordan slike narrativer *kan* fortelles. Metanarrativer er store fortellinger og paradigmer. I metanarrativer finner vi ofte normer og premisser. Eksempler på metanarrativer er fortellingene om vitenskap og opplysningstid, likestilling eller det liberale demokrati. Dette er fortellinger som vi mer eller mindre blir tvunget til å forholde oss til når vi kommuniserer. For eksempel blir metanarrativet om likestilling et premiss for hvordan fortellinger om hijab konstrueres, og metanarrativet om vitenskap og opplysningstid danner en fortolkningsramme for hvordan vi oppfatter fortellinger om ulike religiøse praksiser.

¹⁶² Ammerman 2003; 214.

¹⁶³ Johansson 2012; 45, Nordgren 2006; 106.

Somers' fjerde dimensjon, de konseptuelle narrativene, tilbyr et selvkritisk perspektiv. Konseptuelle narrativer «are the concepts and explanations that we construct as social researchers. (...) analytical categories are in themselves temporal and spatial.»¹⁶⁴ I avhandlingen vil jeg nødvendigvis etter hvert skrive frem fortellinger om mine deltakere. Disse narrativene er preget både av den tiden og det rommet de konstrueres i. Dette er altså både en erkjennelse og et kritisk perspektiv som kan bidra til det forsker Yasmin Gunaratnam sier om forskning på grupper – vi må jobbe både med og mot kategoriene. Et dilemma i forskning på grupper er at forskningen kan forsterke gruppekonstruksjonen. For å motvirke dette må vi aktivt dekonstruere og gi kompleksiteten fokus.¹⁶⁵ Dette drøftes ytterligere i metodekapittelet.

I denne avhandlingen bruker jeg Somers' teori om narrativ identitet som et analyseverktøy for å analysere sosial praksis fortalt av elever i intervju med dem. Teorien blir en systematisk måte å stille spørsmål til mitt materiale på. Den vil dermed også kunne ivareta et aktørperspektiv ved å se på selvbiografisk narrativ identitet samt de større strukturene som er knyttet til kjente fortellinger og metanarrativene. Teorien skal likevel ikke anvendes kategorisk, men brukes på materialet der den kan utvide vår forståelse av hva som skjer i det sosiale samspillet som skildres.

Historiebruk og narrative forkortelser

Når historie kommuniseres, *brukes* historie. Historiebevissthet kan også studeres gjennom historiebruk. Historie brukes på mange ulike måter og med ulike intensjoner. En måte å bruke historie på er gjennom *narrative forkortelser*. I dagligtale bruker vi ofte slike forkortelser. Vi kan for eksempel si: «Tenk den gang vi hadde tilfluktsrom på alle skoler. Det var under den kalde krigen, det!» 'Den kalde krigen' er et eksempel på en narrativ forkortelse, og den åpner opp mange referanser for dem som kjenner til den. Den svenske historiedidaktikeren Hans Olofsson har brukt begrepet narrative forkortelser i sin forskning på historieundervisning. Han understreker at de normalt ikke er nøytrale termer – som oftest er de semiforer som inneholder tegn, verdier og konnotasjoner.¹⁶⁶ Olofsson refererer til Rösen når han sier at de

¹⁶⁴ Somers 1994; 620.

¹⁶⁵ Gunaratnam 2003.

¹⁶⁶ Olofsson 2014; 163.

narrative forkortelsene *aldri er fortellinger i seg selv*, men at de bygger på etablerte narrativer. Slik jeg bruker begrepet, åpner de altså opp, gjennom konnotasjoner og referanser, fortellinger i ulike former. Hvilke fortellinger det er snakk om, kan være ulikt fra individ til individ, samtidig som at bruken av de narrative forkortelsene er avhengig av visse felles referanser dersom de skal gi mening i sosial praksis. For å fungere må de altså være kjente fortellinger.

I materialet mitt har jeg mange eksempler på narrative forkortelser. Begrepet vil bli brukt aktivt i analysen av materialet i avhandlingen og krever derfor en gjennomgang. For eksempel: Når vi er i samspill med andre og deler fortellinger, bygger vi identiteter.¹⁶⁷ I denne prosessen konstrueres inn-grupper og ut-grupper gjennom dikotomier.¹⁶⁸ Dikotomiene, eller motsetningsparene, blir til gjennom fortellinger, for eksempel om helter og fiender eller hvem som representerer det gode og det onde, det som er bra og det som er dårlig.

Når vi lager merkelapper på grupper, kan historien være et bakteppe for hvilke kjennetegn som velges. Et eksempel kan være at nordmenn av og til blir kalt 'vikinger'. 'Vikinger' er et ord med klare historiske konnotasjoner, og det åpner opp kjente fortellinger med referanser som mange deler. Et eksempel på en slik fortelling kan være: «Vikinger herjet og voldtok», en annen kan være: «Vikinger var stolte krigere», men narrativene kan også være lengre historier med avanserte plot. 'Vikinger' er med andre ord en *narrativ forkortelse*. Vi husker fra tidligere i dette kapittelet at Koselleck så på ord som begreper dersom de kunne fortolkes og ha ulike betydninger. Vi skal nå bruke Kosellecks tanker om begreper for å bygge ut en forståelse av narrative forkortelser som et analytisk verktøy i denne studien.

Samfunnsfagdidaktiker Claudia Lenz skriver om Koselleck at han ser på begreper som «containers of experience and this experience which condensate in language can be unpacked and studied in systematic ways.»¹⁶⁹ Begreper bærer dermed ikke bare på betydninger og erfaringer fra samtiden, men er også lagringsplass for fortidens forståelse og bruk av dem. Det er altså ikke slik at hver generasjon finner ny mening i begrepene og bruker dem på sin måte

¹⁶⁷ Nordgren 2006; 142.

¹⁶⁸ Allport, Clark & Pettigrew 1979, Moldrheim 2000, Tambs-Lyche 1991.

¹⁶⁹ Lenz 2019.

uavhengig av hvordan de har blitt brukt tidligere. Samtidig er det også slik at nye generasjoner kan påvirke og endre både meningsinnhold og bruk. Historiker Erling Sandmo og kulturhistoriker Helge Jordheim skriver i introduksjonen til boken *Conceptualizing the World*: «Inherent in every concept are several temporal and semantic layers of varying duration.»¹⁷⁰ Vi kan derfor si at et begrep har flere lag av mening. Disse lagene er knyttet til historien, men eksisterer også samtidig, lagret i begrepene. Når samfunnet endrer seg, er begrepene en del av denne endringen, samtidig med at begrepene bærer på historien. Å studere historie gjennom begreper eller å studere begrepenes historie vil si å studere hvordan begrepene inngår i tiden, både ved å forandre og ved å romme tid.¹⁷¹ Koselleck så på slike undersøkelser gjennom to akser: Diakront, som handler om å se hvordan begrepet har utviklet seg gjennom tidene, og synkront, som er en undersøkelse av hvilke betydningslag et begrep har til en gitt tid.¹⁷² For eksempel gir jeg i metodekapittelet, kapittel 4, en kort analyse av hvordan bruken av n-ordet har utviklet seg i norsk offentlighet de siste 20 årene. Dette er da en diakron analyse. I kapittel 4 i denne avhandlingen gir jeg en analyse av hvordan elevene bruker og oppfatter meningen av n-ordet. Da arbeider jeg synkront og studerer ulike betydningslag som finnes av n-ordet som begrep i dag.

Narrative forkortelser kan også være tegninger, handlinger, symboler og til og med lyder. Et konkret eksempel er hvordan mørke fotballspillere har fått kastet bananer etter seg under fotballkamper, akkompagnert av apelyder fra tribunen.¹⁷³ Likeså eksempelet nevnt i innledningen til denne avhandlingen: Den mørke gutten i hettegenseren med påskriften «Coolest monkey in the jungle». Her er det kombinasjonen av den mørke gutten og det skriftlige budskapet som vekker fortellinger. Disse to narrative forkortelsene vekker de samme fortellingene om raseteorier som hevdet at afrikanere stod nærmere aper enn europeere. Fortellingen er tydelig rasistisk. Et annet eksempel hentet fra skolegården er en jødisk elev som flere ganger fikk kastet mynter til seg fra medelever. Han fortalte at lærerne ikke forstod hvorfor han følte seg støtt.¹⁷⁴ Myntkastingen refererer til gamle antisemittiske fordommer om jøder som «griske og glade i penger». Mynter og bananer er ikke gjenstander som i seg selv

¹⁷⁰ Jordheim & Sandmo 2019; 5.

¹⁷¹ Ifversen 2007; 99.

¹⁷² Hassing 2009; 44.

¹⁷³ Saltbones 2014.

¹⁷⁴ Døving & Moe 2014; 88.

åpner opp slike fortellinger. Det er summen av konteksten, *handlingen og aktørene* som vekker narrativene til live.

Aktørens narrative identitet er vesentlig for hvilke fortellinger som bringes frem. Hvis vi for eksempel tenker oss andre aktører inn i eksempelet med myntkasting i skolegården, ser vi at fortellingen endres. Dersom eleven som fikk pengene kastet på seg, hadde rom-bakgrunn, vekkes fortellinger om tiggende, ikke griskhet, til live. De narrative forkortelsene må ikke representere komplekse fortellinger med plott og hendelsesforløp. Det er heller ikke artikulerte fordommer i disse handlingene, men de fungerer likevel som fordommer fordi de bygger på fortellinger om dem. Vi kan si at når en narrativ forkortelse brukes som i eksemplene over, markerer de personene med et nedlatende budskap, knyttet til de samme personenes gruppeidentitet.

At fordommene ikke er artikulerte, kan gjøre det vanskelig å oppdage samt respondere på dem, slik den jødiske eleven opplevde at lærerne ikke gjorde. Straub, som har arbeidet tett på historiedidaktikken med forskningsfelt som minne, identitet og historiebevissthet, sier om narrative forkortelser at de «contain stories or suggestions of other stories without themselves being stories»¹⁷⁵. Dette betyr at ett enkeltord eller en komposisjon av få ord kan referere til, vekke eller aktivere større fortellinger.¹⁷⁶ Andregjøringen ligger i fortellingene, men det er altså vesentlig for vår forståelse av situasjonene at vi forstår dem sammen med aktørens narrative identitet. Eksemplene ovenfor viser at vi kommuniserer med og gjennom våre narrative identiteter. Situasjonene krever altså en historiebevissthet, de krever at aktørene leser hverandres narrative identiteter inn i tolkningen av det som skjer. Praksisen avhenger av tilgjengelige fortellinger, som jeg gjennom Somers' teorier altså har valgt å kalle 'kjente fortellinger'. For at den narrative forkortelsen skal gi mening, må aktørene kjenne fortellingen. Men – de må ikke forstå et komplekst plott. Vi kan for eksempel tenke oss at en elev ikke forstår mer enn at komposisjonen av banan og apelyder i en handling fra ham selv som lys og til en mørk medelev er nedlatende. Men dersom vi skal *forklare* at elever kan føle seg såret og andregjort, må vi forstå fortellingen. Straub sier: «They can be hermeneutically

¹⁷⁵ Straub 2005; 62.

¹⁷⁶ Rüsen 2004a; 157.

explicated only by recourse to the stories that they contain or suggest.»¹⁷⁷ Dette betyr at begrepet 'narrative forkortelser' kan være nyttig i skolesammenheng når det gjelder dybdeforståelse av situasjoner som med jevne mellomrom oppstår.

Analyseenhet

Materialet mitt består av intervju med elever, både individuelle og sammen med andre medelever. Analyseenheten er med andre ord ungdommenes fortellinger om erfaringer med og sosial praksis vedrørende fordomsbruk.

Når vi analyserer elevers oppfatninger og fortellinger om erfaringer og praksiser, utforsker vi deres historiebevissthet og narrative identitet. Situasjonene slik de skildrer dem fra skolehverdagen, er reelle for dem, og denne realiteten konstitueres gjennom delte fortellinger om denne virkeligheten.¹⁷⁸ Det kan likevel være ulike forestillinger om situasjonene fra andre som var med på dem. Som Scott sier: «Experience is at once always already an interpretation and something that needs to be interpreted»¹⁷⁹. Jeg vil altså tolke en tolkning, og det vil alltid finnes flere tolkninger av samme hendelse. Historiedidaktiker Peter Seixas sier det slik: «Any one interpretation means that there might also be other interpretations.»¹⁸⁰ Når jeg studerer elevers tolkninger, erfaringer av og orienteringer i historie gjennom deres narrative identitet, dekonstruerer jeg deres historiebevissthet. Ved å trekke inn tid, rom og relasjon slik Somers gjør, tar jeg en kritisk posisjon til essensielle og kategoriske forståelser av gruppeidentiteter. Likevel – å dekonstruere forestillinger er ikke det samme som dekonstruere fortiden eller sosiale praksiser. Det handler om å forstå erfaring gjennom narrativer og identitetsarbeid.

Hvordan bruke analyseverktøyet?

Teoriene jeg har presentert i dette kapitlet, er i denne sammenheng forstått som verktøy som skal hjelpe meg å bygge gode analyser av materialet mitt. Somers' teorier om narrativ identitet og Rüsens tanker rundt narrativ kompetanse bidrar til et systematisk arbeid med empirien. Dette vil likevel ikke si at jeg i hvert kapittel eller ved hvert eksempel fra intervjuene vil ta i bruk alle verktøyene. Avhengig av materialets karakter, samt hva jeg velger å vektlegge

¹⁷⁷ Straub 2005; 62.

¹⁷⁸ Hviid Jacobsen, Lippert-Rasmussen & Nedergaard 2013; 354.

¹⁷⁹ Scott 1991; 797.

¹⁸⁰ Seixas 2017; 257.

i analysene, venter jeg også bruken av teoriene. Det er ungdommenes fortellinger som skal analyseres, ikke teorien som skal prøves ut på materialet. Teoriene brukes dermed som et verktøy som hjelper meg å stille spørsmål til deltakernes fortellinger. Det vil si at i noen av fortellingene vil identitet være fremtredende – da vil det være naturlig å bruke narrativ identitet til å analysere underliggende strukturer og meninger i beretningene. Somers' ulike dimensjoner vil i så måte bidra til å systematisere letingen etter ungdommens egen identitet, hvordan kjente fortellinger brukes i identitetsarbeid og hvilke premisser metafortellingen legger i samspillet. Andre ganger, som for eksempel der ungdom forteller om strategier i møte med fordommer, vil narrativ kompetanse med begrepene 'erfaring', 'tolkning' og 'orientering' være viktigere i analysen.

I tillegg til teorien som er presentert i dette kapittelet, vil jeg i hvert kapittel også trekke inn annen relevant teori. Dette handler om å være tro mot materialet i avhandlingen. Når jeg ser på skjellsord og banning, vil det være relevant å trekke inn teoretiske perspektiver på banning. Likeså trekker jeg inn humorteori i kapittelet om humor og perspektiver på utdanning, mobbing og gruppedynamikk i kapittelet om undervisning. I det siste kapittelet, som handler om subtile situasjoner som deltakerne har fortalt om, trekker jeg inn teori om mikroagresjon.

KAPITTEL 4: Metode og etikk

Når analyseenheten i denne avhandlingen er fortellinger om elevers praksiser og erfaringer vedrørende fordomsbruk, er det nødvendig med en metode som fanger disse narrative. Forskningsspørsmålene er: Hvordan inngår fortidsreferanser og historiske fortellinger i fordomsbruk? Hvordan påvirker elevenes narrative identitet måten de oppfatter situasjonene på, og blir ifølge dem oppfattet av andre? Hvilket handlingsrom eksisterer for dem, basert på dette? Dette fordrer å få tak i *praksiser, bruken av fordommer, forestillinger og interaksjon* mellom elever. Å finne riktig metode for et forskningsprosjekt blir en avgjørelse som handler om hva som vil gi verdifullt materiale basert på spørsmålene som stilles, hva som er etisk og hva som er mulig å få til. I dette kapittelet vil jeg drøfte og redegjøre for valg av metode samt hvordan jeg forholder meg til etiske spørsmål knyttet til dette prosjektet. Kapittelet har en kronologisk struktur. Jeg starter med å redegjøre for valg jeg tok da jeg forberedte forskningen, deretter reflekterer jeg rundt gjennomføringen, før jeg til slutt gjør meg noen betraktninger rundt prosessen med å skrive ut funnene.

Forberedelser

Ulike metoder gir ulik innsikt. Både mobbeforskning og fordomsforskning har vært preget av kvantitativ metode. Mobbeforskningen, som lenge hadde sitt utspring i norske fagmiljøer, har bygget mye på kvantitative undersøkelser blant elever i skolen.¹⁸¹ Noen av disse undersøkelsene har også vært evalueringer av antimobbeprogrammer.¹⁸² En vesentlig del av fordomsforskningen i Norge har vært utført av Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter gjennom deres holdningsundersøkelser.¹⁸³ Disse er delvis kvantitative og delvis kvalitative. Kvantitative undersøkelser kan gi oss viktig informasjon om for eksempel utbredelse av spesifikke holdninger samt hvilke grupper det finnes negative fordommer om. Kvantitative undersøkelser kan likevel ikke si mye om sosialt samspill samt bakenforliggende forståelser av fenomener som utspilles. For å få mer innsikt i gruppedynamikker har mobbefeltet de siste årene hatt en stigende grad av kvalitativ forskning. Forskere etterspør likevel enda flere kvalitative studier.¹⁸⁴ Fordomsfeltet har internasjonalt vært preget av

¹⁸¹ Boge 2016.

¹⁸² Ibid.

¹⁸³ Hoffmann, Kopperud & Moe 2012, Hoffmann & Moe 2017.

¹⁸⁴ Thornberg, Baraldsnes & Saeverot 2018.

laboratorium og evidensbasert forskning.¹⁸⁵ Laboratoriumsforskningen kan kritiseres for å iscenesette kunstige situasjoner, kun adressere én eller to dimensjoner ved fordømmer og gjøre for smal rekruttering av forsøkspersoner – hovedsakelig studenter fra universiteter.¹⁸⁶ Få studier har sett på «fordomsfull atferd», hvordan fordømmer uttrykkes og endres under vanlige sosiale forhold.¹⁸⁷ Evidensbaserte studier utført i laboratorium har ikke en kompleks sosial og samfunnsmessig setting, noe som er viktig fordi reproduksjon av fordømmer nettopp skjer i sosial samhandling.

Kvalitativ metode – ivaretagelse av kompleksitet

Mine undersøkelser har ikke søkt ett svar med to streker under. Å bevare en kompleks forståelse for fenomenene har vært viktig i dette forskningsprosjektet. Kvalitativ metode er dermed et klart, nødvendig og aktivt valg for å søke etter flere typer svar på mine forsknings spørsmål.

På mange måter var det naturlig å tenke at jeg burde observere praksiser og interaksjon hvis jeg skulle klare å fange dem opp. Men – observasjon var en lite egnet metode av to årsaker. For det første hadde jeg ikke fått tak i elevers tanker bak praksisene og interaksjonen, og for det andre var det rimelig å anta at en del av disse praksisene skjer i lukkede grupper eller uten utenforstående til stede. Jeg måtte med andre ord velge en metode som åpnet opp for at elever kunne fortelle meg om hva som skjer. Jeg trengte beskrivelsene deres samt deres forestillinger og bevisste og ubevisste tanker bak praksisene.

Tematisering og metode

Å avgjøre at jeg skulle bruke intervju som metode, ligger i forskningsspørsmålenes tema – fenomenene jeg skulle studere og hva som måtte til for at disse skulle kunne studeres. For å få en dypere forståelse av hendelser jeg skulle analysere i dette studiet, var det vesentlig å få synspunkter fra deltakere som selv hadde opplevd dem. Jeg har studert ungdommers persepsjoner og deres forståelse av situasjoner, funksjoner av praksiser samt deres tolkning av mening i begreper. Noen av disse er bevisste tanker hos mennesker, andre må vi aktivt hente frem – vi har ikke tenkt på dem før noen spør.

¹⁸⁵ Paluck & Green 2009.

¹⁸⁶ Ibid.

¹⁸⁷ Ibid.: 350–351.

Et annet forhold var også vesentlig for valget av metode: Jeg antok at situasjoner med fordomsbruk og andregjøringsprosesser ikke er uvanlige på skoler i Norge, men hvorvidt de er dagligdagse, kan nok i stor grad variere. Å observere ville kanskje blitt et usikkert prosjekt der jeg ikke visste om jeg ville finne slike situasjoner. Jeg antok videre at handlingene jeg skulle forske på, i større grad skjer når voksne *ikke* er til stede. Denne antakelsen ble understøttet gjennom flere av intervjuene. I et av intervjuene fortalte Yusuf dette på spørsmålet om de brukte n-ordene når lærerne var til stede: «Nei, da er det litt sånn, vi skifter til å snakke litt sånn 'tuned down'.» Da jeg selv har lærerbakgrunn og aldersmessig lett ville blitt oppfattet som lærer, vil jeg tro at jeg hadde hatt samme effekten på elevene – fordomsbruk ville vanskelig latt seg observere.

Disse to grunnene gjorde et etnografisk feltarbeid lite egnet, i alle fall alene. Det er for eksempel vanskelig å *observere* hva elever legger i ord som uttrykkes. Jeg måtte med andre ord velge en metode der jeg fikk spørre dem om hva de tenkte. Steinar Kvale og Svend Brinkmann sier i sin bok *Interview – Introduktion til et håndværk* at «(...) interview er særligt velegnede til at undersøke menneskers forståelse af betydningerne i deres livsverden, beskrive deres oplevelser og selvforståelse og afklare og uddybe deres eget perspektiv på verden.»¹⁸⁸ Det er vanskelig å observere forståelser, selvforståelser og perspektiver på ulike situasjoner med det blotte øyet. Jeg skulle for eksempel undersøke hvordan meningsinnhold skiftet i møte med andre, og hvilke funksjoner narrativ identitet hadde i dette skiftet. Intervju ble derfor valgt fordi metoden er godt egnet til å få frem fenomenene jeg ønsket å bidra til kunnskap om. Det var likevel fallgruver eller utfordringer jeg måtte forholde meg til.

Design av forskningsintervjuene

Design av forskningsintervjuene knyttet jeg til spørsmålet om *hvordan* jeg skulle finne svar på det jeg søkte etter. Hvilke prosedyrer og teknikker skulle jeg bruke, og ikke minst – hvem trengte jeg å snakke med?

Å snakke om hvordan man har blitt såret på vegne av den gruppen man enten kjenner tilhørighet til eller blir tilskrevet medlemskap av, kan være et sensitivt tema. Noen kan føle at

¹⁸⁸ Kvale & Brinkmann 2009; 137.

det er godt å få snakket om det i en meningsfull kontekst der man bidrar til kunnskap, men man kan også kjenne på en sårbarhet ved å snakke om seg selv og gruppen man tilhører i en offerposisjon. Gruppeintervju har mange fordeler og får blant annet frem en god dynamikk som kan være viktig for å søke dybde og forstå kompleksiteten i situasjoner – eksempelvis kan en situasjon belyses fra flere sider når man intervjuer noen som har opplevd det samme. Men for å ivareta ungdommene samt åpne opp for at de kunne fortelle om hendelser de ikke nødvendigvis ville at andre skulle få vite om, bestemte jeg meg for også å gjennomføre individuelle intervju. I større grad enn i fokusgruppeintervjuene har jeg derfor i rekrutteringen av deltakerne til de individuelle intervjuene søkt etter ungdom som har opplevd eller med større sannsynlighet har opplevd andregjøring eller fordomsbruk knyttet til gruppeidentitet eller tilskrevet tilhørighet.

Dilemmaer med å studere gruppers erfaringer

Å velge ut deltakere til en studie som ser på bruk, praksis og erfaringer med andregjøring, må gjøres ut fra mange hensyn. Prosjektet har som mål å bidra til reflektert praksis i møte med fordomsbruk i skolen. Utgangspunktet for studiet er altså at mennesker er plassert i kategorier som kan brukes degraderende. For å få kunnskap om dette må jeg ta utgangspunkt i disse gruppekategoriene. Dilemmaet oppstår når målet for prosjektet er å bidra til å bygge ned kategoriene som studiet tar utgangspunkt i. Jeg står da i fare for å reproducere de samme kategoriene. Altså: Hvis vi mistenker at ungdom som kategoriseres som muslimer, blir møtt med visse fordommer, må vi undersøke dette ved å snakke med ungdom som selv identifiserer seg som muslimer eller blir tilskrevet av andre å være muslimer. En fallgrube er at funnene i en slik undersøkelse kan understøtte en forestilling om fordommer mot muslimer, og dermed for eksempel reproducere en oppfatning om muslimer som en marginalisert gruppe i samfunnet. Et slikt funn vil igjen forsterke maktforhold i samfunnet mellom minoritet og majoritet.

Forskeren og sosiologen Yasmin Gunaratnam har skrevet boken *Researching Race and Ethnicity. Methods, Knowledge and Power*, og argumenterer i den for en dobbel praksis der vi som forskere både arbeider med og mot gruppekonstruksjonene.¹⁸⁹ Dette utgjør en

¹⁸⁹ Gunaratnam 2003.

anerkjennelse av at noen erfaringer er gruppespesifikke, for eksempel at en gruppe kan bli utsatt for rasisme, mens en annen er privilegert. Men det betyr også at man kompliserer gruppekategorien, medlemmenes erfaringer og kritisk analyserer selve kategoriseringen. For å gjøre det er det viktig å unngå essensialisering av grupper. En dobbel praksis som Gunaratnam viser til, kan bety å kontekstualisere, lete etter pluralitet innad i gruppen, se etter endringer, identifisere dikotomier og komplisere binære fremstillinger. Det kan også gjøres ved å se etter likheter på tvers av grupper.¹⁹⁰ For min forskning betyr det at når jeg ser på erfaringer med for eksempel fordomsbruk, må jeg aktivt lete etter et komplekst bilde.

Dette handler om hvilke spørsmål jeg stiller og hvor mange spørsmålsrunder jeg tar med materialet mitt. Vi ser for eksempel ofte først det som skiller seg ut, er overraskende eller annerledes, ikke det som er vanlig og ordinært. Målet er altså ikke å finne én tendens når jeg analyserer et fenomen, men å bringe ut flere perspektiver fra materialet om samme fenomen.

Rekruttering av ungdommene

Jeg har brukt et vidt spekter av mellomledd for å rekruttere til intervjuene – to ulike religiøse samfunn, sosiale medier, en samarbeidspartner med bredt nettverk samt syv ulike lærere har bidratt i prosessen. I stor grad har jeg fått tilgang til deltakere via andres gode relasjoner til ungdommene. Det har vært et mål for studien å finne både innside- og utsideerfaringer av fenomenet fordomsbruk i skolen. Det vil si at jeg ønsket meg erfaringer både med å bli møtt med fordommer, være vitne til at andre blir møtt med fordommer og selv bruke fordommer. Det har blitt tydelig for meg underveis i studien at ungdommer beveger seg ut og inn av ulike roller – man kan selv blir rammet, man kan være vitne til eller man kan selv bruke fordommer. Det viktigste utvalgsriteriet har likevel vært at ungdommene hadde lyst til å være med.

Rekruttering til de individuelle intervjuene

Noen ungdommer har blitt spurt spesielt fordi lærerne deres eller andre visste at de satt på erfaringer knyttet til gruppebasert hets, mens andre har blitt spurt fordi mitt mellomledd mente de ville synes det var kjekt å være med på undersøkelsen eller at de var spesielt reflekterte og gode til å prate om et emne som dette. Samlet sett har jeg deltakere der et par har alvorlige erfaringer med hets, mens noen på den andre siden av skalaen fortalte at de

¹⁹⁰ Ibid.; 23.

nærmest aldri hadde opplevd noe slikt selv. Alle reflekterte likevel rundt praksis de var vitne til i skolen. Det har ikke vært noe mål i seg selv å få et «representativt utvalg» av minoritetsungdom. Å eventuelt lete etter et slikt utvalgt ville med en gang stilt spørsmål om hva som gjør utvalget representativt? Målet har vært å sikre skildringer av fordomsbruk og gruppebasert hets, noe materialet i seg selv viser at jeg har fått til.

Rekruttering til fokusgruppeintervjuene

I rekruttering til de fem fokusgruppeintervjuene landet jeg på at de viktigste kriteriene for utvelgelse var at gruppen med elever var trygge på hverandre samt at de ønsket å være med på et forskningsprosjekt. Ved at elevene kjente hverandre fra før av, kunne jeg i større grad forvente en naturlig dialog. I tillegg var det viktig å sikre elever med majoritetserfaringer uten at jeg spurte om dette spesielt. Jeg har også etterstrebet en kjønnsbalanse, noe som gjorde at jeg la til et ekstra fokusgruppeintervju for å øke andelen gutter. Jeg har gått gjennom skoler og lærere i rekruttering av elevene til alle fokusgruppeintervjuene. I tre av fem intervju var jeg til stede på skolen før intervjuet. På to av disse skolene fant utvelgelsen sted mens jeg var til stede. I tre av fokusgruppeintervjuene er det lærerne som har rekruttert elever. På en av disse skolene var jeg til stede i en skoletime for å bli litt kjent med elevene før intervjuet. I to av intervjuene har jeg truffet elevene direkte til intervjuet. Å treffe elever før et intervju kan på mange måter være en fordel. Man lærer litt om gruppedynamikken og om det faglige nivået, som kan være viktig for hvordan man bør stille spørsmål, samt at elevene får anledning til å stille meg spørsmål de ikke har fått svar på gjennom informasjonsskrivet som var sendt ut på forhånd.

Gjennomføring

Jeg startet med gjennomføring av de individuelle intervjuene fordi jeg ønsket at elevers erfaringer med fordomsbruk og andregjøring skulle være med å danne grunnlag for innholdet i fokusgruppeintervjuene. I fokusgruppeintervjuene ønsket jeg i større grad å ha søkelys på utsideposisjoner til fenomenene. En forutsetning var da å vite litt om hvilke former for fordomsbruk vi faktisk finner i skolen, altså hva jeg skulle spørre om og se etter. De individuelle intervjuene ga meg spesielt informasjon om hvilke fenomener og hvilke kjente fortellinger som preget erfaringer med fordomsbruk.

Sted

I starten av intervjuperioden møtte jeg tre deltakere på kafé, der intervjuene ble gjennomført. Det viste seg å være utfordrende støy på avspillingen da jeg senere transkriberte dem. Disse intervjuene tok spesielt lang tid å transkribere for å sikre kvaliteten. Jeg følte derfor behov for å finne rom i roligere omgivelser. De fleste av intervjuene ble gjennomført på skoler – enten elevenes daværende skole eller elevenes tidligere skole. Det var viktig at møteplassen vår var et sted elevene kjente i tillegg til at det ga ro nok for å sikre teknisk kvalitet på opptaket. En kan selvsagt stille spørsmål ved om skolekonteksten har gjort noe med intervjuene. På den ene siden kan det for noen ha vært et trygt og kjent sted å møtes, men for andre kan det for eksempel ha vært et sted der de måtte trygges i at ingen kunne høre hva de sa. Intervjuene har derfor blitt gjennomført på egne rom der vi har kunnet prate uforstyrret.

Struktur og innhold i intervjuene

Alle intervju har startet med dette spørsmålet: «Kan du fortelle litt om deg selv?» I de individuelle intervjuene ble det viktig å begynne mykt med småprat, spesielt siden det var første gang jeg traff dem. Jeg har også spurt dem hvordan de generelt har hatt det på skolen før vi har beveget oss inn på mer sensitive temaer som opplevelser knyttet til fordomsbruk og andregjøring. Å få høre om deres mer generelle erfaringer har vært viktig for å kunne kontekstualisere deres eventuelle mer problematiske opplevelser. Størstedelen av de individuelle intervjuene ble gjennomført før fokusgruppeintervjuene. Jeg hadde da begynt å få en oversikt over hvilke former for fordomsbruk som fant sted samt hvilke fortellinger som preget disse. Spesielt så jeg at elever som mer eller mindre følte muslimsk tilhørighet, opplevde tilstedeværelse av diskurs rundt islam og terror som et stigma. Likeså var det gjennomgående at elever med tilknytning til Afrika opplevde diskurs rundt fattigdom og elendighet knyttet til sin tilhørighet. Jeg kunne dermed spisse fokusgruppeintervjuene basert på dette.

Intervjuene i fokusgruppene var mer strukturerte, for eksempel med noen oppgaver, enn hva som var tilfellet i de individuelle intervjuene. Jeg vil likevel betegne dem som semistrukturerte ettersom dialogen først og fremst fløt løst. I ett av intervjuene som var tenkt som et fokusgruppeintervju, dukket det bare opp to deltakere. Dette intervjuet fikk mer form som de individuelle intervjuene, og regnes derfor ikke blant de fem fokusgruppeintervjuene jeg har

hatt. Jeg har også gjennomført ett intervju til med to deltakere. Utgangspunktet for dette var at de to jentene ønsket å bli intervjuet sammen. I dette intervjuet fulgte jeg i større grad opplegget fra fokusgruppeintervjuene. I det siste fokusgruppeintervjuet fravek jeg fra opplegget da temaene ble brakt på banen av deltakerne selv. Avgjørelser om endringer har blitt tatt der og da. Ingen intervju er altså like. Brinkmann og Kvale understreker den sosiale relasjonen i interaksjonen i et intervju som vesentlig for intervjuets kvalitet.¹⁹¹ Å tilpasse intervju til relasjoner og atmosfære kan dermed være et godt tegn.

Brinkmann og Kvale ser på intervjuet som en byggeplass for viten, der viten produseres i rommet, i *samspillet* mellom dem som er til stede.¹⁹² De beskriver et syn på intervjueren som en «reisende» heller enn en «minearbeider» som skal grave ut en indre, objektiv viten fra sine intervjuobjekter.¹⁹³ Funnene i intervjuene er altså kontekstuelle – de representerer det som kom frem i møte mellom deltakerne og mellom deltakerne og meg. Dette gjelder de individuelle intervjuene så vel som fokusgruppeintervjuene.

I fokusgruppeintervjuene hadde jeg etter presentasjonsrunden først to ord og to ordpar jeg ønsket deres tanker om. Dette var: 'terrorisme', 'krig og konflikt', 'sult og fattigdom' og 'slaveri'. Disse ble etter tur presentert muntlig for deltakerne. Ettersom de individuelle intervjuene hadde gitt meg informasjon om at elever med muslimsk tilhørighet opplevde det som belastende at islam ofte ble koplet til terror og konflikt, samt at elever med afrikansk bakgrunn kjente på stigma knyttet til fattigdom og viktimisering, var det interessant å undersøke dette videre i fokusgruppeintervjuene.

For å ivareta deltakerne og få i gang prat om fordommer og andregjøring la jeg vekt på å spørre «hva tror dere folk (på skolen) tenker om ...» i stedet for å spørre «hva tenker du om ...». Spesielt ble dette en gjennomgående måte å formulere spørsmål på i fokusgruppeintervjuene da temaer som forestillinger var mer i fokus enn i de individuelle intervjuene, der erfaringer var hovedtema. Ved å legge inn en distanse i spørsmålet kan det bli lettere å prate om et tema som fordommer. Dette kalles for en de-personifisering og er en anbefalt metodikk i

¹⁹¹ Kvale & Brinkmann 2009; 32.

¹⁹² Ibid.; 72.

¹⁹³ Ibid.; 66.

undervisning om kontroversielle temaer.¹⁹⁴ Likevel ivaretar spørsmålsstillingen en sensitivitet for deltakerne fordi vi unngår å være intimiderende ved å gi deltakerne et valg om å snakke om andres holdninger i stedet for sine egne. Vi kan se et eksempel på hvordan spørsmålsstillingen fungerer under intervjuet:

Solveig: Og det første fenomenet jeg har lyst å spørre dere om, det er 'terrorisme'. Hva tror dere folk tenker på når de hører ordet 'terrorisme'?

Rakel: Jeg tenker ofte, eller jeg tenker ikke ofte, jeg tror at folk tenker ofte religion.

Jenny: Jeg tror de tenker islam. IS. Ja, veldig ekstremistiske grupper.

Det kan tenkes at deltakerne ikke trenger å filtrere hvordan de oppfattes av andre når det skapes en distanse mellom dem selv og «folk». Rakel griper muligheten til å understreke at det er «folk» som tenker slik, ikke henne, og Jenny velger aktivt å bruke 'de' i sitt svar. I studien min er jeg heller ikke opptatt av hvorvidt dette er elevenes egne holdninger eller ei. Det viktige var å undersøke om de har referanserammer til narrativer som jeg finner i de individuelle intervjuene.

Det kan være ubehagelig å svare på spørsmål hvis man er redd for å bli oppfattet som fordomsfull. Mange legger også bånd på seg for å unngå negative generaliseringer. Denne mekanismen har blitt forsket på og identifisert som 'the antiprejudice norm'.¹⁹⁵ I intervjumaterialet ser jeg denne normen når elever har vanskelig for å formulere seg, eller når de omtaler det de sier i et metaperspektiv. Her ser vi hvordan Lene forklarer hva hun tror folk tenker på når de hører ordet 'terrorisme':

Jeg tenker, jeg tenker mange, (...) eller det er veldig upolitisk korrekt, jeg vet ikke, jeg håper ikke, at folk tenker det, men jeg tror mange tenker sånn muslimer, eller ikke muslimer, men ISIS og sånn på en måte. (...) Men det er det første, jeg merker det er det første jeg tenker på, og så kommer jo, først tenker jeg på det, og så kommer tusen, i hodet mitt så bare angriper det og bare sier at jeg hater meg selv for at det er det første jeg tenker på.

Lene stotrer og nøler seg frem med formuleringer. Underveis stopper hun og kommenterer det hun har tenkt å si. Hun betegner tankene som «upolitisk korrekt», noe jeg tolker som 'politisk ukorrekt', og reformulerer deretter en generalisering av muslimer til ISIS. Hun beskriver også en disiplinering av seg selv og sine egne tanker. Som vist i teorikapittelet

¹⁹⁴ Kerr & Huddleston 2016.

¹⁹⁵ Blinder, Ford & Ivarsflaten 2013.

handler ikke denne studien om å undersøke hvorvidt fordommer er emosjonelt forankret hos individer. Gjennomgående snakker jeg om at vi *braker* fordommer. Å avgjøre hvorvidt fordommer er emosjonelt forankret, slik Gordon Allport hevder at de er, og dermed kunne si at noen *har* en fordom, er vanskelig i min studie.¹⁹⁶ Dette er heller ikke nødvendig for å kunne analysere hvordan fordommer og andregjøring praktiseres i skolen.

Videre fikk elevene utdelt fire ulike ark med ord på. Ordene er narrative forkortelser som jeg fra de individuelle intervjuene visste at elever hadde blitt møtt med eller som jeg ut fra annen forskning eller undersøkelser vet at det finnes praksiser av i skolen eller i elevens livsverden.¹⁹⁷ Ett og ett ord ble delt ut. Arkene med ord på ble som oftest presentert som dette: «Hva tenker dere at folk tenker når de hører dette ordet», og spørsmålet ble gjennomgående utdypet med om de har hørt det brukt i skolesammenheng, om hva de tenker at det betyr og lignende. De fire ordene var 'Allahu akbar', 'jøde', 'nigger' og 'neger', og arkene ble utdelt én etter én, med påfølgende dialog i den samme rekkefølge som nevnt her. Både rekkefølgen som her vist samt min omtale av ordene som nettopp 'ord' var bevisst. Jeg kunne for eksempel ha valgt å benevne dem som 'skjellsord', men dette ville antakelig påvirket deltakernes assosiasjoner til dem. Ved å snakke *om* dem som 'ord' ble det også tydelig at vi nå snakker *om* dem, vi *braker* dem ikke. I noen av de individuelle intervjuene spurte jeg også aktivt om noen av disse ordene. Det individuelle arbeidet med arkene i fokusgruppeintervjuene, og deretter gjennomgangen av hva hver enkelt hadde skrevet, sikret at hver elev fikk assosiere før vi startet en samtale om ordenes mening, praksis og funksjon.

Det siste mer eller mindre faste punktet i opplegget i fokusgruppeintervjuene var deltakernes synspunkter rundt en case gitt av lærere. I en tidligere fase av prosjektet innhentet jeg, gjennom workshops med til sammen 74 lærere fra fire ulike deler av landet, caser som jeg skulle bruke i intervjuene. Jeg brukte lærersamlinger med prosjektet Dembra til dette. Dette er et prosjekt jeg har arbeidet på ved siden av arbeidet med avhandlingen. Materialet ble mindre enn forventet. Casene ble innhentet via et digitalt skjema, men resulterte kun i omtrent 20 relevante eksempler. Mange av lærerne hadde få caser å hente fra sin lærerpraksis, for noen var det også tekniske eller praktiske utfordringer knyttet til skjemaet –

¹⁹⁶ Allport, Clark & Pettigrew 1979. For teoretisk rammeverk om fordommer, se teorikapittel.

¹⁹⁷ Ask, Svendsen & Karlstrøm 2016, Hasund 2020.

eksempelvis at man måtte bruke mobiltelefonen til å taste inn lengre fortellinger. To av casene har blitt brukt i fokusgruppeintervjuene, men uten at de har fått en sentral plass. Det jeg imidlertid ser, er at casene har vært gode til å få i gang en samtale rundt undervisning og strategier fra lærere om hvordan man bør håndtere fordomsbruk i timene.

Bearbeiding og analyse

Jeg har valgt å transkribere intervjuene selv. Til tross for at dette tar lang tid, er det flere fordeler ved å gjøre det: Å høre intervjuene gjør at man gjenlever intervjusituasjonen. Da husker man mer av atmosfæren og forstår mer av for eksempel tonefall, latter, nøling og dynamikk. Når jeg har sett at det er nødvendig, har jeg kunnet skrive kommentarer inn i Word-dokumentet da det som sies i intervjuet, når det står på trykk, kan være noe annet enn det som menes. I tillegg starter man allerede i transkripsjonsprosessen å analysere. Med det mener jeg for eksempel at man begynner å forstå hva man bør se etter – man utvikler en rader. Dette har gjort kodearbeidet mer effektivt. Jeg har brukt Nvivo til å kode materialet mitt. Nvivo er et dataprogram som gjør det mulig å trekke ut deler av materialet på tvers av intervjuene. For eksempel kan jeg gjennom Nvivo trekke ut alt som handler om 'Allahu akbar'. Ved å lese gjennom intervjuene og markere de delene av materialet som handler om dette ordet vil jeg til slutt sitte med et nytt Word-dokument som inneholder alt om 'Allahu akbar' fra alle intervjuene. 'Allahu akbar' blir dermed en *kode*. Å definere koder er en vesentlig del av analysen da de avgjør hva som trekkes ut som viktig av materialet. Det er, som jeg viser under, også viktig å være kritisk til egen koding.

Når jeg har sitert fra intervjuene i analysen, har jeg rettet på ordstillinger, tatt inn småord som mangler og tatt bort overflødige ord som 'liksom', 'på en måte' og 'sant'. Dette er gjort for å få mer flyt i teksten og gjøre den mer leservennlig og meningsfull. I transkripsjonen har jeg de ganger det har vært vanskelig å høre hva som menes, markert dette med '[xxx]'. Noen steder er dette med i sitatet for å synliggjøre at ikke hele budskapet fra deltakeren er kommet med. Der jeg har utelatt større deler av teksten for å korte ned sitatet, er det markert med '[...]'.

Kritiske lesninger av intervjumaterialet

For å ivareta den doble praksisen Gunaratnam anbefaler, har jeg i analysearbeidet hatt en egen kritisk lesning av intervjumaterialet der jeg har spurt: Når antar jeg noe om mine

deltakere, enten i form av ståsteder, erfaringer eller identiteter? Hvilke førforståelser og antakelser gir mine spørsmål og mine fokus uttrykk for? Hvilke ledende spørsmål har jeg stilt – og hva gjør jeg med svarene på disse spørsmålene? Er det mulig å spore at deltakerne har noen forventninger til hva jeg ønsker at de skal si? Tilskriver deltakerne meg identiteter eller medlemskap, og hvordan kan dette eventuelt ha påvirket det de sier? Hva med sporing av ubehag hos mine deltakere? Er det mulig å observere om det er noe de unnlater å fortelle?

Identitet og kategorisering

For å kunne analysere materialet viste det seg å være vesentlig å gå inn i identitet. Dette hadde jeg til dels forutsett, og jeg har derfor gjennomgående ønsket at deltakerne selv forteller hvem de er. Det er imidlertid ikke uproblematisk å tematisere identitet. Historien under illustrerer dette:

Før jeg startet intervjuet med min første deltaker, stod vi i kø og ventet på å kjøpe kaffe. Jeg var svært spent, og følte selv at jeg hadde tenkt godt gjennom hvordan jeg skulle spørre henne om identitet. Formuleringen var bevisst og planlagt da jeg spurte: «Så, hvor vil du beskrive at du kommer fra?» Hun så opp på meg med et spørrende blikk, og svarte i en vennlig tone: «Du kan bare kalle meg en utlending, altså!» Jeg tror vi begge smilte. Kanskje syntes hun at spørsmålet mitt var merkelig formulert og langt fra språket hun var vant til, eller – kan hende hun merket at jeg var ansent og ville at jeg skulle føle meg avslappet. Hvis jeg ikke selv var fra Norge, høy, blond og med bergensdialekt, hvis jeg hadde innvandrerbakgrunn, hadde hun kanskje svart helt annerledes på spørsmålet mitt. Eller – hva ville ha skjedd hvis jeg antok at hun så på seg selv som norsk? Ville hun følt seg inkludert eller ignorert av meg? Går vi lenger ut i intervjusituasjonen, blir spørsmålet om identitet enda mer komplekst:

Solveig: Sånn, da lurer jeg på om du Yanar kan fortelle litt om deg først.

Yanar: Jeg er 17 år, er opprinnelig fra Irak, ehh foreldrene mine er fra ... nei (ler), det var litt feil. Foreldrene mine er fra Irak, og jeg ble født her, det ble min søster også. I Irak så er vi fra Kurdistan som ikke er et eget land, da. Og liker å trene og litt sånne ting. Det er ikke så mye spesielt med meg.

Solveig: Så hvis jeg forstår deg riktig så tenker du på deg selv som kurdisk eller irakisk?

Yanar: Njaa, jeg tenker ikke på meg selv som norsk, eller jeg er veldig integrert i det at jeg har bunad, og vi er veldig integrert sånn sett, men når noen spør meg hvor jeg kommer fra, så sier jeg jo Irak. Jeg ser ikke på meg selv helt som norsk selv om jeg er født her.

Kommentaren hennes og den gode tonen i «Du kan bare kalle meg en utlending, altså!», kan fortelle at hun sanset at jeg synes identitet, inkludering og eksklusjon er sensitive temaer og

noe som bør håndteres med følsomhet, mens hun kanskje er komfortabel og kanskje til og med stolt over å være utlending, selv om hun formelt sett ikke er det. Samtidig kan hennes selvpresentasjon som «utlending» være uttrykk for at hun har blitt utdefinert av det «norske», og at det ligger en prosess bak at hun nå tenker på seg selv som «utenlandsk». Altså – selv om Yanar da vi traff hverandre på kafé den dagen, presenterte seg stolt som «utlending», kan det ligge vonde erfaringer bak – men det *må* ikke gjøre det. Poenget er å få frem kompleksiteten samt å stille kritiske spørsmål til materialet.

Jeg ønsket å være helt åpen for det hun ønsket å presentere seg som, men selve spørsmålet avslører en førforståelse om at *jeg* tenkte at hun ikke så på seg selv som norsk. Det jeg faktisk gjorde, var en form for andregjøring. Hennes identitet og selvpresentasjon må ses i sammenheng med narrativer rundt innvandring i norsk kontekst, med inkluderings- og ekskluderingsmekanismer som min ovennevnte oppførsel er et eksempel på. Mine deltakere viser hvor komplisert identitet er. Yanar og Yusuf er begge født i Norge, og de har foreldre som har innvandret fra henholdsvis Irak og Somalia. Mens Yusuf understreker at han kommer «herfra», er Yanar opptatt av at hun er «utlending» og fra Kurdistan. Said er født i en europeisk hovedstad og oppvokst i Norge, men han beskriver seg selv som «opprinnelig fra Marokko», og Frank, som har norsk far, mor fra et vestafrikansk land og selv er født i USA – Frank definerer seg som fra alle disse stedene og vil ikke se på seg selv som bare norsk. Når jeg har stilt spørsmålene «kan du fortelle litt om deg selv?» og «hvis noen spør deg hvor du kommer fra, hva svarer du da?» i intervjuene, er svarene svært ulike. Svarene er også koplet til selve intervjusituasjonen, møtet oss imellom, og til diskurser utenfor rommet. De fleste intervjuene er gjort i bergensområdet, noe som gjør at når jeg har intervjuet elever innflyttet fra Østlandet, blir deres svar på spørsmålet om hvor de er fra, knyttet til hvor på Østlandet, og når jeg har intervjuet elever som definerer seg fra Bergen, hvor i Bergen de er fra. Svarene illustrerer Margaret Somers' teori om narrativ identitet: Hvem vi er, relaterer seg til tid, rom og relasjon. Kompleksiteten i dette er det mitt ansvar å bevare gjennom hele avhandlingen.

Presentasjon av deltakerne

Under følger skjematiske oversikter over intervjuene. Alle deltakerne ble anonymiserte og gitt navn som ikke er uvanlige ut fra bakgrunnen deres. Peter valgte å bli intervjuet på engelsk, og dette intervjuet er kun blitt oversatt til norsk når det har blitt sitert i en overskrift (kapittel 7).

I ett av fokusgruppeintervjuene glemte jeg å spørre ungdommene: «Hvis noen spør deg hvor du kommer fra, hva svarer du da?» Jeg kontaktet deltakerne med spørsmålet via læreren deres i ettertid og fikk skriftlig svar fra én av fire. Indirekte gjennom formuleringer de har gitt i intervjuet, har jeg kunnet anta at de resterende 3 deltakerne i likhet med den ene jeg fikk svar fra, ser på seg selv som norske. Ved to tilfeller glemte jeg også å spørre hvor gamle de er, dette er markert i oversikten. Utvalget utgjør til sammen 20 jenter og 13 gutter.

Deltakere individuelle intervju

| | Alias | Intervjuet | Alder | Bakgrunn (selvpresentasjon) |
|---|----------|------------|-----------|---|
| 1 | Yanar | 27.9.2018 | 17 år | Fra Kurdistan/Irak, men født i Norge |
| 2 | Leyla | 9.1.2019 | 19 år (?) | Fra Somalia, kom til Norge i 2013 |
| 3 | Mohammad | 17.1.2019 | 19 år | Fra Somalia, kom til Norge for nesten 5 år siden |
| 4 | Peter | 18.1.2019 | 22 år | Fra Kenya, kom til Norge da han var 12, men dro tilbake |
| 5 | Maryam | 21.1.2019 | 16 år | Fra Syria, kom til Norge for 1,5 år siden |
| 6 | Yelena | 14.2.2019 | 19 år | Fra Polen, far fra Asia |
| 7 | Dadvar | 4.3.2019 | 16 år | Fra Afghanistan, kom til Norge for 3 år siden |
| 8 | Shirin | 27.2.2019 | 18 år | Fra Afghanistan, kom til Norge for 3 år siden |
| 9 | Frank | 23.5.2019 | 18 år | Sammensatt – norsk-engelsk-vestafrikansk-amerikansk |

Deltakere duo-intervju

| | Alias | Intervjuet | Alder | Bakgrunn (selvpresentasjon) |
|----|---------|------------|-------|--|
| 10 | Helena | 21.1.2020 | 18 år | Norsk-amerikansk |
| 11 | Sara | 21.1.2020 | 18 år | Norsk-israelsk |
| 12 | Khadija | 19.3.2019 | 19 år | Fra Somalia, kom til Norge da hun var 13 år |
| 13 | Nimali | 19.3.2019 | 18 år | Fra Sri Lanka, kom til Norge da hun var 7 år |

Deltakere fokusgruppeintervju

| | Alias | Intervjuet | Alder | Bakgrunn |
|----|--------|------------|-------|--------------------------|
| 14 | Emilie | 8.3.2019 | 17 | Antatt norsk |
| 15 | Lisa | 8.3.2019 | 17 | Norsk (selvpresentasjon) |
| 16 | Kalle | 8.3.2019 | 17 | Antatt norsk |
| 17 | Nora | 8.3.2019 | 18 | Antatt norsk |

| | Alias | Intervjuet | Alder | Bakgrunn (selvpresentasjon) |
|----|-------|------------|-------|---|
| 18 | Agir | 20.3.2019 | 19 | Tyrkisk kurder |
| 19 | Adam | 20.3.2019 | 18 | Polsk, kom til Norge da han var 4 år |
| 20 | Yusuf | 20.3.2019 | 20 | Norsk, med foreldre fra Somalia |
| 21 | Zoran | 20.3.2019 | 20 | Norge og Kurdistan |
| 22 | Said | 20.3.2019 | 19 | Opprinnelig marokkansk, født i en europeisk hovedstad, kom deretter til Norge |

| | Alias | Intervjuet | Alder | Bakgrunn (selvpresentasjon) |
|----|--------|------------|-------|-----------------------------|
| 23 | Rakel | 25.3.2019 | 18 | Norsk |
| 24 | Astrid | 25.3.2019 | 18 | Norsk |
| 25 | Jenny | 25.3.2019 | 19 | Norsk |
| 26 | Sigrid | 25.3.2019 | 18–19 | Norsk |

| | Alias | Intervjuet | Alder | Bakgrunn (selvpresentasjon) |
|----|--------|------------|-------|-----------------------------|
| 27 | Sofia | 27.3.2019 | 18 | Norsk |
| 28 | Lene | 27.3.2019 | 17 | Norsk |
| 29 | Liv | 27.3.2019 | 18 | Norsk |
| 30 | Esther | 27.3.2019 | 17–18 | Norsk, adoptert |

| | Alias | Intervjuet | Alder | Bakgrunn (selvpresentasjon) |
|----|---------|------------|-------|------------------------------|
| 31 | Andreas | 16.9.2019 | 18 | Bergen |
| 32 | Brage | 16.9.2019 | 18 | Bergen |
| 33 | Hakim | 16.9.2019 | 18 | Bergen, etiopisk opprinnelse |

Ledende intervju

De gangene jeg har stilt ledende spørsmål eller ledet intervjuet inn på et bestemt spor, har jeg aktivt prøvd å identifisere og deretter luke ut dette fra materialet. La oss se på et eksempel der jeg lar meg friste til å følge opp ett spor og dermed forlate andre:

Solveig: Hva tror dere folk tenker når de hører ordet slaveri?

Zoran: Jeg forbinder det med mange forskj., eller – det finnes jo forskjellige typer slaveri. Sånn som for eksempel blant annet slaveri-slaveri

Said: Psykisk slaveri

Zoran: Sexslaver, sexslaveri. Ehh.. folk som er slave i sitt eget hjem, blant annet.

Yusuf: Kolonisering.

Solveig: Hva sa du for noe?

Yusuf: Kolonisering.

Solveig: Kolonisering?

Yusuf: Sant altså, igjen tilbake til det med at du vil ha en egen vinning, og alle disse her ressursene som Agir snakket om, sånn som diamant, gull og alt dette her som ligger i Afrika (...).

Det jeg her lar meg friste av, er tanker rundt de *historiske* narrativene, og jeg plukker derfor opp Yusufs svar, «kolonisering», mens jeg ignorerer Zoran og Said sin respons om «psykisk slaveri», husslaver og «sexslaver». Jeg overser også at det kan knyttes historiske narrativer til de andre formene for slaveri. Heldigvis plukker Zoran selv opp tråden senere og gjentar sine assosiasjoner. Dersom avsnittet hadde blitt kodet på 'slaveri' og 'kolonisering' og teksten over hadde blitt utelatt, kunne analysen blitt mindre kompleks når det gjelder hva folk tenker når de hører ordet 'slaveri'. Den ville også knyttet forestillingen om 'slaveri' til hudfarge ettersom Yusuf kobler slaveri til det afrikanske kontinent. Avsnittet viser også hvor lett det er å miste

vesentlige tanker fra deltakere, noe jeg trolig har gjort i dette tilfellet. Likeså viser det hvor viktig det er under hele analyseprosessen å gå tilbake til intervjuet og lese kodede utdrag i sammenheng med helheten, både teksten over og under.

Når deltakere sier det de forventer at jeg vil at de skal si

Jeg tror flere av mine deltakere har vært motiverte til å delta på grunn av studiens hensikt – å bidra til reflektert praksis i møte med fordomsbruk i skolen. Ulempen med et slikt utgangspunkt kan være at deltakerne ønsker å fremstille seg selv fordelaktig, for eksempel at de selv har sagt fra om fordomsbruk de har vært vitne til. Sosiologen Erving Goffman så på sosial samhandling som et kontinuerlig rollespill der vi går inn og ut av roller og er tilknyttet lag, selv når vi handler som enkeltindivider.¹⁹⁸ Et lag er, ifølge Goffman, en gruppe som har samme definisjon av situasjonen.¹⁹⁹ Særlig har jeg sett eksempler på dette når jeg i de individuelle intervjuene har fått fortellinger om å være vitne til latterliggjøring. Mohammad forteller:

Ja, han sa et eller annet sånn at «du snakker jævlig dårlig norsk». (...) Så sa jeg til ham «han lærer jo språk, han bare prøver å snakke. Han er jo i hvert fall bedre enn deg.» (...) Hvis han lærer norsk, så har han to språk, mens han andre har jo bare ett språk.

Å fortelle om slike situasjoner og samtidig si at du var passiv og ikke gjorde noe, gir ikke en god selvpresentasjon i møte med andre. Spesielt kan forskningsprosjektets hensikt ha spilt inn på *hvordan* deltakere velger å fortelle meg om slike situasjoner. Mitt hovedintrykk er at slike fremstillinger særlig har funnet sted i de individuelle intervjuene. Det kan selvsagt også ha forekommet at deltakerne har unnlatt å fortelle meg om situasjoner der de ikke stod opp for andre eller der de selv brukte fordommer. Likeså ser jeg at «innrømmelser», når deltakerne forteller om hvordan de snakker sammen med vennene sine eller hvordan de tidligere har brukt gruppebaserte skjellsord, først og fremst har kommet i fokusgruppeintervjuene. Årsaken er kanskje å finne i gruppefellesskapet, eller *laget*, som Goffman ville kalt det. Vi kan illustrere det med et sitat fra Zoran:

Solveig: Andre kommentarer? Er det noe dere hører daglig?

Zoran: Liksom, jeg føler 'homse' blir mye brukt til sånn humorgreie. Liksom Said kommer bort til meg – «Ka'skjer, liksom?», og så sier han bare «Jævla homse! Ta vekk hånden din!». Eller sånn hvis du blir sur

¹⁹⁸ Goffman 1971.

¹⁹⁹ Ibid.; 76.

på en fyr, liksom. Eller krangler, eller ja, ting eskalerer seg, så er det sånn «H'kjeft din jæla homse», liksom, «kom igjen, da, gå og sug en kuk».

Alle: Hahahha.

Zoran: Det er jo sånn at vi kan være åpne?

Solveig: Ja, ja, kjør på.

Said: Det er sånn det blir. Det er akkurat sånn det blir brukt.

I fortellingen trekker Zoran inn Said og søker indirekte støtte fra ham når han beskriver praksiser rundt bruken av 'homse'. Når alle begynner å le, viser Zoran behov for å få bekreftet at vi har samme definisjon av situasjonen vi er i – at vi kan være åpne og ærlige. Det er trolig min tilstedeværelse som gjør at guttene ler – kanskje det at jeg er voksen og kvinne gjør språket deres malplassert og utenfor normen for hvordan man snakker med voksne kvinner til stede? Det er muligens derfor situasjonen blir morsom og utløser latter. Det er jeg som forsker som har iscenesatt intervjuet og har definert regler og roller, og derfor er det også jeg som gir Zoran bekreftelsen han søker. Eksplisitt støtte får han så fra Said, som bekrefter at Zoran har beskrevet praksisen slik også han oppfatter den.

Vi ser her et eksempel på verdien av fokusgruppeintervju samt verdien av at ungdommene kjente hverandre fra før av. Når de ser at de kan finne støtte for praksiser, blir det lettere å være åpne, på tross av tilstedeværelse av meg som voksen og kvinne i intervjusituasjonen.

Ubehag

Tatt i betraktning prosjektets sensitive temaer har jeg gjennom intervjuene hatt et blikk på om jeg kan ha utsatt deltakerne for ubehag, enten i form av å bli satt i en offerposisjon eller bli eksponert for tabuiserte ord og temaer, eller om de gjennom samtalene eller eksempler selv kan ha følt på å bli degradert basert på tilhørighet. I den kritiske gjennomlesningen av intervjuene finner jeg noen eksempler på situasjoner der dette *kan* ha forekommet. Jeg vet selvsagt ikke hvordan deltakerne har oppfattet situasjonen, det kunne vært fristende å ha et intervju nummer to der jeg hadde fått deres perspektiv. I ett av tilfellene snakker deltakerne eksplisitt om et ubehag, men jeg har også registrert øyeblikk der enkelte deltakere er oppsiktsvekkende tause eller der jeg tenker at *jeg* ville følt et ubehag dersom jeg hadde vært i deres sko.

Jenny snakker om et eksplisitt ubehag når vi snakker om ordet 'nigger': «Jeg blir helt ukomfortabel, jeg. Jeg klarer ikke. Jeg hater det ordet.» Jenny identifiserer seg som norsk, og

hun er lys. Antakelig er det ikke en krenkelse hun føler på når vi snakker om ordet. I så fall er det en krenkelse på vegne av andre, hun forteller nemlig at hun har en mørk stefar senere i intervjuet. Hun kan kanskje i større grad kjenne på et ubehag som «undertrykker» når vi snakker om ord som har en lang rasistisk historie. Å ta ordet i sin munn, selv om vi snakker om ordet, føles da som å bryte *the antiprejudice norm*. Å poengtere ubehaget bygger samtidig opp en antirasistisk identitet som kan være viktig for Jenny, spesielt siden hun har en mørk stefar. Senere i kapittelet drøfter jeg begrepsbruk og spesifikt dette ordet.

Forskerrollen: hvit, voksen kvinne – posisjonalitet i feltet

I boken *Analyse i kvalitative studier* refererer forsker i pedagogikk Vivi Nilsen til A. Peshkin, som skriver: «My subjectivity is the basis of the story that I am able to tell»²⁰⁰. Min posisjon som forsker gir altså både noen muligheter og noen begrensninger for hva jeg kan få frem. Mitt syn på forskning er at kunnskapen den frembringer, ikke er nøytral. Den er derimot påvirket av mine førforståelser, min radar og mitt filter, som jeg tolker materialet mitt gjennom. Jeg er et produkt av min tid, og jeg bærer med meg en narrativ identitet som er skiftende i tid, rom og relasjon til dem jeg møter. Jeg må forholde meg kritisk til egen subjektivitet gjennom arbeidet. Det betyr at jeg kontinuerlig må stille spørsmål til eget arbeid: Hvordan har mine posisjoner påvirket fokuset i forskningen og vinklingen på forskningsspørsmålene? Hva er det jeg ser, og hva er jeg ikke i stand til å se? Hvordan fungerer min narrative identitet i møtet med deltakerne – hva forteller de til meg, og hva forteller de ikke til meg? Og – hvordan forteller de til meg? Hvordan påvirker mine posisjoner mine tolkninger av materialet? Disse spørsmålene har også en egenverdi utover at de hjelper meg med å frembringe kompleksitet og dypere analyser. Gjennom å stille dem gir de meg også en metaforståelse av forskningsprosjektet mitt – hvilke typer historier vil jeg fortelle om mine deltakere, hvilken form for kunnskap vil prosjektet mitt gi – og overordnet, vil prosjektet være en del av den etablerte kunnskapen som reproducerer eksisterende maktstrukturer, eller vil det bidra til kritiske perspektiver på normer, historiekultur og makt i samfunnet?

Min forskerposisjonalitet er ikke kun koplet til utvikling av kunnskap, den er også koplet til representasjon, både de selvrepresentasjoner som jeg aktivt bruker og de som blir tilskrevet

²⁰⁰ Nilssen 2012; 139.

meg. I dette ligger spørsmål om hvem som vil lytte til det jeg finner av kunnskap, min troverdighet i feltet og hvordan jeg forvalter mine representasjoner. Av posisjoner som jeg representerer, er det noen som har vært gjenstand for flere kritiske analyser enn andre. Dette er knyttet til at noen posisjoner lenge har hatt mye å si for skjev maktbalanse og undertrykkelse. Jeg er en hvit kvinne, født og oppvokst i Norge – et vestlig land. Jeg er lærer og voksen. Jeg har lang utdanning og tilhører middelklassen. Jeg har dessuten vært engasjert i antirasistisk arbeid og med internasjonal solidaritet. Av representasjonene som her er nevnt, er det kanskje særlig hvithet og kjønn som har blitt problematisert i litteratur om forskerposisjonalitet.²⁰¹

Gunaratnam har i sin bok en kritisk gjennomgang av forskningen rundt det som har fått benevnelsen 'race-of-interviewer-effects' (RIE). 'RIE' refererer til tilpasninger «people make of their opinions and attitudes when questioned by an interviewer from another racial or ethnic group»²⁰². Utgangspunktet er altså at vi kommuniserer forskjellig i møte med mennesker av ulik hudfarge eller etnisitet. Studiene Gunaratnam viser til, hevder at deltakerne ikke gir uttrykk for sine holdninger, oppfatninger og erfaringer i møte med intervjuere som har en annen hudfarge eller etnisitet enn dem selv. Gunaratnam kritiserer det epistemologiske utgangspunktet for denne forskningen. Hun argumenterer med at den har sin basis i «particular ideas upon racialized subjectivity and ideas about a single truth»²⁰³. En følge av dette, hevder hun, er «essentialized and congealed conceptions of 'race' and/or ethnicity»²⁰⁴. Dette betyr likevel ikke at forskerens bakgrunn er ubetydelig i møte med deltakere i et forskningsintervju. Undersøkelser viser at det finnes en «effekt», og at denne er størst når temaer som adresseres i intervjuet, handler om relasjoner mellom grupper:

One general but consistent suggestion from the literature is that the answers that the research participants give to questions relating to *opinions* on particular 'racial issues', tend to reflect their attitudes more closely when interviewers are of the same 'race' as the research participant.²⁰⁵

²⁰¹ Gunaratnam 2003.

²⁰² Ibid.; 54.

²⁰³ Ibid.; 56.

²⁰⁴ Ibid.; 77.

²⁰⁵ Ibid.; 66.

Jeg kan selvsagt påpeke at RIE-forskningen er utført i nordamerikansk kontekst og hevde at relasjoner mellom ulike etniske grupper i Norge ikke kan sammenlignes. Lignende typer studier i Norge eller Norden er ikke kjent. Men – jeg har heller ikke belegg for at påstanden over ikke er gyldig i norsk kontekst. Jeg vil heller kople påstanden til nyere didaktisk forskning som nevnt i teorikapittelet. Denne knytter uttrykk for ulike holdninger til mestring av ulike diskurser. Didaktikkforskerne Lippe og Nordgren har begge, i hver sin forskning, vist at holdninger eller det vi ytrer, «flyter». Vi formulerer oss ulikt i ulike rom, eller, som von der Lippe sier, elever behersker ulike diskurser.²⁰⁶ Nordgrens forskning viser at selv innen ett fokusgruppeintervju kan samtalen illustrere både nøytralitet og fordomsbruk.²⁰⁷

Basert på disse studiene kan en stille spørsmål om når man egentlig gir uttrykk for sine holdninger. Hvis en skal ta RIE-forskningen med som et premiss, blir utgangspunktet at mennesker har konsistente holdninger og at disse ikke påvirkes i møte med andre, men heller at møter med ulike mennesker påvirker hva man avslører av ens oppfatninger. RIE-forskningen blir dermed ikke bare en essensialisering av «rase» og etnisitet, men også av holdninger. Mitt syn er at det jeg får frem fra mine deltakere, er preget av møtet oss imellom, men ikke at det av den grunn er av mindre verdi eller mindre «sant» enn det ungdommene sier i møte med andre mennesker. Hvilke deler av meg og min egen og tilskrevne identitet som har hatt betydning i møte med ungdommene, vil også variere fra ungdom til ungdom. Dette må jeg selvsagt forholde meg kritisk til og ta hensyn til i analysen. Eksempelvis kan min posisjon som hvit ha hatt innflytelse på hva jeg kan få frem av kunnskap. Som forsker representerer jeg også en autoritet, noe som er en annen rolle som kan ha hatt betydning. De fleste autoritetspersoner ungdommer i Norge treffer i sitt liv, for eksempel lærere, leger og sjefer, er hvite og norske. I artikkelen «Race, gender, and researcher positionality analysed through memory work» viser forskerne Rikke Andreassen og Lene Myong hvordan forskerrollen konstitueres som hvit ekspert, og de stiller spørsmål om hvem som får posisjon til å snakke om hvem.²⁰⁸ Dette spørsmålet handler også om forskerens posisjonalitet knyttet til institusjoner og kunnskapstradisjoner. Prosjektet som mitt doktorgradsarbeid springer ut fra, er finansiert som tiltak vedtatt gjennom regjeringens Handlingsplan mot

²⁰⁶ Lippe 2009.

²⁰⁷ Nordgren 2006; 143–144.

²⁰⁸ Andreassen & Myong 2017; 99.

antisemittisme.²⁰⁹ Forskningsrådet, som fikk i oppgave å forvalte midlene, valgte å gi midlene til fire ulike forskningsinstitusjoner i Norge. Når jeg som hvit og norsk har mottatt stipend, er det mer en videreføring av etablerte maktstrukturer enn et brudd med disse. Altså – jeg og institusjonen jeg representerer, er i utgangspunktet et uttrykk for det bestående, å gi stipend til en voksen, hvit kvinne på dette feltet er ikke oppsiktsvekkende – det er helt ordinært. De fleste som forsker på spørsmål som angår minoriteter i Norge, er også norske. Videre refererer spørsmålet Andreassen og Myong stiller, til den fjerde dimensjonen i Margareth Somers' teori om narrativ identitet – de konseptuelle narrativene eller kunnskapstradisjonene som «are the concepts and explanations that we construct as social researchers. (...) analytical categories are in themselves temporal and spatial.»²¹⁰ Denne dimensjonen forteller noe om viktigheten av metaforståelsen av kunnskapen som bringes frem – hvilke historier vil jeg til slutt fortelle om mine deltakere, hvilke rammer settes deres synspunkt inn i og hvilke kategorier bruker jeg og utvikler jeg gjennom prosjektet? Disse kategoriene vil også ha en kontekst – de har blitt til i en tid og et rom som vil prege dem. Altså: I konklusjonene mine – bryter jeg med eller bygger jeg opp under etablerte fortellinger? Hvilken form for kunnskap har jeg utviklet om fordommer i skolen og erfaringer med praksiser rundt dem? Er forskningen min en del av etablerte perspektiver, eller opponerer den mot det etablerte?

Et slikt maktkritisk perspektiv vil likevel ikke si at jeg ikke samtidig kan mene at mine posisjoner har en egen verdi. Eksempelvis har deltakerne kunnet snakke om fordommer, om nedlatende ord og handlinger mot mørke eller muslimer, uten å måtte ta hensyn til at jeg kunne bli støtt. På den annen side har de kanskje lagt bånd på seg eller formulert seg forsiktig når deltakerne har snakket om hvordan folk oppfatter 'norske'. Historiene og måten de forteller om sine synspunkter og sine liv på i møte med meg, er en del av deres sannhet. Men – de representerer ikke hele sannheten om det de forteller. Hadde de møtt en yngre eller eldre forsker, en utenlandsk eller mørk forsker eller en forsker med minoritetsbakgrunn, hadde fortellingene antakelig blitt fortalt på en annen måte. Hadde de møtt en lys, norsk, voksen kvinne med en annen personlighet enn meg, ville også intervjuene blitt annerledes. Poenget er – en annen forsker, uavhengig av bakgrunn, ville fått frem andre historier. Vår posisjon som forsker er knyttet til langt mer enn kun roller. Posisjonen vi evner å få overfor deltakere, er også relatert

²⁰⁹ Kommunaldepartementet 2016.

²¹⁰ Somers 1994; 620.

til personlige egenskaper som for eksempel evnen til å lytte, evnen til å få dialoger i gang og stille gode spørsmål og evnen til å skape en positiv og trygg stemning. Jeg *har* hatt nytte av min erfaring som lærer, spesielt i fokusgruppeintervjuene, men jeg har også måttet arbeide aktivt med å avlære meg lærerrollen. Spesielt er avlæringen knyttet til at man som lærer ofte har læringsmål og derfor en strategi for hvor dialoger bør ledes, mens jeg som forsker er interessert i det motsatte – nemlig at deltakerne så fritt som mulig reflekterer rundt et spørsmål. Selv om jeg etter hvert ble trygg på hvilke gode egenskaper jeg har som forsker, vil det ikke si at disse overskygger de mer problematiske posisjonene jeg bringer med meg. Jeg vil for eksempel ikke underkommunisere min posisjon som hvit, spesielt ikke siden dette er et forskningsprosjekt som omhandler andregjøring og fordommer basert blant annet på hudfarge. Det vil likevel være en fallgrube å redusere refleksivitet til kun hvithet. Det vil likeså være en fallgrube å redusere refleksivitet til de identiteter eller roller som jeg kan være meg bevisst. Hva som har hatt størst betydning i møte med deltakerne, vil også variere fra deltaker til deltaker. Hadde jeg vært en ung mann, og ikke en voksen kvinne, ville jeg kanskje i større grad fått innsikt og eksempler fra hvordan kompisgjenger prater sammen, å la måten Zoran snakket på i sitatet tidligere i dette kapittelet.

Begrepsbruk i avhandlingen

I innledningen argumenterer jeg for at prosjektet vil gi viktig kunnskap fordi vi vet lite om innholdet i mobbing og diskriminering av minoritets elever i skolen. Allerede her tar jeg direkte utgangspunkt i én gruppe, *minoritet*, og indirekte også en annen, *majoritet*. I en studie om fordommer av grupper er jeg avhengig av å omtale gruppene samt skrive om ungdommenes omtale av de samme gruppene. Jeg er også avhengig av en sterk bevissthet om hvordan dette bør gjøres. I det følgende gir jeg mine refleksjoner rundt begrepsbruk i avhandlingen.

Minorisere og rasialisere

Tallmaterialet jeg referer til, viser at «minoritetsungdom» er mer utsatt for mobbing. Det kan derfor være viktig å undersøke innholdet, hendelsene og funksjonen av hendelsene nærmere. Gunaratnam bruker begrepet 'minoritized' og argumenterer for at forskning må ses på som en diskursiv praksis, og at denne praksisen kan produsere rasialiserte relasjoner.²¹¹ Orupabo bruker i artikkelen «Interseksjonalitet i praksis: Utfordringer med å anvende et

²¹¹ Gunaratnam 2003; 7.

interseksjonalitetsperspektiv i empirisk forskning» begrepene 'minorisering' og 'majorisering'.²¹² Jeg tenker på disse som norske oversettelser av begrepene Gunaratnam bruker. Når jeg aktivt har rekruttert ungdom med minoritetsbakgrunn til de individuelle intervjuene, har jeg også konstruert dem som minoriteter, jeg har minorisert dem. I dette ligger det et ansvar i analysen om å fremstille deltakerne med kompleksitet og kritisk undersøke denne studiens gruppekonstruksjoner så vel som ungdommenes egne gruppekonstruksjoner.

De to begrepene, 'minorisere' og 'rasialisere', er begge verb og skapt av substantivene 'minoritet' og 'rase'. Rasebegrepet trenger en liten redegjørelse, siden det har vært lite brukt i nordisk kontekst og regnes som tabuisert.²¹³ Det er en pågående akademisk og politisk diskusjon om hvorvidt det er hensiktsmessig å ta det i bruk igjen.²¹⁴ Forskere som støtter bruken, hevder at det uten rasebegrepet er vanskelig å finne språk til å kunne snakke om rasisme og identitetsdannelser basert på hudfarge.²¹⁵ På den andre siden finnes de som ser det som problematisk at forskere bruker begreper hvor gruppeinndelingen ikke er åpen og heller ikke bidrar til å bryte ned dikotomisk tenkning.²¹⁶ Et annet argument er uttrykk for en bekymring for å gjeninnføre et diskreditert begrep fordi «språkbruk påvirker forestillinger, tanker og bevissthet»²¹⁷. Jeg har valgt å la være å bruke rasebegrepet nettopp av sistnevnte grunn. I tillegg mener jeg at å 'rasialisere' både er mer presist enn 'rase' og dekker behovet for å beskrive de andregjøringsprosessene som jeg ser finner sted gjennom fortellingene i materialet mitt. Religionshistorikeren Cora Alexa Døving og sosialantropologen Sindre Bangstad skriver i sin bok *Hva er rasisme* om å rasialisere at nytten av begrepet knytter seg til et fokus fra rasisme som et «ideologisk fenomen til diskriminering som en handlingskategori.»²¹⁸ Som verb blir altså å rasialisere noe som skjer, noe man blir eller noe man gjør. Det er også en prosess der identiteten blir *tilskrevet av andre*, uavhengig av hvordan man oppfatter seg selv.²¹⁹ Det er lett å få assosiasjoner til Simone de Beauvoir sin tenkning

²¹² Orupabo 2014; 333.

²¹³ Andreassen & Myong 2017, Eriksen 2017; 14, Chinga-Ramirez & Solhaug 2014; 224.

²¹⁴ Harlap & Riese 2014; 210–211, Andersson 2018

²¹⁵ Svendsen 2014. Harlap & Riese 2014; 209–213, Chinga-Ramirez 2015; 238

²¹⁶ Birkelund 2021; 81 og 85.

²¹⁷ Steen 2020

²¹⁸ Bangstad & Døving 2015; 20.

²¹⁹ Erdal 2021; 88.

rundt kjønn i hennes hovedverk, *Det annet kjønn*, og hennes berømte sitat om at man fødes ikke som kvinne, man blir det.²²⁰ At kjønn og «rase» er noe man *blir* heller enn *er*, understreker at dette er en prosess og en sosial konstruksjon. Å bruke begreper som å ‘minorisere’ og ‘rasialisere’ i avhandlingen underbygger med andre ord et slikt sosialkonstruktivistisk syn på fenomenene, og det er dette jeg tenker også gjør begrepene mer presise enn ‘minoritet’ og ‘rase’.

Omtale av hudfarge

Å omtale hudfarge er sensitivt. Omtaler og merkelapper på hudfarge er også et sentralt analyseobjekt ved denne studien, spesielt i kapittel 4. En studie som analyserer dette, vil selv ha behov for å omtale elevenes hudfarge, og det sier seg selv at det trengs en redegjørelse for mine valg her.

I boken *Rasismens poetikk* diskuterer samfunnsdebattant og lærer Guro Sibeko begreper og argumenterer for å unngå ordet ‘svart’ fordi det gir assosiasjoner til «skitten». Hun foretrekker begrepet ‘melaninrik’, som ble introdusert av Thomas Talawa Prestø og organisasjonen African Youth in Norway i 1999.²²¹ Bruken av ordet startet altså i norsk kontekst, og det har i økende grad blitt kjent gjennom debattene i kjølvannet av drapet på George Floyd.²²² Språkrådet anbefaler ordene ‘svart’, ‘farget’ eller ‘mørkhudet’ i beskrivelser av folk med mørkere hudfarge.²²³ NRKs offisielle flerkulturelle språkliste nevner ordene ‘mørkhudet’, ‘svart’, ‘hvit’ og ‘brun’ som «greie å bruke», men også at de skal brukes med varsomhet.²²⁴

Sibeko trekker frem at ‘melaninrik’ presist beskriver hudfarge, ikke nasjonalitet, samt at det er mer inkluderende enn ‘svart’ eller ‘brun’ da ordet betegner alle som er mørke. I tillegg fremhever hun fordelene ved at det beskriver å være rik på noe som beskytter mot ulemper som å bli solbrent og få rynker og hudkreft.²²⁵ ‘Melaninrik’ er et såkalt avløserord som kan erstatte begrep som ‘mørkhudet’, ‘farget’ eller ‘svart’. I en artikkel om gruppebaserte skjellsord skriver språkviter og forsker Ingrid Kristine Hasund om avløserord at «prosessen har

²²⁰ Beauvoir, Moi & Christensen 2000.

²²¹ Sibeko 2019; 11–12.

²²² Gullikstad 2020.

²²³ Språkrådet 2021 (Årstall ikke mulig å oppspore på nettsiden deres, er derfor tatt ut fra ‘access date’).

²²⁴ Bolstad 2014.

²²⁵ Sibeko 2019; 11–12.

en tendens til å gjenta seg, slik at også avløserordene med tiden blir negative.»²²⁶ Årsaken, sier hun, ligger i at de underliggende fordommene fortsetter å eksistere og at de etter hvert kleber seg til også avløserordene. Hun trekker inn den engelske språkvideren Peter Trudgill, som har gitt prosessen med avløserord begrepet 'the euphemism treadmill'.²²⁷ 'Melaninrik' er også et relativt avansert ord: Man må vite hva melanin er før man forstår betydningen av ordet. Det er dessuten en biologisering av hudfargebegreper, og kan slik sett også gi assosiasjoner til raseteori og eugenikk. Bruken av begrepet var utgangspunkt for en ironisk kronikk skrevet av sosiolog og samfunnsdebattant Kjetil Rolness. I kronikken harselerer han med det nye begrepet og tar til orde for at han som hvit helst vil kalles 'pigmentmoderat'.²²⁸ Harseleringen hans kan tyde på at 'melaninrik' lett vil bli latterliggjort som begrep. Det er også et begrep som deltakerne mine ikke har brukt og muligens ikke heller kjenner til, kanskje nettopp fordi det er avansert.

Hva så med 'farget'? 'Farget' kan betraktes som en norsk utgave av det engelske 'people of colour', av og til forkortet med 'PoC'. 'People of colour' har vært brukt i sentrale og kritiske publikasjoner i rasismefeltet de senere årene. Forskeren Sara Ahmed, sosiologen og foreleseren Robin DiAngelo og journalisten og forfatteren Reni Eddo-Lodge bruker alle begrepet i sine bøker, de to siste i bestselgere – henholdsvis *White Fragility* og *Why I'm No Longer Talking to White People about Race*.²²⁹ Det kan med andre ord synes som et valg mange favner om og som markerer sensitivitet og bevissthet i omtale av hudfarge. På den annen side kommuniserer begrepet indirekte at hvit ikke er en farge. På den måten bygger ordet videre på at hvithet er en form for «norm» eller en «basis», og at mennesker som ikke betegnes som 'hvite', dermed skiller seg ut ved å være «farget». Å bygge opp under en hvithetsnorm ønsker jeg å unngå.

'Mørkhudet' er anbefalt av språkrådet, men i materialet mitt har jeg ofte møtt på en forenkling av dette uttrykket. Flere av ungdommene bruker uttrykket 'mørk'. En kan selvsagt tenke at også 'mørk' bærer med seg negative konnotasjoner som 'mørkets makter' eller 'mørk og dyster', men samtidig finnes det også en del positive konnotasjoner som 'høy og mørk' og

²²⁶ Hasund 2020; 39.

²²⁷ Ibid.; 40.

²²⁸ Rolness 2020.

²²⁹ Ahmed 2012, DiAngelo & Dyson 2018, Eddo-Lodge 2018.

‘mørk og mystisk’. I norsk sammenheng har ‘mørk’ kanskje først og fremst blitt brukt for å beskrive hårfarge, men mine deltakere gir meg en indikasjon på at dette kan være på vei til å endre seg. ‘Mørk’ har dessuten en ekvivalent i ‘lys’, kanskje det kan brukes til å omtale hvite? ‘Lys’ gir kanskje enda mer positive assosiasjoner enn ‘mørk’, som i ‘lyst og lett’ og ‘lys og varme’, men dersom vi tenker på ‘lys’ som hårfarge, hekter det ved seg en del stereotypier om blondiner som «dumme» og «naive». Men ved å bruke ‘lys’ mister jeg de historiske konnotasjonene knyttet til ‘hvit’. ‘Lys’ kommuniserer i mindre grad enn ‘hvit’ det historiske maktforholdet mellom «svarte» og «hvite». Jeg vil i analysen av og til trenge de historiske narrativene som er klebet til begrepene ‘hvit’ og ‘svart’, for eksempel i skildringer av slavehandel. Men – når disse ikke trengs, vil jeg i stor grad bruke ‘mørk’ og ved en del tilfeller bruke ‘lys’ i omtale av elevenes hudfarger.

N-ordet

Et dilemma i forskningen min er at noen av de narrative forkortelsene kan fremprovosere sterke reaksjoner, slik vi så hos Jenny. Ettersom prosjektet mitt undersøker hvordan skoler kan utvikle en reflektert praksis i møte med fordomsbruk, ville det være et paradoks å reproducere rasisme. Ett av ordene trenger en egen gjennomgang med tanke på ordets historie knyttet til vold, slaveri og rasisme, nemlig n-ordet. I mitt materiale har jeg fem ulike varianter av det, fire tilnavn og ett verb, og derav vil også ‘n-ordene’, altså ordets flertallsform, bli brukt når jeg skriver med utgangspunkt i mitt eget materiale.²³⁰ Når jeg skriver ‘n-ordet’, kan dette bety hvert av disse ordene, og når jeg velger ikke å presisere hvilket, er det fordi det ikke er vesentlig for analysen. I mange sammenhenger vil det også komme frem av sammenhengen hvilket av n-ordene som menes. Under følger en nærmere redegjørelse.

Jeg har opplevd sterke reaksjoner fra publikum når jeg har omtalt ordet ‘nigger’ i presentasjon av forskningen min. Naivt tenkte jeg at jeg som forsker hadde «frikort» til å snakke om ordet, i tillegg til at hensikten med prosjektet, å bidra til en reflektert praksis i møte med fordommer i skolen, ville gjøre at det jeg sa, ble tolket gjennom et antirasistisk filter. Jeg ignorerte min narrative identitet som hvit kvinne, majoritet og representant for vestlig akademia. Debatten rundt n-ordet og *bruk* versus *omtale* av ordet er større i amerikansk kontekst. Den

²³⁰ De fem variantene er ‘neger’, ‘nigga’, ‘nigger’, ‘niggs’ og verbet ‘å nigge’ (i intervju nevnt som slang for ‘å stjele’)

amerikanske jusprofessoren Randall Kennedy sa i sin Tanner-forelesning at n-ordet «is and has long been the outstanding racial insult on the American social landscape»²³¹. I 2002 publiserte han en bok om ordets historie, *Nigger – The Strange Career of a Troublesome Word*, som både provoserte og skapte store debatter.²³²

I januar 2019, ved Uppsala universitet i Sverige, ble 'neger' omtalt i en panelsamtale om hvilke ord som var søkbare i arkiv. En triggeradvarsel ble gitt gjennom å si «La oss ta det kontroversielle ordet» før lektor Inga-Lill Aronsson uttalte 'neger'.²³³ Studenter som satt i salen, klagde saken inn til universitetsledelsen, og den filmede forelesningen og samtalen ble fjernet fra nettet. I påfølgende debatter i svenske medier ble forskjønnelsen, altså 'n-ordet', gjennomgående brukt.²³⁴ I mars 2019 ble Phillip Adamo, professor i middelalderhistorie, suspendert fra sine undervisningsstillinger ved Augsburg University på bakgrunn av en lang prosess som startet med at han *omtalte* n-ordet i klassen i oktober 2018. Adamo underviste om en James Baldwin-novelle, og et utdrag som inneholdt n-ordet, var nettopp lest opp. Professoren omtalte ordet under videre diskusjon av dette avsnittet. Adamo selv forsvarte sine handlinger i debatten som fulgte: «I see a distinction between use and mention. To use the word, to inflict pain or harm, is unacceptable. To mention the word, in a discussion of how the word is used, is necessary for honest discourse.»²³⁵

I norsk offentlighet har bruken av n-ordene endret seg de siste 20 årene. Under følger et par eksempler på dette. Høsten 2019 skapte komiker Tore Sagen stor debatt da han under et innslag i programmet Radioresepsjonen brukte ordet 'neger'. Innslaget, som førte til flere kronikker, ble klaget inn til Kringkastingsrådet og debattert på Dagsnytt 18.²³⁶ Da Prinsesse Märtha Louise presenterte sin nåværende kjæreste, Durek Verrett, aktualiserte det en artikkel skrevet i 2002 i ukebladet *Kvinner og klær*. I artikkelen med overskrift «Kunne Ari vært NEGER?» siteres i skrivende stund sittende statsminister, Erna Solberg: «en skikkelig, velutdannet neger uten skandalebakgrunn kunne gått hjem i den norske kongefamilien».²³⁷ I

²³¹ Kennedy 2000.

²³² Kennedy 2003.

²³³ Løkeland-Stai & Lie .

²³⁴ *ibid.*

²³⁵ Flaherty 2019.

²³⁶ Mauno 2019, Støme 2019; Eriksen 2019.

²³⁷ Aarnes 2002.

2019 ble hun bedt om å kommentere bruken fra 2002: «Jeg ville ikke brukt ordet neger i dag. Vi har hatt en god diskusjon om bruken av det ordet i ettertid»²³⁸.

Ukeblader er en genre som skal hygge, ikke provosere sine lesere.²³⁹ Basert på dette kan vi anta en historisk endring av normer for bruk av ordet 'neger'. Solberg *omtaler* altså ordet i sin kommentar til hvordan hun *brakte* det i 2002.²⁴⁰ I 2002 ble det ikke tolket som rasistisk språkbruk, noe 2019-debatten viser en endring av. Ut fra dette kan vi lese at n-ordene betraktes som krenkende, men likevel viser dette et eksempel på at en fremdeles skiller mellom *bruk* og *omtale* av ordene i norsk kontekst. Som eksemplene over viser, er ikke dette alltid tilfelle i USA og i svensk sammenheng. Podcasten *Norsken, svensken og dansken* som sendes både i Danmark, Norge og Sverige, tok opp saken fra Uppsala i en sending i mai 2020, og *omtalte* 'neger' i den forbindelse. I den svenske versjonen ble deler av sendingen klippet bort grunnet dette.²⁴¹

Akademiske artikler og utgivelser publisert i Norge viser også at *omtale* av n-ordene praktiseres her. Forsker og sosialantropolog Marianne Gullestad skrev i 2002 om debatter rundt bruken der hun skriver ut n-ordet. I en annen artikkel, om skjellsord i online-game fra 2016, omtales 'nigger' i en statistisk oversikt, og i den nylig utgitte boken *Rasismens poetikk* fra 2019, av lærer, skribent og samfunnsdebattant Guro Sibeko, omtales 'neger' når hun adresserer rasisme og trakassering.²⁴² Likevel viser Fritt Ords medieanalyse og rapport om rasismedebatten i kjølvannet av drapet på George Floyd i mai 2020 at forskjønnelsen og det alternative uttrykket, 'n-ordet', trolig har vært brukt hyppig sammenlignet med tidligere i norske medier i 2020: Når man undersøker hvilke ord som i mediene oftest brukes i nærheten av ordet «rasisme» hvert år fra 2010–2020, er 'n-ordet' kun med på denne listen i 2020.²⁴³ Bruken av forskjønnelsen er trolig mer vanlig nå enn for få år siden.

Skillet mellom bruk og omtale er en språkfilosofisk diskusjon og handler om forskjellen mellom

²³⁸ Kalajdzic, Kjelland-Mørdre & Fossen 2019.

²³⁹ Moldrheim 2000.

²⁴⁰ Kalajdzic, Kjelland-Mørdre & Fossen 2019.

²⁴¹ Sandvik 2020a, Sandvik 2020b.

²⁴² Gullestad 2002, Ask, Svendsen & Karlstrøm 2016, Sibeko 2019.

²⁴³ Strand, Augestad, Avdimetaj & Johnsrud 2020; 52.

å bruke et ord og å nevne et ord ved å henvise til det. Språkfilosofen Joseph H. Shieber ved Lafayette College skrev et essay på nettstedet *3 Quarks Daily* i kjølvannet av Adamo-saken. Adamo-saken og den påfølgende debatten har vært nyttig for meg for å lande en etisk gjennomtenkt, men likevel kontekstuell og dermed ikke evigvarende, konklusjon om hvordan jeg selv best kan løse dilemmaet her.

I essayet utdyper Shieber skillet mellom bruk og omtale, og han foreslår en forklaring på hvorfor n-ordet skapte så sterke reaksjoner i Adamos forelesning. Schieber bruker kvasirealisme for å illustrere hvorfor. Kvasirealisme er en posisjon fra filosofien som vurderer karakteren i moral eller moralske påstander. Han viser til filosofen Simon Blackburn, som sier at «people treat discussions about moral facts as expressions of moral views»²⁴⁴. Shieber illustrerer dette med setninger som involverer ordene 'tortur' og 'valper'. Oppsummert sier han at selv om du ønsker å starte en filosofisk diskusjon om tortur av valper, ville folk tenkt på deg som et monster ved bare å høre 'tortur' og 'valper' i samme setning. Når det gjelder n-ordet, sier han: «the violent, racist echoes of the word is hard to ignore», og i samme essaysiterer han Jelami Cobb, medieviter og forsker på Columbia University, som hevder at «the potential downsides of actually saying it are large enough, and the likelihood of derailing conversation high enough, that it's not worth saying even if you have the most purely pedagogical motives».²⁴⁵ Shieber konkluderer med at *omtale* av 'nigger' innebærer at det er tillatt å *bruke* 'nigger'. Videre antyder han at 'n-ordet', eufemismen, vil fungere som en erstatning. Dermed har jeg på mange måter noen nøye overveielser og grundige argumenter for å bruke eufemismen, 'n-ordet'. Imidlertid er det også noen ulemper å ta i betraktning: Hva kommuniserer jeg ved å bruke eufemismen, og hvordan vil de underliggende betydningene forholde seg til mitt materiale?

Opprettelsen av eufemismen, altså 'n-ordet', kan være gjort med det mål å unngå å påføre skade eller smerte og fortsatt være i stand til å snakke om rasistisk innhold. Å bruke det i avhandlingen kan på den ene siden gjøre at språket harmonerer med hensikten med forskningsprosjektet; på den annen side formidler jeg et ståsted i debatten om diskursen om dette ordet. Jeg essensialiserer betydningen av ordet og insinuerer at den negative

²⁴⁴ Shieber 2019.

²⁴⁵ Ibid.

betydningen vil bestå – det er derfor det er behov for en eufemisme. Dette går imot det mange av deltakerne mine tror; når de bruker ordet, er det fortellinger om og identiteter knyttet til for eksempel brorskap og hiphopmusikk som vekkes, ikke narrativet om slaveri og rasisme. Vil jeg også, hvis jeg bruker eufemismen, antyde at deltakernes praksiser er rasistiske? På den annen side inneholder materialet mitt også rasistiske hendelser som involverer n-ordet, noe som illustrerer kontinuitet av meningsinnhold. Materialet viser også fem ulike versjoner av ordet, og ungdommene i *noen* av intervjuene er svært opptatt av at de ulike variantene har ulikt meningsinnhold. 'N-ordene', eufemismen, vil ikke være i stand til å bringe frem nyansene når det gjelder de forskjellige versjonene, ei heller si noe om endringer av meningsinnhold. En gjennomgående bruk av 'n-ordene' vil gi et lavere presisjonsnivå i analysen.

Det viktigste er likevel å unngå å reprodusere historiske maktforhold samt å passe på å unngå å såre, være nedlatende og hetse. I analysene i denne avhandlingen vil jeg vise at økt bruk av n-ordene skaper ambivalens og tvetydighet i menneskelige relasjoner. Andre forskere har vist at i skolen blir temaer om rasisme ofte knyttet til historiske perioder og er lite dagsaktuelle og knyttet til elevers liv her og nå.²⁴⁶ Flere skoleforskere har kritisert skoler for å anlegge en fargeblind strategi og dermed la være å åpne opp for opplevelser med rasisme og andregjøring.²⁴⁷ Hvis vi erkjenner at hudfarge *har* noe å si for hvordan det oppleves å vokse opp i Norge i dag, kan vi tenke oss at det er nødvendig å snakke *om* rasisme og andregjøring. Da må vi også identifisere og snakke om innholdet i rasismen. Det betyr også å se på hvordan ungdom oppfatter meninger bak ord og hvordan bruken av dem praktiseres. Å vite mer om fordomsbruk og andregjøring er nettopp intensjonen med dette prosjektet. Vi trenger å vite mer om hvordan andregjøring erfares, hvordan praksiser oppstår og hva som forutsetter, opprettholder og legitimerer fordomsbruk.²⁴⁸

I denne avhandlingen vil jeg *omtale* alle n-ordene når det er nødvendig. Jeg vil likevel være restriktiv med dette. Å bruke eufemismen, 'n-ordene', er for meg en praktisk og sensitiv løsning som ivaretar en restriktiv omtale samt forenkler en måte å kunne omtale de fem ordene under ett. Jeg erkjenner at ord kan skifte mening. Ord bærer også alltid med seg en

²⁴⁶ Midtbøen, Orupabo & Røthing 2014.

²⁴⁷ Harlap & Riese 2014, Svendsen 2014.

²⁴⁸ Se også Moldrheim 2021.

historie. N-ordenes historie er i så måte knyttet til grove menneskerettighetsforbrytelser, men også til hiphop og broderskap. En nærgående analyse av hva mine deltakere tenker om dette, følger i neste kapittel. Denne avhandlingen er skrevet i en historisk kontekst, leses den om 10 eller 20 år, kan språkbruken synes utdatert og degraderende. Avhandlingen hever seg derved ikke over dagens diskurs, derimot inngår den i den og må tolkes deretter.

Så langt i avhandlingen har jeg begrunnet hvorfor forskningsspørsmålene er viktige å finne kunnskap om, redegjort for tidligere forskning og gått gjennom teori og analyseredskaper. I dette kapittelet har jeg vist hvordan jeg har arbeidet for å få frem materiale som kan belyse forskningsspørsmålene. Jeg har også vist hvilke fallgruver det finnes, spesielt når vi forsker på grupper. Etter denne gjennomgangen følger analysekapitlene.

KAPITTEL 5: «Du vet – den gamle meningen, da kommer den tilbake»

Å se på ord som narrative forkortelser

En tydelig og artikulert fordom er, ut fra definisjoner vist tidligere i avhandlingen, en *negativ generalisering av en gruppe med mennesker*. Vi kan igjen ta utgangspunkt i at «bergensere er brautende og høyrøstede». Her er fordommen formulert som en påstand der en konstaterer at «slik er det». Å forklare hvorfor en påstand kan føles sårende eller nedlatende, leder tilbake til innholdet i den. En slik generalisering kan plukkes fra hverandre, og man kan bygge opp et logisk resonnement: Er alle bergensere slik? Og er det bare negativt å være høyrøstet? Når fordomsbruk forkortes gjennom bruk av enkeltord eller symboler, forsvinner den generaliserende påstanden. Da kan vi kanskje si at grunnene til at det kan føles sårende og andregjørende, ikke er like åpenbare som ved artikulerte fordommer der både påståtte negative egenskaper og generaliseringer kan identifiseres.

I dette kapittelet skal jeg utforske hvordan vi kan forklare og tolke praksiser når fordomsbruk og andregjøring skjer gjennom bruk av enkeltord, korte uttrykk, ordpar, gjennom symboler eller symbolske handlinger. Begrepet 'narrative forkortelser' er sentralt gjennom hele kapittelet: Hvilke meninger legger ungdommene i disse forkortelsene – hvilke historiske fortellinger og fortidsreferanser ligger her? Eller mer presist: Hvilke kjente fortellinger bygger de på, og hvilke metanarrativer legger premisser for praksisen? Når ungdommer utvikler regler for bruken, hvordan er reglene med på å konstruere elevenes narrative identitet og historiebevissthet?

Noen av disse narrative forkortelsene er brukt og forstått med stor variasjon – av og til fungerer de undertrykkende og som degraderende merkelapper, andre ganger er funksjonen humoristisk og/eller relasjonsbyggende. Kognitivt, emosjonelt og funksjonsmessig forandrer situasjonene seg fra kontekst til kontekst. Hvordan kan vi forklare slike endringer? Har det noe å si hvem som sier hva – endres meningen i interaksjonen og hvordan knytter dette seg til narrativ identitet?

Straub har et omfattende arbeid bak seg om minne, identitet og historiebevissthet. Vi husker fra kapittel 3 at han sier om narrative forkortelser at de er historier eller forslag om historier

uten at de selv er fortellinger.²⁴⁹ Dette betyr at enkeltord eller en sammenstilling av få ord, til og med bilder eller symboler, kan referere til eller vekke fortellinger.²⁵⁰ Vi skal også se på de narrative forkortelsene som begreper i seg selv, og undersøke om det finnes ulike betydningslag med historiske fortellinger i dem. Det er med denne analytiske inngangen vi i dette kapittelet skal se nærmere på tre ulike narrative forkortelser som brukes i interaksjon på skoler i norsk kontekst. Felles er at alle ordene brukes som skjellsord eller på en nedlatende måte i sosialt samspill. Av den grunn trekker jeg inn noe teori og forskning på banning før selve analysene. Til slutt binder jeg sammen analysen og knytter den opp mot narrativ identitet, historiebevissthet og historiekultur.

De tre narrative forkortelsene

I dette kapittelet analyserer jeg praksiser av tre ord eller ordpar som jeg har i materialet mitt. Jeg ser på hvordan elever oppfatter meninger bak ordene, funksjonen av dem og hvilke regler vi finner i de ulike praksisene. Som narrative forkortelser har de noen likheter og noen ulikheter. To av dem, 'Allahu akbar' og ulike varianter av n-ordet, har begge kontrastfulle funksjoner. De kan begge bety noe bra: Ungdommene forteller for eksempel om en relasjonsbyggende hilsen eller en del av en fredfull bønn. I andre settinger kan de begge, gjennom fortellingene som aktiveres, derimot være uttrykk for undertrykkelse. På den annen side rapporterer elever også om ulikheter, som økt bruk av ordet 'nigga', mens de mener at 'Allahu akbar' brukes mindre enn for noen år tilbake. Ordet 'jøde', derimot, knyttes mer til livssyklus ved at elever melder om utstrakt bruk av ordet på barne- og ungdomsskolen, mens det ifølge mine deltakere er lite i bruk på videregående. Felles for dem alle er at man finner dem brukt i sosiale medier, i såkalte memer samt at de brukes som skjellsord. Skjellsord er en form for banning. Hva er så banningens funksjon?

Banningens funksjon

Banning er knyttet til tabuer i samfunnet. Ruth Vatvedt Fjeld, forsker i nordisk språkvitenskap ved Universitetet i Oslo, ga i 2018 ut *Norsk Banneordbok*.²⁵¹ Her viser hun til forskere på dette temaet som beskriver at banning som fenomen står i opposisjon til normer og autoriteter.²⁵²

²⁴⁹ Straub 2005; 62.

²⁵⁰ Rüsen 2004a; 157.

²⁵¹ Fjeld 2018.

²⁵² Ibid.; 32.

Fjeld beskriver banning som språkets utmarker. Når hun hevder at denne formen for språkutvikling står fritt ettersom det ikke finnes andre regler enn faktisk å bryte reglene, refererer hun til offentlige eller overordnede myndigheter.²⁵³ Som jeg vil vise i dette kapittelet, etableres det likevel mange regler rundt denne formen for språkbruk. Disse reglene blir skapt av ungdommene selv, og sanksjoneres innbyrdes. Når ungdom banner, er dette gjerne i opposisjon til foreldregenerasjonen. Bruk av banning er knyttet til både følelser og maktrelasjoner. Forskning viser at vi plukker opp ord fra dem vi liker og dem vi vil skal like oss.²⁵⁴ På denne måten kan bannespråk være trender og blir raskt identitetsmarkører. Vi ser også noen ganger at tabuet rundt ordet forsvinner.²⁵⁵ Det som er viktig å huske på, er at selv om tabuet forvitrer i én gruppe, kan det likevel fortsette å eksistere i en annen. Denne formen for utvikling, at et ords tabuer opphører, kan være både kompleks og ambivalent. Når denne prosessen eies av ofrene for et gruppebasert skjellsord, kalles den på engelsk 'linguistic reclaiming',²⁵⁶ på norsk kan vi kanskje oversette det med 'språklig tilbaketaking'. En slik prosess vekker ofte polariserte debatter, og det er derfor vanskelig å avgjøre om den er vellykket eller ei. Språkviteren Robin Brontsema analyserer i en artikkel slike strategier for språklig tilbaketaking. Hun hevder at dette er prosesser uten klare ender og at de også er utfordrende fordi språk i stor grad bestemmes av dominerende kultur.²⁵⁷ Brontsema viser her til at språkutvikling skjer i en kontekst, og denne konteksten utgjør fortolkningsrammen for våre praksiser. I analysen videre ser vi på kontekst i form av kjente fortellinger og metafortellinger.

'Allahu akbar' – bringer inn fortellinger om islam og terror i skolegården

Før jeg startet dette doktorgradsprosjektet, var jeg en gang innom en blogg der en jente på 13 år spurte etter råd om hva hun kunne gjøre når klassekameratene hennes ropte «Allahu akbar» sammen med «pang-pang». 13-åringen fortalte at hun selv var muslim, men var usikker på om de andre i klassen visste dette. Jenten beskrev også at guttene dro gensen over nesen når de gjorde det, og hun beskrev at hun opplevde hendelsene som «ekle».²⁵⁸ Blogginlegget gjorde meg nysgjerrig og var, sammen med uformelle samtaler med lærere

²⁵³ Ibid.; 9.

²⁵⁴ Ibid. 2018.

²⁵⁵ Ibid.; 28–35.

²⁵⁶ Brontsema 2004; 1.

²⁵⁷ Ibid.

²⁵⁸ Ung.no 2016.

som fortalte lignende historier, utgangspunktet for at jeg aktivt har undersøkt praksiser rundt disse to ordene. I eksempelet over ser vi 'Allahu akbar' brukt som en narrativ forkortelse som vekker fortellinger om islam, vold og terror. I tre av intervjuene har 'Allahu akbar' blitt nevnt i samtaler om terrorisme før jeg har introdusert det selv. I flertallet av intervjuene har jeg aktivt spurt deltakerne om bruken.

De fleste deltakerne i prosjektet, både de med og uten muslimsk bakgrunn, visste at 'Allahu akbar' betyr 'Gud er større'. Likevel assosierte flertallet de to ordene med bombing, terrorisme og IS. Her må vi huske å ta hensyn til settingen – intervju med en forsker som forsker på fordommer i skolen. Hadde elevene vært på besøk i en moské og fått samme spørsmål av en imam, hadde svaret muligens vært annerledes og kanskje i større grad gått i retning av religiøst meningsinnhold. Likevel *hadde* elevene assosiasjoner til terror, også elever med muslimsk bakgrunn. De svarte ikke 'Midtøsten', 'bønneteppe' eller 'hijab', som kunne vært andre assosiasjoner og identitetsmarkører knyttet til islam og muslimer.

Jeg har i materialet kategorisert tre ulike former for degraderende praksiser som gjelder 'Allahu akbar' i skoler. Praksisene handler om tiltaler rettet mot en eller flere personer, bruk i sosiale medier og kommentarer til hendelser, tilfeldige eller iscenesatte, på skolen. I tillegg forteller elever som i større eller mindre grad selv har muslimsk bakgrunn, at de bruker 'Allahu akbar' som et uttrykk på samme måte som 'Oh my God' eller 'Gud hjelpe meg'. Maryam, 16 år, fra Syria forteller: «Men vi kan si sånn, når vi snakker, jeg og en venn, og vi sier 'Allahu akbar', da betyr det at 'oi – hvorfor gjør du sånn?', eller 'Allahu akbar' – 'Oh my God!' det er sånn. Det er det det betyr.»

Som direkte rettet mot personer handler praksisen om degraderende utsagn mot personer som har eller som avsender opplever har, eller ønsker å tilskrive dem, en muslimsk identitet. I denne formen for praksis får 'Allahu akbar' gjerne følge av uttrykk som «dra tilbake til hjemlandet ditt», «jævla» eller «gå og spreng deg selv». Said, 19 år, opprinnelig fra Marokko, gir oss et eksempel på hva han tenker kunne vært en slik type situasjon: «Så la oss si at meg og deg hadde kranglet, også sier du 'dra tilbake til Allah-land' eller 'gå og spreng deg selv' også sier du Allahu akbar et sted (...)». 'Allahu akbar' er et religiøst uttrykk som muslimer verden over har et forhold til. Å ta det i bruk rettet mot en person markerer personen som muslim og

kan tolkes som en generalisering av muslimer. Praksisen markerer også avsender som ikke-muslim, og når vi legger til utsagn som «dra hjem», forteller slike situasjoner indirekte at avsender tenker på seg selv som hjemme. På denne måten understrekes maktforhold mellom majoritet og minoritet, en som tilhører og en som ikke tilhører et fellesskap som er «her». Uttrykket kan leses som et ønske om å forsterke forestillingen om majoritetens privilegerte posisjon. Handlingen minoriserer og andregjør altså mottaker. Ikke minst viser ungdommene jeg har intervjuet, hvordan praksisen bringer inn fortellinger om terrorisme, bombing og IS. Den markerer altså ikke bare avsender som muslim, men kopler islam til terror og betegner dermed mottaker både som muslim og terrorist. På samme tid bygger den en narrativ identitet hos avsender, ikke bare som ikke-muslim, men også som ikke-terrorist. Praksisen markerer avstand i relasjonen mellom gruppene som praksisen er med på å konstruere.

Said kopler praksisen til situasjoner med krangling og konflikt. At fortellingene om koplinger med IS og islam vekkes og hentes inn i slike situasjoner, skaper et erfaringsrom der konflikter på for eksempel skoler koples til store konflikter ute i verden. Kjente fortellinger brukes til å markere narrative identiteter – der tilskrevet identitet overskrider rommet, for eksempel skolen, de befinner seg i. Konflikten mellom elevene finner sted i norsk kontekst, mens konflikten som hentes inn gjennom 'Allahu akbar', er fra en annen del av verden.

Det samme narrative, koplingen mellom islam og terror, hentes inn i en annen form for praksis med 'Allahu akbar'. Denne praksisen kan både være iscenesatt eller skje tilfeldig. En typisk situasjon kan være at noen for eksempel skaper en høy lyd ved å miste en bok i gulvet. Dadvar, 16 år fra Afghanistan, forteller om en slik type bruk:

Solveig: Har du hørt det ('Allahu akbar') brukt i skolen?

Dadvar: Ja, ja.

Solveig: På hvilken måte? Har du eksempler på situasjoner?

Dadvar: Når de lar en ting som lager litt lyd, eller noe, så bruker de det ordet.

Eller som Adam, 18 år fra Polen, oppvokst i Norge, forteller om en typisk iscenesatt situasjon i skolegården:

Adam: Ja, altså det er jo for så vidt mest på ungdomsskolen, det er ikke så mye her egentlig, men angående ungdomsskolen så var det egentlig sånn at mange brukte det, og sånn som du sier det, på

kødd, da. Når det var friminutt, for eksempel, ja, hvis det var noen som kastet en flaske, så bare «Allahu akbar» (tilgjort stemme), sant, så kastet de en flaske, det var jo på en måte sånn humoristisk, da, men det var jo og andre, muslimske elever som ikke syntes det var så greit. Det var litt sånn «okey, hva med det? Hva er det som er så morsomt med det?»

Å bruke 'Allahu akbar' rammer hendelsene med å miste noe, noe som lager en høy lyd eller at noen hiver noe, inn i fortellinger om islam og terror. Her er ikke 'Allahu akbar' en merkelapp som settes på personer, men en *kommentar til situasjonene*. Det er den høye lyden eller kastingen av gjenstander som sammen med ytringen skaper den narrative forkortelsen. De samme fortellingene som i eksempelet over hentes inn igjen, men her kanskje i en mer humoristisk innpakning. I denne humoristiske innpakningen ligger det et lag som er viktig å være bevisst. For å forstå humoren er det kanskje nødvendig å ha kunnskap om en tredje praksis. Denne praksisen finner sted på sosiale medier.

I kjølvannet av at IS produserte og spredte videoer av selvmordsangrep, ble det laget parodier av disse der folk iscenesatte en liksom bombing og sprang. Søkeordene 'Allahu Akbar prank' gir 522 000 treff på google (13.12.2019). Kalle, 17 år fra Norge, tenker først på prank-videoene når han får høre ordene 'Allahu akbar':

Ehh, altså når folk først hører ordet 'Allahu akbar', så tenker de sikkert på sånn muslimer generelt, med en gang, men jeg følger de, folk er litt ferdig med å tenke på terrorisme og IS, folk tenker mer på hvor mye ordet blir brukt for å skape humor. De tenker på sånne memes de har sett med det ordet, de tenker på videoer de har sett på youtube eller på andre sosiale medier, jeg tror det er da folk flest kommer, altså frem med det ordet.

Kalle prøver kanskje indirekte å si at han tenker at 'Allahu akbar' gjennom videoer og memer har blitt en egen sjanger.²⁵⁹ Det er tydelig at alle i dette intervjuet kjenner til fenomenet. Hvis vi ser på deltakerne i studien under ett, har 17 av de 33 deltakerne i studien observert 'Allahu akbar' på sosiale medier, og 13 av dem kjenner til slike prank-videoer. Emilie og Nora fra samme klasse som Kalle forteller:

Nora: De har jo laget sånne videoer på internett der de tuller med å kaste en sekk, så roper de «Allahu akbar» og så løper de.

Kalle: Ja. Hmm.

²⁵⁹ En analyse av innhold i memer og prank-videoer med 'Allahu akbar' gjøres i neste kapittel, kapittel 6 «Vi bare kødder».

Emilie: Liksom folk har gjort det, ikke her da, men på en skole i Oslo, hehe, fikk de en sånn video av at, det var sånn karneval og da kledde de seg ut som en muslim, hehe, og da kastet de liksom en sekk inn og så ropte de det der «Allahu akbar». Ja, og så var det liksom morsomt da.

Parodiene på martyrvideoene huskes tydelig av deltakerne mine. Vi kan kanskje si at sjangeren blir en egen kjent fortelling, et lag som legger seg oppå fortellingen om IS og krigen i Syria og Irak. Sjangeren og referansene til den som brukes i praksiser, er koplet til ulike grupper på skolen. Zoran og Said forteller:

Zoran: (...) Og jeg personlig liker ikke i det hele tatt at folk bruker det i en slags type kødd, selv om jeg skjønner at det er kødd. Personlig føler jeg at det er krenkende mot meg. Så hvis jeg ser at folk bruker det, så er jeg også sånn [xxx], «pass på hva du sier, liksom, det er ikke greit å si». Så for min del, så synes jeg ikke det er noe tidig [morsomt – min kommentar] med det. Det har jo skapt mye kaos i verden, folk sliter veldig mye på grunn av akkurat det ordet. Jeg liker ikke å kødde med det.

Solveig: Men når tenker dere at det begynte å bli brukt i krenkende sammenhenger, da? Eller sånn med vannflasken, og sånt. Har det alltid vært sånn, eller har det?

Zoran: Helt ærlig, jeg synes at om en faktisk muslim hadde falt med den greien og hadde brukt «Allahu akbar», det hadde jeg ikke tenkt over en gang, men for folk som ikke er muslimer og ikke kan noe om religionen, de sier det på en veldig krenkende måte – «Allahu akbar» (tilgjort stemme), de overdriver det, sant? Det bare høres så krenkende ut.

Said: Det er liksom tonefallet, uttalelsesmåten og kroppsspråket når de sier det. Det er sånn – det er ikke noe de overtenker, de plukker det opp. Det blir liksom sånn: «Okey, jeg skjønner at han kødder, men hva faen er det å kødde med?» At jeg kaster en flaske på deg, også «Allahu akbar!». Jeg har køddet med det selv, jeg vet hvor grensen går, altså jeg spøker ikke med det i den forstand at jeg synes det er tidig selv. Jeg spøker med det bare for å legge et løkk på det siden alle andre kødder med det.

Vi ser at guttene her diskuterer humoren rundt bruken av 'Allahu akbar', og de refererer til regler rundt praksisen. For Zoran er det greit at muslimer tuller med ordene, men han synes praksisen til folk som ikke er muslimer og som tøyser med 'Allahu akbar', er lite respektfull. Han kan også tolkes dit hen at muslimer selv mestrer regler rundt bruk av 'Allahu akbar', samt at han synes disse reglene skal ta utgangspunkt i respekt. Kan det tenkes at aksepten også er koplet til at han er tryggere på intensjonen, og at når medelever som ikke er muslimer, tøyser med 'Allahu akbar', blir han usikker på hvilke hensikter eller holdninger som ligger bak køddingen? Når Said innrømmer at han selv har tullet med ordene, føler han for å forklare hvorfor, han begrunner det med at han kjenner til normer for bruken – han vet hvor grensen går, og forteller at han tøyser med det fordi han vil sette et punktum for tullingen. Implisitt kan vi kanskje lese ut fra dette at Said kan kjenne på et press når det gjelder å respondere på humoren, at det forventes at han som selv har en muslimsk bakgrunn, har selvironi på temaet eller at de rundt ham forhandler med ham om hvor grensen går for ham.

De kjente fortellingene med selvmordsbombing, som vekkes til live gjennom praksisen, oppleves som lite respektfulle overfor islam som religion. Guttene forteller at måten 'Allahu akbar' brukes på, vitner om lite kunnskap om religionen, men at praksisen antakelig ikke er gjennomtenkt eller bevisst. Guttene ønsker den respektløse praksisen bort. Her ligger det et metanarrativ om islams status i Vesten. Holdningsundersøkelser viser at det i Norge finnes mange som har negative holdninger til muslimer. Påstander som tidligere var knyttet til marginale deler av befolkningen, har beveget seg mot midten.²⁶⁰ For eksempel viser Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter sin holdningsundersøkelse fra 2017 at 39 prosent av befolkningen i Norge støtter påstanden om at «Muslimer utgjør en trussel mot norsk kultur», og 30 prosent sier seg enige i at «Muslimer ønsker å ta over Europa».²⁶¹

Guttene befinner seg i et rom der islam og den muslimske del av verden ofte posisjoneres som fiender, og denne posisjonen legitimerer kanskje humoren med 'Allahu akbar'? Praksisen skaper et erfaringsrom for guttene der metanarrativet om kontrasten mellom vestlige, liberale demokratier på den ene siden, og islam og den muslimske verden på den andre siden, blir en del av fortolkningsrammen, og dermed reproducerer og understreker dette fiendebildet. Å sette stopper for humoren ved bruk av selvironi blir en viktig måte å markere at en ikke er et offer, men en kompetent aktør som mestrer narrativene. Dette blir også Suids måte å orientere seg i landskapet på – å bygge status ved å være morsom, men samtidig sette en tydelig grense for hvor langt en kan gå. På den måten opponerer Said mot metanarrativet som her ligger som et premiss for praksisen.

Spredning og visning av prank-videoene kan ha vært en måte å bli med i samtalen om et brennhett tema på den gangen IS spredte videoer i stort omfang. Humoren i dem kan også ha gjort dem til fristende verktøy for å oppnå oppmerksomhet i form av likes, latter og delinger. Uansett motiv for å bruke dem kan videoene ha etablert 'Allahu akbar' som en narrativ forkortelse som brakte kjente fortellinger om og koplinger mellom islam og terror inn i ungdommers livsverden, også på skolen. Med dannelse av en egen sjanger på sosiale medier kan vi si at det ved siden av narrativer om islam og terror i nyhetsbildet finnes et sidespor med kjente fortellinger knyttet til humorsjangeren på sosiale medier. Vi kan også stille spørsmål

²⁶⁰ Døving 2020, Strømmen 2014.

²⁶¹ Hoffmann & Moe 2017.

ved om de to sporene kan representere en forhandling av historiekultur og at prank-videoene opponerer mot de etablerte mediens måter å fortelle om IS sin krigføring på.

Vi kan si at vi har to lag av det samme narrativet der prank-videoene både refererer til seg selv, humorsjangeren, i tillegg til den underliggende kjente fortellingen, nemlig narrativet knyttet til krigen i Syria, til islam, selvmordsbomber og IS. Alle de tre praksisene, som forakt og degraderende utsagn, som kommentar til situasjoner og sistnevnte – som humor på sosiale medier, er avhengige av den underliggende fortellingen – om IS, islam og selvmordsbombing. Jeg vil imidlertid påstå at memene (inkludert prank-videoene) har vært viktige for etablering av de to førstnevnte. Jeg vil hevde at omfanget av dem, forsterket og etablerte 'Allahu akbar' som en narrativ forkortelse. På den måten befestes narrativet og muliggjør en vedvarende, om enn synkende, bruk i skolen og i ungdommers livsverden. Betydningslagene, altså humoren rundt prank-videoene, memene og IS, islam og terrorisme eksisterer samtidig i begrepet 'Allahu akbar'. Ved at det etter IS-videoene festet seg fortellinger om selvmordsbombere til ordene, ga dette grobunn for bruk av begrepet i andregjøringsprosesser. Bruken av 'Allahu akbar' kan derfor ha vært med på å forme hvordan elever som har muslimsk tilhørighet eller er tilskrevet sådan, har blitt ekskludert og stigmatisert.

Funksjonene av de tre ulike praksisene er mangfoldige. Den første uttrykker forakt for individer ved å betegne dem som terrorister, og dermed også fiender. I den andre varianten, der bruken av 'Allahu akbar' er en kommentar som rammer hendelser inn i et narrativ, er kanskje funksjonen knyttet til å gi status til avsender, men på samme tid skjer det en degradering av islam og muslimer samt en reproduksjon av kjente fortellinger om koplingen av islam til terror. Den tredje form for praksis er knyttet til sosiale medier. Ved å se samme videoer eller memer bygges det fellesskap rundt det samme laget med kjente fortellinger. Dette fellesskapet kan også skapes på digitale plattformer ettersom man ser hvem som liker og deler. Vi ser dermed hvordan praksiser, altså tre ulike – som forakt, som en kommentar og som humor på sosiale medier – utvikles i tid, rom og i relasjon: I tiden fra 2014 og utover ble fortellinger etablert – brukt, reproduisert og videre bearbeidet. Slik ble de en del av folks fortolkningsrammer. Praksisene oppstår i ulike rom, og gjennom praksisene knyttes elevenes erfaringsrom opp mot de kjente fortellingene som hentes inn i det sosiale samspillet. På

sosiale medier ble det rom for parodier man kanskje ikke i like stor grad så i etablerte medieinstitusjoner? Videoene kan ha rammet inn og legitimert praksiser i form av kommentarer til hendelser (høye lyder eller kasting av gjenstander) på skolen. På den måten kan praksiser på skolen ha blitt sett på som etterligninger av videoene. Vi har med andre ord praksiser i tre ulike rom – mellom individer i et rom der man ikke risikerer korrigerende, på skolen, enten i skolebygningen, klasserommet eller skolegården, og til slutt i et digitalt rom.

Kjente fortellinger om IS, selvmordsbombing og prank-videoene er en forutsetning for å forstå humoren og hvordan de her bidrar til andregjøring. Dersom vi ser på bruken av 'Allahu akbar' som banning, er tabuet knyttet til religion og vold. Å bruke en hellig frase knyttet til bønn i humor om religion og vold kan tolkes som å opponere mot normer i samfunnet. Praksisen understreker skiller mellom grupper ettersom vi også kan se ulike regler knyttet til hvem som for eksempel spøker med 'Allahu akbar'. På spørsmål om hvem som bruker 'Allahu akbar', svarer Khadija:

Solveig: Men hvem er det som gjør det?

Khadija: De fleste er gutter.

Solveig: Men hvilken bakgrunn har de guttene?

Khadija: Norske. Arabere selvfølgelig, de vet, de er en del av deres.

Solveig: Så de gjør det ikke? Så arabere de bruker det ikke?

Khadija: Det føles som om at de [xxx] ikke, siden jeg er religiøs, så selvfølgelig ikke. Ingen vil undertrykke seg selv.

De degraderende praksisene rundt 'Allahu akbar' bygger på narrativer om islam som en voldelig religion.²⁶² Deltakere med muslimsk tilhørighet erfarer disse narrativene i klasserom og i skolegården. Flere uttrykker at fortellingene blir kontrastfulle – at islam, som for dem betyr noe fredfullt, av andre blir oppfattet som det motsatte – krig og vold. Yanar forteller hva hun tenker om at IS fremstilles som en muslimsk gruppe:

Det er noe helt for seg selv, jeg har hatt folk i familien som har blitt drept av IS, jeg har hatt folk som har blitt kidnappet av IS. Familien min og venners familie, noen av disse blir jo drept, andre kommer seg løs. Og når de forteller oss hva de har fått dem til å gjøre, så vet vi at det er ikke en islamsk gruppe på noen steder, det er ikke bygd på det vi tror på og det vi står for. Det er bygd på det stikk motsatte, så jeg ville jo tenkt på at IS er en egen religion for seg selv, men at de prøver å fremstille seg som muslimer og prøver å fremstå sånn at de setter islam i dårlig lys.

²⁶² Ekman 2015.

En annen funksjon med 'Allahu akbar' som kom frem under intervjuene, er at ordene kan skape frykt. Fire jenter med majoritetsbakgrunn, fra tre ulike fokusgruppeintervju, trekker frem dette når vi snakker om ordene.

Lisa: Jeg har skrevet at det er mange som bruker det i feil sammenhenger, for å tulle liksom, og så at da kan det være skummelt, at folk kan bli skremt, og at folk tenker problemer når de hører det. Og at muslimer kan bruke det mot andre, men blir liksom truffet om noen bruker det mot de, men det skjønner jeg også – for det er jo deres religion. Og de vet jo når det passer seg å bruke, men de kan jo også bruke det i feile sammenhenger. Og så tror jeg mange tenker sånn bombe og sånne ting.

Lisa tenker at folk kan bli skremt når de hører 'Allahu akbar'. Dette sier noe om hvor sterk hun tenker koplingen er mellom ordene og narrativet islam – terror. Raket synes også at 'Allahu akbar' er skummelt, mens Jenny trekker sammenligninger til andre verdenskrig.

Jenny: Ja, jeg har skrevet at jeg tror at det har litt samme effekten som når man under andre verdenskrig sa «Heil Hitler», at man trekker litt de samme linjene der, da. Det er et sånt utrop man sier for å støtte en, ja, en ond side. Ehm, jeg skrev at jeg tror det er negativt ladet ord, men at det og blir mye misbrukt. Ehm, i form av at alle sier det uten å tenke videre over hva det egentlig betyr. Og jeg har aldri hørt det i skolesammenheng.

Raket: Jeg skrev også religion, og så skrev jeg at vi hører det i media, men ikke i skolen da, og at det er negativt, men da tenkte jeg også på det med at, ja, skummelt da, på en måte.

Jenny tenker at 'Allahu akbar' for mange kan være analogt til 'Heil Hitler' og bygger på et tydelig fiendebilde når hun sier at det er uttrykk for en «ond side». Implisitt finnes det også en «god side». Jenny vet at ordene blir misbrukt, og dermed at de betyr noe annet. Altså tenker hun at for mange overskygger de negative assosiasjonene til en ond fiende ordenes egentlige betydning. I en kommentar i tidsskriftet *Feminist Media Studies* kopler kjønnsforsker Shenila Khoja-Moolji assosiasjoner rundt 'Allahu akbar' til frykt og rasialisering, og spesielt til konstruksjon av en voldelig maskulinitet: «The association of the Arabic language in general, and the chant of 'Allahu Akbar' in particular, with violent masculinities is regularly invoked in media cultures. (...) I argue that sounds, like visualities and narratives, play a critical role in the production of gender and race.»²⁶³ 'Allahu akbar' markerer muslimer og kopler islam til terror, i kontrast til avsender. Vi kan altså si at dette er en klar andregjøring. På den måten fungerer det også som en minorisering der en definert gruppe, muslimer, blir degradert med et implisitt ikke-muslimsk «vi». Khoja-Moolji trekker inn mediekultur som formidlere av

²⁶³ Khoja-Moolji 2016; 1110.

konstruksjoner av kjønn og rasialisering. Rakel kopler også inn media som et sted der hun har hørt 'Allahu akbar', men hverken Jenny eller Rakel har hørt ordene brukt på skolen. Det er derfor nærliggende å tro at begges referanser kommer fra media.

Khadija mente at det var flest gutter som bruker det på en degraderende måte, og referer da til «norske gutter». I materialet mitt finner jeg ikke dekning for at 'Allahu akbar' spesielt konstruerer en muslimsk *maskulinitet*, slik Khoja-Moolji hevder: «What we have then is a sound ('Allahu Akbar' – min merknad) that is productive of multiple meanings for Muslims, but has become reduced to a stand-in for racialized, violent masculinities.»²⁶⁴ Det vil ikke si at jeg nødvendigvis er uenig med henne. Khoja-Moolji trekker frem eksempler fra TV-serier, for eksempel Homeland, som underbygger hennes påstand. Jeg har derimot to eksempler på kvinnelige deltakere som har blitt møtt med uttrykket, og dermed også blitt tilskrevet narrativet som 'Allahu akbar' kommuniserer.

Khadija: Det var på en måte liksom, en gutt som så på meg og han sa til meg «Allahu akbar», og så sa jeg til ham «du vet, jeg er ikke ISIS, liksom». Du vet.

Solveig: Du sa?

Khadija: «Jeg er ikke ISIS»

Solveig: Du sa det, at du ikke er ISIS?

Khadija: Ja, «jeg er bare en normal muslim», og bare, jeg vet, og så ble han redd.

Solveig: Men var det på gaten eller var det på skolen?

Khadija: Nei, det var på skolen. På skolen. Jeg tror, jeg har også hørt det på gaten. Det er bare sånn folk som er full.

En annen av jentene²⁶⁵ forteller om en situasjon på et shoppingssenter:

Jeg gikk med moren min, og hun hadde på niqab, sant, vi var i andre etasje, og de skulle gå foran oss, sant, så sa en av guttene 'Allahu akbar', de var fra XXX (samme land som jenten og moren – min kommentar). Jeg kjente den ene gutten, han gikk på samme skole som oss. Så jeg ble veldig sint, jeg ville gå og kaste han ned, jeg ble veldig sur fordi hvis for eksempel en norsk eller andre sier det, så går det bra, liksom. Det er en ny ting for dem at noen går med niqab, sant, men han var fra min kultur, fra mitt land, vi har samme religion, samme språk – hvorfor sa han sånn?

I siste sitat opplever jenten at det er morens heldekkende klesplagg som utløser guttens reaksjon. Det kan være viktig å nevne at også Khadija bruker hodeplagg, en hijab. Både jenten i eksempelet over og Khadija grep tak i situasjonen. Khadija utfordret der og da med det hun

²⁶⁴ Ibid.; 1112.

²⁶⁵ Det er få kvinner i Norge som bruker niqab. Av anonymitetshensyn er hverken fiktivt navn eller hjemland her nevnt.

antok at gutten la i meningen bak 'Allahu akbar'. Når hun markerer seg selv som «bare en normal muslim», sier hun dermed indirekte at muslimer generelt er ikke som IS. Da jenten på shoppingsenteret kom tilbake på skolen, konfronterte hun gutten med spørsmål på om han hadde vært på stedet. Da han svarte nei, sa hun det var greit, selv om hun visste at det var ham. Eksempelene kompliserer bildet Khoja-Moolji gir om 'Allahu akbar' som et uttrykk som primært kommuniserer voldelig maskulinitet. Det kan tenkes at uttrykket som narrativ forkortelse kopler seg til en annen narrativ forkortelse, nemlig religiøse hodeplagg som niqab og hijab, og dermed også konstruksjon av religiøs fundamentalisme og videre undertrykking av kvinner.

Fortellingen om at islam og muslimer omfavner vold i religionens navn, forenkler binære bilder av Øst og Vest. Binære bilder av Øst og Vest har lange historiske røtter og er på den måten en fortsettelse av det Said illustrerte i sin bok *Orientalismen*, første gang utgitt i 1978.²⁶⁶ Her viste han gjennom eksempler fra vestens kulturelle arkiv hvordan «den andre» ble konstruert i kontrast til et «vi», at Øst ble Orienten i negativ kontrast til Vest, Oksidenten. På mange måter viser bruken av 'Allahu akbar' gjennom de ulike praksisene vi her har sett på, hvordan muslimsk ungdom kan føle seg møtt i relasjon til sin religion: en hellig frase som for dem symboliserer bønn, fred og Gud forandret til et narrativ som representerer terrorisme, undertrykkelse og vold.

N-ordene – tvetydighet og ambivalens

Som jeg viste i kapittel 4, har praksis vedrørende n-ordene endret seg i norsk offentlighet. 'Neger', som tidligere var brukt, er i dag uakseptabelt å bruke i den offentlige samtalen. Til tross for at Språkrådet i en artikkel fra 2001 vurderte at det den gang fantes ulike oppfatninger om ordet, og derfor makte til varsom bruk av det, valgte ukebladet *Kvinner & Klær* i 2002 å publisere dagens statsminister Erna Solbergs uttalelse der hun brukte n-ordet.²⁶⁷ Og allerede i 1999 skrev Sverre Klouman, norsklærer og forfatter av boken *Moro med ord. Litt om ordenes vandring, historie, slektskap og hemmeligheter*, at ordet 'neger' var belastet og burde unngås.²⁶⁸ Det vi ser i dag, er at det i den offentlige samtalen ennå eksisterer et skille mellom

²⁶⁶ Said, Thorbjørnsrud & Aabakken 2001.

²⁶⁷ Aarnes 2002, Språkrådet 2021.

²⁶⁸ Klouman 1999; 232.

bruk og omtale av ordet. I nyhetssaker kan vi se at man tillater å *referere til* ordet. Men mens vi har hatt en nedgang i offentligheten, rapporterer deltakere i studien min en økning i bruk av n-ordene i sin livsverden. Frank, med en forelder fra Vest-Afrika og en fra Norge, forteller: «(...) jeg vil si at jeg merker en økning i en positiv bruk av det ordet, og jeg hører ikke det ordet bli brukt så veldig i negativ setting, av både mørke og hvite folk på en måte.»

Dette skiller seg også fra bruken av 'Allahu akbar', som ungdommene forteller blir mindre brukt nå enn for få år siden. I mitt materiale finner jeg fem ulike versjoner av N-ordet: 'Neger', 'nigga', 'nigger', 'niggs' samt verbet 'å nigge', som nevnes av en deltaker i betydning av 'å stjele'. Ordene brukes ulikt, noen ganger også ulikt fra vennegjeng til vennegjeng på samme skole. Noen ungdommer er opptatt av at ordene har svært ulike meningsinnhold, mens andre ikke skiller dem fra hverandre i like stor grad. Kalle og Jenny, som begge er lyse og identifiserer seg selv som norske, er opptatt av at det er forskjell:

Kalle: Men det er en ting, altså det har veldig mye å si hvordan du sier ordet. Det er bokstavene på slutten. Du har skrevet 'nigger' her, og vanlig ord er å bruke 'nigga'.

Solveig: Ja, med A på slutten?

Kalle: På slutten. Det har veldig mye å si, for 'nigger' det er sånn som ble brukt før i tiden når de som var mørk i huden var slaver, og da ble det brukt av hvite og det ble brukt av folk som, altså sånn når folk, hvite folk bruker det mot svarte og de sier 'nigger' – da mener de det skikkelig negativt fordi det er sånn det egentlig sies.

Jenny: Og så er det vel en forskjell på 'nigger' og 'nigga'. Det er vel hard R, det er vel mer negativt ladet når man skriver det sånn.

Kalle kopler altså ordet 'nigger' til historiske fortellinger om slaveriet, mens 'nigga' tenker han på som vanlig. Jenny nevner ikke her et historisk narrativ, men er opptatt av at 'nigger' er verst. Nimali fra Sri Lanka, Khadija fra Somalia, Said, opprinnelig fra Marokko og Zoran, fra Kurdistan og oppvokst i Norge, går alle på samme skole, men er ikke enige om betydninger av n-ordene.

Nimali: Vi sier 'nigga', vi sier ikke 'neger'. Jeg synes, jeg synes, det er litt mer krenkende å si 'neger' enn 'nigga'.

Solveig: Ja, du synes at det er forskjellig der?

Nimali: Ja, fordi engelsk, jeg har hørt mye musikk, liksom «nigga, nigga what's up?!», sånn musikk. 'Nigga', det betyr bare 'dude' for meg. Men når du sier 'neger', det er mer sånn, «ikke bruk 'neger', det er liksom krenkende». Jeg vet ikke, det inneholder norske ord, og det bare krenker meg.

Khadija: På en måte, jeg vet ikke. Før i tiden var 'neger' også en stor greie for meg, men nå, jeg har vært i Oslo og de bruker «Jæla neger, ja, hva skjer?». De bruker det.

Solveig: Mellom svarte og svarte, mellom venner?

Khadija: Ja, mellom venner, svart til svart. Jeg kan si til en svart person «My'nigga, what's good?» uten at jeg kjenner ham, og så svarer han til meg «my'nigga, jeg har det bra, det går fint.»

Nimali kopler 'neger' til norsk språk, og forteller at hun derfor kjenner at det i større grad er krenkende. Kanskje er det norske ordet for henne i mindre grad heftet til fortellingene om hiphop? Zoran, som går på samme skole, men som *ikke* ble intervjuet sammen med Nimali og Khadija, forteller i likhet med Khadija at 'neger' er begrepet som brukes mest, også i hans omgangskrets.

Zoran: Jeg vil si hvert fall, her blant oss, så blir det brukt, ikke 'nigger', men vi sier mest 'neger'?
Said: Ja, det er liksom blitt normalisert til en viss grad selv om det er et veldig, veldig krenkende ord, men det kommer an på hvordan man sier det. Det er 'nigger', 'nigga', 'negro' det er liksom sånn.
Solveig: Ja, er det ulike nyanser der? Hvordan, hva går de nyansene i da?
Said: Altså jeg tror alle har forskjellige oppfatninger av de nyansene.

Khadija viser at det har vært en endring i hennes egne holdninger til ordet 'neger'. Som Fjeld viser i sin utgivelse *Norsk banneordbok*, er våre omgivelser mest innflytelsesrike når det gjelder hvilket språk vi bruker. Khadijas nettverk i Oslo har antakelig påvirket hennes syn. Zoran og Said, som tilhører samme vennegjeng, bruker altså ikke 'What's up'nigga', men de har likevel en utstrakt bruk av ordet 'neger'.

Solveig: Men bruker dere det som en hilsen?
Zoran: Nei, liksom ikke sånn, det blir brukt på alt forskjellig. Det er akkurat som å si sånn «Dumme neger», eller..
Said: «Ka'skjer, neger?» Sånne ting liksom. Eller «Se på han negeren!?»
Zoran: Ja, se på han negeren der eller. «Ka' faen er det han negeren gjør på, eller!»
(...)

Zoran: Vi bruker det i en slags kompis-sammenheng, skjønner du? Du kan si det til vennene dine, du kan si det til folk du føler deg komfortable med, men du kan ikke bare gå rundt og si det til hvem som helst. Du kan ikke bare gå på gaten og møte, og se en svart person og bare «Ka'skjer neger?» Det blir tatt veldig negativt liksom.

Oppfatninger av hvilket ord som er degraderende er ulike. Ordet 'nigga' er imidlertid kanskje begrepet flest er enige om har de minst negative konnotasjonene. Ordet 'neger' oppfatter flere som gammeldags og mest brukt av eldre, men som vi ser, kan det se ut som om ordet nå brukes av flere unge enn for kort tid tilbake. Likevel, som både Nimali og Said påpeker, anser de det som et meget krenkende ord. Normaliseringen og den økte bruken kommer på tross av dette. Dette er en av de få gangene at deltakerne bruker ordet 'krenkende'. Dette er

kanskje uttrykk for at n-ordene er kjent som spesielt krenkende, og slik Kennedy påpekte, at 'nigger' er ansett som et av de verste ordene som karakteriserer hudfarge eller «rase» i amerikansk kontekst.²⁶⁹

Overraskende finner jeg også stor variasjon når gjelder regler knyttet til bruken. Et likhetstrekk med 'Allahu akbar' er kontrastfylte betydninger. Bruken av n-ordene kan på den ene siden beskrives som grove krenkelser, og ordene kan bety 'slave' eller 'uten verdi', men kan også symbolisere 'bror' eller 'venn'. I denne delen av kapittelet vil jeg analysere denne praksisen.

I materialet finner jeg blant annet regler knyttet til kjønn og alder. Noen av deltakerne er opptatt av at det er ord som de ikke bruker når det er voksne eller lærere til stede. På noen skoler kan det virke som om gutter bruker det mer enn jenter. Kanskje er dette knyttet til at det i større grad betyr 'venn' i form av 'bror' enn 'søster' eller 'venninne'? Andre vektlegger alder og hevder at de vil reagere sterkere hvis yngre mennesker bruker 'neger' enn eldre. Mange deltakere forteller om økt bruk, men at dette spesielt gjelder praksis med positivt meningsinnhold. Likevel, sammen med denne formen for bruk følger tvetydighet ettersom praksisen er knyttet opp mot kontrastfulle meninger. Noen deltakere ønsker også at bruken av ordet skal forsvinne helt. Hverken kjønn eller alder er likevel de sterkeste premissene for reglene som har utviklet seg rundt praksisen.

Hudfarge er ikke overraskende en av de viktigste betingelsene for hvem som er legitime brukere av n-ordene, uavhengig av hvilket n-ord, men jeg finner også regler som krysser dette premisset. Flere deltakere knytter økt bruk til musikkindustrien og fremveksten av hiphop. Mohammad, 19 år gammel fra Somalia, forteller:

Nå kommer det flere artister som bruker 'nigger', nesten i hele musikken. Det er folk herfra, og folk fra Afrika, og folk fra Asia. De har jo samme interesse, det heter rap-musikk. Alle hører jo på den musikken, det betyr jo at han fra Norge kan godt si 'nigger' for han liker jo musikken, for i all musikk så «what-you're-doing-nigger?», så sier han «nigger» og så sitter du her, du kan ikke si «hvorfor har du sagt nigger til meg?», for han bare sier «jeg bare sier det de sier i musikken». Det er derfor folk synes det er litt mer greit å høre 'nigger' nå, men før tenker jeg det var helt unormalt å høre 'nigger'. Men nå har det blitt veldig kjent. Jeg tror det er musikken og artister som har gjort det slik at det ordet kan bli greit for alle.

²⁶⁹ Kennedy 2003; 23.

Mohammad skiller ikke mellom ulike former av n-ordet:

Solveig: Så da er det 'nigger', så da er det ikke 'neger', men 'nigger'?

Mohammad: Det er jo det samme, det er bare uttalen som er. Jeg tror ikke de sier 'neger', de sier bare 'nigger'.

Tid er til stede i Mohammads refleksjoner rundt endringer i bruken av n-ordet. Han bruker tidsord som 'nå', 'før', 'har gjort' og 'kan bli', og implisitt sier han at n-ordet ikke var normalt å bruke før i tiden, slik han ser det. Når han refererer til endring, beskriver han kulturelle endringer som årsaker. Det er ifølge ham musikkindustrien og musikerne som har endret praksiser som gjelder n-ordet. Spesielt trekker han frem at han tror artister fra ulike deler av verden, som alle driver med rap, har hatt betydning. Musikkindustrien har altså blitt en kjent fortelling og fortolkningsramme for Mohammad, som nå mener at ordet er «greit for alle». Her ser vi kanskje samme mekanisme som ved bruk av 'Allahu akbar'. På samme måte som prank-videoene skapte et nytt betydningslag som la seg over fortellingen om IS, selvmordsbombere og islam, legger det seg et nytt historisk narrativ, om rap og hiphop, over andre historiske fortellinger. Jensen skriver om andregjøring og har analysert identitetsdanning blant menn med minoritetsbakgrunn i Danmark. Han fant at hiphop var en vanlig identitetskategori som også gjorde det mulig å «ascribe value to racialized bodies marked by black hair and brown skin»²⁷⁰. Gjennom identitetsmarkører og statusen musikken har sammen med dens konnotasjoner til mørk maskulinitet, kan den brukes til å opponere mot en degradert status en som mørk minoritet i utgangspunktet har.

Reglene Mohammad nevner, knytter seg til musikkpreferanser, og han tolker avsenders mening og intensjon av n-ordet basert på hans kunnskap om vedkommende sin musikksmak. Felles referanser i musikken overskygger altså hudfarge. Fortellingen om hiphop og denne musikkens tilbaketaking av n-ordet blir fortolkningsrammen som Mohammad bruker til å orientere seg med når han møter hvite som bruker n-ordet. Men når det ikke er snakk om musikk, er det andre regler som gjelder. Mohammad forteller videre:

For min del, jeg bryr meg ikke så mye, (...), det er sånn at hvis en som har samme farge som deg sier det, selv om du ikke kjenner han, så tenker du at det er greit, fordi at han er jo selv brun eller afrikansk, så han mener det ikke sånn. Men – nå har det blitt jævlig vanskelig fordi du vet aldri hvem du skal ta og

²⁷⁰ Jensen 2011; 69.

hvem du ikke skal ta, hvem mener det seriøst, du kan jo møte en som er rasist, så sier han «jævla nigger» eller et eller annet «nigger», så tar du han bort og sier du «Hvorfor sier du det?» Så kan han godt si «Jeg bare mente 'my nigga, my boy'». Du vet aldri hvem som er sånn, nå har det blitt mer vanskelig. Det er sånn når folk tuller seg med et ord, så kan du ikke si etterpå at du visste ikke, det går ikke. Det er vanskelig da. La oss si at jeg er her med en venn fra Norge, og så går han med en annen som jeg ikke kjenner. Så kan han godt si til meg «what's-up-nigger» (...). Men hva hvis han nestemann sier «nigger», og så sa jeg til dere, at «hvis en ikke kjenner meg, så kan han ikke si 'nigger' til meg» så det er jævlig vanskelig nå, jeg vet ikke hva folk synes heller, men jeg tar det ikke seriøst i det hele tatt.

I første setning kopler Mohammad hudfarge og intensjon. Vi ser at Mohammad leter etter holdepunkter han kan bruke for å tolke hensikten bak praksisen. Musikk og hudfarge er to slike holdepunkter, i tillegg til det å kjenne en person – altså relasjon. Et fjerde holdepunkt er hvorvidt vedkommende tuller eller ikke. Om tulling med ordet tillates, vurderes opp mot hvor viktig humor er. Humor gjør det vanskelig å tolke folks intensjoner med bruk av n-ordet.

Også de som er tilskuere, er viktige med tanke på hvilke regler som trer i kraft. Mohammad aksepterer at mørke folk han treffer som han ikke kjenner, bruker ordet, men han legger videre til en bekymring for at praksiser kan etableres ved at nordmenn som hører ordet brukt, selv starter å bruke n-ordet. Implisitt ligger det dermed et ønske om kontroll og restriktiv bruk. Felles for alle regler Mohammad støtter, er at intensjonen er kjent og positiv. Her ser vi et eksempel der ulike betydningslag av begrepet eksisterer samtidig og at avsenders narrative identitet er det som avgjør hvilket betydningslag som velges som tolkning.

På den annen side har Peter, 22 år fra Kenya, andre oppfatninger av hvem som kan bruke n-ordet: «Okey, it depends on who says it. And how you say it. (...) I don't think I would appreciate, if I can say, a white person calling me a 'nigger'.»

Peter viser til alle reglene som er fremtredende i mitt materiale – hudfarge, relasjon og intensjon. Mange deltakere bruker relasjon som avgjørende for hvem som er legitime brukere av n-ordet. Khadija fra Somalia snakker om sin venn, Nimali fra Sri Lanka: «Hun kan si til meg 'min neger' for hun er venninnen min, jeg lar henne, men hun kan ikke gå til en annen black person, en svart person, hun kan ikke si til henne, liksom 'min neger' fordi jeg vet ikke hva hun vil si, men jeg kjenner henne, jeg gir henne lov til å kalle meg for det.»

Khadija snakker her om en av sine beste venner, og når hun forklarer meningen hun legger i denne praksisen, er det akkurat ' venn' hun forklarer det med, eller brukt blant gutter, 'my brother'. Khadija kommuniserer også at det er hun som kontrollerer bruken, «jeg gir henne lov», hvilket viser at det er noe hun tenker på som selvsagt – at hun, Khadija, er den som kan gi tillatelsen. Said, 19 år og opprinnelig fra Marokko, forteller at denne formen for tillatelse heter 'nigga-pass' og er noe som gis fra en mørk til en lys person ved at den mørke kaller den lyse 'nigga' først. På denne måten brukes n-ordet som markør for en relasjon. Begrepet bidrar dermed til å forme sosial samhandling, og motsatt – relasjonen som markeres, kaller på et begrep som kan karakterisere relasjonen. N-ordet i denne betydningen blir en markør for hvor sterk relasjonen er – at et ord som «alle vet» kan virke undertrykkende, tillates, sier noe om hvor godt vennskapet er. På den måten har praksisen flere likhetstrekk med ordet 'bitch', som i mange tilfeller betyr venninne. Også bestevenninne har fått sitt eget uttrykk her, i form av 'main bitch'.²⁷¹ Her bor flere lag av historien i samme praksis – uten historien om slaveriet og grov undertrykkelse hadde ikke ordet hatt samme kraft til å beskrive vennskapet. Likevel tillegges begrepet ny betydning og opponerer på den måten mot undertrykkelsen i den kjente fortellingen om slaveriet. Dette illustrerer hvordan, slik Koselleck så det, historiske erfaringer er lagret i begrepene, samtidig som at vi som aktører i historien har rom til å endre betydninger.

Alle de ulike reglene, som også er forskjellige fra gruppe til gruppe, viser stor kompleksitet. Å utvide praksisen, for eksempel når personer som ikke selv er mørke, prøver seg med å bruke n-ordet, er forbundet med tvetydighet. Lys hudfarge gjør at intensjonen tåkelegges og at meningsinnholdet i ordet endres.

Solveig: Men hva tenker dere på, hva betyr ordet 'neger' hvis en hvit person bruker det?

Khadija: Nedtrykkende. Du er slaven min, på en måte liksom. Du vet den gamle meningen den hadde, (...) da kommer den tilbake.

Et stort flertall blant mine deltakere har en klar forståelse av en kopleing mellom n-ordet og slaveri. Jeg spurte Peter om ordet på en eller annen måte er forbundet med historien: «Of course», svarte han umiddelbart, (...) «That's what they were calling the slaves, they didn't have names like normal people, and they were just called 'nigger'.» Narrativene er kanskje

²⁷¹ Moldrheim 2021, for utgivelse i 2021.

ikke komplekse med kronologi og plot, men som historiedidaktiker Hans Olofsson sier om de narrative forkortelsene, er de vanligvis ikke nøytrale termer, de er semaforer som formidler tegn, verdier og konnotasjoner.²⁷²

Når Khadija forteller at den «gamle meningen» vekkes når n-ordet brukes av hvite, viser hun hvordan identitet er koplet til historiske fortellinger. Vi husker fra teorikapittelet at historisk identitet beveger seg bortenfor egen livstidshorisont og plasserer oss både før vår fødsel og etter vår død. Når den «gamle meningen» igjen får betydning, er det fordi en persons hvithet koples til historiske maktrelasjoner skapt gjennom slaveriet og kolonitiden, forut for personens levetid. Reglene som etableres rundt bruk av n-ordene, reproducerer fortellingene og understreker de koloniale relasjonene mellom de hvite koloniherrne og den rasialiserte befolkningen de hersket over. Khadija viser at hun er bevisst egen og andres narrative identitet. De kjente fortellingene utgjør fortolkningsrammen når Khadija tolker det sosiale samspillet. Reglene som konstrueres, viser hvordan hun orienterer seg.

Andregjøringen ligger i narrativet, og når narrativ identitet knyttes til historiske maktrelasjoner som representerer hvite og svarte, vekkes fortellingene om undertrykkelsene som ligger i slaveriet. Bare ved å vite noe annet om en persons selvbiografiske narrativ, altså hvem de er som individ, for eksempel deres intensjon eller deres musikksmak, eller at man har et nært vennskap, som igjen er uttrykk for intensjon, kan maktrelasjonene som er etablert i historien, overstyres. Temporale forståelser er viktige dimensjoner i narrativ identitet, og ungdom forventer av sine jevnaldrende at de er bevisst sine kollektive historiske identiteter. Når disse blir utfordret, erfarer ungdom tvetydighet og ambivalens. Selv om Mohammad aksepterer at lyse folk han treffer som han deler musikksmak med, bruker n-ordet, forteller han at det er svært vanskelig, på grunn av humor, å tolke folks intensjoner. Mohammad ønsker å være sikker på at personen som bruker n-ordet, har nedlatende intensjoner før han er klar for å sanksjonere. Et annet dilemma oppstår når folk som åpenbart har gode intensjoner, bruker n-ordet og implisitt ber om tillatelse. Yusuf og Said reflekterer over dilemmaet:

Yusuf: Ingen vet hva som virkelig ligger bak de ordene, sant?

Said: Det er det. Men samtidig så er det jo ikke bra fordi man kan ende opp med at det er en sånn – du har en hvit kompis, en lyshudet kompis, en kompis som er norsk, uansett hvor han er fra, du har kjent

²⁷² Olofsson 2014; 163.

han kanskje i seks år, du er ikke helt DER med ham, men han bruker det ordet, og så sitter du igjen med den tanken om at «Okey, jeg har ikke kjent den personen lenge, skal jeg reagere på det, eller er denne personen komfortabel med meg nok til at han kan tro at han kan si det».

Dilemmaet sirkler rundt ønsket om en restriktiv og kontrollert praksis begrenset til en primærkrets og vurderinger om man kan såre den lyse kompisens følelser. Zoran, fra Kurdistan, beskriver seg selv som «jeg er jo ikke mørkhudet, da, jeg er jo mer, kanskje litt brunere», og forteller om praksisen:

[...] jeg føler ordet 'neger' på en måte har blitt altfor normalisert. Du hører det i all musikk, du hører det blant vennegjenger, du hører det til og med blant voksne, mange voksne som jeg kjenner som er 30+, 50+ koddet med ordet 'neger' liksom. Du hører det uansett hvor du går. Det har blitt så normalisert at jeg føler folk bare føler at de bare kan si det, skjønner du? Selv om det egentlig ikke er greit å si det, så er det greit å si det, skjønner du?

Normaliseringen gjør at bruken blir vanskeligere å kontrollere, og dermed blir det også vanskeligere å kunne opprettholde en restriktiv praksis. Emilie, 17 år med majoritetsbakgrunn, bekrefter en normalisering som mørke medelever ikke har mye kontroll over: «Det har blitt sånn at de bare må akseptere å bli kalt det, liksom. At de bare må akseptere at det ordet blir brukt, selv om de ikke vil det.» Hennes klassevenninne, Nora, legger til: «Altså hvis folk sier sånn 'Nei, jeg vil ikke at du skal kalle meg det', så er det mer sånn 'Jo, kom igjen, jeg mener det jo ikke noe frekt'. At de må bare akseptere, ja, at det har blitt et ord.»

Den økte bruken av n-ordet på skoler leder trolig til situasjoner som skaper dilemmaer, forventningspress, tvetydighet og ambivalens. Konsekvensen er mindre mulighet til å kontrollere praksisen.

'Jøde' – fra assosiasjoner til antisemittisme til ahistorisk skjellsord?

Ordet 'jøde' er et kjent gruppebasert skjellsord og har vært det i lang tid.²⁷³ Før vi ser på praksiser, mening og funksjon bak skjellsordet, skal vi se nærmere på hvilke assosiasjoner deltakerne mener at folk har når de hører ordet.

Da elevene i fokusgruppeintervjuene arbeidet med ordet 'jøde' på hver sitt ark, kom det tydelig frem både et historisk narrativ og forestillinger om en religion. Det historiske narrative

²⁷³ Bangstad & Døving 2015; 81, Hasund 2020.

knyttet sterkt til andre verdenskrig, Holocaust og jødeforfølgelse. Astrid, 18 år fra Norge, forteller: «Jeg skrev først at jeg har hørt det veldig ofte i skolesammenheng, så har jeg skrevet Holocaust, og så jødeforfølgelsen, mye andre verdenskrig, men også at det er en gammel religion, og også litt om kristendommen, parentes Jesus.» Jenny 18 år, også hun fra Norge og i samme klasse som Astrid, legger til en historie som går lenger tilbake, men også er knyttet opp mot antisemittisme:

Ja, jeg har òg skrevet andre verdenskrig og Holocaust, men jeg har også skrevet at jøder ofte har blitt beskyldt for ulike ting opp gjennom historien. At det på en måte har blitt veldig lett å legge skylden på jødene. For eksempel hvis de har god økonomi og vært flinke arbeidere, og så har de for eksempel blitt beskyldt for at de har tatt arbeidskraften i et land og så videre. Og så skrev jeg at det blir brukt som et skjellsord og at jeg har hørt om det på skolen ganske mye, i historien og religion spesielt.

Jenny refererer til sydebukksyndromet og at dette har vært noe som har vedhengt jøder som gruppe i lang tid. Hun viser slik at hun kjenner til kjente trekk ved antisemittismen. Nora husker en barnebok og har fra den notert seg et stereotyp og karikert trekk ved jødernes utseende, nemlig «stor nese».

Nora: Jeg har egentlig skrevet alt det folk sier, men jeg har en sånn, jeg så det i en sånn bok, de har sånne barnebøker av at det var en jødeunge som ikke fikk lov å gå på vanlig skole fordi faren hadde en sånn stor nese, og så jobbet han som en sånn tannlege, og da ble folk redd for å gå til ham. Og det var en barnebok.

Solveig: Det var en barnebok, ja, nettopp. Er det flere ting du vil trekke frem, eller?

Nora: Det handler litt om sånn makt og hat og, at først Hitler begynte med det for han hadde noe mot dem og trodde jødene tok jobbene og sånn, og da hadde det blitt litt mer sånn hat mot dem.

Også Nora refererer til sydebukksyndromet, men setter det i sammenheng med Hitler og andre verdenskrig. Agir er også inne på klassisk antisemittisme når han nevner penger: «Jeg har skrevet zionisme, Israel, Israel–Palestina-konflikten, andre verdenskrig og penger.»

Vi skal tilbake til en av de mest brukte og kjente definisjonene på antisemittisme, fra sosiologen Fein. Hun skrev at antisemittisme er:

En vedvarende, latent struktur av fiendtlige forestillinger om jøder som kollektiv, manifestert i individer som holdninger, i kulturen som myter, i ideologi, folkløse og bilder, og i handling – som sosial eller rettslig diskriminering, politisk mobilisering mot jødene og kollektiv eller statlig vold – hvilket har som resultat og/eller målsetning å distansere, drive bort eller tilintetgjøre jøder fordi de er jøder.²⁷⁴

²⁷⁴ Bangstad & Døving 2015; 64.

Vi skal trekke ut et par moment ved denne definisjonen som kan være viktig å se på i forbindelse med materialet. Fein er opptatt av at antisemittisme, i motsetning til hva den sosialpsykologiske fordomsforskningen hevder, ikke *må* befinne seg i individer som holdninger. Antisemittismen kan også ses som myter i kulturen, i bilder og i handlinger. Et annet vesentlig moment er at den er vedvarende og latent – den er med andre ord historisk, den er tilgjengelig og kan hentes frem som en fortelling eller referanse.

I spørsmålene over har elevene fått i oppgave å reflektere rundt hva de tror folk tenker. De demonstrerer kunnskap om antisemittisme og viser at dette er fortellinger som er del av en mulig fortolkningsramme. De antisemittiske fortellingene er med andre ord kjente fortellinger, uten at elevene dermed tror på dem. I antisemittismen har jødene blant annet vært en representant for den moderne økonomien og «den utbytende kapitalist».²⁷⁵ Når elevene formulerer seg som «har blitt veldig lett å legge skylden» og «da ble folk redd for å gå til ham», viser de sympatier med jødene de forteller om. Samtidig viser de at de kjenner til de antisemittiske fortellingene knyttet til «den utbytende kapitalist». Det betyr at de for eksempel muligens vil være i stand til å forstå vitser eller andre referanser som bygger på disse klassiske og tradisjonelle antisemittiske fortellingene.

I materialet er det likevel referanser til andre verdenskrig, Holocaust og Israel–Palestina som i størst grad går igjen. Under følger sitater fra to ulike intervju:

Emilie: Ja, også det andre jeg skrev var sånn 'Hitler', det tenkte jeg på med en gang, og 'konsentrasjonsleirer', også den gassingene. Og så, kanskje at folk tenker at, i hvert fall før, at jøder var sånn verdiløse, og at man brukte dem til arbeidere, at de bygde sånne konsentrasjonsleirer og sånn, også at jøder i dag, de blir kanskje sett på som litt sånn svake og undertrykte og sånn.

Kalle: Altså, når folk hører ordet 'jøde', så tenker sikkert mange folk med en gang på nazisme og andre verdenskrig.

Yusuf: Inntrengere, Toraen og USA. Og jeg mener ikke at de er inntrengere, det er bare det jeg har hørt.

Said: Ja, jeg har skrevet 'skjellsord', 'Israel', 'Palestina', 'krig', 'konflikt' og 'første religion'.

Zoran: Ja, jeg skrev 'Israel', 'utrydning', 'skjellsord' slash det som blir mest brukt 'jævla jøde'.

Adam: 'Humoristisk', 'penger' og 'andre verdenskrig'.

²⁷⁵ Ibid.; 68.

'Jøde' er med andre ord sterkt knyttet til kjente fortellinger om andre verdenskrig, Holocaust og konsentrasjonsleirer, men også Israel og Palestina. I tillegg ser vi ord som 'inntrenger' og 'konflikt' som assosiasjoner til 'jøde'.

En av deltakerne mine, Helena, er selv jøde, men har aldri vært i Israel og har ingen familie derfra. At 'jøde' assosieres sterkt med Israel, kan skape forventninger fra omverdenen om at mennesker med jødisk bakgrunn aktivt må forholde seg til en konflikt de har få forbindelser til. Likeledes blir Holocaust og andre verdenskrig et tema som koples til 'jøde' og som det dermed skapes forventninger om at elever med jødisk tilhørighet må posisjonere seg i forhold til. På den måten koples elevenes selvbiografiske identitet til kjente fortellinger. Igjen ser vi at det samtidig eksisterer flere betydningslag rundt ett og samme begrep. Det er ikke én kjent fortelling som vekkes, men flere.

Få elever i Norge kjenner personer med jødisk tilknytning ettersom det bor få jøder i landet. Erfaringsrommet til elever som ikke kjenner jøder, er derfor kanskje i sterkere grad knyttet til undervisning, nyheter og kjente fortellinger enn møter med mennesker.

Også Sara er jøde, og når hun og Helena i intervjuet sammen blir bedt om å fortelle hva de tenker at folk tenker når de hører ordet 'jøde', knytter de assosiasjonene til stereotypiske trekk, religiøse skikker, Holocaust, andre verdenskrig og Israel og Palestina.

Helena: Ja, jeg kan lese opp bare veldig kjapt. 'Israel', 'hebraisk', 'nese', 'krøller', 'suksessfulle', 'koscher', 'kjøtt og melk', 'Holocaust', 'andre verdenskrig'. Og 'Auschwitz' og 'gasskammer'. Ja, det tipper jeg er det første som folk tenker på når de tenker på jøder, ikke bare fordi jeg liksom tror det, men det er også det første kanskje jeg har hørt folk si til meg.

Solveig: Ja. Og du Sara, hva var det du skrev?

Sara: Ehm. Jeg har skrevet 'stor nese', 'krøller', 'gjerrig', 'Auschwitz', 'rik', 'religiøs', 'Israel', 'svin', 'Palestina', 'har fått skylden for alt gjennom historien', så vi er sydebukker, 'jøder som et skjellsord' altså en person som er dum, eller en tulling. Det er definisjonen på 'jøde'. Eller 'gjerrig', det er det skjellsordet kan bety.

Vi ser at Helena og Sara begge tenker at folk assosierer både elementer fra andre verdenskrig, antisemittiske stereotyper og Israel–Palestina, men til forskjell fra deltakerne fra fokusgruppeintervjuene, trekker jentene inn en rekke religiøse, ortodokse, identitetsmarkører. Kun to andre deltakere trekker inn lignende assosiasjoner.

Liv: Ja, også skrev jeg 'religiøs og seriøs', også skrev jeg 'jødekrøller', for jeg så for meg liksom klærne, også skrev jeg 'dårlig tid' for det at når jeg var i Israel så bare løp alle jødene rundt hele tiden.
Lene: (...) og så tenker jeg på sånn koscher at de ikke spiser, jeg vet ikke, om det ikke bare er melk og kjøtt eller et eller annet noe sånn greier.

At så få elever tenker på religiøse identitetsmarkører, sier kanskje noe om hvordan andre kjente fortellinger dominerer assosiasjoner rundt 'jøde'. Vi kan også undre oss over hvorfor de religiøse og ortodokse markørene er sentrale for Sara og Helena. Kan det tenkes at religionsundervisningen har hatt søkelys på at skikkene er kuriøse og annerledes, og at jentene kan ha blitt møtt med spørsmål knyttet til dette?

Hvis vi går nærmere inn på praksiser ved 'jøde' brukt som skjellsord, ser vi at det historiske narrativet hektes av. Vi kan se på fem ulike ungdommers forståelse av mening og funksjon av 'jøde' som skjellsord:

Lisa, 17 år fra Norge: Jeg har skrevet at jeg tror at når folk hører det så tenker de kanskje at de er dum, at jøder er dumme, og at de er lite verdte, og så føler jeg at folk kan kalle noen en jøde hvis de er sure på dem, si sånn «din jøde», ehehe, «gå vekk, jøde!»

Zoran, 19 år fra Norge/Kurdistan: Ja, litt sånn. Hvis du prøver å kaste en penn, og så klarte du ikke det – «jævla jøde! Er du helt dum?» liksom. Gjør du en eller annenfeilpasning – «jævla jøde! Er du helt dum, eller?» Sånne ting, liksom.

Said, 19 år, opprinnelig fra Marokko: Det er vel ikke bare når du tabber deg ut. Det er når du har en konflikt med et menneske, også er den personen veldig hissig på deg – da er det sånn «jævla jøde!», hvis du tabber deg ut, hvis du mister noe «faens, jævla jøde!» Sånne småting, liksom. Ikke bare hvis du tabber deg ut, men generelt i negative kontekster.

Esther, 17–18 år, norsk og adoptert: Ja, men det ble brukt når du gjorde noe dumt. Det var sånn at hvis du lo, kanskje, hvis det var noe som var morsomt, så ble det liksom å si «din jævla jøde».

Solveig: Så da forstår jeg at det var ikke bare, det var ikke ensbetydende med «din idiot», på en måte?

Esther: Det var, det var på en måte «din tulling!»

Lene: «Din raring», på en måte.

Esther og Lisa var deltakere i to ulike fokusgruppeintervju, mens Zoran og Said ble intervjuet sammen med tre andre gutter. Det er åpenbart at ordet 'jøde' brukes degraderende og har negative konnotasjoner. Degraderingen ser vi ved at banneord som 'jævla' og 'faens' legges til. 'Din jøde' blir uttrykk for en stempling og avstandtaking. I «gå vekk, jøde!» ser vi i tillegg et ønske om å ekskludere. Bak dette ligger det en historie, men som vi ser av sitatene over, er bruken avkoplet historiske narrativer knyttet til andre verdenskrig, Holocaust og

jødeforfølgelse. Emilie, 17 år fra Norge, sier om bruken av 'jøde' som skjellsord: «Man tenker liksom ikke på alt bak ordet, sånn Hitler, og alt det, man tenker ikke på alt det.»

Det kan se ut som om ungdommenes mening bak ordet 'jøde' når det brukes som skjellsord, er knyttet til å være «dum» eller å «mislykkes». Ser vi på klassisk antisemittisme, er kanskje ikke det å være «dum» eller å «mislykkes» noe som kjennetegner fordommer til eller myter om jøder som gruppe. Jøder som gruppe har i antisemittismen heller blitt fremstilt som ressurssterke, så ressurssterke at de blir sett på som en trussel eller en fiende.²⁷⁶ Jeg tror likevel ikke at det er tilfeldig at ordet 'jøde' brukes som et skjellsord. 'Jøde' som skjellsord har lang historie, og praksiser i skolen må ses i sammenheng med denne. Det er altså en årsak til at 'jøde' brukes i stedet for for eksempel 'dumming' eller 'idiot'. I andre enden av slike situasjoner kan det finnes tilhørere eller mottakere med jødisk bakgrunn som bærer med seg narrativer knyttet til antisemittisme.

Selv om deltakerne i studien min ikke trekker frem disse fortellingene når de snakker om betydninger, kan andregjørende fortellinger vekkes hos andre som er involvert. I assosiasjonene i fokusgruppeintervjuet viser deltakerne nettopp at de kjenner til klassiske eller tradisjonelle antisemittiske fortellinger selv om funksjon og mening av skjellsordet koples til 'tulling' eller 'idiot'. Med andre ord – å se på praksiser med 'jøde' som skjellsord som avkoplet antisemittisme er en feilslutning, selv om vi ser at antisemittiske narrativer ikke er heftet ved praksiser som her beskrives. Bangstad og Døving skriver også om paradokser vedrørende antisemittismen: «Forestillinger om jøden har (...) ofte vært helt motstridende (kommunist og kapitalist, dum og smart og lignende).»²⁷⁷ Viktig kan det også være at flere elever trekker inn fokuset på konflikt – i dette ligger det en negativ forestilling knyttet til uro, vold og fiendebilde – noe som kan understreke et negativt budskap selv om det historiske narrative med klassisk og tradisjonell antisemittisme synes avkoplet mening og funksjon rundt 'jøde' som skjellsord.

²⁷⁶ Ibid.; 68.

²⁷⁷ Ibid.; 86.

I flere av fokusgruppeintervjuene kom det derimot frem at 'jøde' var lite brukt som skjellsord. Noen hevdet at dette var noe som hørte ungdomsskolen til, og de to jødiske deltakerne, Sara og Helena, har i liten grad selv blitt møtt med ordet:

Helena: Jeg har *aldri* blitt kalt det, for 'jøde', aldri. Aldri hørt det.

Sara: Men jeg har aldri blitt kalt det, *vennene* mine har blitt kalt det. Og så sier de, og «unnskyld, det var ikke meningen».

Solveig: Vennene dine har blitt kalt det?

Sara: Vennene mine sier til andre folk – «jøde».

Helena: Serr?

Sara: Ja, de stopper rundt meg, etter at de fant ut at jeg var jøde.

Dette viser at også praksiser rundt 'jøde' som gruppebasert skjellsord er knyttet til narrativ identitet. Det kan virke som brukerne bestemt vil unngå at folk som selv er 'jøde', skal «utsettes» for praksisen. I tillegg ser vi at Sara forteller at hennes tilstedeværelse også demper bruken av 'jøde' rettet mot andre enn henne.

I et annet fokusgruppeintervju er en av deltakerne opptatt av at 'jøde' brukt som skjellsord krever en viss status for å kunne tas i bruk.

Liv: Men, jeg føler at du må liksom være litt sånn på kanten for å tørre å bruke 'jøde' som et skjellsord, dere skjønner hva jeg mener?

Esther: Ja.

Lene: Ja, ja.

Liv: Du må liksom være litt tøff fra før av. Det er ikke sånn at en liten uskyldig person kan komme og si sånn «jævla jøde!»

Lene: Nei, overhodet ikke. Du må ha en viss autoritet blant gruppen, virker det som, eller det var i hvert fall sånn hos oss. De som, de to personene som sa det, for det første var det en av de litt kule guttene som var klassens klovn. Man var veldig sånn streit hvis man sa imot dem, du kunne ikke si sånt til dem, fordi de bare kjøddet rundt. Så du måtte ha en viss personlighet for å, at det var akseptert, hvis ikke så var du bare syk. Da var du bare sett på som helt utenforstående.

Det kan kanskje se ut som om det krever en viss posisjon i gruppen for å «bære» praksisen, å få aksept for å bruke ordet 'jøde' som skjellsord. Men det kan også leses slik at bruken i utgangspunktet ikke anses som innenfor normene, og at brukerne av den grunn må ha en høy status eller at ens selvbiografiske narrative identitet tilsier at en er «frekk» og derfor tillater seg å bruke ordet. Vi kan tenke oss at guttene som tok i bruk ordet 'jøde' som skjellsord måtte ha nettopp status fordi bruken innebar å bryte en sterk norm. Normen her kan handle om en

historiekultur der Holocaust og andre verdenskrig blir formidlet som en historie om at «vi aldri må glemme».²⁷⁸ Dette blir ytterligere utforsket i de to neste kapitlene.

Avsluttende diskusjon: Begrepsbruk – å manøvrere med identiteter

I sin bok *Historien är närvarande* skriver Klas-Göran Karlsson at «Historia handlar i grunden om att bli en del av ett temporalt sammanheng som är större än våra individuella liv»²⁷⁹. Når deltakerne i studien min forteller at de kan eller ikke kan bruke n-ordet, viser de at de er bevisste sin narrative identitet. De vet at de kommuniserer noe utover å være det individet de er. De tilhører en gruppe, og de vet at gruppens kjennetegn, i dette tilfellet hudfarge, er koplet til historiske maktforhold. Kolonihistorien har altså skapt regler for språkbruk i dagens skolegårder. Karlsson sier videre at «historia inte bara finns omkring oss utan också är närvarande i oss, som tankemönster och handlingsdispositioner»²⁸⁰. Elever forventer av hverandre at hver og én kjenner til sine handlingsdisposisjoner, vet hva man kan gjøre og ikke kan gjøre. Ammerman bruker Somers' teori om narrativ identitet og skriver i sin artikkel «Religious Identity and Religious Institutions» at «working within a recognized script, marks us as sane and competent members of our society».²⁸¹ Når vi forholder oss til rollene og reglene, viser vi og beviser for oss selv at vi mestrer omverdenen. Videre refererer hun til Stuart Hall når hun skriver at «we identify with and 'perform' the positions to which we are assigned, talking our way into ongoing stories that are always partial and uncomplete»²⁸². Det er altså ikke bare slik at vi lever med historien, historien er alltid pågående, og vi samhandler også i pågående fortellinger. Fra teorikapittelet husker vi at Straub snakket om at regler konstruerer historiske virkeligheter. Praksisen rundt n-ordene er tydelig knyttet til hudfarge, og reglene i praksisen understreker historien. Når hvite elever bruker n-ordene mot mørke elever, vekkes fortellinger om slaveriet og grov rasistisk undertrykkelse. Reglene om at mørke elever kan bruke ordene seg imellom, kan derimot skape et broderlig fellesskap bygget nettopp på denne undertrykkende historien. Reglene blir slik en måte å orientere seg på – å bygge fellesskapet opponerer mot undertrykkelsen som mange kjenner på også i dag, og kan representere et samhold og motstand mot denne.

²⁷⁸ Reitan 2016, Nygård 2019.

²⁷⁹ Karlsson & Zander 2014; 15.

²⁸⁰ *Ibid.*; 38.

²⁸¹ Ammerman 2003; 210

²⁸² *Ibid.*; 210.

Når de samme reglene utfordres, kan vi si at tolkningen av denne historien settes på prøve. Hvis hvite elever søker «nigga-pass» hos mørke elever, skaper det ambivalens, og det stilles spørsmål ved intensjonene. Når Mohammad finner felles referanser i musikken, aksepterer han praksisen fordi den er forankret i en annen historiefortelling.

Vi har sett at de gruppebaserte skjellsordene i dette kapittelet har ulike lag med historiske narrativer. De ulike lagene skaper ulike regler. Når elever tuller med ord som 'Allahu akbar', er det en referanse til historien om prank-videoene. Når hvit ungdom tillater seg å bruke 'nigga' mot mørk ungdom, kan det være med referanse til rap og hiphop. Når Saras medelever velger å slutte å bruke 'jøde' som skjellsord når hun er til stede, er det fordi de vet at det kan oppfattes sårende og vekke andre fortellinger hos henne enn hos andre. Flere betydningslag er lagret på samme tid i de samme begrepene. Begrepene lagrer slik historiske erfaringer. Kulturhistoriker Helge Jordheim skriver om Kosellecks tankegods: «Begreper har ingen absolutt eller uforanderlig betydning, men inngår i politiske og sosiale prosesser og sammenhenger, både som indikatorer og faktorer – de er symptomer på endring og bidrar selv til de samme endringene.»²⁸³ Kan vi altså lese de ulike betydningslagene ikke bare som en sosial prosess, men også som uttrykk for politisk endring?

De ulike betydningslagene skaper ambivalens fordi de narrative identitetene vekker ulike fortellinger hos forskjellige involverte. Når hvit ungdom bruker n-ordene, er kanskje intensjonen for eksempel å søke tilhørighet hos medelever med samme musikksmak, men hos andre vekkes andre fortellinger til live. Mørk ungdom hegner om sin posisjon for å kunne bestemme hvem som er legitime brukere av n-ordet. På den annen side forventer hvit ungdom at mørke medelever «bare må» akseptere praksisen. Det er ved n-ordet vi kanskje finner den største ambivalensen, og det er kanskje også uttrykk for at dette i dag er en politisk prosess. Mens elevenes fortellinger om 'Allahu akbar' i stor grad refererer til media, og forestillinger om ordet 'jøde' kanskje i større grad er bygget på kunnskap de har fått på skolen, er meningene bak n-ordene i stor grad koplet til historiske identiteter og maktforhold i et stadig sterkt politisert landskap.

²⁸³ Jordheim 2006; 19.

Metanarrativet som ligger til grunn for alle praksisene i dette avsnittet, forteller at hudfarge ikke er ubetydelig. Hudfarge er et tema i alle forhandlingene om n-ordet, og det sier kanskje noe om hvor vesentlig erfaringsrommet knyttet til rasisme er i dette spørsmålet. Hvilken forventningshorisont er det i så fall å lese ut av posisjonene? Noen hvite ungdommer søker tilhørighet hos fellesskap knyttet til musikk. Mørk ungdom opponerer mot rasistisk undertrykkelse ved å bruke n-ordet som betegnelse på sine nære venner, men vil selv avgjøre hvem som knyttes an som støttespillere. Hva er så forventningspresset om å akseptere bruken av n-ordet uttrykk for? Det kan leses på flere måter. På den ene siden kan en slik «normalisering» leses som uttrykk for forventninger om å «tømme» ordet for dets undertrykkende kraft, på den annen side kan det også leses som å bli fratatt definisjonsmakten av et begrep som så langt har vært uløselig knyttet til hudfarge. Å manøvrere i et slikt terreng krever innsikt i ens narrative identitet koplet til en sterk historiebevissthet.

KAPITTEL 6: «Vi bare koddere»

Humor som andregjøring og humor som motstand

Den britiske sosialpsykologen Michael Billig hevder i sin bok *Laughter and Ridicule* at «Ridicule can be more hurtful than hatred»²⁸⁴. Billig er opptatt av hvordan latter og latterliggjøring disiplinere og fungerer som et sterkt virkemiddel i sosial samhandling. Humor kan såre, men humor er et tveegget sverd som også kan brukes som en motstandsstrategi. En definisjon av humor er i vid forstand og forstått av flere som *det som fremkaller latter*, eller som fornøyelse, og som vurderes som morsomt av minst én av de involverte.²⁸⁵ Humorforskeren David Gillota har spesielt undersøkt det han kaller 'etnisk humor' og hevder at «(...) ethnic humor has the potential to build group solidarity and to critique the dominant cultural framework»²⁸⁶. Humor bygger grupper, den bygger opp, men bryter også ned. Den kan kritisere eksisterende maktstrukturer, men kan også reproducere dem.

I dette kapitlet undersøker jeg hvordan humor kan oppleves som andregjøring og brukes som motstandsstrategier hos ungdommene jeg har intervjuet. Spesielt ser jeg på det ambivalente rommet mellom andregjøringen og motstanden. Hvilke historiske fortellinger og narrative identiteter inngår i humoren? Hvilke behov er det som forhandles mellom ungdommene? Hvilke handlingsrom åpnes og stenges av humoren?

Før vi går inn og analyserer andregjøring og motstand fra materialet mitt, er det nødvendig å få en dypere forståelse av hva humor som fenomen er og hvilken sosial funksjon den har.

Hvorfor er humor et sterkt sosialt virkemiddel?

Når Billig i sitatet over hevder at latterliggjøring kan såre mer enn hat, er det uttrykk for hvor mye makt han mener det ligger i humor som fenomen. Bak et uttrykk som 'vi bare koddere' ligger det et premiss som er vesentlig for å forstå en slik kraft. Vi kan se nærmere på en liten dialog mellom Khadija og Nimali:

²⁸⁴ Billig 2005; 195.

²⁸⁵ Ibid.; 178, Johansen 2020; 45, Bitterly, Brooks & Schweitzer 2017; 432.

²⁸⁶ Gillota 2013; 6.

Nimali: Vet du hva som er såå irriterende, Solveig? Oh my God! Det er sånn – de kommer til deg «du er såå tynn», og så «Jeg bare tulla!»
Solveig: Ja, ja.
Khadija: Du koddde ikke.
Nimali: Du koddde ikke, du sa det på ekte, liksom! «Du har så stygg sminke», «Jeg bare tulla!»

Billig viser til at humor er en sterk norm i vår samtid. Han sier at «[t]here is a cultural climate that wants to believe in the positive powers of laughter»²⁸⁷. Dette knytter han til fagfeltet positiv psykologi og mener at samtiden er preget av en ideologisk positivisme. Han trekker inn uttrykk som 'humor er den beste medisin' for å understreke hvor sterk status humor har. I norsk kontekst kan vi legge til uttrykket 'en god latter forlenger livet'. Dialogen over viser denne normen i spill. Nimali synes det er «irriterende» når folk rundt henne sier «bare tuller» etter at de har sagt noe degraderende, Khadija mener at folk faktisk *ikke* tuller når de gjør dette. De sier at de ikke tror på at det bare er på tull. Underforstått *hadde* de godtatt en slik tulling hvis de hadde trodd på at det lå gode intensjoner bak. Dette er fordi det finnes en sterk norm om humor – det er lov å tulle og det er bra å tulle. Av denne grunn blir 'vi bare koddde' et argument som kan brukes i samhandling, som et forsøk på et fritak fra sosialt ansvar om ikke å såre og latterliggjøre. Khadija og Nimali *gjennomskuer* forsøket og ser hvordan «tulling» brukes til både å legitimere og kamuflere degraderende utsagn om kropp og utseende. Billig bruker metaforen 'spray' når han omtaler «vennskapelig erting» og sammenligner retorikken med en spray som frisker opp lukten på baderommet. Han sier: «There is, for instance, a 'Just joking' spray.»²⁸⁸ Billig mener derimot at fenomenet ikke er så vennlig, og at «[a] 'friendly tease' seems to deny hostility, callousness or negative feelings»²⁸⁹. Når argumentet 'bare koddde' brukes, benektes altså fiendtlighet og ufølsomhet, og man påberoper seg normen om at det er lov å tulle. Det er nok dette Nimali opplever som «irriterende», fordi det da blir vanskelig å få en unnskyldning eller ansvarliggjøre den som kom med utsagnet. I tillegg skaper utsagn som 'bare tuller' forventninger til mottaker. Mottakerne risikerer å bli stående igjen som den som ikke har humor: Det forventes at man selv ler av det som ble sagt. Ikke å ha humor bryter sterkt med normen om humor i vår samtid, men å le av en degraderende kommentar om seg selv kan føles uverdigg. Å imøtegå andregjøring når humor er formatet, er altså vanskelig fordi humor står sterkt som norm.

²⁸⁷ Billig 2005; 21.

²⁸⁸ *Ibid.*; 25.

²⁸⁹ *Ibid.*; 25.

Av samme årsak gir det å være morsom ofte høy status i en gruppe. Statusen humor har, gjør gjerne at et rykte som «frekk» er mer attraktivt enn som «ordentlig». På den måten kan vi motiveres til å håne eller hetse med humor, selv om det ikke er en slik intensjon som ligger bak. I utviklingen av humorteori tok feltet et skritt fra psykologi i retning sosiologi da den franske filosofen Henri Bergson i 1900 ga ut boken *Le rire (Latteren)*.²⁹⁰ Bergson hevdet at latteren tilhører gruppen. Ser vi på latter og humorpraksiser som sosiale handlinger, kan vi studere funksjonen av dem. Funksjonene er ofte ubevisste hos de involverte. Det samme gjelder humoren i seg selv – hvis vi reflekterer over *hvorfor* noe er morsomt, forsvinner ofte det morsomme. Filosofen Ludovic Dugas uttrykte dette med setningen «Reflection kills laughter».²⁹¹ Det ureflekterte gir grobunn for at det er lett å rekruttere folk til latter. Billig refererer til Sigmund Freud, som sa at tendensiøse vitser «bribes the hearer with its yield of pleasure into taking sides with us without any very close investigation»²⁹². Med andre ord tenker vi oss lite om før vi ler. På den måten kan det være lett å få folk med seg, og det kan være latteren (altså støtten) fra andre, heller enn innholdet eller posisjonen til den som sier det, som sårer mest.

Når budskapet pakkes inn i humor, kan man unngå sosial sensur og si ting som ellers ville blitt fordømt. Her ligger et av humorens tveeggede sverd. Humor kan såre og undertrykke, men humor har også kraften til å endre maktbalanser. Morsomheter kan opponere mot autoriteter og dominerende perspektiver og bygge nye allianser. Gillota er også opptatt av at komikere kan forhandle gruppetilhørigheter og etnisitet. Han sier: «Contemporary ethnic humorists are using their humor to defend, redraw or challenge the traditional boundaries.»²⁹³ Han ser imidlertid både komikere som bygger på det binære uten å utfordre, og humorister som leker med stereotypier og kompliserer gruppekategorier.

Freud koplet humor til tabuer, og Gillota ser på etnisk humor i dette perspektivet: «We joke about race and ethnicity because it is often socially unacceptable to talk about these issues

²⁹⁰ Ibid.; 122.

²⁹¹ Ibid.; 15.

²⁹² Ibid.; 154.

²⁹³ Gillota 2013; 6.

openly.»²⁹⁴ Humor har altså her noen likhetstrekk med banning. Når humor er knyttet til tabuer, blir den også et analyseverktøy for å lese samfunnet omkring oss bedre.

Klassisk humorteori

Humorteori deles ofte inn i tre hovedteorier: *Superiority theory*, *incongruity theory* og *relief theory*.²⁹⁵ Humorteori handler om hva det er som gjør at vi synes noe er morsomt. I superiority theory er utgangspunktet at vi ler fordi vi føler oss overlegne dem vi ler av, vi ler av hvor «dumme» folk kan være. Eksempler kan være Mr. Bean-sketsjer, skjult kamera-show eller når vi ler av barn som forsøker å gjøre som voksne. John C. Meyer påpeker to viktige effekter av superiority-humor: «Human society is kept in order as those who disobey are censured by laughter, and people are made to feel part of a group by laughing at some ridiculed others.»²⁹⁶ Latteren har altså en disiplinerende funksjon, noe som er hovedpoenger hos både Bergson og Billig. I tillegg bygger den fellesskap blant dem som ler sammen samtidig som den stenger ute dem som blir ledd av. I superiority theory er man altså opptatt av at humor bygger både innenfor og utenfor.

I incongruity theory er det som skaper latter, noe overraskende, uventet eller noe som er rart uten å være truende.²⁹⁷ Det kan være kontrasten mellom det som sies og den som sier det, og at dette ikke stemmer overens med sedvane eller normer i samfunnet. Et eksempel kan være om en prest og et medlem fra en MC-klubb bytter språk og formuleringer, eller hvis en eldre bestemor forteller en grov vits.

Til slutt har vi relief theory, som ser på at humor oppleves av folk når stress eller nervøs energi blir forløst. I forkant av denne formen for humor må det være til stede en anspenthet mellom mennesker, enten ved at denne blir bevisst bygget opp av humoristen eller ved at noen setter ord på en spenning som er i rommet. Eksempler kan være galgenhumor i vanskelige situasjoner eller selvironiske kommentarer når man tuller med noe man vet at alle tenker på når man møter dem. Har noen for eksempel falt og slått ut en fortann, vil dette i samvær med

²⁹⁴ Gillota; 5.

²⁹⁵ Meyer 2000, Billig 2005.

²⁹⁶ Meyer 2000; 315.

²⁹⁷ Ibid.; 313.

andre være «elefanten i rommet» inntil noen kommenterer det. Også Freuds teorier om humor regnes som relief theory, men der moderne relief theory er opptatt av samspillet mellom mennesker, mente Freud at det var undertrykte behov og følelser hos individet som ble forløst ved latter.

Billig kritiserer klassisk humorteori generelt for å overse gruppedynamikk som viktig, likeså at den tillegger sosialisering og læring liten verdi. Billig trekker frem tre paradokser ved humor. Det første er at humor er både universell og partikulær. Med det mener han at humor finnes i alle samfunn, men vi ler ikke av de samme tingene. Hva som er morsomt, er i stor grad bestemt av normer og tabuer i hvert enkelt samfunn. Som vi skal se utover i kapittelet, er også humor knyttet til referanserammer vi får gjennom læring. Læring er også et av Billigs hovedpoenger – barn lærer blant annet latterliggjøring av sine foreldre.²⁹⁸ Det andre paradokset knytter Billig til at humor er både sosial og antisosial. Humor bygger grupper og inkluderer, men har samtidig en ekskluderende funksjon. Det tredje og siste paradokset Billig trekker frem, er at humor er mysteriøs og resistent mot analyser, men samtidig forståelig og analyserbar. Her har Billig et kritisk blikk også på sine egne kolleger som forsker på humor – det er ubehagelig å utforske hvorfor vi faktisk ler av noe fordi det avslører at vi kan være ondskapsfulle. Samtidig er det mye kunnskap å frembringe ved nettopp å forstå dette ubehaget.²⁹⁹

Andregjøring som humor

I det følgende avsnittet vil jeg presentere og drøfte ulike eksempler fra materialet der undertrykkelse, degraderinger eller hets tar form av humor. Hvilke ulike former for andregjøring kan jeg finne i materialet mitt, og hvilke historiske fortellinger bygger de på? Videre ser jeg på hvordan narrativ identitet utspilles og hvilke handlingsrom som finnes i situasjonene.

²⁹⁸ Billig 2005; 183.

²⁹⁹ Ibid.; 176.

Instrumentell statusbygger

Når humor er en sterk norm, gir det å være morsom høy status. Det kan være fristende å bruke fordommer hvis det kan få folk du liker til å le. Flere av deltakerne mine er opptatte av at de leser intensjonene bak medelevers handlinger og at intensjonene er med i tolkningen av budskapet. Men selv om intensjonene tolkes som gode, er de likevel problematiske. Yanar, 17 år, forteller:

Solveig: Har du inntrykk av at de forstår hva de sier, altså når de sier det?

Yanar: Det er ikke så mange som jeg føler egentlig mener det de sier. Mange mener det for å såre, folk som gjerne ikke kjenner deg, eller folk som er i konflikt med deg. Disse sier det mest for å såre, men det er jo ikke sikkert det er det de tenker på som en realitet, egentlig. Men de vet at det sårer deg, det er veldig vanskelig å si, fordi jeg vet at noen elever mener det bare for å være morsom og spøk og bare ekkel da. Det er jo ikke sånn at de går rundt og tenker at «Åja, hun skal faktisk bombe oss», men det er en kommentar du kommer med fordi du tror at alle synes det er vittig. Og det er gøy der og da, men veldig mange av de samme folkene de mener det egentlig ikke, det er mer for den oppmerksomheten og den reaksjonen de får.

Yanar forteller her om tulling rundt den narrative forkortelsen 'Allahu akbar' og trekker frem ulike intensjoner som kan ligge bak praksisen. Hun mener at uavhengig av intensjon er praksisen instrumentell – folk bruker den narrative forkortelsen fordi de enten vil såre eller være morsom. Hun har ingen tro på at de som bruker den, faktisk *tror* at muslimer er terrorister, men for at humoren skal fungere, er medelevene avhengige av at de rundt dem kjenner til narrativet. Yanar kommenterer at brukerne av narrativet får oppmerksomhet og reaksjoner. Tar vi med at Yanar mener at «du tror at alle synes det er vittig», er det nærliggende å tenke at reaksjonen kommer i form av latter, men i samme sitat skinner det gjennom at noen *ikke* synes det er morsomt. Yanar forteller også om at enkelte vet at dette er sårt: «Men de vet at det sårer deg, og det er det de sier», altså at de dermed vet at dette er en knapp å trykke på som kjennes nedlatende for noen elever. Likevel, og uavhengig av intensjon, øker ikke bare brukeren sin status ved å være morsom, men degraderer samtidig status til medelever med direkte eller indirekte tilhørighet til islam. Narrativet som hentes inn, er kjent for elevene som forstår spøken, koplet til nyhetsbildet om IS, selvmordsbombere og terrorisme. Når elever bruker 'Allahu akbar' i humor på skolen, bygger de på og reproducerer en kjent fortelling som er større enn den individuelle fortellingen. Fra media og sosiale medier henter elever referanser som brukes på skolen. Elever som forstår spøken, mestrer narrativet, kan kjenne seg inkludert, mens elever som i tillegg kjenner en eller annen form for tilhørighet til islam, kan kjenne seg degradert og utenfor gruppen som ler av spøken. Referansene eller

fortellingene bygger dermed status og konstruerer grupper på skolen, samtidig som den kjente fortellingen degraderer og ekskluderer andre elever.

Humoren rundt 'Allahu akbar', IS og terrorisme kan humorteoretisk forstås på ulike vis. Å spøke med selvmordsbombing kan kjennes tabubelagt siden det er knyttet til grov vold, hellige ord, religion og drap av mennesker. På den måten kan vi tolke den i lys av Freuds forståelse av humor, men vi kan samtidig se på humoren som en bevisst strategi for å såre. Den tydelige hensikten om å plassere seg selv og egen tilhørighet over gruppen som det spøkes med, gjør at den også kan tolkes i retning av superiority-teori.

Bygge gruppe i et lukket rom

Et annet eksempel fra materialet kan vise en annen type funksjon av humor. Humor kan bygge gruppe ved å markere hvilken type humor fellesskapet har. Kalle, 17 år, forteller om sin vennegjeng:

Kalle: Altså jeg skal ikke lyge, når jeg er med et par kompiser av meg, så er det sånn ofte vi kan kødde masse om ting som er veldig seriøse, sånn for eksempel jøder, vi kan si masse helt syke ting om det, men det er ikke for å være fornærmende, altså det er ikke for å være frekk mot de, det er for vår egen humor, sant, vi synes at det bare er tidig fordi vi synes det er så sykt å si, vi hadde aldri sagt det offentlig, vi hadde aldri sagt det til en sånn person, vi vil jo de ikke noe vondt, men altså.

Solveig: Hvis folk hadde kommet inn og hørt på dere?

Kalle: Ja, da hadde folk tenkt sånn «Oi, herregud!». Men, altså vi synes jo at det er altfor sykt det vi sier selv også, men ordet blir jo brukt ganske mye sånn her ting som skal være morsomme og, men som egentlig er ganske fornærmende mot de som sikkert er jøder.

Kalle vet at humoren de driver med, ikke er allment akseptert, og han vet også at den kan såre. Han starter med å si at han ikke skal lyge, det er med andre ord en form for innrømmelse han her kommer med. Altså regner han med at jeg, kanskje som forsker, kvinne eller voksen, vil tenke at det han nå skal fortelle, ligger utenfor det han oppfatter som normen i samfunnet. Han beskriver det de sier som «sykt» og sier at han «hadde aldri sagt det offentlig», noe som kan tolkes dithen at det er tabubelagt, det de spøker med. Han mener også at dersom noen utenifra hadde kommet inn og hørt dem, hadde de blitt forskrekket, noe han gir uttrykk for er helt forståelig. Hva er det som gjør at vennegjengen har denne formen for humor? Er det en sjanger de har utviklet? I en artikkel om hegemoniske talesjangere i skolekontekst, basert på den russiske filosofen og litteraturviteren, Mikhail Bakhtin sin tenkning, peker forskerne på at talen må «støpes» «i de talesjangrene som er i bruk i den praksisen en deltar i, hvis en ønsker

å delta i en dialog, og bli hørt og forstått.»³⁰⁰ Å anlegge et slikt blikk på situasjonen som skapes i gruppen, gjør at vi kan stille spørsmål om handlingsalternativer.

Kalle beskriver at det er «vår egen humor» og bruker gjennomgående «vi» som subjekt gjennom hele denne delen av intervjuet, etter at han har sagt at han ikke skal lyge. Videre forteller han:

Kalle: Ja, vi bruker fakta som er sanne om jøder, og så tar vi kanskje og, jeg skal ikke si for mye om det da, vi snakker liksom høytidelig som om at det skulle vært noe tidig liksom, lager vitser om det, lager sånne inside-jokes som bare vi kan forstå og masse sånn. Altså jeg sier ikke at det er bra at vi driver og tuller med det, det er jo ikke det, men jeg synes det er, jeg synes fremdeles at det er godt at vi kan ha humor på det.

Sitatet over viser hvor viktig humoren er for å bygge en gruppe. Kalle bruker ordene «inside-jokes som bare vi kan forstå» for å forklare og kanskje også legitimere innholdet i vitsene. Et hovedpoeng er altså at folk utenfor gruppen ikke skal forstå humoren. Humoren skal gi forskrekkelse, uten dette mister den funksjonen som Kalle og vennene hans er ute etter. Hvis vi ser på praksisen med Goffmans blikk, utfører individene i gruppen roller. De er i et lukket rom, og av den grunn kan vi argumentere for at dette er en såkalt «backstage», et fristed, ifølge Goffmans teori. Det er et fristed på den måten at det ikke er noen der som fordømmer eller korrigerer formen for humor de driver med. På den annen side vil jeg også argumentere for at vi her ser et eksempel på en disiplinering. Kalle vet at humoren de driver med, er utenfor samfunnets normer, han går så langt at han indirekte også tar avstand fra den selv: «altså jeg sier ikke at det er bra at vi driver og tuller med det». Likevel mener han at det er bra de kan spøke med det – kanskje fordi det har stor verdi for gruppen? Det kan også tenkes at Kalle synes det er bra å spøke med alvorlige saker, kanskje fordi han mener at det løser opp anspenhet eller at man prinsipielt bør kunne spøke med alt? Spaltist i Morgenbladet Martin Gedde-Dahl skriver om sin egen generasjon, internettkultur og Holocaust-vitser i september 2017: «For oss var det selvsagt at man burde tulle med alt, at moralisme var hyklersk, og at den anonyme, lederløse og usensurerte internettkulturen var en kulturell fortropp.»³⁰¹ Er det vi ser i Kalles kameratgjeng, uttrykk for en onlinekultur som går offline? Professor i sosiologi og humorforsker Giseline Kuipers har studert historisk utvikling av humor i Nederland og har

³⁰⁰ Lied & Osbeck 2011; 151.

³⁰¹ Gedde-Dahl 2017.

funnet at humoren blant spesielt unge mennesker i dag er mer grenseoverskridende enn hva den var på 1970-tallet. Hun mener utviklingen av den grove, aggressive og sjokkerende humoren startet på 1990-tallet og setter den i sammenheng med at mange tabuer forsvant i samfunnet: «In many areas, rules and standards have become more relaxed and consequently humor has to go further to be funny.»³⁰² Jeg vil legge til at dette er sterkt knyttet til rommet man er i. Som vist i forrige kapittel har vi i dag i norsk offentlighet en sterkere bevissthet om og sensitivitet overfor begrep som 'neger'. Men med denne bevisstheten kommer også en norm, som igjen skaper tabuer. Tabuer er vesentlig i humoren som Kalle og kameratene har utviklet.

Vi kan spørre oss hva som hadde hendt hvis Kalle en kveld satte foten ned og sa at humoren var for grov. Hvordan ville gruppen da ha reagert? Han ville kanskje fått kommentarer som «Hva er det som feiler deg?» eller «Kom igjen da, ikke vær kjip». Han ville med andre ord brutt med gruppens definisjon av situasjonen – nemlig at her er alt lov å spøke med. Likeså kan vi tenke oss at han hadde brutt med talesjangeren som her var etablert. Sjangeren er muligens, i tillegg til innholdet i humoren, med på å definere gruppen. Den som setter foten ned i en lukket gruppe, kan risikere statusfall og setter medlemskapet på spill. Kan vi med andre ord snakke om en disiplinering der alle rollene spilles ut på det Goffman kaller en «frontstage», med hverandre som publikum? Å sette foten ned ville vært å bryte med rollen: Skal du være med i denne gruppen, må du lære deg gruppens interne regler for humor. På den måten blir humoren en identitetsmarkør for gruppen.

Funksjonen som gruppen ønsker for humoren, gjør at innholdet må koples til noe tabubelagt. Kalle sier at det «bare er tidig fordi vi synes det er så sykt å si», noe som viser at det er overdrivelsen eller det at det er tabubelagt i seg selv som gjør at dette blir humor. Som intervjuet viser, er vitser om jøder noe av det kameratene utvikler. I det første sitatet trekker Kalle frem at innholdet er «veldig seriøst», og i det andre sitatet beskriver han substansen som «fakta som er sanne om jøder». Han gir ingen konkrete eksempler, og jeg spurte heller ikke – kanskje det ville gitt et for sterkt ubehag i intervjusituasjonen – men tatt i betraktning poenget med det tabubelagte, er det ikke usannsynlig at innholdet er knyttet til Holocaust. Han sier til

³⁰² Kuipers 2015; 148.

og med «jeg skal ikke si for mye om det da», noe som kan indikere at han ikke vil gi noen detaljer. Noe annet som bygger opp under at dette trolig kan knyttes til Holocaust, er Kalles assosiasjoner rundt ordet 'jøde'. Kalle skriver da tre setninger: 1. «Folk tenker med [en] gang Nazisme og Andre Verdenskrig», 2. «det er for mange som bruker det som et negativt ord», og 3. «ordet blir også brukt i humor, men ganske fornærmende humor». Kalle har altså en umiddelbar assosiasjon mellom 'jøde', nazisme, andre verdenskrig og humor. Dette bygger også opp under Kuipers' funn i nederlandsk kontekst: Dagens generasjon unge sin koping mellom vitser og 'jøder' viser at de er knyttet til Holocaust-vitser, i kontrast til eldre generasjoners fokus på stereotypier.³⁰³ Kalle bruker også ordene «fakta som er sanne», noe som kan tolkes i retning av at Kalle mener humoren er bygget på det han oppfatter som kunnskap, kanskje til og med noe han har lært om på skolen? At humoren Kalle og kameratene har utviklet, handler om jøder, er ikke tilfeldig, men koplet til tabuer og historiebruk i vårt samfunn. Dadvar, 16 år, kan fortelle om noe lignende når han får spørsmål om han har hørt ordet 'jøde' brukt på skolen:

Solveig: Hva står det på de memesene, da?

Dadvar: Altså, det er helt dumt. Jeg synes ikke det er gøy, sånne memes, fordi folk ble drept, mange millioner. Det er ikke morsomt. De lager sånne memes og sånn, om de jøder som ble drept.

Solveig: Gasset i hjel?

Dadvar: Ja, gasset.

Solveig: Så de tar bilder fra jøder som ble drept under andre verdenskrig, og så lager de memes på det?

Dadvar: Ja.

Solveig: Hva for eksempel kan det stå der da?

Dadvar: Det kan stå, for eksempel, det står at, en ovn sant, (...) at ble brent altfor mye, en glemte å slå av ovnen.

Konseptet *memer* stammer fra Richard Dawkin, som i 1976 skrev at *memer* er små elementer av kultur som spres fra person til person gjennom kopiering eller imitasjon.³⁰⁴ I dag brukes begrepet vanligvis om bilder, tekst og videoer som spres via sosiale medier. I sitatet over ser vi at Dadvar har behov for å ta avstand fra innholdet i memene. Han synes det er «helt dumt» og «ikke gøy». Dadvar har selv bakgrunn som minoritet, han er flyktning fra Afghanistan, og observerer med jevne mellomrom på skolen at muslimer som gruppe blir fremstilt som terrorister (se kapittel 7). På den måten kan han kanskje lett leve seg inn i situasjonen som minoritet. I tillegg kan det tenkes at han, for at han skal kunne snakke om det foran meg som

³⁰³ Ibid.; 144.

³⁰⁴ Shifman 2014; 2.

forsker på fordommer og som voksen, føler at han må kommentere sin posisjon i forhold til fenomenet.

Humoren som Kalle og Dadvar her forteller om, er avhengig av et tabu. Tabuet er indirekte knyttet til historiekultur rundt Holocaust og jødisk historie. Historiekultur rundt Holocaust er til dels preget av en instrumentell historiebruk, ofte normativt knyttet til at «vi må aldri glemme». Bruker vi Karlsson sin inndeling av ulike former for historiebruk, vil dette falle innunder en pedagogisk-politisk historiebruk der moral og samvittighetsspørsmål blir sentrale.³⁰⁵ I norsk kontekst blir skoler fra myndighetenes side oppfordret til å markere den internasjonale Holocaustdagen som ledd i arbeidet mot rasisme og fordommer.³⁰⁶ Skolen er altså en institusjon der denne normative historiekulturen kan være ekstra synlig. Holocaust brukes i pedagogisk øyemed der målet er definerte holdninger som likeverd og respekt. Historiker Jon Reitan viser til en liberal forestillingsverden der Holocaust blir anvendelig i etableringen av verdier som pluralisme, toleranse og mangfold.³⁰⁷ Her finner vi et metanarrativ, et paradigme om det liberale demokratiet som historiekulturen etableres i. En slik historiekultur kan for eksempel tolkes som «politisk korrekt», og humoren som her vises, kan i så måte opponere mot denne. Legger vi til at norsk historieskriving lenge nedtonet dilemmaer og skyld rundt for eksempel deportasjon av jødene, legges det ikke opp til en åpen historiekultur moden for å se kritisk på egen historieformidling.³⁰⁸ Nedtoningen har i seg selv vært uttrykk for et tabu, som for eksempel en manglende erkjennelse av at norske politimenn var et ledd i folkemordet på jødene. De siste årene har vi derimot hatt flere bokutgivelser som stiller kritiske spørsmål til historien slik den har blitt fortalt gjennom grunnfortellinger i læreverk og historiebøker, eller som tar opp krigens tabuer og ambivalens.³⁰⁹ Kanskje kan dette tolkes som et tegn på at historiekulturen her er i endring? Det er likevel ikke slik at en endring i historiekulturen viser seg i alle klasserom. Et interessant spørsmål som materialet i denne avhandlingen ikke danner grunnlag for å gi svar på, er om en mer kritisk

³⁰⁵ Karlsson & Zander 2014; 77.

³⁰⁶ Nygård 2019.

³⁰⁷ Reitan 2011; 62.

³⁰⁸ Corell 2010; 152.

³⁰⁹ Bruland 2003, Westlie 2019, Sebak 2008, Jackson 2015, Fritsche 2019, Michelet 2018, Michelet & Dypvik 2020.

historieundervisning og historiekultur ellers i samfunnet påvirker tabuer som humoren her trolig er uttrykk for.

Tabuet etableres kanskje i opposisjon til og dermed indirekte med utgangspunkt i en pedagogisk-politisk historiebruk og en normativ historiekultur. Selv om humoren sett utenfra kan oppleves sjokkerende, uetisk og antisemittisk, baserer den seg på en historiebevissthet. Hvis Kalle og kameratene hans spøker om Holocaust i sitt lukkede rom, er dette uttrykk for en tolkning av historiekulturen: De viser indirekte at de vet hvilken moralsk betydning og status Holocaust har som hendelse i historiekulturen de er en del av. Når de velger å spøke med temaer kun innenfor rommet, er det deres måte å orientere seg i historiekulturen. De viser også kjennskap til sin egen narrative identitet i det at de aldri ville spøkt om temaet utenfor rommet – de har ikke legitimitet til å bære denne humoren utenfor sin gruppe. De forstår at fortellingene som de baserer humoren sin på, ikke harmonerer med metanarrativet historiekulturen rundt Holocaust er bygget på.

Memer – humor bygget på kunnskap

Dadvar er ikke den eneste deltakeren i studien som har nevnt memer, det har mange gjort. Fra forrige kapittel husker vi Kalle, som fortalte om prank-videoer med 'Allahu akbar': «De tenker på sånne memes de har sett med det ordet, de tenker på videoer de har sett på Youtube.» Hvordan skal vi forstå humoren på sosiale medier? Hva er memer uttrykk for? Medieviter Limor Shifman har studert internettmemer og definerer dem på følgende måte:

- (a) A group of digital items sharing common characteristics of content, form, and/or stance, which
- (b) Were created with awareness of each other, and
- (c) Were circulated, imitated, and/or transformed via Internet by many users.³¹⁰

Et meme er altså en klynge med digitale elementer som spres og omformes på internett. Man kan identifisere et meme ved at det enten har felles innhold, form eller ståsted med hverandre, og blir dermed en slik klynge. Memer refererer ofte til hverandre, for eksempel ved at formen i imitasjonen beholdes mens innholdet endres – eller omvendt. Shifman ser på

³¹⁰ Shifman 2014; 41.

kommunikasjonen av memer som en pågående prosess der identitet og tilhørighet kontinuerlig konstrueres.³¹¹

Etter intervjuet med Dadvar sendte han meg et meme med tema 'Allahu akbar'. I likhet med memet bygger også prank-videoene på Youtube på humor. Fordi de bygger på samme tema, men har ulik form, analyserer jeg dem her sammen. Jeg vil understreke at denne avhandlingen ikke er en studie av sosiale medier, og at eksemplene som her vises, er med for å supplere analysen av det mine deltakere forteller om.

Memet viser en mann i hvit overdel og svart allværsjakke med en hvit kalott på hodet. Han har skjegg og kort hår. Mannen tar seg til hodet, og uttrykket i ansiktet kan kanskje beskrives som rådvilt og bekymret. Bak mannen ser vi det som kan se ut som en svart personbil. Ut fra teksten får vi vite at dette skal forestille en far som har mistet sønnen sin av syne. Vi får også informasjon om at omgivelsene skal være et handlesenter.

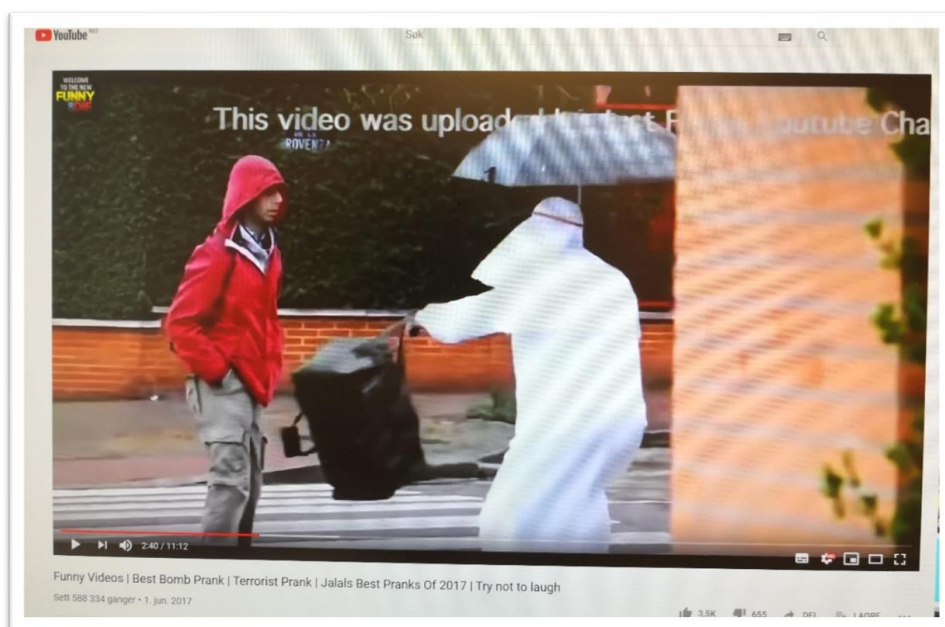
Situasjonen som beskrives, er velkjent for mange som har vært med sine foreldre eller hatt barn med seg på butikken. Det ligger med andre ord en referanse her knyttet til sosiale normer for hva som skjer i slike situasjoner: Foreldre som mister barnet sitt av syne, pleier å rope barnets navn for å finne det igjen. Teksten på bildet legger opp til at mottakerne skal forestille seg situasjonen hvis faren roper barnets navn ut på parkeringsplassen som bildet gir inntrykk av at han står på. Her ligger en ny referanse, nemlig til IS sine selvmordsbombeaksjoner. Humorteoretisk bygger bildet og teksten på kontrasten mellom en dagligdags situasjon som mange selv har opplevd og et falskt skrekksenario med et terrorangrep. Det kan altså



³¹¹ Ibid.; 61.

plasseres i *incongruity theory*. Teksten er på engelsk, og vi kan derfor tenke oss at den som har laget konstellasjonen av tekst og bilde, har sett for seg et engelskspråklig nedslagsfelt.

Når det gjelder Youtube-videoer, finnes det mange prank-videoer med tema 'Allahu akbar'. Fordi flere av ungdommene har nevnt disse nærmest som en «trend», velger jeg å gi en kort analyse av en slik type video. Jeg har valgt ut en video kalt *Jalals Best Pranks Of 2017*.³¹² Videoen er 11 minutter og 12 sekunder lang, og er en samling med forskjellige pranker. Den har i skrivende stund (11.3.2020) blitt vist 588 334 ganger. Det som følger under, er en kort analyse av den.



Videoen er spilt inn med et håndholdt kamera eller en mobiltelefon i én tagging per prank. Videoen har lyd, og det er lagt til arabisk musikk. Konteksten er bynære omgivelser med gater, parker og lekeplasser. Prankene starter med å zoome inn på folk som aner fred og ingen fare. Som seer er du altså med på å se opptakten til det som skal skje. Skuespilleren er en mann ikledd en lang hvit kjortel og hvitt hodeplagg. I kommentarfeltene under er det tydelig at seerne får assosiasjoner til muslimer og islam. At skuespilleren roper 'Allahu akbar', viser at

³¹² Jalal 2017 (videoen er ikke lenger tilgjengelig).

produsentene ønsker en slik assosiasjon. Vanligvis er det relativt få mennesker som utsettes for pranken, én, to eller maksimum fire–fem stykker. Når for eksempel en bag er kastet, følger kamera menneskene, som vanligvis skremmes og løper av gårde. Humoren skapes når menneskene blir redde og handler i panikk. Det legges altså opp til at latteren skapes ved at mennesker tror de blir utsatt for en bombe i en bag, mens du som seer vet at dette bare er en «lek». Humorteoretisk kan genren altså plasseres i *superiority theory* fordi vi ler av at folk blir redde for noe vi som seere vet er helt ufarlig. Av kommentarene videoen har fått, er flertallet negative kommentarer om at dette er nedlatende mot muslimer som gruppe. For eksempel: «Anti Muslim prank 😄😏😏». ³¹³ Blant kommentarene er det likevel et vesentlig antall som synes videoene er morsomme og som ønsker seg mer.

For at humoren i videoene skal fungere, er produsentene avhengige av at folk som filmes, får assosiasjoner til terror når de ser mannen i den lange kjortelen som kaster en bag. Videoene bruker altså en kjent fortelling der islam koples til terror som bakteppe for prankene. Dette kommuniseres gjennom klesdrakt og roping av «Allahu akbar». Produksjonen er lastet opp av en Youtube-kanal som kaller seg Just funny. 'Just funny' bygger på normen om humor. Normen om humor kan man se igjen i kommentarfeltene under: «Calm down Muslims... These are jokes... You didn't have to watch.» ³¹⁴ Uttalelsen er uttrykk for at dersom noe er spøk, bør det ikke skape sterke reaksjoner, altså at spøk og humor legitimerer narrativet som her brukes.

Shifman understreker hvor viktig sosiale normer er for memets suksess: «(...) social norms, perceptions, and preferences are crucial in memetic selection processes.» ³¹⁵ I memet, altså både bildet og videoen, er suksessen avhengig av to ting: 1) normen om humor – at det er lov å spøke med selvmordsbombing, samt 2) at folk kjenner til fortellingen der islam knyttes til terror. I kommentarene til videoen ser vi også noen som føler for å forklare hvorfor de tenker at dette kan spøkes med: «I would be happy if every country could still have that freedom. This is how we deal with the stress & anxiety that evil humans have done to us. Love these funny videos!» ³¹⁶ Vi kan tolke dette som et behov for å legitimere latteren, og underforstått

³¹³ Ibid.

³¹⁴ Ibid.

³¹⁵ Shifman 2014; 12.

³¹⁶ Jalal 2017.

en forståelse av at videoene bryter med normer. Vedkommende tenker på videoene som uttrykk for strategier for å takle stress og engstelse. I så fall kan humoren i videoene knyttes til *relief theory*, der latter ses på som forløsning av nervøsitet. En annen av mine deltakere knytter også tull med 'Allahu akbar' til nyhetsbildet:

Solveig: Opplevde de det som, altså synes de det var gøy selv å kødde med det, eller tror du at de gjorde [det] for å oppnå en status eller for at det skulle, eller for at det var et behov for å kødde med disse alvorlige tingene?

Hakim: Jeg tror at de syntes det var gøy fordi at responsen var at folk lo og syntes det var morsomt, at folk ble skremt og at, på en måte satte det på spissen, det som skjer ute i verden, og så kom man ned på skolen og kødde med det liksom. At det gjerne var det som var hovedmålet mer enn status.

Solveig: At det var et behov for å på en måte, en form for kommentar til det ute som skjer?

Hakim: Ja, jeg tror det rett og slett er det.

Hakim, som selv har muslimsk bakgrunn, reflekterer over hvorfor denne humoren utviklet seg på skolen, og mener at det ikke var sterkt knyttet til å bygge status som morsom. Han mener at prosesseringen av nyhetsbildet spilte en større rolle. Det er lett å se for seg at originalene, martyrvideoene til IS, ble «snakkiser» da de ble publisert. Også på skoler ble martyrvideoene sett. Helena forteller:

Helena: Hvorfor ser gutter på at folk blir henrettet av IS? I timene liksom? For moro skyld.

Sara: Okey, det vet jeg ikke. Det var ikke det jeg mente.

Helena: Nei, nei, det er sånn.

Solveig: Har du opplevd det?

Helena: Jeg har opplevd det, på skolen, at de liksom synes det er gøy å se på folk som får hodet sitt kappet av av IS.

Det er mulig å se på memene om 'Allahu akbar' og selvmordsbombere ikke bare som en reaksjon på martyrvideoene, men også som en del av folks bearbeiding av et brutalt nyhetsbilde – med andre ord kan de ha vært uttrykk for et behov for å latterliggjøre det groteske. I tillegg kan skolen som en arena ha vært både lett og spennende å skape en slik «snakkis» på. Lett fordi skolen har stor sosial flate og tilgjengelig teknologi. Spennende fordi innholdet oppjonerer mot skolens samfunnsmandat samt at materialet i seg selv er oppsiktsvekkende og sjokkerende.

Innholdet i de originale martyrvideoene var kanskje av en slik art at det er vanskelig å forestille seg at det ikke skulle bli en eller annen form for bearbeiding av dem? At IS-videoene ble spredd på Youtube, er nok også en vesentlig forklaring for hvorfor prank-videoene ble til. På Youtube

er det vanlig å lage etterligninger av videoer som spres der, det er en del av nettstedets kultur og fellesskap, slik også Shifman påpeker.³¹⁷ Vi husker Emilie fra kapittel 5, som fortalte om produksjon av en slik prank-video i norsk skolekontekst: «[D]et var sånn karneval og da kledde de seg ut som en muslim, hehe, og da kastet de en sekk inn og så ropte de det der 'Allahu akbar'.»

At det også har blitt mulig å oppnå berømmelse gjennom Youtube, kan ha vært en del av motivasjonen for å lage videoer som reaksjon på martyrvideoene. Samtidig var det kanskje for kontroversielt for etablerte medier å ta tak i dette?³¹⁸ Men blant amatørerne på Youtube utviklet det seg altså en egen genre med bombe-pranker. Shifman ser at omforming av originalvideoer ofte får form av parodier.³¹⁹ Hvis vi har dette blikket på prank-videoene, vil IS-videoene være en del av samme meme som videoen og bildet ovenfor.

Imitasjonene som memene representerer, er altså basert på persepsjoner og fremstillinger av historiske hendelser i Syria og Irak. Vi kan se på dem som en form for historiebruk. Som fortellinger på sosiale medier er de også gjenstand for kontinuerlig omforming ved at andre brukere lager egne versjoner. Slik blir fortellingen også til stadighet reproduisert, og blir dermed en referanse i et kulturelt arkiv. Likeså er de gjenstander for kontinuerlig spredning, og de blir på den måten også brukt i interaksjon mellom elever på skoler. For eksempel trykker elever «like» og deler memene. I denne prosessen er de både deltakere og skapere av historiekultur knyttet til den kjente fortellingen om islam og terror, i tillegg til at de påvirker hva som i vår tid er akseptert å spøke med.

Yusuf, 20 år fra Norge, med foreldre fra Somalia, forteller hvilken effekt han opplever at parodi-videoene har på oss: «Alle disse pranksene, selvfølgelig. Og da er det liksom sånn her at folk normaliserer det på en måte, det blir gøy på en måte.»

Yusuf bruker ordet 'normaliserer' og mener kanskje at videoene legitimerer å spøke med martyrvideoene. Det er også et spørsmål om hva man faktisk ler av i videoene – er det at folk

³¹⁷ Shifman 2014; 76.

³¹⁸ Wikipedia 2020: Som én av få etablerte kanaler lagde BBC2 en humorserie kalt *The Real Housewives of ISIS*. Serien skapte kontroverser.

³¹⁹ Shifman 2014.

skvetter av lyden og blir redde når de ser folk utkledd som muslimer som kaster noe? Da ler vi av folks fordommer mot muslimer. Likevel, narrative som brukes, er tydelig knyttet til islam og muslimer, og vekker fortellinger om IS og selvmordsbombing. Vi ser igjen at symboler og ord brukt i bønn knyttes til vold og terror. Giselinde Kuipers sier: «People can be hurt when others ignore the meaning that something has for them.»³²⁰ Altså kan det såre være at avsender overser at symboler og ord er viktige for mottakere eller tilhørere av humoren.

Andregjøring via latterliggjøring

I materialet mitt har jeg mange historier fra ungdom med kort botid i Norge som har vært redd for eller har opplevd å bli ledd av i forbindelse med høytlesning i klassen eller i kommunikasjon med jevnaldrende på norsk. Fordi Khadija går tilbake i livet sitt og skildrer en tung prosess inngående, har jeg valgt å gjøre et dypdykk inn i hennes fortelling. Hun kom til Norge fra Somalia da hun var 13 år gammel:

Khadija: Jeg ville aldri gått på skolen etter tiende, jeg var så jævla lei av livet, men moren min sa til meg «du må gå på skole». Jeg ville helst dra tilbake til landet mitt. Tenk hvor mye jeg hatet livet mitt! Jeg ville dra tilbake til et land der det var krig, der folk sulter, der det er ingen jobb, der jeg vet at jeg ville giftet meg med en mann som ikke hadde penger. Det var (...) den eneste sjanse jeg hadde. Jeg ville dra tilbake til det stedet, i stedet for å være her, skjønner du? Fordi jeg følte at jeg kunne overleve der, jeg kunne kommunisere med folk der, men her kunne jeg, det er det som er greien – jeg lot folk le av meg fordi jeg ikke kunne forsvare meg, jeg kunne ikke si «hvorfor ler dere av meg» en gang, fordi jeg tenkte kanskje det er feil, hva hvis det er feil? Hihhi. Skjønner du?

Khadija forteller om en sterk redsel for å bli latterliggjort i prosessen med å lære norsk flytende. Hun beskriver et mektig utenforskap, så sterkt at hun ønsket seg tilbake til hjemlandet. I ønsket om å reise tilbake til Somalia er det nettopp behovet for å kommunisere hun understreker som viktig. Latteren og redselen for latteren kan lett bli en forsterkning av kategorier som Khadija føler seg definert inn i. Ammerman har forsket mye på identitet og skriver at «Entrenched habits and powerful actors may maintain existing templates for actions, reinforcing the realities of social categories that define us»³²¹. Hvis elever som blir ansett som «norske», ler når elever med kort botid i Norge leser høyt, markeres utenforskap. Når dette oppleves gjentatte ganger, forsterker latteren opplevde grenser mellom grupper som har status som innenfor og utenfor fellesskapet. Handlingsrommet snevres inn heller enn

³²⁰ Kuipers 2015; 143.

³²¹ Ammerman 2003; 215.

å utvides når mektige medelever gjentar handlingene. En tydelig aksent blir legemliggjort gjennom å «bo» i kroppen, og er dermed tett knyttet til selvet. Nasjonalismeforskerne Marta Bivand Erdal og Mette Strømsø har gjennomført en studie blant elever på videregående skoler i Norge om hva vil det si å være norsk. Gjennom et undervisningsopplegg med 33 grupper på 6 ulike skoler kartla de hva elever mener om dette. Resultatene er komplekse, men de skriver blant annet: «Å *snakke norsk* blir tilnærmet i alle grupper plassert av elevene i sentrum av det som er viktig for å være norsk.»³²² Å påpeke at noen ikke mestrer en egenskap så sterkt knyttet til det nasjonale «vi», blir dermed en forsterkning av maktforhold der Khadija, og andre ungdommer jeg intervjuet med samme type opplevelser, blir minorisert og stigmatisert som inkompetente.

Disse maktforholdene eksisterer allerede i storsamfunnet, og latteren i klasserommet bygger videre på disse strukturene. Khadija forteller: «Du ser at når du leser, så ler noen av deg. På en måte, du blir usikker, du føler sånn 'er jeg smart, egentlig?'" Latteren kommuniserer fra avsender til mottaker både «jeg tilhører – du tilhører ikke» og «jeg kan – du kan ikke». Når man blir såret og føler for å forsvare seg, er språket et viktig verktøy, men Khadija forteller at hun ikke kunne forsvare seg i redsel for ytterligere latterliggjøring. Å kjenne seg uten evne til forsvar kan lett gi følelsen av maktesløshet. Latteren er med andre ord med på å tilskrive Khadija identitet ikke bare som utenlandsk og innvandrer, men også som inkompetent og forsvarsløs. Mekanismene i klasserom som Khadija har vært en del av, gir stor avstand i status blant elever og påvirket tydelig hennes selvfølelse på bakgrunn av hennes gruppetilhørighet. De svenske rasisme- og skoleforskerne Emma Arneback og Jan Jämte skriver om hvordan sosiale praksiser, med utgangspunkt i over- og underordning av grupper i samfunnet, påvirker individet: «Opplevelserna av underordning kan också påverka bilden av det egna jaget. Begreppet internaliserad rasism lyfter hur efarenheter av att inte passa in, bli misstänkliggjord, ifrågasatt eller utstött kan medföra att individer börjar tvivla på sig själva och sina erfarenheter.»³²³ Når maktstrukturer mellom grupper i samfunnet forsterkes av latter i klasserommet, og når latteren er knyttet til egenskaper man har på grunn av gruppetilhørighet, pågår det en undertrykkelse. Erfaringene Khadija her får, knyttes både til at hun er innvandrer og at hun ikke snakker perfekt norsk. Språket blir en identitetsmarkør på

³²² Erdal & Strømsø 2020; 21.

³²³ Arneback & Jämte 2017; 81.

hvilken gruppe hun tilhører, og gjennom latteren minoriseres hun. At Khadija tviler på seg selv, om hun er smart, forteller noe om konsekvensen av denne andregjøringen. Latteren, utenforskapet og tvilen på seg selv, blir gjensidig forsterkende som et erfaringsrom som igjen skaper en forventningshorisont. Utenforskapet som Khadija skildrer, gjorde at hun hadde lyst til å dra tilbake til Somalia. Hun forventet altså ikke at situasjonen ville bedre seg, og så på dette som en utvei.

Humorteoretisk vil det å le av manglende språkkunnskaper kunne plasseres innenfor superiority theory. Billig viser til filosofen Thomas Hobbes og skriver at «(...) human laughter is elicited by a feeling of superiority. We see the deformed or the weak; we feel superior to them; and so we laugh.»³²⁴ Billig støtter Hobbes og står for et kritisk syn på humor. Han kritiserer andre kolleger for å ta for lett på motivene. Billig mener at Hobbes lærte oss at vi må forstå selvbedraget og bortforklaringene og heller studere det han benevner som en ondskapsfull form for humor. Han går derfor inn i mekanismene som ligger her og diskuterer hvilken funksjon latterliggjøring har i sosialisering. Redselen for å bli gjort til latter foran andre disiplinerer. Vanligvis disiplineres man til å følge sosiale normer, men for Khadija blir forlegenheten og skammen hemmende i *vanlig* interaksjon. På avsendersiden foreslår Billig at det finnes et dilemma der folk i situasjoner velger mellom empati og latter. Når noen velger å le sammen i en slik situasjon, fritas de midlertidig fra forventninger om empati: «Those who enjoy moments of mirth, and who delight in the gaffes and social stupidity of others, find themselves temporarily freed from the constraints of empathy.»³²⁵ Han viser til Christie Davies, som spesielt har sett på humor knyttet til etnisitet. Davies hevder at majoritetskulturer lett skaper hierarkier når det gjelder aksent. Han viser eksempler på hvordan irsk eller indisk aksent har fått en lavere status i engelsk språk, og at disse aksentene blir sett på som morsomme og ikke helt ordentlig engelsk. I et majoritetsperspektiv forklarer Billig: «These sorts of jokes take 'our' accent, dress, customs as the implicit 'correct', unfunny standard against which the differences of others are to be found simultaneously wanting and humorous.»³²⁶ Altså vil et slikt hierarki av aksenter og en genre av vitser danne et bakteppe for legitimering av latter ved høytlesning i klasserommet.

³²⁴ Billig 2005; 50.

³²⁵ Ibid.; 225.

³²⁶ Ibid.; 207.

Peter er en annen av mine deltakere som har blitt møtt med latterliggjøring da han gikk på ungdomsskolen. Han hadde gått ett år i en klasse med andre nyankomne da han startet på en vanlig ungdomsskole. Han forteller at han var den eneste mørke eleven på skolen.

Peter: My Norwegian wasn't so good. So, I was a little bit sceptical talking so much. But, I was very active and stuff. (...)

Solveig: But how did they respond to you being the only coloured person at school?

Peter: Ah, it was this.. I get.. People were staring at me, like, you know. Pass by, whispering, talking, you know? I never thought anything about it, though. Until the one time, we were in class, it just happened one of them called me 'neger'.

Solveig: Neger?

Peter: Yeah. But to me, I know 'nigger', so it didn't hit me, like to me it was..

Solveig: You didn't think it was the same word?

Peter: Yeah, so it just became like a small thing, calling me 'neger'.

Solveig: But did they do that several times?

Peter: Yeah. Yeah. (...) Okey, when he said it, it was a boy who said it, everybody laughed, you know. And I was in the room.

Solveig: Okey, so..

Peter: I laughed too. I didn't know what was happening, really. I was just naive, but I found out later, (xxx), yeah.

Solveig: So – everybody laughing, so you understood that there is something about this word?

Peter: Yeah. Yeah.

Solveig: But did you understand it is similar to the word 'nigger'?

Peter: Not the first time, not immediately. Later on I did.

Peter beskriver først subtile praksiser som blikk og hvisking. Vi kan tenke oss at han ikke følte seg inkludert og at han følte en slags uvennlig holdning fra sine medelever. Deretter forteller han om en konkret episode som ble starten på gjentatte ganger der han ble kalt 'neger'. Fordi Peter ikke kunne flytende norsk, forstod han ikke hva ordet betydde, men han skjønnte at ordet var rettet mot ham. Billig viser til begrepet 'brave laughter', riktignok om når folk forteller om vanskelige temaer, men jeg tror begrepet passer godt inn som beskrivelse av hva Peter gjorde i denne situasjonen.³²⁷ Han skjønner at klassekameratene ler av ham. Billig understreker forskjellen på latterliggjøring der objektet for latteren inviteres inn for å le sammen med resten, kontra utestengelse fra fellesskapet latteren skaper. Peter opplever en latterliggjøring der han utestenges fra fellesskapet. Han ler likevel, kanskje som et forsøk på å vise at han ikke bryr seg, muligens også for ikke å avsløre at han var uvitende om hva ordet betydde. Der og da har han ikke oversikt over situasjonen og ler kanskje for sikkerhets skyld, for ikke å tape for mye ansikt. Alternativet, ikke å le, ville vært å fremstå som et offer. Ser vi hendelsen i lys av

³²⁷ Ibid.; 191.

en sterk norm om humor og dermed en forventning om selvironi, kan Peter også ha følt et press om at han burde le av seg selv. Om han ikke hadde ledd, kunne han blitt beskyldt for ikke å ha humor. Potensielt presses han inn i en handling der han går på akkord med egen integritet og verdighet.

Billig er opptatt av at latter må forstås som en del av retorisk kommunikasjon. Latter og *fravær* av latter er en stor del av læring og disiplinering av det sosiale liv.³²⁸ Humor blir ikke bare ytret, den må også mottas. Humor kan også ha andre *mål* enn å få folk til å le, som for eksempel å håne noen med andres latter.³²⁹ I så måte blir latteren verktøyet som brukes for å nå målet. Men for å forstå et mål om å håne, kan det være nødvendig å se på hvilke behov som kan ligge bak et slikt anliggende. Selma Therese Lyng, sosiolog og seniorforsker ved OsloMet, har forsket på gruppedynamikker som drivkrefter i mobbing. Hun identifiserer fire ulike former for gruppedynamikk som kan utvikle seg til mobbing.³³⁰ En av Lyngs former for gruppedynamikk er at i usikre grupper skaper noen i sosial panikk et offer for selv å unngå sosial eksklusjon. Hun kaller denne kategorien for 'Jakten på et felles offer'. Et slikt tilfelle vil forutsette at klassen Peter gikk i, var en utrygg sosial gruppe der flere var redde for å bli ekskludert. Altså, for selv å unngå sosial utestenging valgte en elev å markere Peter som annerledes. Peter kan i så tilfelle ha vært et enkelt valg – han var ny i klassen, uten nettverk og oppbygd status. Ikke minst, han skilte seg også ut med mørk hudfarge. En annen kategori kaller Lyng «Konstruksjon av avvikerer», og denne vitner om at man i prosessen med å etablere sosiale normer og markere grenser for sin gruppe bruker definerte personer som kontraster til gruppen. I intervjuet forteller Peter først og fremst om hvordan hans hudfarge og bakgrunn fra Kenya ble møtt med hets og fordommer.

Dersom etableringen av Peter som avviker eller som offer i stor grad tok utgangspunkt i hudfarge og tilhørighet, baseres utestengelsen av ham i høy grad på rasistiske og historiske maktstrukturer. Medelevene hans brukte ordet 'neger', som Peter tenker ligner på 'nigger', og som han igjen knyttet til slaverihistorien. Vi husker fra kapittel 5 at han forklarte sin forståelse av ordet med at det var det slavene ble kalt.

³²⁸ Ibid.; 177.

³²⁹ Ibid.; 179.

³³⁰ Lyng 2018.

Andregjøringen som Peter føler, ligger i det historiske narrativet om slaveriet. At ordet ble sagt av hans lyse klassekamerater, aktiverer narrativet om slaveri. Peter forteller at han har en venn som reagerer kraftig på enhver, mørk eller lys, som bruker n-ordet. Indirekte kan vi kanskje lese Peter dithen at han er vant til at mørke bruker n-ordet seg imellom. Hvis vi tenker oss tilbake til klasseromssituasjonen der en gutt kaller Peter n-ordet, og der flere i eller resten av klassen ler, er det kanskje den ujevne maktfordelingen som gjør situasjonen spesielt ubehagelig for Peter. Først har vi et svært degraderende narrativ om slaveri som hentes inn i klasserommet for å markere Peter. Peter er den eneste mørke eleven på skolen, han er ny i klassen og kjenner få. Han forteller også at han er dårlig i norsk. Klassekameratene er hvite, og de rekrutteres av gutten til å le av Peter. Når noen ler sammen, kan de leses som et fellesskap – individene gruppen utgjør, har en felles opplevelse; de synes noe er morsomt. Her må vi likevel legge inn et forbehold – noen kan ha følt seg presset til å le for ikke å falle ut av gruppen. Vi vet heller ikke om alle faktisk lo. Vi vet at Peter oppfattet og følte det slik – «everybody laughed», sier han. Hvis vi tenker oss at ingen lo etter at gutten kalte Peter ‘neger’, kan vi etter det Billig hevder, si at ytringen ikke ble mottatt. Det er latteren som gjør utsagnet til humor.³³¹ Dette er humor som samtidig bygger gruppe og utestenger, som øker noens status og degraderer andres.

Det ambivalente mellomrommet

Mohammad er en gutt som er vant med å bruke n-ord i hilsener når han møter andre mørke mennesker. Han er blant dem som mener at narrativet rundt hiphopkulturen har endret regler for bruken. Altså at dersom musikken er et felles referansepunkt, kan alle, uavhengig av hudfarge eller relasjon, bruke ordet. Musikkpreferansene og historien bak hiphop blir da som en guide i tolkningen av intensjonene bak praksisen. Praksisen kan ses på som en strategi om å ta tilbake degraderende ord og uttrykk, og har spesielt i USA ført til en polarisert debatt. Blant dem som taler for en slik *språklig tilbaketaking*, vil bruken av ordet ‘nigga’, som i hilsenen ‘What’s’up’nigga’ eller i tilnavnet ‘My’nigga’, ses på som motstand mot n-ordenes rasistiske narrativer. Dette blir en form for selvironi. Som jeg viste i forrige kapittel, synes Mohammad derimot at humor skaper ambivalens i form av usikkerhet når noen bryter reglene. Altså synes han at humor skaper usikkerhet når musikksmak ikke er fremtredende og kan guide hans

³³¹ Billig 2005; 178.

tolkning av folks intensjoner bak bruken av n-ordet. Han sier: «Det er sånn når folk tuller seg med et ord, så kan du ikke si etterpå at du ikke visste, det går ikke. Det er vanskelig da.»

En annen av mine deltakere, Kalle, som allerede har vært en del av dette kapittelet, etterspør mer selvironi:

Kalle: (...) jeg skjønner at masse folk kan, eller at folk med den kulturen kan bli veldig fornærmet av at folk driver og tuller med det så mye hele tiden. Men jeg tenker at det er ganske fint hvis, eller ganske bra hvis de som er fra en annen kultur er med på dette her selv. Fordi da kan de vise at de kan ha litt humor på det. For de som er fra en annen kultur kan si masse som er typisk om oss også, som vi kan være med og koddde på, så det er samme greiene. De kan være like mye med på det som vi.

Solveig: Så du ønsker at vi skal ha mer selvironi?

Kalle: Ja, jeg synes at det, altså jeg synes det er en bra ting hvis vi kan ha humor på det, at vi kan ha det gøy om det sammen, i stedet for at noen av oss går rundt og snakker om ting vi ikke har peiling på, og så blir andre lei seg.

Kalle bruker ord som 'typisk', 'oss', 'de' og 'vi'. Kalle uttrykker altså et ønske om å kunne koddde med kultur og gruppekategorier. Han mener det er bra for «de som er fra en annen kultur» å vise at de har humor på «det». Temaet vi snakker om i fokusgruppeintervjuet når Kalle sier dette, er hva folk tenker på når de hører ordet 'terrorisme', men vi har kommet et stykke ut i samtalen, og temaet er litt flytende. Hva 'det' viser til, blir altså litt uklart, men det kan virke som om han utvider temaet siden han ikke bruker 'muslimer', som tidligere i samtalen, men de «fra en annen kultur». Det kan se ut som om Kalle mener at det ville vært en fordel for «dem» å ha selvironi. Antakelig mener han at det ville gitt «dem» økt status, siden han bruker ordet 'vise'. Jeg får inntrykk av at Kalle ønsker at ting ikke skal være så seriøst eller farlig å tulle med, og som vi har sett tidligere i kapittelet, tilhører Kalle en kameratgjeng som spøker med «alt». Hvis vi leser ham slik, er det underforstått at det er for lite humor mellom grupper fra ulike kulturer og at ting lett blir alvorlig.

Ønsket han har om humor mellom «ut-grupper» og «inn-grupper», er interessant å dykke ned i. I siste setning i sitatet viser han til at han ikke vil at folk skal bli lei seg, og at samhandling og utveksling av vitser om hverandre kan være noe som kan bøtte på dette. Kalle ser med andre ord risikoen for å såre noen med denne formen for humor. Alternativet, slik Kalle ser det, er ikke at humoren opphører, men at man går rundt i hver sin leir og «snakker om ting vi ikke har peiling på». Han regner altså med at det David Gillota betegner som 'etnisk humor', vil vedvare. Det er dermed nærliggende å tenke at Kalle ser et behov for å tulle med

gruppekategorier og relasjonene disse imellom. Dette kan være uttrykk for at han opplever at noe er anspent mellom gruppene, og dermed tenker at humor kan løse opp spenninger. Altså kan vi humorteoretisk plassere humoren Kalle etterspør, i relief theory. Spenningen er knyttet til at folk fra «andre kulturer» kan bli såret, og det er derfor nærliggende å tenke at Kalle her snakker om rasisme og fordommer. Kalle viser altså frem et ønske om å løfte frem spenningen og temaene som ligger i relasjonen mellom gruppene.

Sosialantropolog Marianne Gullestad viste i sin bok *Det norske sett med nye øyne* (2002) hvordan likhet løftes frem i samvær mellom mennesker. Hun skriver at når partene greier «å etablere en situasjonsdefinisjon som fokuserer på det som er likt, kan partene paradoksalt nok også få bekreftelse på sitt individuelle menneskeverd, altså at de er ulike.»³³² Hun betegner dette som 'forestilt likhet', noe hun anser å være et særtrekk for Norge og Norden, men påpeker samtidig at hele den vestlige verden preges av *egalitær individualisme*.³³³ Ofte har en antirasistisk strategi basert på likhetstankegangen blitt betegnet som en 'fargeblind strategi'. I en artikkel av Hanne Riese og Yael Harlap viser de til Crenshaw, som beskriver «fargeblindhet som en ideologi som forsøker å skjule makten i kategorien rase ved å insistere på at rase ikke betyr noe, og samtidig tydelig demonstrere hvilken betydning rase har.»³³⁴

Når Kalle ønsker at «de fra annen kultur» skal «ha litt humor på det», kan dette både være en reaksjon på og et uttrykk for en slik fargeblind strategi og en forestilt likhet. Kalle kjenner på en spenning og et behov for å utløse nervøsiteten i relasjonene mellom gruppene. Dette kan vi lese som en reaksjon på en fargeblind strategi, altså at det finnes noe som er uadressert, tabuisert eller som det ikke snakkes om. Når Kalle tenker at vi kunne «køddet» og hatt «det gøy om det sammen», tar han enten utgangspunkt i at maktforholdene er jevne mellom gruppene, eller så ønsker han at de skal bli jevne – en slags «fake it until you make it»-strategi. Kanskje tenker han slik fordi han selv ikke har kjent på å bli andregjort? Han tenker at stereotypiene, altså det typiske, er eller bør bli likeverdige kategorier som i humor kan brukes analogt om hverandre. Da tar han ikke hensyn til at for eksempel noen av de narrative forkortelsene som brukes i samhandling, har lang historie knyttet til grove overgrep og ennå

³³² Gullestad 2002; 82.

³³³ Ibid.; 83.

³³⁴ Harlap & Riese 2014; 191.

finnes materialisert i maktstrukturer. Kalles argumentasjon kan også være uttrykk for at det er «riktig» at vi alltid skal ta utgangspunkt i likeverdige posisjoner, og dermed står han fritt til å overse maktubalansen.

I en podcastserie sendt på NRK forteller Jamal, 26 år, om hvordan humor knyttet til hans tilhørighet var en praksis blant vennene hans. Jamal har somalisk bakgrunn. Kompisene han her snakker om, er norske.

Jeg har hatt kompiser, som jeg fortsatt er kompis med, men som tillater seg å dra veldig grove spøker på bekostning av meg, men som de også vil at jeg skal le av. (...) Så skjønnte jeg etter hvert – det er ikke rart at jeg sliter med å være meg selv, jeg har egentlig bare hørt veldig mye negativt om min person egentlig for at de skal føle seg komfortable rundt meg.³³⁵

Jamal sier at kompisene ønsket at han også skulle le. Vi ser kanskje her samme behov uttrykt fra Jamals kompiser som det Kalle forteller om ovenfor. For Jamal har dette vært utfordrende, mens han beskriver at det har vært nødvendig for vennene hans – for at de skulle kunne føle seg komfortable rundt ham. Humorteoretisk kan vi her se at det som føles som å løse opp spenninger for den ene gruppen, kan føles degraderende og nedlatende for den andre. Vi har dermed et møte mellom relief theory og superiority theory. Rådgivningspsykolog og forsker Derald Wing Sue har forsket på rasisme, multikulturalisme og mikroagresjon, og skriver i sin bok *Race talk and the conspiracy of silence. Understanding and facilitating difficult dialogues on race* (2015) om hvorfor temaer knyttet til rasisme kan være så vanskelige: «Discussions of race between people with differing racial realities are likely to engender strong feelings of discomfort, anger, and anxiety; most people prefer to avoid the topic of race, to remain silent, to minimize its importance or impact, or to pretend not to notice it.»³³⁶ Vi må ta høyde for at Sue skriver ut fra en amerikansk kontekst, men samtidig ser vi både at amerikansk historie påvirker norske forhold samt at rasisme er en erfart realitet for mange også i Norge. Hva er det så som står på spill i de to sitatene fra Kalle og Jamal?

Kalle kan muligens kjenne på et ubehag og en usikkerhet knyttet til om han oppfattes av «de fra en annen kultur» som en person med fordommer eller rasistiske holdninger. Men i stedet

³³⁵ Høyser & Baksaas 2019.

³³⁶ Sue 2015; 6.

for å overse og være stille ønsker han å adressere ubehaget gjennom humor. Ved å være morsom, også ved å le av seg selv og sin gruppe, søker han å løse opp spenningen han kjenner mellom gruppene. Kanskje tenker han også at ved å le av hverandre bygger man i tillegg fellesskap? På den andre siden har vi Jamal, som i lengre tid har tålt at hans tilhørighet og identitet har vært gjenstand for spøk og latterliggjøring. Han kjenner på en gjentakende degradering som også bekreftes av historiske maktstrukturer og en lavere status blant minoriteter i dagens samfunn. Mens Kalle kjenner på at formen for humor han etterspør, ville vært befriende, kjenner Jamal på at den reproducerer maktforhold og bekrefter majoritetens høyere status.

Kalle, som i motsetning til Jamal er deltaker i studien, bygger sitt ståsted ut fra en fortelling om forestilt likhet, enten at den finnes eller at vi må anta at den er der. Når han tar utgangspunkt i en deling av stereotyper, at «de kan si masse som er typisk om oss også, som vi kan være med og koddde på, så det er samme greien», kan det se ut som om han tenker at utvekslingen likeverdige så sant «de» blir med på den. Vi har altså et metanarrativ som bygger på det Gullestad kaller for 'den forestilte likheten', en fortelling som legger premisset for Kalles ståsted.

Humor som motstandsstrategi

Som Gillota sier, kan humor også brukes til å endre gruppekonstruksjoner. Billig viser til Bakhtin, som delte humor inn i god og dårlig basert på funksjon: «Ridicule was festive if it mocked authority, but was negative if it served the interests of maintaining social order.»³³⁷ Fordi humor står sterkt som norm, har den også egenskaper til å ujevne et ubalansert maktforhold eller å øke statusen til den som akkurat har blitt degradert. På den måten kan humor endre den sosiale ordenen.

I artikkelen «Risky Business: When Humor Increases and Decreases Status» understreker forskerne T. Bradford Bitterly, Alison Wood Brooks og Maurice E. Schweitzer at viljen til å bruke humor signaliserer selvtillit. Er man i tillegg suksessfull og oppnår latter hos tilhørerne,

³³⁷ Billig 2005; 201.

kommuniserer man også kompetanse.³³⁸ Det er med andre ord mye å vinne på å være selvironisk og/eller bruke humor som et bevisst og aktivt verktøy i møte med andregjøring. Flere av mine deltakere gjør dette, og vi skal nå se nærmere på noen av dem.

Selvangrep som beste forsvar

Sara er jøde. Jeg intervjuet henne i januar samme år som hun var russ. Hun har valgt å bruke selvironi på russekortet. Vi kan tenke på russekort som en selvpresentasjon knyttet til identitet, alder, generasjon og livssituasjon: en elev ferdig med 13 års grunnopplæring.

Jeg kan faktisk fortelle noe som er litt morsomt. Fordi at jeg har hørt så mange jødevitser at jeg bestemte meg for å kontrollere dem, så jeg tok en jødevits på russekortet mitt. (...) jeg mente ikke at den var riktig, men jeg føler at mennesker må være litt selvironiske, kunne le av seg selv, og jeg hadde veldig konflikter med det for det at mamma syntes det var morsomt liksom, det er jo viktig å være stolt av den du er på en litt sånn morsom måte, å på en måte bære fram, fremstille det hvordan du vil. Og pappa ble kjempesur, for han mente at jeg gjorde narr av min egen religion liksom.

Sara uttrykker her et behov for å kontrollere praksiser med vitser om jøder. Hun mener ikke at vitsene er riktige, men hun ønsker å fremstå som selvironisk på vegne av gruppen hun føler tilhørighet til. Vitsen hun hadde valgt, bygget på myten eller fordommen om jøder som griske og glade i penger. Valget ble ikke tatt uten motstand, og Sara har i denne prosessen måttet tenke bevisst gjennom strategien hun velger.

Sara: Ja, jeg vil heller at det er jeg som gjør narr av meg selv enn at andre gjør det.

Solveig: Ja, ja.

Sara: Fordi jeg er stolt som jøde, og jeg vil virke som det og måten du gjør det er å ha selvironi.

Solveig: Men du vil at også andre skal le når du forteller en vits?

Sara: Jeg vet ikke, altså sånn med vennene mine, så synes de [det] er morsomt fordi den er logisk, den er ikke for drøy liksom, den er liksom alt jøder blir litt framstilt på. Skjønner du hva jeg mener – at vi er gjerrig?

[...]

Solveig: Ja, sant. Men hvis andre forteller den samme vitsen som du har på russekortet ditt, hvordan blir det da?

Sara: Jeg tar meg ikke nær av det fordi det er ikke personlig ment for meg, men samtidig blir jeg sur fordi jeg vil ikke at de skal gå rundt og si det. Jeg har lært meg å ikke bli lei meg. Før tok jeg alt veldig personlig. Tenkte bare vi snakket om andre verdenskrig, så handlet det om meg.

Solveig: Hva er det som har gjort at du ikke tar det personlig nå da?

Sara: Eh, jeg tror jeg har blitt mere stolt av å være det, jeg er ikke like usikker. Jeg gidder ikke bry meg om hva andre mener.

³³⁸ Bitterly, Brooks & Schweitzer 2017; 432.

Saras strategi er å være først ute. Ved at hun selv viser at hun ler av det hun kaller 'jødevitser', fratar hun andre muligheten til å bruke vitsenes undertrykkende kraft. Noen vitser om jøder handler om tabuer knyttet til Holocaust, mens andre handler om fordommer, stereotypier eller myter om jøder. Når Sara viser at hun kan le av disse vitsene, viser hun selvtilitt som jøde. Da fremstår hun også som stolt. På denne måten handler strategien om å bygge status. Samtidig vil hun ikke at andre «skal gå rundt og si det». Sara føler altså samtidig på et ubehag her. Det kan tenkes at Sara gjør nytte av at det er uventet at Sara som jøde skal fortelle en degraderende vits om sin egen gruppe. Hvis vi tenker at det er det som her skjer, vil ethvert forsøk fra andre ikke-jøder på å fortelle en ny vits muligens fremstå som mindre vellykket. Bitterly, Brooks og Schweitzer peker på to fallgruver ved humorbruk – man risikerer enten å være kjedelig eller fornærmende.³³⁹ Selvironi er i seg selv mindre risikofyllt ettersom målet eller objektet er en selv, og ikke andre. Man risikerer altså ikke å være fornærmende, så sant det ikke finnes andre i samme gruppe som reagerer og blir skuffet over valget av en slik strategi. Med andre ord: er man selvironisk på vegne av gruppen man tilhører, og ikke seg selv som individ, forsvinner ikke risikoen. Ikke-jøder vil kunne risikere å fremstå som kjedelige ettersom en vits om jøder allerede er blitt fortalt av den mest utenkelige fortelleren, nemlig en som selv er jøde. På denne måten er det 'incongruity theory' Saras strategi kan plasseres i – at vi ler av noe fordi det er overraskende, uventet eller kontrastfylt. Samtidig er Sara klar over at vitsen er degraderende. Den bygger på fordommer om den gjerrige jøden. Hun bruker fordommer om jøder bevisst, og vi kan derfor også se dette som et selvangrep. Faren til Sara var sterkt uenig i strategien og mente at hun «gjorde narr av egen religion». Sara risikerer å reproducere fordommen og legitimere bruken av vitsene, men øker samtidig egen status som jøde i tillegg til at hun som representant for jøder bygger bildet av en gruppe med selvtilitt nok til å kunne spøke om seg selv. Kanskje kan vi kalle Saras strategi for 'selvangrep som det beste forsvar'. Sara oppsummerer selv ambivalensen som ligger i denne strategien:

(...) Å være jøde er noe av det beste, jeg elsker det, fordi, ja, det sosiale, alle vennene mine og alt det der, men det er også noe av det mest sårbare fordi det er der folk vet at de skal trykke på knappene, det og familien min er de to mest sårbare tingene, men det er også de tingene jeg er mest stolt av. Jødeidentiteten min og familien min. Så det er liksom, når du velger det selv, så er det det du er stolt av, når andre velger det for deg, så er det det de holder mot deg, det som er det svake ved deg liksom, sånn er det i hvert fall for meg.

³³⁹ Ibid.; 432.

Kontroll er et nøkkelord for å kunne bruke humor som motstandsstrategi. Fordi identiteten også oppleves som mulig å såre, er det nødvendig å ligge i forkant. Sara bruker uttrykket 'trykke på knappene', og når det gjelder jøder, er det flere definerte «knapper» å trykke på. Generelt når det gjelder antisemittisme kan knapper være narrative forkortelser som bygger på «den gjerrige jøden» og Holocaust, men det kan også være narrative forkortelser som Hitler-hilsen eller hakekors. Disse narrativene har både visuelle og verbaliserte symboler som er lette å kommunisere. På den måten er de også svært tilgjengelige fra et kulturelt arkiv. Som forrige kapittel viste, kjenner ungdom til trekk ved den klassiske antisemittismen, for eksempel fordommer og kjente fortellinger om jøder som «griske». Internett og sosiale medier har gjort spredning enda lettere og reproducerer på den måten fordommene som kjente fortellinger. Reproduksjonen, som stadig gir referanser og fortolkningsrammer til nye generasjoner, holder liv i for eksempel vitsene som Sara her forteller om. Når ikke-jøder i møte med jøder i forsøk på å være morsom tar i bruk «knappene», kan det oppstå et forventningspress om selvironi. Men – ved at Sara er først ute, og ved at hun er en uventet forteller av vitsene, kontrollerer hun bruken og fratrar vitsene deres sårende kraft: Hvem kan såre Sara når hun allerede har ledd av den typen vitser som gjerne rettes mot gruppen hun tilhører?

En lek med stereotypier?

Frank er en annen av mine deltakere som i stor grad tar i bruk humor i møte med andregjøring. Men ikke bare i møte med andregjøring. Frank forteller hvordan han og vennene hans aktivt bruker stereotypier i interaksjon dem imellom:

Frank: Det er jo en del sånn tulling. Ofte sånn blant meg og mine utenlandske venner, og norske og, vi tuller mye med hverandre, og jeg tuller med norske folk, og sant, vi tuller mye med hverandre.

Solveig: Men er det mye tulling som går på hudfarge for eksempel, da?

Frank: Ja.

Solveig: Kan du gi eksempel på det?

Frank: For eksempel det med at vi stjeler, eller typisk navn for en somalier, hvis vi ikke vet hva de heter, men skal prøve å få oppmerksomheten deres, så sier vi alltid «Abdi». Alle somaliere har et «Abdi» i navnet, og det er på en måte en fordom, men det har jeg blitt fortalt av flere somaliere selv, haha, og det er mest sannsynlig sant og, men det er jo fordi at de har fedrene og bestefedrene også. Vi tuller mye med det, eller sånn at «mørke kan ikke svømme» for eksempel, eller at «hvite folk klarer ikke hoppe like høyt som oss», også – det er jo bare tull – «asiater er flinke i matte», ehm, vi sier jo ikke det for å få den andre personen til å føle seg dum, vi gjør det bare for å tulle. Men da er jo det i en setting der alle sammen er gode venner, jeg går ikke bort til en helt uvitende person og bare sier til de at «du er flink i matte for du er fra Kina», sant? Eh, det hadde vært min venn som jeg hadde kjent i et par år, som jeg hadde sagt det til.

Solveig: Men da er det sånn at når dere tuller med det, så er det gjerne folk fra, både folk som er hvite nordmenn og folk som har bakgrunn fra Asia eller?

Frank: Ja, det er alle sammen, vi tuller med alle. Arabere, vi sier sånn «ikke gå og sprenge oss, da», eller, afrikanere «og nei, ikke gi oss ebola», sant. Det er masse tull.

Frank har en mor fra et vestafrikansk land og en far fra Norge. Han forteller at han er født utenlands og bodde sine første år i USA. I dag er han en aktiv idrettsutøver med mange venner fra dette miljøet. I et slikt miljø gir det kanskje også høy status å være mørk? Slik Frank beskriver denne bruken, kan det nærmest se ut som en «lek» med stereotypier, både positive og negative. Det vitner også om en sterk bevissthet om hvilke fordommer eller holdninger som finnes blant folk om ulike grupper. I likhet med i Kalles vennegjeng er dette noe som forgår innad i gruppen – og kun innad, men til forskjell er gruppene representert i vennegjengen – de tuller altså med hverandres gruppetilhørighet. Frank påstår at intensjonen ikke er å få den andre til å føle seg dum, og han sier at dette er «i en setting der alle sammen er gode venner». Hvordan kan vi forstå hva det er som her kan foregå – hvorfor gjør de dette?

Frank forklarer humoren på denne måten:

Frank: Ja, så det er masse tull. Vi, i hvert fall de vennene jeg har, vi tuller mye med det, men det er litt for det at vi er stolt nok i hvem vi er og hvor vi kommer fra, at vi tør å tulle med det, vi er ikke så veldig insecure.. hva er det?

Solveig: Usikker.

Frank: Ja, usikker på hvor vi har oss selv, vi vet at de andre ikke ser ned på landet vårt heller. Og kulturen vår og bakgrunnen vår, og vi vet at de tuller, og de, det har jo litt med å ha selvironi, sant. Det føler jeg er veldig viktig for å respektere andre kulturer i tillegg, og kunne se på at kanskje noe som er unormalt for din kultur og din bakgrunn, er helt normalt for noen andre sin bakgrunn, og at man ikke skal se ned på det, men man skal få lov å synes at det er unormalt.

Solveig: Men hva gjør den tullingene og den humoren, har den noen funksjon?

Frank: Jeg føler det egentlig bare har noe med å knytte oss mer som et folk.

Solveig: For hvem da?

Frank: For venner, den generasjonen som jeg vokser opp i nå, vi er utenlandske, men vi er òg norske. Mange av oss har ikke fått den med at foreldrene våre har kommet til dette landet her for at de vil prøve å gjøre det bra for oss, sant. Heldigvis, jeg har ikke akkurat hatt den oppveksten heller så veldig mye, men det er jo flere som har hatt foreldrene fra et mye fattigere land for så å komme hit for å gjøre det bra for barna sine, sant. Vi er den generasjonen som har vokst opp her, kanskje ikke alltid hatt det best, men vi har hatt det bra her i Norge, og vi har fått lære hvordan det var [for] foreldrene våre. Vi har aldri måtte jobbe like hardt som de, men vi har aldri hatt det sånn 100 % bra, sånn som de sossefolkene, sant, og vi lever på en måte, vi ser det beste fra begge sider, og at, hvordan skal jeg forklare det, ja, altså vi er, vi er norske men samtidig utenlandske og samtidig stolte over det, alt, for vi har kultur som ikke er norsk, men vi har òg kultur som er norsk og vi sammensveiser det til én. Det er ikke bare utenlandske barn nå føler jeg, det er ganske mange norske barn òg føler jeg, som kjenner på den at de vil ikke være helt norsk heller. Det er jo mye media, verden blir jo [et] mindre og mindre sted, og de blir mer influensert av USA og England eller Spania og sånt. Du ser jo for eksempel, Frankrike, fotballandslaget deres var jo nesten bare afrikanere. Alle tullet med at siden Nigeria gikk ut, så var Frankrike det laget som afrikanere kan heie på. Det viser liksom det at det er ikke bare hvor man kommer fra før, det er hvem man føler seg som da, så når jeg sier mine venner, så er jo de norske og utenlandske, og alle av

oss, når vi tuller sammen, så hjelper det med å kunne forstå hverandre bedre og bli mer trygge på hverandre, kunne hjelpe hverandre mer, egentlig.

Frank knytter selvironien og ertingen til stolthet ved å si «vi er stolt nok i hvem vi er», og begrunner at tøysingen beviser at de er modige og trygge nok til å tulle med det. Ved erting er målet eller objektet for humoren og publikum det samme.³⁴⁰ Du tuller altså med de samme som du ønsker skal le av tullingen. Risikoen er med andre ord meget høy for å fornærme og dermed mislykkes i å få noen til å le. Erting er altså en form for humor som krever at man kjenner hverandre godt. Også her har vi kun Franks fortelling, og vi vet ikke om vennene hans er enige. Det kan hende at de opplever «stereotypeliken» som både reproduserende, nedlatende og slitsom ettersom det forventes selvironi. Frank forteller videre at han synes det er helt greit å uttrykke at noe er «unormalt» hos en annen kultur, så lenge man ikke ser ned på andre. Er det Frank her prøver å fremme, en form for transparens som kan gi trygghet i en gruppe, at man vet hvor man har hverandre? Også denne praksisen kan for noen oppleves annerledes enn hvordan Frank beskriver den. Å bygge gruppe synes sentralt i det Frank skildrer. Han kommer inn på narrativer om migrasjon, dårlig økonomi og sosial mobilitet. Er gruppeidentiteten Frank og vennene hans bygger, en form for «underdog-image», altså en gruppe som konstruerer seg i motsetning til «det gode selskap», og som andre tror ikke vil lykkes? Klasse og økonomi er fremtredende i fortellingen hans, og hans bruk av begrep som 'sossefolk' viser at han posisjonerer seg med en stolt identitet i opposisjon mot grupper han tenker har større økonomiske ressurser enn ham. Fortellingen hans plasserer seg deretter i forhold til nasjonal identitet og han forhandler seg frem en kompleks identitet, en plass hverken i det norske eller i det utenlandske. Han trekker også inn at «norske barn» ikke nødvendigvis føler seg som norske. Frank bruker ikke selv ordet 'kosmopolitt', men det kan kanskje være en betegnelse på det han her beskriver, altså en person som ikke ønsker å forholde seg til tradisjonelle nasjonale grenser eller identitet basert på statsborgerskap, men som ser på seg selv som en verdensborger.³⁴¹

Det kan også synes som at ertingen er en måte å bli kjent med hverandre på. Gjennom erting prøver de kanskje ut og forhandler hvor grenser for selvironi går. Kan leken med stereotyper også være uttrykk for at etnisk identitet ikke er så seriøst, at det som betyr noe, er din plass i

³⁴⁰ Ibid.; 432.

³⁴¹ Appiah 1997.

denne kosmopolitiske verden? Det er likevel en risikofylt lek, og som Frank selv sier, ville han aldri gjort dette utenfor gruppen.

Ved selvironi er objektet for humor deg selv. Tøyser du med deg selv som individ, er det risikofritt – du kan ikke fornærme deg selv. Du kan presses til selvironi, og det kan føles uverdigg, men når du tar et eget, fritt valg, kan du ikke fornærme deg selv. Tøyser du med din egen gruppeidentitet, er risikoen litt større – du kan fornærme andre medlemmer av samme gruppe. Men – fornærmelsen er kanskje i større grad knyttet til en skuffelse eller et sinne over at du, som representant for gruppen, valgte å håne egen tilhørighet. Å spøke med egen tilhørighet kan gi deg høyere status, og gruppen med deg inkludert, men du risikerer å reproducere og legitimere bruken av fordommer, myter eller stereotypier på veien. Erter du, er objektet for humoren og publikum det samme. Risikoen er altså høy for å mislykkes, og det kreves god kjennskap og tette relasjoner for at intensjonen ikke skal misforstås. Hvis disse forutsetningene er til stede, kan gevinsten være høy. Den kan komme i form av både enda tettere relasjoner, intern humor som identitetsmarkør for gruppen og god stemning som igjen forsterker fellesskapet.

Frank er aktiv og bevisst i konstruksjon av egen narrativ identitet. Årsaken kan være at han, på grunn av sin mørke hudfarge, hele sitt liv har forholdt seg til spørsmål om og blitt utfordret på hvem han er. Noe av dette har også vært ubehagelig, for eksempel har han opplevd mistenkeliggjøring ute på gaten og lave forventninger til skoleprestasjoner, noe vi kommer inn på i kapittel 8. På tross av dette har han utviklet en stolthet over hvor han kommer fra, og han liker å formidle nettopp det komplekse ved identiteten sin: «(...) jeg liker å forklare alt sammen, så for meg blir det litt sånn 'åh, nå må jeg begynne å forklare hele historien på nytt'. Så alle vennene mine, hvis de er rundt meg og noen spør, så er det sånn 'here we go again'-type. Hehe.» Når Frank forteller om identitet ikke bare hos seg selv, men også blant sine venner, trekker han inn kjente fortellinger knyttet til migrasjonshistorie, innvandrere, fattigdom og fotball-VM. Metanarrativet som han plasserer sin egen og vennenes kosmopolitiske identitet i, ligger i det han sier om at «verden blir jo [et] mindre og mindre sted». Kanskje han tenker at verden blir mer og mer en form for «global village»? I dette kan vi lese en forventningshorisont. Fortiden var preget av nasjonale grenser, i Franks samtid forhandles grensene, og i fremtiden vil kanskje grenser og etniske identiteter opphøre. I dette

bildet skapes vennegjengen til Frank som, ja, kanskje en «underdog»-gruppe, men likevel en forut-for-vår-tid-gruppe klare for å møte verden slik den, i Franks øyne, kommer til å bli.

«Ja, det er meg» – makten i overraskelsen

En form for selvironi som er relasjonsbasert, er når venner bruker gruppebaserte skjellsord som 'nigga' eller 'bitch' som kallenavn på sine gode venner. Ironien markerer vennskapet ettersom et degraderende ord brukes som et kjæleord. Dette har tidligere blitt analysert i kapittel 5, og vi så da at praksisen skaper ambivalens og tvetydighet når noen utenfor tette vennskap bruker samme typer kallenavn. Spesielt skjer dette når noen tiltaler en person utenfor egen gruppetilhørighet med et slikt ord, eksempelvis når en hvit person kaller en mørk person et av n-ordene. Hudfarge er en klar faktor som kan legitimere eller delegitimere bruk av n-ordene, men dette kan som vist overstyres av relasjon og intensjon. Når relasjonen ikke er nær, blir intensjonen ofte uklar. I slike tilfeller blir narrativ identitet i form av hudfarge og de historiske maktrelasjonene hudfarger representerer, spesielt signifikante i tolkning av praksiser.

N-ordene representerer en klynge av ord som mange mørke elever må forholde seg til i sin skolehverdag. Et annet ord som rammer en annen gruppe elever, er ordet 'jøde'. Mine to jødiske deltakere, Sara og Helena, ble intervjuet sammen. Mens Helena aldri har blitt møtt med 'jøde' som skjellsord, er det noe Sara hører ofte. Her forteller de om selvironiske strategier de kan bruke eller har tenkt gjennom at de kan bruke hvis de hører ordet 'jøde' bli brukt som et skjellsord:

Sara: (...) Hvis noen hadde sagt «Du er jøde». Hva hadde du sagt da?

Helena: «Din jøde», liksom?

Sara: Ja, hva hadde du sagt da?

Helena: «Ja, helt riktig, det er, that's me» Hehehe.

Sara: Okey, ja. Ja, for jeg sier jo også det. Jeg sier sånn «Ja, det er meg. Har problemer med det?» liksom.

Helena: Oooh.

Sara: Og så tør de ikke si noe, så da bare, da sier de «nei», og så vet jeg selv at de aldri gjør det. Når de sier sånne ting, da er det aldri personlig, og de blir så sjokkert når du sier tilbake, det er det som er greien, folk sier krenkende ting mot mennesker, og de sier noe tilbake, så vet de, så blir de helt satt ut.

Helena: Samme hvis de ikke vet det, hvis det er litt sånn «Din jøde», og så er det sånn hehe.

Sara: Men det har skjedd med meg så mye.

Helena: Og så er det sånn «Oh my God, oh my God! Unnskyld! Unnskyld! Åh, det var ikke meningen!

Å, nei, sorry altså, skal ikke gjøre det igjen, skal ikke skje igjen.» Ja.

(...)

Solveig: Ja, sant. For det at når dere sier sånn «Ja, det er meg», når jeg ser for meg situasjonen da er det noen som har sagt «din jøde», ikke nødvendigvis til dere, som sånn tulling-type-kommentar som er, hvor

du ser at meningen følger ikke med ordet. Og så påpeker dere «Ja, det er meg», da avslører dere, og da blir de veldig flau, og det funker godt fordi at de ikke hadde noen intensjon.

Sara: Som oftest har de ikke det, fordi de vet ikke noe bedre.

Solveig: For hvis de hadde hatt en intensjon.

Helena: Da hadde [xxx] tilbake liksom.

Sara: Ja, det er det. Men det er ofte jeg og har gjort det sånn folk bruker det, og så sier jeg at «Jeg er det», og så sier de «Oj! Det visste jeg ikke. Jeg visste ikke hvordan jøder var». Altså jeg har fått positive responser på det, det har ikke bare vært negative liksom, eller at folk har vært stille.

Helena: Det som er greien er at ordet 'jøde' det er så, det ligger ikke noe bak det. Det er bare et ord for de fleste. Med en gang de kjenner en jøde da, så på en måte, jeg vet ikke, jeg ville kanskje tro at det kom.

Sara: Helena blir det ordet, folk, når de bruker det, så blir Helena tanken.

Helena: Ja, så tenker de liksom på at det er meg, og da kanskje de ikke bare slenger det ut som ingenting, liksom.

Strategien Helena her tenker gjennom og som Sara aktivt bruker, er basert på et overraskelsesmoment – altså incongruity theory. Selv om 'din jøde' ikke blir brukt direkte mot dem, kan de bryte inn i samtalen og bemerke at «Ja, det er meg». Siden det er få jøder i Norge, er det nok mange som ikke regner med å treffe på noen som har jødisk bakgrunn. Jøder i Norge er også ofte en skjult minoritet på den måten at de ikke skiller seg ut fra majoriteten når det gjelder utseende eller klesdrakt. På den måten kan jøder i større grad enn andre minoriteter kontrollere hvem som vet at de er jøder, og når. Dette kaller sosiologene og forskerne Mette Andersson og Anders Vassenden for *faith information control*.³⁴² Med andre ord er denne overraskelsesstrategien et mulig handlingsrom for jødisk ungdom. Som vist i forrige kapittel bærer funksjonen av skjellsordet 'jøde' mange ganger mindre med seg av det historiske narrativet enn hva n-ordene og 'Allahu akbar' gjør. Mange ganger kunne 'jøde' vært erstattet av 'dumming' eller 'tulling'. Som også understreket i forrige kapittel er det likevel ikke tilfeldig at nettopp 'jøde' brukes. 'Jøde' har en lang historie som en degraderende benevnelse i norsk kontekst.³⁴³ Denne historien er knyttet til antisemittiske holdninger og forsøk på å undertrykke jøder som gruppe. Men når strategien med «ja, det er meg» kan fungere, vil jeg påstå at en forutsetning for dette nettopp er at avsender av ordet 'jøde' ikke har antisemittiske *intensjoner*. Det er likevel viktig å holde fast ved at selv om avsender ikke har intensjoner om å såre personer fordi de er jøder, kan den reprodusere og legitimere antisemittisme. Sara og Helena sin strategi hviler på at avsender ikke egentlig hadde til hensikt å såre dem. Når det uventede «Ja, det er meg» kommer, oppstår ofte et sjokk eller en forbauselse, forteller Sara. Hun sier «og de blir så sjokkert når du sier tilbake», og Helena

³⁴² Vassenden & Andersson 2011.

³⁴³ Lien 2015.

reflekterer: «Oh my God, oh my God! Unnskyld! Unnskyld! Åh, det var ikke meningen! Å, nei, sorry altså, skal ikke gjøre det igjen, skal ikke skje igjen.» Ved å overraske kan de fremkalle skam, som reaksjonene over kan være uttrykk for. Om hensikten var å såre, vil de trolig ikke oppnå dette. Det Sara og Helena beskriver, er en bevisstgjøring rundt språkbruk. Sara beskriver til og med positive reaksjoner – kanskje som et forsøk fra brukerens side på å kompensere for å ha såret? Hun beskriver også stillhet fra brukeren – kanskje et uttrykk for skam? I så fall kan dette knyttes til normen om at man ikke skal ha fordommer – the antiprejudice norm, identifisert i artikkelen «The Better Angels of Our Nature: How the Antiprejudice Norm Affects Policy and Party Preferences in Great Britain and Germany» og tidligere omtalt i avhandlingen. I artikkelen viser forskerne Ivarsflaten, Blinder og Ford hvordan vi undertrykker en hang til å generalisere og hvordan vi aktivt unngår å gi uttrykk for fordommer. I samme landskap finner vi forskning som handler om antisemittisme spesifikt. Etter Holocaust fant forskere et tabu knyttet til antisemittiske fordommer i offentligheten. Tabuet og normene som situasjonen skapte, kalles 'kommunikasjonslatens' og betegner hva som var akseptert og ikke akseptert å si åpent om jøder.³⁴⁴ Det kan altså tenkes at medelevene som konfronteres med bruk av 'jøde', kan føle at de blir tatt for å ha tråkket over en slik grense.

Et siste interessant moment fra sitatet over er elevenes betraktninger rundt hvorfor strategien fungerer. Sara og Helena knytter dette til å kjenne jøder, å få et navn og et ansikt på en som har jødisk bakgrunn. I et tenkt scenario reflekterer Sara over hvordan ordet 'jøde' knyttes til en person: «Helena blir det ordet, folk, når de bruker det, så blir Helena tanken». Implisitt kan vi altså lese at Sara og Helena tenker at folks bruk av ordet 'jøde' ikke er knyttet til dem personlig. De oppfatter i tilfellene beskrevet ovenfor ikke praksisen som personlig nedlatende. Det er trolig også årsaken til at det er lettere for dem å reagere på den. Men når de har påpekt det degraderende ved bruken, forventer de at folks kjennskap til dem vil markere en slutt på praksisen.

Vi skal tilbake til Frank, som i barnehagen opplevde nedlatende kommentarer knyttet til hudfarge. Frank, slik jeg har vist tidligere i dette kapittelet, liker å bruke humor som

³⁴⁴ Hoffmann & Moe 2020; 9–10.

virkemiddel i sosiale samspill, her i møte med gruppebasert hets og i form av et overraskelsesmoment. Han forteller:

Solveig: (...) Men, de episodene fra barnehagen, da, hva er du husker derifra?

Frank: Ja, det er jo mye med håret mitt, da, og så er det det at jeg brun, så jeg var alltid «bæsj», kongen av bæsj, jeg pleide alltid å si at de andre var fuglebæsj, da, hehehehe.

For barn i barnehagealder er nok avføring et lett tilgjengelig degraderende symbol å ty til for å markere annerledeshet og påføre lavere status i en gruppe. Her er det konnotasjoner til fargen brun som koples mot avføring som også er brun. Overraskelsesmomentet som Frank tok i bruk, er at all form for avføring jo *ikke* er brun. Han fant, enten selv eller ved hjelp av andre rundt ham, en analogi til den typiske oppfatningen av «bæsj». Avføring fra fugler er jo utpreget hvit, og Frank bruker analogien for å utjevne maktbalansen *i øyeblikket*. Det uventede her vil jeg påstå er kreativiteten i å finne en analogi som går utenfor den typiske tanken om hvilken farge avføring har. Når jeg uthever *i øyeblikket*, er det ut fra en erkjennelse av at Frank ikke bare møtte denne andregjøringen, blant annet ble håret hans også kommentert i barnehagen. Barn og unge med minoritetsbakgrunn blir på slike måter rasialiserte, deres utseende blir markert, stigmatisert og degradert. Det kan likevel være viktige, små og frigjørende episoder i menneskers liv, og det er kanskje derfor Frank husker dem – i sin tolkning og orientering skapte han en morsom strategi som bygget handlingskompetanse og mestring.

Et siste eksempel som kan illustrere humor som motstandsstrategi, er hentet fra intervju med Shirin. Shirin er fra Afghanistan og går på programfag helsefagarbeider på videregående. Hun forteller om en opplevelse:

Shirin: (...) Jeg var på praksis i sykehjem, og så stod jeg ute på busstoppet, og da var barn, ca. 11–12 år gamle, sant, de kom og skulle vente på moren sin, så når de så meg, så sa de «Å, Taliban skal komme». Jeg vet ikke hvor de har hørt om Taliban. Taliban er jo bare i Afghanistan. De sa «Taliban, Taliban skal komme her og de skal kidnappe deg». Jeg gikk med hijab og kjole, så de så på meg og sa «de skal komme her, og de skal bombe her» og blabla, de sa sånn, sant. Så jeg, jeg bare lo, jeg bare smilte til dem.

Solveig: Hvilken bakgrunn hadde de, da? Var de? Hvor var de fra?

Shirin: De var norske. Det var veldig rart for meg, for jeg trodde ikke at de norske, de barna, at de vet så mye om de tingene. Jeg vet ikke hvor de har hørt det fra? Kanskje de har utenlandske i samme klasse? Eller jeg vet ikke.

Solveig: Nei, men dette var på busstoppet? Så da stod du på busstoppet sammen med de?

Shirin: Ja.

Solveig: Men hva, du sa ingenting til dem, eller?

Shirin: Nei, jeg sa ingenting til dem, jeg bare smilte til dem.

Solveig: Hvorfor smilte du til dem?

Shirin: Fordi det var så morsomt.

Solveig: Du syntes det var morsomt rett og slett?

Shirin: Ja, det var så, fordi de, de tenkte at «vi skulle liksom vise hun», men jeg sa bare at «ja, dere er bare barn» (...).

Shirin blir altså møtt ute på gaten av et stigma knyttet til religiøs fundamentalisme, krig og islam. Hun tenker selv at barna gjør koplingen grunnet hennes hijab og kjole. I denne sammenheng kan nettopp hijab være en narrativ forkortelse som for barna vekker fortellinger om islam og Taliban. Shirin er forbauset over at barn på 11–12 år kjenner til Taliban og narrativet hun her blir møtt med, «de tingene», altså en kjent fortelling der islam koples til bombing og kidnappinger. Hun velger å smile til dem. Er dette en form for *brave laughing*, som jeg brukte i analysen av Peters opplevelse fra ungdomsskolen? Altså en form for latter der man forsøker å fremstå som modig for å skjule usikkerhet eller en følelse av uverdighet. Eller er latteren uttrykk for et ønske om å overse nedverdigelsen, at man ikke ønsker å innse at folk rundt en har fordommer mot gruppen man tilhører? Døving og Moe fant en slik mekanisme da de intervjuet unge jøder om deres opplevelser i Norge.³⁴⁵ For å utforske Shirins strategi her kan det være riktig å se nærmere på hvem Shirin er.

Shirin er en jente som er opptatt av å nyansere medelevers og læreres syn på Afghanistan, folket der og terrorisme. Hun forteller også om at hun har utfordret læreren og stiller kritiske spørsmål i timene ved lærebøkens presentasjon av NATO.³⁴⁶

Shirin er altså en jente som tør å ta ordet og er opptatt av å bryte ned fordommer om islam og Afghanistan. Da jeg spør henne om hvorfor hun smilte til guttene på busstoppet, svarer hun «Fordi det var så morsomt» og legger til at det var jo «bare barn» og en formulering som jeg tolker som at hun opplevde at barna på en måte ville prøve å skremme henne: «vi skulle liksom vise til de, til hun at, sånn som». Ved å smile viser Shirin at hun ikke lar seg skremme. Kanskje er det et valg om å kompensere for fordommer hun antar at barna har – at de tenker på henne som en kuet, undertrykt muslimsk kvinne. Ved å smile gjør hun noe uventet i en overlegen tone som kommuniserer at «jeg vet bedre enn dere hvordan ting er», samtidig som hun demonstrerer et aldersmessig fortrinn som gir henne status.

³⁴⁵ Døving & Moe 2014; 76.

³⁴⁶ Se kapittel 7 om undervisningssituasjoner der dette eksempelet blir analysert.

Shirin bygger på denne måten en narrativ identitet som bryter med kjente fortellinger om islam og terror, så vel som islam og kvinneundertrykkelse. Eksempelen viser likevel hvordan hun aktivt «må» gjøre det, fordi hun både på skolen og på gaten kan møte på kjente fortellinger som kjennes både uriktige og nedlatende.

Avsluttende diskusjon: Risikosport – makt og maktesløshet

Humor brukes aktivt av ungdommer i deres identitetsarbeid. På den ene siden kan bruk av humor kommunisere at man for eksempel er modig, frekk, kompetent, kompleks, kreativ, har selvtillit eller er populær. Det er dermed et fristende verktøy å ty til i samspill med andre. Årsaken ligger i at humor står svært sterkt som en sosial norm i samfunnet vårt. På den andre siden kan humor også for eksempel kommunisere at folk er mindre verdt, dumme, latterlige, inkompetente, dehumaniserte og fiender.

Humor er et risikoprojekt. Gillota skriver: «In ethnic humor, though, there is always a fine line between reinforcing and collapsing a stereotype.»³⁴⁷ Rundt små sosiale interaksjoner på skoler finnes større strukturer og historiske maktrelasjoner som samspillet inngår i. Når elever bruker humor med hverandre, spiller de større strukturene inn.

I materialet mitt har jeg sett flere kjente fortellinger i spill med humor. I dette kapittelet har jeg vist hvordan fortellinger om islam og terror, om Holocaust, om slaveri og om innvandring spilles ut gjennom bruk av humor. Dette er eksempler på fordommer gjennom det jeg i denne avhandlingen har kalt for 'kjente fortellinger'. I arbeid mot fordommer hører vi ofte at «fordommer kommer av uvitenhet og må bekjempes med kunnskap». I dette kapittelet mener jeg derimot å vise at *kunnskap brukes* i andregjøring. For å forstå mye av humoren seg imellom er elevene avhengige av å kjenne referansene som brukes. Elevene må vite om hva som skjer i nyhetsbildet rundt dem, og de må ha historisk kunnskap. Noen ganger handler det også om å ha kunnskap *om* historiske fordommer, stereotyper og myter. Selv om disse kan dekonstrueres og motbevises og dermed ikke er faktakunnskap, er de en del av et kulturelt arkiv, der de ligger tilgjengelige for bruk for dem som har referansene om dem. I tillegg er

³⁴⁷ Gillota 2013; 9.

kunnskap om symboler, ikoniske bilder og begreper knyttet til samtid og historie viktige i det sosiale spillet. Disse symbolene, bildene og begrepene kan utvikle seg til narrative forkortelser. Jeg mener at historiebruken i sosiale medier forsterker bruken av de narrative forkortelsene. I sosiale medier, gjennom memer, kommuniseres mye raskt, og evnen til å forstå en spøk skjer nettopp ved at man gjenkjenner de narrative forkortelsene. Gjennom liking og deling, og for noen også imitasjon og kopiering, foregår det dessuten en kontinuerlig prosess der elevene konstruerer sin tilhørighet og narrative identitet.

Når elever bruker humor basert på nyhetsbildet rundt seg eller viten om Holocaust, IS, Taliban eller slaveri, blir kunnskap en *forutsetning for andregjøringen*, både for avsenderen og mottakerne. Ofte er altså andregjøringshumor en form for historiebruk. Bruken kan i tillegg også være en reaksjon på en historiekultur, slik jeg har prøvd å vise i analysen av vitser om Holocaust.

Historiekultur så vel som humor skapes i et metanarrativ – et narrativ som legitimerer og legger premisser for normer og måten noe fortelles på. Fortellingen om Holocaust er mye brukt for å vektlegge viktigheten av toleranse, mangfold og likeverd. I skolen spesielt bærer historiekulturen sterkt preg av et normativt budskap. Når vi skaper normer, skapes også tabuer. Min påstand er altså at vitser om Holocaust etableres i opposisjon til denne historiekulturen. Metanarrativet som historiekulturen er skapt i, er knyttet til en fortelling om liberal pluralisme i etterkrigstidens Europa og USA.

Ungdommene opplever at fortellinger om islam og terror har vært sterkt til stede i mediebildet de siste årene. Et metanarrativ som legitimerer hån av muslimer (fordi islam ofte koples til terror, vold og antidemokratiske verdier), er et narrativ og en norm om et liberalt og demokratisk Vesten. Likeså eksisterer det både kjente fortellinger og metanarrativer om slaveri og innvandring. En kjent fortelling om slaveri er knyttet til slavehandel, plantasjer, rasisme og undertrykkelse. Dette narrativet legger grunnlaget for maktforhold som ennå er sterkt til stede i nåtiden – lyse mennesker er stadig mer privilegerte enn mørke. Maktstrukturene blir metanarrativet som gjør at ord som 'neger' ennå fungerer rasistisk. Innvandring er også et tema som er klart knyttet til maktrelasjoner og som kanskje må ses i lys av det samme metanarrativet som slaveri. Deltakerne i studien som er mørke, forteller om

hvordan de med jevne mellomrom opplever rasialisering eller minorisering. Flere av dem har utviklet strategier som forsøker å utjevne maktforhold, men hendelsene er mikroskopiske i det store bildet. Det betyr ikke at strategiene er uten betydning eller at de ikke fungerer godt for den enkelte. Gillota sier derimot: «We must remember that just because ethnic humorists have managed to wrest some control over the ways in which their identities are performed does not mean that the old patterns of whites controlling ethnic images have disappeared.»³⁴⁸ Det vil være en stor byrde for elever med minoritetsbakgrunn å bære når profesjonelle humorister ifølge Gillota sliter med det samme – å bryte gjennom mønstrene skapt gjennom historien. Humor er et sterkt virkemiddel, men endrer ikke materialiteten rundt oss. Selvironi kan gi stolthet og frigjørende øyeblikk, og humor kan bygge individer og grupper sterkere. Å kjenne til humorens potensial og mangelen på sådan gir dermed en viktig innsikt.

³⁴⁸ Gillota 2013; 9.

KAPITTEL 7: «Det Kenya som var i boken, var ikke det Kenya jeg kjenner»

Fordomsbruk i undervisningen

Fra 1970-årene har skolens samfunnsmandat, nedtegnet i Opplæringsloven og læreplanverket, hatt ulike uttalte mål om å bidra til et likestilt og mangfoldig samfunn. I dag er dette fundert i at *kompetanse* til den enkelte elev er det som er verktøyet for å oppnå målet.³⁴⁹ I gjeldende tekst, i ny Overordnet del av læreplanverket vedtatt i 2017, finner vi følgende formulering:

Likeverd og likestilling er verdier som er kjempet fram gjennom historien, og som fortsatt må ivaretas og forsterkes. Skolen skal formidle kunnskap og fremme holdninger som sikrer disse verdiene. Alle elever skal behandles likeverdig, og ingen elever skal utsettes for diskriminering. Elevene skal også gis likeverdige muligheter slik at de kan ta selvstendige valg. Skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn. Vi kan alle oppleve at vi skiller oss ut og kjenner oss annerledes. Derfor er vi avhengig av at ulikheter anerkjennes og verdsettes.³⁵⁰

Styringsdokumentet tar utgangspunkt i at vi *har oppnådd* likeverd og likestilling, men skolens oppgave er likevel å forsterke og videreføre disse. Skolen skal fremsnakke og modellere disse verdiene i håp om at elevene selv kommer til å stå for dem. Elevene skal også få en opplevelse av likeverd, og deres identitet skal anerkjennes og verdsettes av skolen. Med andre ord finner vi teoretiske utgangspunkt samt føringer om både normer og praksiser for skolen i denne teksten. Skolen skal altså gi elevene et erfaringsrom der de opplever fellesskap, ikke bare på skolen, men også i samfunnet.

Forskning på undervisning som skal fremme visse verdier, viser at det er vanskelig å gi både kunnskap om, opplevelser av og holdninger som skaper likeverd.³⁵¹ Åse Røthing, Arnfinn Midtbøen og Julia Orupabo fant i sin studie av rasismeundervisning at temaet ofte ble knyttet til historieundervisning og dermed opplevdes lite relevant og aktuelt for elevene. Logikken blir at rasisme var noe som fantes «før i tiden».³⁵² En slik undervisning er kanskje det Rösen kaller 'genetisk historiefortelling', altså en måte å fortelle på med fokus på hver tids egenart og en

³⁴⁹ Angell 2021, under publisering.

³⁵⁰ Kunnskapsdepartementet 2017; 4.

³⁵¹ Biesta & Sjøbu 2014, Svendsen 2014, Eriksen 2020a, Toft 2019.

³⁵² Midtbøen, Orupabo & Røthing 2014.

forsiktig innstilling til å se mønster over tid.³⁵³ En slik historie vil se på et rasistisk system som for eksempel den transatlantiske slavehandelen eller Apartheid i Sør-Afrika som noe unikt som gjaldt den gang. Svendsen observerte at undervisning om rasisme førte til rasialisering av elever i timen.³⁵⁴ Audun Toft sine klasseromsstudier av undervisning om islam viser at lærernes intensjoner om å bryte ned fordommer om kvinneundertrykkelse i islam, heller førte til en *forsterkning* av denne diskursen.³⁵⁵

Det er altså et paradoks at undervisning vi tenker *oppfyller* mål i Overordnet del, kan bidra til det *motsatte*.

Flere av temaene som omhandler likestilling, likeverd og mangfold kan være sensitive og kontroversielle temaer i et klasserom fordi de handler om elevers egen gruppetilhørighet og denne gruppens relasjon til andre grupper. Når en lærer underviser om rasisme, Holocaust, nord-sør-forhold, kolonitid eller et annet nærliggende tema, kan elever berøres og provoseres. For eksempel kan det å unngå å se rasisme som et aktuelt og relevant tema for mange elever bli oppfattet som om at deres erfaringer ikke blir tatt på alvor. Hvordan historiske narrativer blir introdusert, bearbeidet og tolket har stor betydning for elevenes opplevelse. I dette ligger det erkjennelse av historiefagets egenart. I stor grad har historiefaget vært en konstituering av stater og nasjoner, og i stor grad er det det fortsatt.³⁵⁶ Med det mener jeg at selve inndelingen, kronologien og dramaturgien i stor grad bygges rundt disse fellesskapene. Å formidle historie kan derfor i mange tilfeller handle om å reproducere slike fellesskap, og når slike grupper er utgangspunkt, finnes det også alltid noen som står utenfor.

Normen om anerkjennelse av elevenes tilhørigheter er lett å knytte an til elevenes medvirkning i undervisningen. Å trekke elever med relevante erfaringer og aktuell kunnskap inn i undervisningen kan på mange måter kjennes naturlig. Som lærer kan en nesten føle at det å la være ville være å ignorere dem. En slik medvirkning kan dessuten gi både nærhet og relevans til undervisningen for hele klassen. På den annen side går elever da inn i rollen som representant for sin gruppetilhørighet. En slik rolle er ikke uproblematisk. Når oppleves slike

³⁵³ Rüsen 2005; 33–34, Nordgren 2006; 186.

³⁵⁴ Svendsen 2014.

³⁵⁵ Toft 2019.

³⁵⁶ Nordgren 2006; 203–204.

bidrag som anerkjennende og oppløftende, og hva er det som gjør at slike bidrag også kan bli stigmatiserende og skadelige? Kan dette knyttes til elevens status i klassen, til temaet som sådan eller hvilke premisser og «sjangre» som er til stede i klasserommet?

Å oppfylle læreplanverket på dette området er med andre ord dilemmapreget for skolen. Skal man ta opp temaer eller ikke? Skal lærere involvere elever eller ikke? Biesta sier om paradokset at det skal være til stede i skolen, og at «Det som betyr noe, er derfor ikke *at* vi engasjerer oss i likhet, demokrati og frigjøring, men *hvordan* vi engasjerer oss, og *hvordan* vi uttrykker og artikulerer dette engasjementet.»³⁵⁷ I boken hans, *Utdanningens vidunderlige risiko* (*The Beautiful Risk of Education*, 2014), er han opptatt av å erkjenne og anerkjenne risikoen som et viktig premiss for undervisningen.³⁵⁸ I Biestas inngang ligger altså et spørsmål som har positivt fortegn og ser på paradokset og risikoen som en nødvendighet.

I dette kapittelet skal jeg gjennom materialet mitt utforske og analysere fordomsbruk i klasserommet. Hvilke historiske fortellinger er det som hentes inn i slik bruk? Hvordan brukes fortellingene, og hvilke narrative identiteter skapes og forhandles i slike situasjoner? Hvordan tolker og orienterer elevene seg i situasjoner med fordomsbruk?

Å opponere mot historiekultur?

I materialet har jeg noen eksempler på såkalte «hot moments» i klasserommet. 'Hot moments' defineres som «[...] situasjoner der studentenes og/eller underviserens følelser når et nivå som truer med å forstyrre undervisning og læring, vanligvis utløst av en kommentar om et sensitivt tema».³⁵⁹ Dette kan for eksempel være hvis en elev uttrykker noe ekstremt underveis i en diskusjon i klassen. Slike situasjoner kan være komplekse ettersom det er vanskelig å finne gode måter å håndtere dem på. Her er det ofte mange, både elever og nivåer, å vurdere håndtering etter. Skal en lærer reagere på grunn av eleven som uttrykker utsagnet, tilhørerne, elever som kan være berørt av utsagnet, læringsmiljøet i klassen eller skolens kontekst, som for eksempel styringsdokumenter?³⁶⁰ Jeg velger å fordype meg i ett tilfelle som tydelig er et hot moment: Hitlerhilsen etter filmvisning i klasserommet.

³⁵⁷ Biesta & Sjøbu 2014; 123

³⁵⁸ Ibid.

³⁵⁹ Gressgård & Harlap 2014; 24.

³⁶⁰ Lenz & Moldrheim 2019.

Hot moment-hendelsene har kommet frem gjennom intervju jeg har hatt med elever, altså har jeg ikke selv observert forløpet i dem. Jeg har også kun én side av fortellingene – nemlig hvordan de ble opplevd av elever som følte seg berørt av dem eller som selv var en aktør. Målet med analysene her er ikke å lande på én tolkning, men å identifisere ulike mulige måter å forstå hendelsene på. Det er også viktig informasjon at jeg ikke har mange slike eksempler i materialet mitt. Siden jeg her tar utgangspunkt i kun ett slikt tilfelle, vil en fremgangsmåte der jeg ser hendelsen på ulike måter, også øke verdien av analysen. Denne episoden er unik og vil aldri igjen oppstå i et klasserom: Tiden, rommet og relasjonene lar seg ikke gjenskape, men hendelsen kan likevel gi oss nyttig kunnskap – ved å anlegge flere perspektiver på samme episode kan en analyse som denne gi dybdekunnskap til lærere og elever som opplever noe lignende.

Hendelsen skjedde i klassen til Dadvar, og det er viktig å vite litt mer om hvordan han har det før vi ser på hva som hendte. Dadvar er en gutt som ikke trives på skolen. Han opplever gjentatte ganger at hans medelever snakker om og kopler bomber og terrorisme til islam. En av guttene som har ledet an i dette, har hatt en lederposisjon i klassen. Dadvar, som selv har afghansk og muslimsk bakgrunn, opplever et sterkt ubehag knyttet til «snakket» rundt islam.

Solveig: De snakker om islam i friminuttene?

Dadvar: Ja, de gjør det. De gjør det. De sier «Hvorfor spiser dere ikke svin? Hvorfor drikker dere ikke?»

Videre beskriver han at en gutt, født i Norge med foreldre fra Irak, blir mobbet i klassen: «Han blir mobbet, det er samme greie – terrorister og islam.» Dadvar forteller at denne mobbingen ikke er rettet mot ham selv, men innholdet i den handler om gruppen Dadvar kjenner tilhørighet til. Spørsmålene som elevene stiller, kan isolert sett karakteriseres som mikroaggresjon, og tas opp som et tema i siste kapittel i denne avhandlingen. Mikroaggresjon kan defineres som «brief and commonplace daily verbal, behavioral and environmental indignities, whether intentional or unintentional, that communicate hostile, derogatory, or negative racial slights and insult to the target person or group.»³⁶¹ Spørsmålene som elevene i Dadvars klasse stiller, adresserer en gruppe gjennom å bruke 'dere'. I tillegg kommuniserer de annerledeshet gjennom å kontrastere praksiser mellom to grupper. Implisitt: «vi spiser svin

³⁶¹ Sue, Lin, Torino, Capodilupo & Rivera 2009; 183.

og alkohol, dere gjør det ikke». Men – det er mye som tyder på at det som skjer, er av en mer omfattende og alvorlig karakter. Dadvar forteller at dette skjer ofte. Hvis vi legger til at det som skjer, ledes an av en medelev som har innflytelse på gruppen, ser vi her en skjev maktbalanse som forsterkes av at Dadvar og hans muslimske klassekamerat både i denne sammenheng og ellers i den norske konteksten er minoriteter. Kommentarene bygger dessuten på kjente fortellinger om islam og terror, som på denne måten hentes inn i skolehverdagen.

Oppsummert opplever Dadvar at han er i uvennskapelige, kanskje til og med fiendtlige omgivelser på skolen. Han har gitt opp å få innpass sosialt: «De guttene, de vil ikke bli venn med meg, de prøver ikke engang. (...) Jeg prøvde noen ganger å snakke med dem, de bare ignorerer, så det går fint. Jeg vet hvordan man lever alene.» Erfaringsrommet som skapes i klassemiljøet, bygger opp under et fiendebilde av islam og muslimer. Når Dadvar skal tolke budskapet guttene i klassen kommuniserer, er det lett å hente støtte fra kjente fortellinger om muslimfiendtlighet og islam som Vestens fiende. Ettersom han erfarer utbredt og hyppig degradering av hans bakgrunn, er det en logisk forsvarsmekanisme at han ikke lenger søker kontakt med dem. Dadvar har resignert og akseptert en form for utenforskap. Hans reaksjon på erfaringene er å trekke seg unna, noe som igjen understreker et polarisert miljø. Det kan også tenkes at han trekker seg unna for å vise motstand. Han forteller at lærerne ikke kan gjøre noe, blant annet fordi at det som skjer, skjer når lærerne ikke er til stede. Indirekte formidler han at han vet at dersom lærerne hadde observert plagingen, ville de antakelig agert. Vi kan derfor få inntrykk av at Dadvar kjenner på en slags taus eller skjult moralsk støtte fra lærerne og skolen. Han har likevel ett unntak å vise til, noe som skjedde i undervisningen, *foran* en av lærerne. Eksempelet har kanskje forsterket følelsen av støtte fra lærerne og skolen, i og med at avstand til hendelsen ble tydelig markert fra dem.

Dadvar: Ehh. Jeg kan si en annen ting, det var, vi så en film om sånn nazisme og sånn. Og så når Hitler kom, sånn sang, så gjorde alle (han viser nazi-hilsen)

Solveig: Sånn Hitler-hilsen? Nazihilsen? I klasserommet?

Dadvar: Ja, foran læreren.

Solveig: Nettopp.

Dadvar: Læreren ble sint, og så kom rektor. Hun ga varsel om at det ikke skal skje neste gang.

Solveig: Hvor mange var det som ga nazi-hilsen da?

Dadvar: Det var nesten hele klassen.

Solveig: Nesten hele klassen?

Dadvar: Ja, bare noen gutter som ikke gjorde det.

Hvordan kan vi tolke en slik situasjon? Hva er det elevene kan gi uttrykk for ved å bruke Hitler-hilsen, og hvilken funksjon har en slik hendelse for de involverte? Episoden stoppet undervisningen, og læreren, som kanskje hadde forventet at elevene skulle lære noe om nazismens konsekvenser, følte trolig at filmvisningen var mislykket. På den måten faller hendelsen innunder definisjonen av 'hot moments'.

En Hitler-hilsen er tydelig knyttet opp mot ideologi og historiske hendelser. Vi kan tenke på den som en narrativ forkortelse som vekker fortellinger fra andre verdenskrig. Straub skriver om narrative forkortelser at de inneholder historier uten at de selv er historier, men hvis vi skal forklare hvordan de tolkes, må vi hente frem historien de inneholder eller refererer til.³⁶² Referansene som knyttes til Hitler-hilsen, er viktige for å forstå funksjonen av den, det er i *fortellingene* at meningene og andregjøringen kan forstås og forklares. Som uttrykk for nazistisk ideologi vekker hilsenen kanskje særlig budskap om antisemittisme, raserenhet og Holocaust. I tillegg har organisasjoner som bruker hilsenen i dag, også en brodd mot muslimer – den nordiske motstandsbevegelsen kan nevnes her.³⁶³

Dadvar sa at læreren ble sint, og antakelig påkalte læreren rektor, muligens umiddelbart etter at det skjedde. Rektor reagerte med å gå til klassen og gi elevene et varsel. At rektor ble involvert, sier noe om hvor alvorlig skolen tok hendelsen. Vi kan anta at Hitler-hilsenen ble sett på som en provokasjon mot skolens samfunnsmandat. Rektor og lærer kan på bakgrunn av dette kan ha kjent seg berettiget til å foreta seg noe. De kan også ha kjent direkte eller indirekte på sterke forventninger om at dette krevde en tydelig reaksjon. Selv om bare de og elevene i klassen visste om det som hadde skjedd, kan de ha kjent på hvordan andre ansatte, skoleeier, foreldre, nærmiljø eller medier mulig ville reagert om de ikke foretok seg noe. De kan også ha følt en egen moralsk indignasjon over hendelsen og kjent på at de burde reagere i kraft av å opptre etisk. Det kan også tenkes at de var bekymret for om elever ga uttrykk for meninger da de brukte Hitler-hilsenen, likeså kan de ha vært bekymret for de elevene som valgte å la være å vise hilsningstegnet, og at de på vegne av dem ønsket å ta tydelig avstand til handlingen. Dadvar fortalte likevel ingenting om at lærerne har vært i kontakt med ham

³⁶² Straub 2005: 62.

³⁶³ Kumano-Ensbj 2018.

eller hans venn i ettertid av situasjonen. De to var de eneste i klassen som enten var religiøse eller etniske minoriteter, forteller Dadvar, resten beskriver han som «norske».

Hvilke ulike forklaringer kan vi så finne på at elevene i Dadvars klasse valgte å vise Hitler-hilsen? Klassen så en film, og Dadvar beskriver at da musikken kom, reiste nesten alle elevene seg og gjorde hilsenen. Det kan virke som at Dadvar reagerte på at dette ble gjort foran læreren, siden han nevner dette spesifikt.

Ved at mange reiste seg, forvitret ansvaret for handlingen, og sanksjonen ble kanskje mildere? I og med at nesten hele klassen reiste seg og gjorde Hitler-hilsen, kan det hende at det er *gruppedynamikken* i klassen som er viktig for å belyse hvordan hendelsen kan forstås. For å prøve å forstå mer skal vi igjen trekke inn Lyngs forskning på gruppedynamikker som drivkrefter i mobbing.

Dadvar forteller at gutten som leder an i mobbingen av hans kamerat, er tillitsvalgt for klassen: «Og så han som mobber i klassen, han som er den største, han er leder i klassen. [...] Han ble valgt, alle guttene valgte han som leder.» I tillegg forteller Dadvar om en annen gutt, med afrikansk bakgrunn, som byttet klasse. Han hadde blitt kalt ord som 'slave', og det kan virke som at Dadvar tenker at mobbing som dette var årsaken til at han byttet klasse: «Det var en gutt i klassen vår. Han var fra Afrika, [...], de brukte noen dårlige ord mot ham. Og så måtte han bytte klasse.» Det kan likevel virke som om plagingen enten flyttet seg eller fortsatte, da rettet mot elever med muslimsk bakgrunn. Det fremgår imidlertid ikke av intervjuet om dette pågikk parallelt eller kronologisk.

Er dette et eksempel på en av Lyngs kategorier, 'Jakten på et felles offer'? I denne kategorien er den sosiale panikken knyttet til frykten for selv å bli ekskludert. For å lindre angsten for eksklusjonen kan man definere andre som objekt for forakt og dehumanisering. Dette gir sosial trygghet fordi jakten på noen å forakte ikke rettes mot en selv. Et felles offer gir samhold i gruppen.³⁶⁴ Videre skriver hun om mekanismen at selv om elever som er utsatte for mobbing, bytter klasse, forsvinner ikke problemet, fordi utfordringen ligger i den utrygge gruppen. Kan

³⁶⁴ Lyng 2018.

dette være en mekanisme som kaster lys over Dadvars klasse og øyeblikket der flertallet av elevene reiste seg og gjorde Hitler-hilsen? Kan Dadvars medelever selv ha vært engstelige for å bli utestengt om de ikke reiste seg? Understrekte handlingen hvem som var utpekt som «de andre» i klassen? Var det som skjedde, et uttrykk for disiplinering av gruppen – de som reiser seg, er «innenfor», de som ikke reiser seg, er «utenfor». Dadvar, som allerede så på seg selv som utenfor miljøet, hadde i så tilfelle ingenting å tape på å bli sittende.

Å reise seg og gjøre Hitler-hilsen er likevel en drastisk handling, eksempelvis kan en slik handling straffes i både Tyskland og Sverige. Elevene risikerer mye ved å reise seg – de kan bli sett på som rasistiske og nazistiske, og de kan få anmerkninger og sanksjoner fra skolen. Kan det tenkes at narrative knyttet til Hitler-hilsen også kan ha hatt en viss status i gruppen? Dadvar forteller:

Dadvar: Det er en gutt i klassen vår som er veldig, liksom rasistisk. Sånn som støtter alle de dårlige tingene som, ja. Han, hva heter det, nasjonalist ... jeg vet ikke hva det heter.

Solveig: Nasjonalist, nazist?

Dadvar: Ja, noe sånt.

Solveig: Ja, ja. Men er det sånn at han har litt, hvilken posisjon har han i klassen? Er han populær eller er han?

Dadvar: Ja, de guttene har jo hengt med ham. Egentlig henger jeg ikke med noen i klassen, på skolen. Jeg bare sitter der.

Sammen med gjentatte hendelser der det snakkes om terror, bomber og islam i sammenheng, kan det se ut som om rasistiske narrativer tolereres, aksepteres eller kanskje også støttes i klassen. En kan også tenke seg at en eventuell innvending til narrative ville blitt sanksjonert, og dermed at mulig uenighet som finnes, blir en form for taus eller usynlig motstand. Har det i denne klassen etablert seg en hegemonisk talesjanger, en forventning om nasjonalistiske, rasistiske og til og med nazistiske budskap i prat og humor?

Solveig: Men vet du hvorfor de snakker om det? Er det?

Dadvar: Jeg tror de gjør det for gøy. De tror det er gøy å snakke om sånne bomber og sånn, og muslimer og noe annet. Om Afghanistan og sånn.

I en studie har den svenske medievitaren Mattias Ekman identifisert viktige diskursive temaer i digitale forumer fra counter-jihad-nettverk.³⁶⁵ Ett av temaene han finner, er en forestilling

³⁶⁵ Ekman 2015.

om at «Muslims are inherently violent». Ekman skriver at det mest opplagte diskursive elementet i denne er «articulated in topics on terror or violent acts connected to Muslims»³⁶⁶. Dadvars medelever henter altså inn kjente fortellinger fra omverdenen og bruker dem når de snakker sammen i friminuttene. Slik reproduseres generaliserte og negative forestillinger om muslimer i Dadvars og kameraten hans sitt nærvær. Dadvar forteller at han også opplever degraderende prat på sosiale medier og gjennom memer som spres digitalt, både om muslimer og jøder. Ekman bruker begrepet 'islamophobia' og skriver at «Islamophobia (...) relies on specific (and historically contingent) signifiers such as 'terrorist' or the 'suicide bomber'.»³⁶⁷ Vi kan tenke oss at nyhetsbilder og narrativer som skapes som følge av historiske hendelser, trekkes inn i skolehverdagen. Jeg har tidligere i avhandlingen også vist til forskning som viser at holdninger mot muslimer som tidligere ble sett hos marginale og ekstreme grupper, nå er mer vanlige.³⁶⁸ Dersom vi tenker på praten mellom elevene om disse temaene som hegemonisk talesjanger, kan det kaste lys over hvorfor det var mulig at så mange reiste seg og var med på Hitler-hilsenene. Religionsdidaktiker Sidsel Lied og samfunnsfagdidaktiker Christina Osbeck sier i artikkelen «Hegemoniske talesjangre og deres betydning for elevers potensielle læring i religions- og livssynsfaget»:

Når en talesjanger er etablert som hegemonisk, er den vanskelig å endre. Lærere kan derfor oppleve at en talesjanger som er hegemonisk i elevflokken utenfor klasserommet, også blir hegemonisk i undervisningssituasjonen – dette til tross for at de, som klassens ledere i kraft av sin lærerrolle, prøver å etablere en annen sjanger.³⁶⁹

I lys av talesjangertenkningen representerte kanskje hendelsen en kontinuitet for elevene? De ble ikke overrasket, initiativet ble muligens sett på som en fortsettelse av praten som foregår i pausene?

Historiebruken til Dadvars medelever er degraderende både overfor jøder og muslimer som grupper. Historiebruken etablerer på den måten både fellesskap og utenforskap. Bruken, sammen med relasjonene og rommet, konstituerer narrative identiteter på skolen – hvem er norsk, hvem er muslimsk, hvem er med, hvem er mot, hvem er innenfor, hvem er utenfor.

³⁶⁶ Ibid.; 1995.

³⁶⁷ Ibid.; 1989.

³⁶⁸ Døving 2020, Strømmen 2014.

³⁶⁹ Lied & Osbeck 2011; 150.

Det kan tenkes at elevene visste at handlingen ville provosere læreren. Siden de i samme time så en film om nazisme og Hitler, er det sannsynlig at alle elevene i klassen hadde en viss forståelse av hva hilsenen symboliserer. Elevene kan ha valgt å reise seg for å markere et standpunkt, men handlingen kan også eller i tillegg være gjort for å markere opposisjon til læreren eller skolen. Mobbeforskeren Paul Horton skriver om maktrelasjoner i artikkelen «Toward a critical perspective on school bullying» og vektlegger hvordan en opposisjon til skolen kan skape destruktive handlingsmønstre. Han trekker inn begrep som 'motstandsritualer' ('rituals of resistance') som truer etablerte koder for akseptert oppførsel.³⁷⁰

Hvis bruken av Hitler-hilsenen er et slikt 'motstandsritual', er dette en instrumentell bruk av narrative forkortelser og historiske symboler. Selv om elevene kun ønsket å vise opposisjon, og dermed kanskje til og med så på seg selv som modige eller dristige i øyeblikket, var de samtidig villige til å skape rom for tvil om hva de selv stod for. Kanskje var det ikke viktig for dem at lærerne kunne begynne å tvile på deres ståsteder? Kan hende at noen reagerte med å si «Vi bare kjødder, jo!». I så fall påberoper de seg en norm om humor som både kan legitimere og kamuflere hån og manglende respekt.

Andre verdenskrig og Holocaust er eksempler, slik jeg skrev litt om i kapittel 4, på en normativ historiekultur, spesielt i skolen. Holocaust som tema i skolen får ofte uttrykk i form av «vi må aldri glemme» eller «aldri mer 9. april».³⁷¹ Det er ikke utenkelig at filmvisningen i klassen hadde et slikt formål. Ifølge Dadvar vet ikke lærerne om snakket rundt islam og terror som foregår i klassen. Dersom lærerne hadde hatt bedre kjennskap til snakket og innholdet i det, som oppleves som svært plagsomt for de to muslimske elevene, ville de kanskje hatt et bedre grunnlag for å bedømme om visningen av filmen var hensiktsmessig her. Da ville de visst at fortellinger og humor basert på nedlatende narrativer om spesifikke grupper var vanlig blant denne gruppen av elever. Klassemiljøet hadde kanskje dermed en kultur som ikke hadde sperrer på gruppebaserte degraderinger, og der det til og med hadde etablert seg en hegemonisk talesjanger som banet vei for Hitler-hilsenen. Med fravær av slike sperrer for fordomsbruk og etablering av en hegemonisk talesjanger, blir opposisjon mot det etablerte

³⁷⁰ Horton 2018; 305–6.

³⁷¹ Nygård 2019.

lettere tilgjengelig. Det er mulig å se på hendelsen som en opposisjon til en slik etablert og normativ historiekultur – nemlig at elevene gjør det motsatte av det de føler er forventet av dem.

Oppsummert kan denne hendelsen forstås på ulike vis. Det var mange elever involvert, og hver og en av dem kan ha ulike forklaringer på hvorfor de valgte å gjøre som de gjorde. Det er likevel mulig å se på hendelsen som et øyeblikk som skaper innen- og utenforskap på samme tid som den viser opposisjon mot både skolen og en normativ historiekultur. Skal vi forstå slike situasjoner i klasserom, er det derfor viktig å se på både gruppedynamikk og fortellinger som ligger i institusjonene og historiekulturen vår. Hendelsen markerer narrativ identitet hos de involverte, den trekker inn kjente fortellinger og oppjonerer mot metanarrativer som skolen er etablert i.

Deltakelse – uansett hva du gjør, blir det galt?

Den svenske historiedidaktikeren Maria Johansson trekker i sin avhandling om interkulturell kompetanse og historieundervisning frem at vi aldri møter fortiden direkte. Fortiden møter oss gjennom representasjoner. Disse representasjonene forandres også over tid.³⁷² Elever møter fortiden på skolen blant annet gjennom lærebøker, film, oppgaver, kilder og andre tekster og gjenstander som trekkes inn i undervisningen. Noen ganger trekker lærere elever med relevant bakgrunn inn for å bidra i undervisningen om temaet som står på timeplanen. Å la dem delta på ulike vis i undervisningen gjør dem til representasjoner på samme måte som lærebøker og lignende. I denne delen av kapittelet skal jeg diskutere hva som skjer når dette er tilfellet. Vi skal gjøre et dypdykk inn i en klasseromssituasjon fra Peters tid på ungdomsskolen, før jeg diskuterer dilemmaer med mål om å bidra til reflekterte praksiser på skoler. Situasjonen Peter forteller om her, skjedde da han var ny elev i 8. klasse på en norsk ungdomsskole. Han hadde gått ett år i mottaksklasse og følte seg ikke stødig i norsk. Peter flyttet senere tilbake til Kenya, der han tok videregående skole.

Peter: There is a topic we learn in school about comparing a third world country to a western country. So, in the textbook, it was Italy and Kenya, that was the two examples.

Solveig: So, it was your country?

Peter: Yes, it was my country. The teacher gave me to do it. I didn't like the class so much. Cause I had to see them talk about how Kenya is a third world country. Then I got mobbet – you know bullied

³⁷² Johansson 2012; 48.

about it.

Solveig: You had to present Kenya in front of the class, if I understand you correctly?

Peter: mm

Solveig: And then you were not feeling good about that class?

Peter: No, cause.., not really, it was embarrassing, being a Kenyan. Yeah, just like that.

Solveig: So, why do you think the teacher asked you to do that?

Peter: Cause I'm Kenyan? I don't know why she asked me to do that, but she did.

Temaet om fattige og rike land var ikke i utgangspunktet et tema i historiedelen av samfunnsfaget, men temaer i samfunnsfag blir ofte et historietema, siden eksempler i tradisjonelle lærebøker alltid vil være noen år gamle. Dessuten aktiveres elevens *forestillinger* om fattige og rike land. Disse forestillingene er forankret i elevenes historiebevissthet, altså deres forestillinger om fortid og nåtid og deres forventninger til fremtiden. For å analysere hvorfor dette ble en dårlig opplevelse for Peter, er det viktig å huske at han var ny i klassen og følte lite mestring i norsk. Han sier rett ut at han ikke likte klassen. Vi kan anta ut fra dette at han kjente på en lav status eller en lite etablert posisjon i klassen. Det kan hende at læreren ønsket å gjøre noe med dette og tenkte at å be Peter bidra inn i undervisningen ville bedre hans stilling. Peter forteller også at han i utgangspunktet var positiv da læreren spurte ham:

Solveig: As I understand it, it was a task given to you, and the teacher didn't ask you if you wanted to do it or not?

Peter: And I didn't think any wrong about it at first?

Solveig: Okey, so you wanted to?

Peter: Yeah, it's like "It's my country".

Solveig: So, you wanted to do it?

Peter: Yeah.

Solveig: And then it...?

Peter: It backfired on me.

Vi har altså en lærer som var kommet til kapittelet om fattige og rike land. Et av eksemplene i boken er Kenya, og klassen har akkurat fått en ny elev fra nettopp dette landet. Læreren spurte eleven, og eleven var positiv og svarte ja på spørsmålet om å presentere kapittelet. Hva var det så som skjedde? Premisset Peter fikk, var å snakke om Kenya som et fattig land. Premisset ble først lagt av læreboken, deretter av læreren som ga oppgaven til Peter. Peter ble ikke bare en representant for Kenya, men for det fattige Kenya, eller, som han selv sier, «Third World».

Solveig: And it was uncomfortable?

Peter: Yeah, yeah. Especially when I was presenting it, yeah, it was embarrassing.

Solveig: So, it was not a situation where you felt proud of, and you wanted to present your country and let your fellow students to know where you were from? It was not like that?

Peter: No, and the Kenya I know is not the Kenya that was in the book, you know? People were coming to ask me stupid questions, like, you know? Like naive questions, like if I live with animals, if I lived with lions?

(...)

Peter: Yeah. Like in school everybody thought I came from a poor background, that I used to eat on the ground, that I never had shoes, just crazy stuff, like, just made up, like everybody looked poor in Kenya. It is not really like that. It is not like that anywhere.

Solveig: So you had stories with you, images with you and experience with you that was not..?

Peter: Personally, I have not grown up poor. Okey, maybe I was born in poor environment, but growing up I was never exposed to poverty, not really.

Han kommenterte selv: «the Kenya I know is not the Kenya that was in the book». Peter kjente seg ikke igjen i fortellingen fra læreboken. At elever ikke nødvendigvis kjenner seg igjen i undervisning om egen gruppe, er et funn som kan understøttes i Tove Nicolaisens avhandling, *Hindubarn i grunnskolens religion- og livssynsundervisning*. Religionsdidaktikeren fant gjennom observasjon og intervju at elevene representerte en diskurs som var alternativ og opposisjonell til undervisningen.³⁷³

Fortellingen om det fattige Kenya var derimot ikke ukjent, og vekket et apparat av bilder og assosiasjoner blant Peters medelever. Kjente fortellinger om fattigdom, nord-sør og narrative forkortelser om barføtter, hus der man bor sammen med dyr og spiser på gulvet dannet bakgrunn for spørsmål Peter fikk fra sine medelever. Talesjangeren i denne timen la antakelig også opp til deltakelse fra elevene – det var muligens forventet at elevene *skulle* stille spørsmål og påvirke undervisningen.³⁷⁴

Solveig: So, the image of poverty has been quite dominating, if I understand you correctly?

Peter: mm. Just like, just like thinking you don't have knowledge, that you don't know stuff, like you're stupid. You know?

Solveig: Okey, how did you experience that? How did you? Are there incidents? Ways you were treated?

Peter: ehh. What do you mean?

Solveig: I am thinking if you remember incidents where you found that people assumed that you didn't know stuff, because they assumed that you were from poor background or?

Peter: Yeah, just the questions I've been asked, "do you know this, do you know that", like? Do you have smør in Kenya? You know? And when I say, "yes", it is a big deal like I'm lying, and then I had to explain how, – "yes, we have smør in Kenya" This small stuff like that. (...) And it became like a joke in class, like just people would come up with stupid questions to ask me. Just to get a reaction.

I en artikkel om etniske stereotypers form og oppbygning påpeker sosialantropolog Harald Tambs-Lyche hvordan stereotyper også er bundet til oppfatninger av menneskers *sosiale*

³⁷³ Nicolaisen 2013.

³⁷⁴ Lied & Osbeck 2011; 144.

verden, altså hvordan for eksempel fattigslige omgivelser også preger utenforståendes oppfatninger av menneskene som bor der.³⁷⁵ Fattigdom kan slik, i alle fall hvis det ikke er presentert som et strukturelt problem, koples til egenskaper menneskene har, for eksempel som udugelige og kunnskløse fordi de ikke makter å skape seg et bedre liv.³⁷⁶ Dette blir også noe som Peter føler på – spørsmålene gjør at han fornemmer at klassekameratene ser på ham som «dum» som ikke vet ting, en følelse de naive spørsmålene er uttrykk for. Bildene ble kontraster til medelevenes egne liv, og skapte distanse mellom dem og Peter: Elevene i Norge spiser verken på gulvet, lever med dyr eller går barføtt sammenlignet med slik de forestilte seg Kenya. Selv om Peter antakelig svarte benektende på spørsmålene han fikk, forteller han at det ble en måte medelevene hans fortsatte å spørre ham på – for å få en reaksjon fra ham. I spørsmålene bruker ungdommene kjente fortellinger om fattigdom koplet til det afrikanske kontinentet. Hvis spørsmålene hadde, som Peter forteller, til hensikt å provosere og degradere ham, er dette eksempler på hvordan kjente fortellinger hentes inn og brukes for å andregjøre ham. Antakelser om at han var uvitende eller «dum», fikk ham til å føle seg underlegen, og ble dermed en måte å undertrykke ham som menneske, en måte å dehumanisere ham på.

Den kjente fortellingen om fattigdom i afrikanske land blir i en forenklet versjon en fordom når kompleksiteten forsvinner. I dette tilfellet ble fortellingen vekket til live som følge av undervisningen. Premisset læreren ga Peter denne timen, bidro til å etablere ham i en degradert posisjon i forhold til resten av klassen. Frode Helland, forsker i nordisk litteratur, har analysert rasismens retorikk i norsk offentlighet, og skriver om rasismens virkninger:

Mennesket reduseres til noe mindre enn menneskelig, til noen som kan behandles ut fra stereotype forestillinger som reduserer deres verdi og mangfold. Det er ødeleggende å leve under en overmakt på denne måten, både fordi man må leve med ydmykkelser og motstand som er urettferdig og nedbrytende, og ikke minst fordi slike mekanismer også slår innover: Offeret for rasistisk overmakt internaliserer, i det minste delvis, de stereotype forestillingene det ligger under for. Uansett hvor «smart» man måtte være som individ, vil det være en lidelse og et hinder å leve i et samfunn som preges av forestillinger om at den gruppen en tilhører, er «dummere» enn andre.³⁷⁷

Altså, når det allerede finnes historiske etablerte forestillinger om afrikanere som mindre smarte enn andre grupper, og når disse vedlikeholdes og vi som samfunn blir påminnet dem,

³⁷⁵ Tambs-Lyche 1991.

³⁷⁶ Moldrheim 2000.

³⁷⁷ Helland 2019; 79–80.

kan individers opplevelser understøttes og forsterkes av disse narrativene. Å få følelsen av at andre ser på deg som mindre smart, er derfor antakelig tyngre for Peter enn hva det kanskje hadde vært for jødiske Helena. Peters gruppetilhørighet kan knyttes til slike fortellinger, mens Helenas jødiske tilhørighet er knyttet til andre narrativer om en penge- og ressurssterk gruppe.

Som representant for et «fattig» land var Peters posisjon degradert i forhold til hans medelevers narrative identitet som representanter fra den implisitt «rike» delen av verden. Dette ble ikke en situasjon der Peter kunne presentere sitt Kenya og der hans førstehåndskunnskap kom til sin rett. Det var boken og læreren som bestemte utgangspunktet.

Peter: In a way I understand where the book comes from, cause Kenya is a third world country. So – it is not so much I can do about that topic, because it was a topic about the third world and the first world. Kenya is a third world country, not much I can do about that.

Innholdet var, slik vi ser av sitatet over, for så vidt kjent for Peter – han sier at han forstår hvor boken kom fra, hvilket jeg tolker dit hen at også Peter er kjent med fortellinger om den fattige delen av både verden og Kenya. Til dette legger han til «not much I can do about that», som forteller noe om hvor massiv en slik fortelling oppleves. Men denne delen av historien er altså ikke en del av Peters selvbiografiske narrative identitet. Han har nemlig ikke vokst opp i fattigdom. I stedet for at Peter fikk bidra med å nyansere bilder og skape komplekse konstruksjoner av land som ofte presenteres som fattige, ble undervisningstimen en konstituering av allerede etablerte narrativer, som igjen dannet utgangspunkt for gruppebasert plaging av Peter. Deltakelsen styrket altså ikke Peters status, derimot bidro timen til å befeste Peters opplevelse av en underordnet posisjon i klassen. Spørsmålene tilskrev ham en identitet som «fattig», dette ga ham et stigma og essensialiserte kategoriseringen av ham.

Etter ungdomsskolen dro Peter tilbake til Kenya, der han gikk på videregående. På spørsmål om hvordan Kenya undervises om i eget, land bruker han litt tid før han svarer, men da han begynner å fortelle, er det et helt annen narrativ som kommer frem:

Peter: Just how we got our independence. How we got colonized by England. How the Kenyan got in missionaries. Yeah – just how (it) came to be Kenya today, how to be here, to be an independent country.

Solveig: So, it is a story about independency and yeah, mainly? But how is England presented? Is England presented as good guys or bad guys? Or? The Englishmen?
Peter: It depend upon how you ... Just missionaries.. Colonization is just, you know what colonization is?
Solveig: Yeah.
Peter: It's just a lot of countries did it. They came to Africa, went to different countries, claimed it.
Solveig: Is it presented in a kind of neutral way?
Peter: Yeah.
Solveig: So, it is not presented as negative or positive?
Peter: Not really.
Solveig: What about the independence struggle? Is that presented?
Peter: Yeah, we fought together in independence. It wasn't just given to us. It was a group called mau-mau that fought.
Solveig: Are there some heroes?
Peter: Yeah. Dedan Kimathi. We learn him in Kenya. Stuff like that.

Temaet i samfunnsfagtimen på ungdomsskolen var fattige og rike land, ikke Kenyas historie eller avkolonisering. Det er likevel didaktiske valg som ligger bak slike inndelinger – om man velger å presentere fattigdom knyttet til stater eller områder, eller om man velger temaet som tverrgående gjennom ethvert samfunn. Det finnes også valg knyttet til om lærebokforfattere og lærere velger å vise folks evne og vilje til å komme ut av fattigdom eller om de presenteres som passive i en situasjon pålagt dem. Videre er det valg knyttet til om forfattere viser fattigdom som strukturer det er vanskelig å komme ut av eller om ethvert individ kan klare å skape seg et bedre liv. Johansson refererer til historiedidaktikerne Peter Seixas samt Eikeland, som har forsket på lærebøkers rolle i utvikling av elevers historiebevissthet og interkulturell læring. Eikeland bruker begrepene 'åpne' og 'lukkede fortellinger', og er opptatt av om berettelsene inviterer til flere tolkninger og om ulike aktørers vinklinger er presentert.³⁷⁸ Han har altså studert hvorvidt lærebøkene inviterer til et perspektivmangfold.³⁷⁹ Seixas stiller noen kjernesporsmål knyttet til historiske fremstillinger: Hvem er det som forteller hva, for hvem og hvorfor?³⁸⁰ Min deltaker, Peter, viser i forrige sitat at han også kjenner en annen historie. Han kjenner godt til fortellingen om Kenya som et land preget av fattigdom, men han skildrer også hvordan Kenya presenteres i kenyanske lærebøker – da er det en stolt historie med vekt på uavhengighet og nasjonale helter i kampen mot kolonimakter. Spørsmålene som Peter forteller at medelevene hans stilte, vitner om at også de kjente godt til narrativet om fattigdom. Jeg synes derfor det er på sin plass å spørre hvorvidt slike fortellinger om fattig-rik utvider og kompliserer elevenes forståelse eller om de kun bekrefter deres allerede etablerte

³⁷⁸ Johansson 2012; 105.

³⁷⁹ Eikeland 2004.

³⁸⁰ Johansson 2012; 104.

oppfatninger. Ga undervisningen dem nye perspektiver eller bidro den kun med argumenter, fakta og tall som bygger på forestillingene de allerede hadde?

Peters erfaringer fra denne opplevelsen står som kontrast til andre deltakere, som kan berette om glede ved å fortelle om sin bakgrunn i klasserommet. Både Sara og Hakim har gode minner fra å fortelle om henholdsvis jødedom og islam på barneskolen.

Sara: Sånn som på barneskolen – jeg elsket å snakke om jødedommen, jeg tok jo med honning og eple og hadde stor presentasjon om Rosh hashana (jødisk nyttår – min kommentar), hvor gøy det var at jeg kunne feire to nyttår. Altså, jeg syntes jo det var kjempegøy, men så etter hvert så var det sånn, jeg syntes ikke det var noe gøy lenger. For jeg kunne ikke bestemme det selv.

Solveig: Nei. Ble det forventet av deg, da?

Sara: Ja, det ble forventet. Det var liksom sånn, du er jøde, da skal du få gjøre det selv, i stedet for at vi snakker om jødedommen, så kan jeg og Helena velge å rekke opp hånden og svare på spørsmål, i stedet for å bli bedt om å svare.

Solveig: Så det var ikke noe spesielt som skjedde, det var ikke noen ekle episoder i klasserommet, noe som gjorde at du ikke likte det, det var bare den der forventningen?

Sara: Nja, det var ikke så gøy å være jøde når folk begynte å tenke på det som andre ting enn en religion liksom.

Solveig: Og da har du blitt trukket inn i undervisningen?

Hakim: Ja, jeg har blant annet demonstrert hvordan bønn foregår. Så jeg hadde tatt med sånn bønneteppe og sånn der bønnekjole, på en måte demonstrert foran klassen da, hvordan bønn foregår, hva man sier.

Solveig: Hvordan opplevde du det da?

Hakim: Jeg synes det var veldig gøy, da. Det var sånn syvende klasse eller noe sånt. Og det var ganske kjent, og det var jo ganske kjent for de fleste da, for jeg har kompis som kommer og over til meg, og så har jeg ikke noe problem med å be når de er til stede, og da vet de hvordan jeg ber og jeg forteller de gjerne hvis de spør «Hvordan ber du?» eller «Hvorfor ber du?» og type sånn, og da vet de det på en måte, allerede.

Både Sara og Hakim har nok blitt spurt av læreren sin om de ville bidra inn i religionsundervisningen, men det kan se ut som om de har fått velge selv *hva* de skulle presentere. De valgte begge å ta med gjenstander hjemmefra som kunne illustrere religionen deres. De har også presentert noe som deres medelever kanskje i mindre grad enn ved fattigdomsfortellinger har hatt forhåndsoppfatninger av, nemlig ritualer, tradisjoner og artefakter knyttet til deres religion. Vi ser at Sara sluttet å synes det var gøy da hun erfarte at medelever knyttet jødedom til andre ting enn religion. Da opplevde hun at medelevers assosiasjoner til jøder og jødedom forsøkte å legge premisser for hva hun kunne fortelle. Forventningene i seg selv gjør også folk i større grad til representanter for sin gruppetilhørighet, noe som kan være med på å skape ubehag. For Hakim ble demonstrasjon av bønn en måte å utdype det hans venner allerede hadde vært vitne til. Fortellingen til Hakim

viser at han hadde venner som ikke var muslimer, men som han følte seg trygg nok på til å ha besøk av hjemme mens han ba. De gode opplevelsene til Sara og Hakim her er hentet fra deres tid på barneskolen. Vi ser at utgangspunktet i langt større grad var en antakelse om likeverd, og at de selv fikk legge premisser for sine bidrag.

Å vurdere om elever skal delta ved å fortelle om noe som berører deres gruppeidentitet, er slik vi kan lese ut fra disse eksemplene knyttet til makt på minst fire nivåer. Med utgangspunkt i analysene over vil jeg hevde at dette både er knyttet til enkeltelebens status i klassen, hvordan deres gruppeidentitet posisjoneres i elevgruppen eller på skolen, hvordan deres tilhørighet fremstilles i undervisningen samt gruppetilhørighetens status ellers i samfunnet. Peter hadde lav status i klassen, han kjente på uvennlige holdninger til ham som mørk, og temaet han presenterte, degraderte ham og hans hjemland i forhold til hans medelever. Opplevelsene hans, blant annet erfaringen med å bli sett på som «dum», kan dessuten understøttes av rasistiske fortellinger som også reproduseres i vår samtid.³⁸¹ Slike fortellinger kan forsterke opplevelsen av andregjøring selv om de ikke artikuleres eller brukes aktivt. Fortellingene ligger nemlig tilgjengelig i et kulturelt arkiv som hele tiden muliggjør slike tolkninger. Det kulturelle arkivet består av kjente fortellinger som blir fortolkningsrammen for våre levde erfaringer. På den måten blir de også viktige for hvordan vi orienterer oss. De kjente fortellingene både utgjør et erfaringsrom og skaper forventninger om fremtiden.

For Sara og Hakim ble erfaringene bedre enn Peters, antakelig både på grunn av deres mer likeverdige relasjoner til klassekamerater, at de presenterte deler av religionen sin som det ikke var så mange synspunkter om allerede samt at kjente og degraderende fortellinger ikke fikk influere på undervisningsøkten. Mye av dette har å gjøre med hvilke premisser elever inviteres inn til å delta på, om elevene selv får bestemme disse og om elevene selv også har kjennskap til hvilke forhåndsoppfatninger eller fordommer medelever sitter med. Videre er det også knyttet til hvilken status gruppetilhørigheten deres har ellers i samfunnet samt hvordan denne statusen brukes i skolehverdagen. Disse statusene og posisjonene forhandles via narrativer – både elevenes selvbiografiske narrativ, kjente fortellinger samt metanarrativer som legger premisser for hvordan ulike narrativer brukes. Når de gode relasjonene i klassen

³⁸¹ Helland 2019.

er til stede, kan degraderende, kjente fortellinger i større grad holdes ute fra fortolkningsrammen.

Da Peter presenterte kapittelet om fattige og rike land, eller da Sara fortalte om jødisk nyttår og Hakim om bønn, stod de foran klassen. Deltakelsen var avtalt og eksplisitt. Sara forteller om et økende forventningspress om å delta. Denne forventningen kan være til stede selv om deltakelsen verken er avtalt eller aktiv. Flere av deltakerne mine forteller om slike forventninger, og gjennomgående er ønsket om mer nyanserte fremstillinger av deres gruppetilhørigheter sterk.

Å etterspørre nyanserte bilder

Vi husker fra kapittel 5 Yanar, som demonstrativt melder seg ut av samtaler i klasserommet om islam og terror. Hun nekter å være med på premisset, men føler likevel på en forventning fra medelever om at hun burde mene noe:

Yanar: Og da er det veldig fort å få de blikkene fra de andre i klassen, (...), hvis det er 11. september, eller om det er bombetrussel, eller IS da, er det veldig fort at alle automatisk ser på deg for de forventer nesten at du skal si noe, de forventer nesten at du skal be om unnskyldning for ditt folk, de forventer noe, det merkes veldig fort, da.

Forventningene Yanar føler, oppstår i form av blick når spesifikke temaer blir aktualisert i klasserommet. Temaene Yanar nevner, viser at det er hennes religiøse tilhørighet som muslim som skaper forventningene, ikke hennes etnisitet eller andre gruppeidentiteter. Det er temaene som aktiverer nettopp denne gruppeidentiteten. Historiske hendelser som 11. september 2001 eller IS' krig i Syria virker altså inn på relasjoner, gruppedynamikk og opplevelser i klasserommet. Yanar kjenner på forventningene som en belastning. Erfaringene som skapes i klasserommet, gjør noe med Yanars tolkninger av temaene. Hun forteller at innholdet i forventningene er at hun skal «si noe» eller «be om unnskyldning». Bak dette ligger det at Yanar kjenner på at de av hennes medelever som ikke er muslimer, føler på moralsk overlegenhet, noe som kan brukes til å legitimere slike forventninger eller «blikking» av henne. På denne måten tolker hun og kjenner seg andregjort via kjente fortellinger som kopler islam med terror, og som knyttes til hennes selvbiografiske narrative identitet som muslim med innvandrerbakgrunn. Dette kan kjennes ekstra sårt når hun affilieres med en gruppe som

hun selv anser som fiender. Yanar protesterer gjennom å melde seg ut av samtalen – slik orienterer hun seg i det hun kanskje opplever som et uvennlig eller fiendtlig landskap.

Den «moralske overlegenheten» som Yanar kjenner på at hennes medelever bruker, kan knyttes til metanarrativer om det vestlige, liberale demokratiet og danner en kontrast til fortellinger som kopler islam til terror. Yanar har lenge forsøkt å gi motstand til fortellingene som knytter islam til terror, men i klasserommet har hun nå anlagt en ny strategi som går ut på å melde seg ut av dialogene. Det kan hende at dette har å gjøre med hvilke metanarrativer som legges som premiss for klasseromsdialogene? Hakim er også muslim, og han har valgt en annen strategi når religionen hans er tema på skolen:

Jeg representerer egentlig meg selv, i den forstand at jeg sier det jeg tror er sant, jeg tror på at det er en versjon av den islam som jeg tror på. Fremfor å være en sånn representant for islam og alle muslimer i hele verden, så sier jeg «Nei, jeg føler, jeg mener» fremfor liksom «Muslimene mener». Og så sier jeg selvfølgelig at jeg har jo ikke all verdens kunnskap om islam og muslimer, så jeg føler at da representerer jeg bare meg selv, når jeg sier det.

Hakims strategi er en annen måte å forsøke å frigjøre seg fra forventningene han kan føle på. Han sier egentlig til sine medelever: «Dere kan ikke forvente at jeg skal representere alle muslimer, jeg representerer kun meg selv». På den måten opponerer han i likhet med Yanar mot premissene for samtalen, men mens Yanar opponerer mot sammenkoplingen av islam og terror, opponerer Hakim mot generaliseringen av muslimer. Ved at Hakim formulerer et jebudskap og viser at det finnes ulike versjoner av islam, skaper han en større grad av kompleksitet i klasseromssamtalene. Slike opposisjoner kan tolkes i retning av å forhandle seg til en bredere forventningshorisont. Både Yanar og Hakim forholder seg til reduserende og andregjørende kjente fortellinger om gruppen de føler tilhørighet til, men de gir motstand til disse fortellingene og nekter å gå med på fordømmenes premisser, de negative generaliseringene.

At elever med muslimsk tilhørighet kjenner på en stigmatiserende kopling mellom islam og ekstremisme, er noe som understøttes også gjennom studiene til Toft.³⁸² Ifølge hans deltakere, som alle selv definerer seg som muslimer, gir klasseromsdialogene om islam i liten grad noen ny forståelse av religionen. Gjennom fokus på koplinger mellom islam og

³⁸² Toft 2017; 42.

ekstremisme blir islam et tema i skolen som ligger fjernt fra elevenes egne erfaringer som muslimer.³⁸³

Frank opplever også en form for uønsket oppmerksomhet i timer med temaer knyttet til hans bakgrunn. Her reflekterer han rundt hvorfor fokus på ham er annerledes enn fokus på en som er «fra Stavanger».

Solveig: Hvordan har du opplevd undervisning i skolen om tema, knyttet til Afrika, rasisme, borgerrettskampen i USA, slaveri og sånn type tema som det? Hvordan har du opplevd den undervisningen?

Frank: Det er morsomt, fordi alle mørke kan relatere seg til det. For eksempel, hvis slaveri blir tatt opp i historietimen, så snur alle hodene seg mot deg. Fordi at, «Oi, det var han ene mørke i klassen», for eksempel. Du blir vant til det da.

Solveig: Hvordan? Hva tenker du om det, da?

Frank: Det er litt sånn irriterende, men det er litt morsomt og. Jeg vet ikke, (...) det er mest irriterende, bare fordi at jeg er mørk så betyr jo ikke det at jeg var der, sant, men selvfølgelig, jeg er jo knyttet til det. Altså, for eksempel hvis vi er i norsk boken og så handler det om en by som en i klassen, for eksempel Stavanger, og så har jeg en person fra Stavanger i klassen, så kommer jo jeg til å se litt mer på den personen og «Kjenner du deg igjen her, eller?». Det eneste er jo det at mye av historien til mørke folk er jo negativ, og det er derfor det er litt irriterende, når alle sammen snur seg mot deg.

Frank sier at han som mørk *har* relatert seg til disse delene av historien, og han regner med at alle andre mørke også *gjør* det, samtidig som at han skulle ønske at hans medelever ikke automatisk nesten tenkte at han «var til stede» da det skjedde. Likevel synes han at det er opplagt at han «er jo knyttet til det». Den siste kommentaren *gjør* det nærliggende å tenke at Frank kopler på en historisk identitet – at han identifiserer seg utover egen levetid, i kraft av å være mørk. Fra klassekameratenes side kan det tenkes at elevene forestiller seg hvordan situasjonen ville vært for Frank dersom de historiske hendelsene fant sted i dag, eller dersom Frank levde den gang.

Frank bruker ordet 'irriterende', noe som er langt fra like sterkt som for eksempel 'krenkende'. Litt lenger nede i sitatet identifiserer han hvorfor han synes det er irriterende, og det er her han griper tak i maktforholdet i fortellingene. Å være fra Stavanger er ingen degradert posisjon i forhold til medelevene, mens å bli satt i sammenheng med slaveri og undertrykkelse skaper offerposisjoner som *gjør* at Frank kjenner på et ubehag – derav irritasjonen. Irritasjonen er likevel overkommelig, for Frank synes at dette er viktig undervisning:

³⁸³ Toft 2019; 43.

Solveig: Men er det noe man kunne gjort med undervisningen som kunne gjort den mindre irriterende?

Frank: Altså, egentlig ikke, føler jeg. Akkurat det der er veldig viktig å gå gjennom. Det er ikke læreren sin feil, og det er heller ikke boken sin feil. Altså, det er jo bare fordi de er nysgjerrig, de kjenner at du har en tilknytning til dette temaet her, sant, så ser de jo ekstra på deg. Det kommer til å være der uansett, jeg vet ikke om en måte hvor vi for eksempel kan snakke om kolonitiden eller slaveri uten at folk kommer til å tenke på «Frank» eller andre mørke folk i klassen. Jeg vet ikke hva man kan gjøre. Det er viktig å gå gjennom det uansett, sant. Så den lille irritasjonen må jeg jo bare, det varer jo ikke så lenge.

Solveig: Så det normaliseres?

Frank: Ja, men av og til så er det jo folk som fortsetter å dra oppmerksomheten mot meg hele gjennom. Jeg tror egentlig muslimer kjenner mest til den, når det kommer til islam i KRLE eller RLE-timen, det forventes at de kan alt, og «er det ikke sånn i din religion?»

Viktigheten av temaet overskygger altså Franks følelse av irritasjon, og han tenker at verken lærer eller vinkling i boken kan gjøre at medelevene hans unngår å bli nysgjerrige. Denne nysgjerrigheten knytter Frank til hudfarge, og han illustrerer dermed hvordan hans egen forståelse og oppfatning av medelevers forståelse av de historiske temaene er uløselig knyttet til hudfarge, kontra for eksempel etnisitet eller nasjonalitet. Frank knytter altså egen og andres narrative identitet til historien på den måten at hudfarge er relatert til hendelsene. Metanarrativet bak dette bygger på at hudfarge har vært vesentlig i utviklingen av historiske maktforhold, og det er det fremdeles, i og med at det er relevant for hvem som kan relatere seg til fortellingene. Han viser på denne måten at det i historietimene foregår en rasialisering av mørke elever når temaer som kolonitid og slaveri tas opp. Altså aktiveres et søkelys på hudfarge når temaene er på timeplanen, og det gjør at ulike elever i klassen kanskje identifiserer seg og andre i klassen med mennesker fra lærebøkene.

I innledningen til dette kapittelet refererte jeg til forskning som viser at temaer som rasisme ofte tas opp som et historisk tema. Dette kan kalles en genetisk historieformidling med vekt på historisk egenart. En slik undervisning lar være å ta opp temaet som aktuelt og relevant for elever i dag. Det interessante med disse eksemplene om til dels uønsket oppmerksomhet og forventninger om deltakelse fra medelever, er at *elevene selv* viser en slags evne til å aktualisere undervisningen. Når et nytt tema introduseres, leter vi kanskje aktivt etter hvordan eller hvem det kan relateres til – vi leter med andre ord etter referanserammene våre – knagger å henge dem på. En historiefortelling som tar utgangspunkt i nåtiden og går bakover for å undersøke hvordan samtiden ble slik den er, kaller Karlsson for en *genealogisk* historiefortelling. I den plagsomme oppmerksomheten og de stigmatiserende forventningene

ligger det kanskje også en motivasjon for å speile nåtiden i historien? Når man arbeider genealogisk, utvikler man historiebevissthet og spesielt evne til å orientere seg og tolke fortid for å sette den i sammenheng med nåtiden.³⁸⁴ Nordgren påpeker i sin forskning på svensk skole at genealogiske aspekter i stor grad mangler. Ved aktivt å bruke en genealogisk inngang til historieundervisning kan kanskje lærerne og berørte elever selv ta regien og utnytte motivasjonen for å utvikle historiebevissthet og komplekse forståelser av både fortid og nåtid? Karlsson tenker at de genetiske og genealogiske historiefortellingene komplementerer hverandre og bør eksistere i skolen parallelt som en dobbel tankeoperasjon.³⁸⁵

Frank poengterer også at noen kan fortsette «å dra den», og i den formuleringen er det kanskje nærliggende å tenke at humor eller spydigheter kan etterfølge en slik time. Med andre ord viser Frank her eksempler på at undervisning kan aktivere fordomsbruk og andregjøring, slik vi også har sett i tidligere forskning referert til i starten av dette kapittelet.³⁸⁶ Et siste viktig poeng fra sitatet over er at Frank tenker at elever med muslimsk bakgrunn i enda større grad kjenner på disse mekanismene rundt forventninger og oppmerksomhet enn hva han selv gjør. Islam har flere ganger i materialet mitt vist seg som et sensitivt emne, og spesielt kommer dette frem når vi snakker om undervisning knyttet til terrorisme.

Dadvar har vi allerede blitt kjent med i dette kapittelet, og som vi vet, kjenner han på spesielt mye fiendtlighet knyttet til islam i sin skolehverdag. Når jeg spør ham om hva han ville tenkt om undervisning med temaet terrorisme, svarer han:

Solveig: Men hvis dere her på skolen nå, skulle hatt om for eksempel terrorisme, hva hadde du tenkt da?

Dadvar: For meg, du vet, jeg vet ikke hva det er på norsk, men på engelsk – embarrassing.

Solveig: Embarrassing. Nettopp. Du hadde synes det hadde vært flaut?

Dadvar: Ja, altså, jeg kan ikke se på sånt. Fordi de dømmer en person ut fra hudfarge, ut fra religion, de ser ikke hva den tenker.

Solveig: Så du hadde gruet deg til undervisning om terrorisme?

Dadvar: Jeg hadde ikke vært der engang.

For Dadvar er det altså en umulig tanke, ut fra slik han kjenner klassemiljøet sitt, at temaet terrorisme ikke ville blitt knyttet til hans gruppeidentitet som muslim. Stigmaet er så sterkt at

³⁸⁴ Nordgren 2006; 184–185.

³⁸⁵ Ibid.; 186.

³⁸⁶ Svendsen 2014, Eriksen 2020a, Toft 2019, Biesta & Sjøbu 2014.

han ville latt være å dukke opp til timen, og han bruker ordet 'flaut', som kanskje beskriver oppmerksomheten han ser for seg at han hadde fått i en slik time. Kan hende frykter han også at temaet kan vekke til live vitsing med islam og harselering med 'Allahu akbar'? Han vet likevel at det medelevene hans driver med, er uetisk, at de dømmer folk på bakgrunn av hudfarge og religion, og det at han ser dette, er nok viktig for at Dadvar holder ut i klassen.

Elever med muslimsk bakgrunn kan oppleve at koplingen mellom islam og terror er belastende. Flere av ungdommene i denne studien arbeider kontinuerlig i skolehverdagen for å frakople denne sammenstillingen. På slutten av intervjuene stilte jeg ofte et åpent spørsmål om det var noe deltakerne mente at lærere eller medelever i Norge burde vite mer om. Da var det flere som kom med et «hjertesukk».

Solveig: Er det noen ting du skulle ønske at de norske medelevene dine visste?

Shirin: Ja, jeg ville bare forklare dem om min religion. Jeg vil ikke at de skal bli muslimer, men jeg vil forklare mye om islam, islam er sånn og sånn.

Solveig: Hvorfor er det viktig for deg å forklare det?

Shirin: Når de hører 'islam' så liker de ikke islam, de tenker først og fremst på terrorisme, så jeg vil forklare dem at islam ikke er en terror-religion.

Shirin har en følelse av at islam ikke er likt blant hennes norske medelever. Hun har erfart at medelever er skeptiske til islam. Hun tolker dette inn i kjente fortellinger der islam blir koplet til terrorisme. Når hun ønsker å forklare mer om islam for sine medelever, er dette uttrykk for hvordan hun orienterer seg i et landskap hun opplever som fiendtlig mot sin religion og religiøse tilhørighet. Hun posisjonerer seg som en som *kan forklare* og viser slik selvtilit som endringsagent. Opplevelsen av at omgivelsene har en sterk kopling mellom islam og terror, er til stede hos flere av mine deltakere. Mohammad mener at det er begrenset hva skolen kan bidra med for å nyansere dette bildet:

Ja, det er flere som synes at islam bare er krig, 'Allahu akbar' og eksplosjon. Men på skolen så har vi lært at islam er fred, det kan være at flere fra Norge skriver det på skolen, at når vi får (spørsmål om) «Hva var islam?», så skriver de sikkert at «islam var fred». De bare mener sånn at de kan få (god) karakter, men det er flere som ikke tror at det er riktig. Jeg vet ikke hvordan folk, hvordan lærerne kan påvirke– for ingen andre, hvis det hadde vært meg her i Norge og islam og fred – det er ikke lett å tro.

Mohammad mener at skolen kan forsøke å lære elever at islam betyr fred, men at bildene fra verden utenfor skolen er så massive at det er begrenset hva folk faktisk vil tro på av kunnskap de får på skolen. Deltakerne i Toft sin studie definerte seg selv som muslimer, og de reagerte

på at koplingen i undervisningen ikke ble behandlet på en måte som ga mer nyansert kunnskap. Alle hans 8 deltakere fortalte også at de opplevde at de fleste har et negativt forhold til ordet 'muslim'. Dette knytter de videre an til mediedekningen av islam.³⁸⁷ Mohammad referer til en rekke kjente fortellinger om Syria, Afghanistan og Somalia, vi kan legge til terrorhandlingene i USA 9/11 og IS. Metanarrativet disse fortellingene er skapt i, fortellingen om det liberale demokratiet og dets motsatser, legitimerer fordommer om terrorisme og islam. Elever med muslimsk bakgrunn føler ofte at de må og bør representere islam og er beredt til å bekjempe slike fordommer i skolehverdagen. Vi kan stille spørsmål ved om det eksisterer en *antiprejudice norm* knyttet til fordommer mot muslimer sammenlignet med hvordan en 'kommunikasjonslatens' har blitt identifisert i forbindelse med antisemittisme. I en artikkel som analyserer holdninger mot muslimer, viser Døving at grensene for hva som kan sies om muslimer, er videre enn både rasistiske og antisemittiske uttrykk, som i større grad blir sanksjonert sosialt.³⁸⁸ Materialet mitt er likevel ikke entydig. Temaet terror og koplingen til islam oppleves som sensitivt, noe som kan illustreres i en samtale blant tre jenter i et av fokusgruppeintervjuene. Lene, Liv og Sofia presenterer seg alle som norske. Sitatet er også brukt i kapittel 4, men vi skal nå se på det med et annet blikk.

Lene tar lett ordet og er den som ofte starter å svare på spørsmålene fra meg, men hun strever med å finne ord når hun blir bedt om å svare på hva hun tror folk tenker når de hører ordet 'terrorisme':

Solveig: Hvis jeg sier 'terrorisme'. Hva tror dere folk tenker da?

Lene: Åh. Ja.

Liv: Uffameg.

Lene: Jeg tenker, jeg tenker mange, eller man, ikke, det sier man ofte, eller det er veldig upolitisk korrekt, jeg vet ikke, jeg håper ikke, at folk tenker det, men jeg tror mange tenker sånn muslimer, eller ikke muslimer, men ISIS og sånn på en måte.

Sofia: Personlig så tenker jeg med en gang på bombing.

Liv: Ja, jeg tenker sånn på 'Allahu akbar' eller hva det heter. Sånn selvmordsbomber og sånn.

Sofia: Akkurat der er det veldig fordommer mot islam.

Lene: Men det er det første, jeg merker det er det første jeg tenker på, og så kommer jo, først tenker jeg på det, og så kommer tusen, i hodet mitt så bare angriper det og bare sier at jeg hater meg selv for at det er det første jeg tenker på.

Liv: Men jeg ser ikke for meg hvite folk, for å si det.

Lene: Nei, nei. Ja.

Liv: Dessverre, jeg ser ikke for meg hvite folk.

³⁸⁷ Toft 2017; 42, 46.

³⁸⁸ Døving 2020.

Lene er redd for å fremstå som fordomsfull. Hun legger bånd på sine tanker og forsøker å filtrere ut hva hun kan si uten å fremstå som intolerant. Selv om jeg stiller spørsmålet med en distanse til elevenes egne holdninger, altså ved å spørre dem hva de tror folk tenker, synes Lene likevel at det er vanskelig å formulere seg. Hun unnskylder seg også ved si at det politisk ukorrekt før hun kommer til poenget sitt med muslimer og ISIS. Lene kan selvsagt være sterkt preget av møtet med meg, som forsker på fordommer i skolen, og av den grunn kjenne på at hun må «prestere» innenfor skolens normer, men når Sofia og Liv kommer på banen, løses samtalen mer opp. Spesielt etter at Sofia tematiserer fordommer, får Lene språket tilbake og klarer å sette ord på tankene sine. Sekvensen illustrerer også spørsmålet om hva fordommer faktisk er. Er tankene Lene har, emosjonelt forankret, er de assosiasjoner som viser at hun kjenner til kjente fortellinger og diskurser i samfunnet eller er de uttrykk for at hun vet hvilke fordommer andre har? Det kan for eksempel være at mitt spørsmål for Lene vekket velkjente gruppestereotyper hun selv ikke står inne for, men som hun likevel skammer seg over at hun har assosiasjoner til.³⁸⁹ Et annet ubesvart, men interessant spørsmål er hvordan slike tanker virker i møte med andre, for eksempel muslimske medelever. Disse spørsmålene ligger utenfor denne avhandlingens fokus, og for å peile oss inn igjen, skal vi tilbake til Dadvar, som viser at spørsmålet om kunnskap om terrorisme for ham er et eksistensielt spørsmål:

Solveig: Hvordan er det da å ha undervisning om terrorisme? Hva synes du om det?
Dadvar: Jeg synes (det er) veldig leit, lei meg, jeg vet ikke hvorfor det skjer. Hvis du ser bak i historien, disse landene. Det er litt trist. Hvorfor det er krig der. Vi må forstå det, hvorfor det er krig der.

Dadvar uttrykker her at han ikke skjønner hvorfor det er krig i land i Midtøsten, deriblant hans hjemland, Afghanistan. Det kan virke som at han ville fått det bedre om han hadde forstått mer av *hvorfor* ting har skjedd. Han har både et behov for og et ønske om å få en dypere forståelse. Han bruker også «vi», hvilket viser at han også synes at flere enn ham selv trenger og bør forstå mer. Dadvar og andre elever som har migrert, sitter på kroppsliggjorte erfaringer av historie. Det er en grunn til at de har kommet hit de bor nå, og årsaken er forankret i en historie som går utenpå deres egen livshistorie og deres selvbiografiske narrative identitet. Deres liv er altså direkte berørt av politisk historie. Nordgren skriver at vi føyer hendelser inn i våre egne fortellinger og at «Den tolkade akten är en social process och förutsätter

³⁸⁹ Toft 2021 under publisering.

interaction mellom människor och med det omgivande samhället».³⁹⁰ Dadvars «vi» kan leses i lys av dette. Kan hende at han ønsker å utforske årsaker sammen med noen samt at han ser mange rundt seg som har fordomsfulle fortellinger i bruk, og som også har behov for samme prosess.

Shirin, også hun fra Afghanistan, sitter i likhet med Dadvar på kroppsliggjorte migrasjonserfaringer. Hun reagerer av og til på undervisning som berører hennes hjemland:

Solveig: Men hvordan presenterer lærerne det, da? Hvordan snakker de om terrorisme?

Shirin: De gir jo bare informasjon som står i boken, at det er sånn og sånn. De snakker ikke om andre ting.

Solveig: Hva synes du om bøkene da? Synes du at de gir en riktig fremstilling?

Shirin: Ja, det som står om NATO, de som er i Afghanistan, om NATO.

Solveig: Synes du at det er noen ting..

Shirin: Så lærerne sa at det er NATO, Norge er også med i NATO. Så sa jeg «Hvorfor er Norge med i NATO?», de går bare der og dreper folk uten grunn. Læreren sa «Jeg vet ikke så mye».

Shirin stilte kritiske spørsmål til læreboken og læreren om NATO. Fremstillingen i undervisningen stod med andre ord i kontrast til hennes erfaringer fra hjemlandet, og hun opplevde fortellingen som lite nyansert. Shirin har kanskje sett NATO på kloss hold, og kjenner antakelig NATO fra bakkenivå. I bøkene blir muligens NATO først og fremst fremstilt som en organisasjon og en mellomstatlig allianse. I klasserom i Norge sitter det mange elever som har sett andre sider av stater og organisasjoner som er temaer i lærebøker. Dersom dette ikke er åpne fortellinger, kan vi miste viktige perspektiver.³⁹¹ Nordgren skriver om interkulturell historieskriving: «De individuelle och de offentliga berättelserna måste formas utifrån sina egna förutsättningar. Den förra historien känns i kroppen, den senare läser man om eller tittar på. Frågan är ändå om de två berättelserna möts eller om de finns i helt parallella världar.»³⁹² Slik Shirin forteller om denne hendelsen, stengte læreren fortellingen og hennes bidrag med «Jeg vet ikke så mye», og hennes eget selvbiografiske narrativ og den kjente fortellingen fra læreren og læreboken ble liggende som to ulike historier.

Hvis vi arbeider med historiebevissthet, utvikler vi narrativ kompetanse, som igjen forsterker vår historiebevissthet. Vi husker at Rüsen deler narrativ kompetanse inn i tre ulike deler: Evne

³⁹⁰ Nordgren 2006; 132.

³⁹¹ Eikeland 2004.

³⁹² Nordgren 2006; 212.

til å erfare, til å tolke og til å orientere seg.³⁹³ Å erfare fortid handler både om evnen til å se fortiden som aktuell og nærværende samt å se fortidens særegenheter som forskjellige fra nåtidens.³⁹⁴ Erfaringene tolkes, hvilket er en sosial prosess, og den tolkede fortiden bruker vi til å orientere oss og veilede våre handlinger i nåtiden.³⁹⁵ Historiebevissthet legger dermed grunnlag for holdninger, handlinger og meninger. Historiebevissthet brukes også når vi bearbeider personlige og kollektive identiteter og orienterer oss i spørsmål om hvem jeg/vi er, hvor jeg/vi kommer fra og hvor jeg/vi står nå.³⁹⁶ Johansson har med utgangspunkt i Eikelandts begreper 'åpne' og 'lukkede fortellinger' videreutviklet hvordan historier kan åpnes. Hun har identifisert fire ulike strategier for dette: pluralisme, å utforske elevenes førforståelse, å dekonstruere og problematisere samt å gi eksempler på mot-fortellinger.³⁹⁷ Med pluralisme mener hun perspektivmangfold i form av flere stemmer i tillegg til en utvidelse av det geografiske rommet. Når hun understreker behovet for å utforske elevenes førforståelse, handler det om at elevene skal kunne se at hver historisk fortelling er én av mange mulige, og at det alltid ligger valg bakom hvordan en fortelling formidles. Å dekonstruere vil si å problematisere historiske begrep, problematisere undervisningens utvalg og valget av det geografiske rommet. Mot-fortellinger handler om å løfte frem andre perspektiv på samme historie og flere teoretiske innganger.³⁹⁸

Vi skal ta nok et dypdykk, ned i en samtale mellom Nimali og Khadija som vi kan bruke til å utforske perspektivene over. Overordnet er budskapet fra Nimali og Khadija at undertrykkelsen vestlige stater har utsatt koloniserte land for, bør erkjennes, unnskyldes og tas ansvar for. Vi ser et sinne uttrykt i intervjuet under som illustrerer jentenes følelse av at dette ennå er uoppgjort. Khadija og Nimali skifter gjennom hele intervjuet hvem «de», «dere» og «vi» betyr. Noen ganger betyr «vi» 'elever', noen ganger 'innvandrere'. «Dere» leser jeg stort sett som 'vestlige', mens 'de' betyr enten 'kolonimaktene' eller i noen tilfeller mer spesifikt 'England'.

Khadija: Ja, Afrika er fattig. Det er det. Det er en lek som ble spilt. Jeg vet ikke hvordan det skjedde.
Solveig: Hva skulle man undervist om for å vise det bildet?

³⁹³ Rüsen 2005; 36.

³⁹⁴ Ibid.; 36, Rüsen 2004b; 69, Johansson 2012; 46.

³⁹⁵ Nordgren 2006; 32, Johansson 2012; 46.

³⁹⁶ Jensen 2003; 363.

³⁹⁷ Johansson 2012; 227.

³⁹⁸ Ibid.; 135–136.

Khadija: Det er ikke så lenge siden vi snakket om kolonier og sånne ting? De sa – hva er sammenhengen med at de europeiske landene er rike og de afrikanske landene som ble kolonisert er fattige? (...) Men det er ikke bare Afrika som er fattig, det er så mange andre land som er fattige. Romania, selv om det er i Europa, det er fattig liksom. Det er fattigdom everywhere, til og med Amerika som prøver å sjefe over hele verden, de har fattige folk der. (...) Selvfølgelig, Norge har også vært fattig, men på den tiden – var vi fattig? Nei, vi var ikke fattig, men da England kom til landet mitt, og gjorde det til fire deler, selvfølgelig ble vi fattige. Kunne vi ha den styrken vi hadde? Nei, selvfølgelig har vi ikke det fordi landet mitt ble delt opp. De skrev en bok om det. Vet du det? Somalia hadde vært det sterkeste landet i Afrika hvis det ikke hadde blitt delt opp. Hvorfor delte de det? Fordi det ikke skulle bli for sterkt, skjønner du? (...)

Vi ser igjen det sensitive ved stigmaer som «fattig», slik vi så i Peters historie fra 8. klasse, når det kun knyttes til kontinent og ikke behandles som et tverrgående tema både geografisk og historisk. Khadija ønsker å nyansere dette bildet ved for eksempel å vise at Norge også har vært et fattig land og at Somalia en gang var en rik og sterk stat. Hun ønsker med andre ord å åpne fortellingen ved å utvide det geografiske utgangspunktet. Underliggende ser vi et ønske om å utligne maktrelasjonene mellom kollektive identiteter: Nordmenn bør ta innover seg at Norge en gang var et fattig land, Somaliere bør gjenvinne og bli bevisst sin stolte historie som et rikt og mektig område i verden. Khadija etterspør her en mer kompleks fremstilling av temaet fattigdom, og i alle fall å unngå å fremstille fattigdom som noe som bare finnes i Afrika eller at hele Afrika er fattig.

Khadija: England delte landet mitt i fire deler. En del av det var Frankrike, en del var til Italia, en del av det var til King, og en del av det var til Etiopia. Det var to deler som ble igjen, de to, de andre klarte ikke å komme ut av det, og det var de to deler som skulle bli et land. Etter det ble det misforståelse mellom de to. Og nå er det på en måte borgerkrig, det ble aldri fikset. De skrev en bok om det, jeg vil faktisk lese den boken. Jeg fant den på youtube. Det stod at Somalia var «the most intelligent country in Africa», og de kunne vært det sterkeste afrikanske land, men de måtte dele fordi de ikke ville at det skulle være sterkt. Og i tillegg – du vet, de har funnet olje i Somalia. Vi selger geiter og sånt til Dubai. Bilene i Dubai, de går gjennom Somalia, fordi vi har hav. Dubai har ikke hav. Så når Somalia, hvis Somalia blir rikt, fordi alle varer de får, det går gjennom Somalia. (...) Det er mange land vi hjelper. Alle kommer til Somalia og gjør det de vil, fordi vi ikke har noen god president. Vi har nesten ingenting. Det har vært krig der i nesten 30 år. Det er vanskelig å bygge landet opp igjen, å bli et land slik som det var før i tiden. Vi klarte å kaste ut Italia og England, selv om det bare var to deler igjen av Somalia. Vi kunne vært så sterke hvis vi hadde hatt de andre delene. Hva tror du? Det hadde vært annerledes, skjønner du?

På mange måter bruker Khadija et mot-narrativ opp mot kolonihistoriens grunnfortellinger slik vi finner dem i mange lærebøker.³⁹⁹ Hun vil at Somalias rike historie, motstandskampen der Italia og England ble «kastet ut» og mulighetene for Somalias fremtid med en meget strategisk geografisk posisjon, får plass i historien. Det er dette som er hennes narrativ, og vi kan stille spørsmål ved om en slik fortelling kan ha plass i undervisningen slik den er i dag.

³⁹⁹ Kippersund 2019.

Historieundervisning deles ofte opp i epoker, for eksempel imperialisme og kolonitid, hvilket også er narrative forkortelser og vekker en rekke assosiasjoner. Ved å trekke lengre historiske linjer kan vi unngå at aktører fremstilles kun som ofre, se større sammenheng og dybde samt gjøre motstandskamp og uavhengighet til en del av historiebevisstheten til elever rundt forholdet mellom for eksempel Afrika og Europa.

Tatt i betraktning de ulike «de» og «dere» over kan vi kanskje lese underliggende ambivalens om Norges rolle i historien. Begge to skriver ved et tilfelle Norge ut av skyldspørsmålet: «Khadija: Jeg skylder ikke på Norge, egentlig. Nimali: Jeg skylder heller ikke på Norge. Jeg skylder på England.» Svendsen problematiserer i sin artikkel «Teaching Racism in the Absence of Race» at Norge fremstår som uskyldsren i kolonihistorien, noe som lett kan bestrides gjennom for eksempel norsk deltakelse i den dansk-norske slavehandelen.⁴⁰⁰ Ambivalensen vises ved at Khadija og Nimali trekker Norge inn igjen i et vestlig 'dere' gjennom formuleringer som «Du vet, vi er ikke sinte på dere, men vi er sinte for at det skjedde».

Nimali: Du vet, India og Sri Lanka. (...) Vi kunne hatt det samme som Norge har. Vi kunne også hatt kongedømme, men engelskmennene de bare drepte alle kongene, de tok over alt og nå har vi ingen ting. Så, vi snakker om at de egentlig ødela historien vår. Vi er egentlig ganske sure, men vi viser det ikke, vi sier ikke til dem «ja, dere stjal landene våre», bare for at det skjedde for lenge siden. At noen dumme folk gjorde det, betyr ikke det at vi kommer for å si det nå.

(...)

Solveig: Men det som dere sier nå, sant, både med tanke på at, du ser, når du (Nimali) snakker så jeg at du ser på deg selv som en del av historien, at grunnen til at du er her, det har med historie å gjøre.

Nimali: Det er faktisk helt sant!

Khadija: Det er derfor vi er sinte!

Nimali: Du vet, vi er ikke sinte på dere, men vi er sinte for at det skjedde. Fordi – hvorfor gjorde de det? Hvorfor? Du vet, jeg hater å savne landet mitt, tenk hvis du ikke kan bo i ditt eget land, tenk på det! På grunn av fattigdom, på grunn krig, på grunn av alt det som skjedde. (...)

Nimali: Du vet, India kunne, Sri Lanka kunne vært et såå fint land med kongedømme. (...) De stjal pengene og alt fra oss. På grunn av det, kommer vi til dere nå. Vi kommer til Frankrike, vi kommer til London. Hvorfor? Fordi vi ble fattige! Vi ble ikke intelligente fordi dere kontrollerte hjernene våre.

Khadija: Og de aksepterte at de var dumme. Det var ikke sånn at de var dumme, men de leste ikke. De europeiske landene hadde mye mer kunnskaper enn de andre som for eksempel Afrika eller India. Du vet, arabere fant ut hvordan man regner ut algebra eller what ever. På en måte, hele verden kom opp med noe, men det er bare sånn at vi ser det ikke, vi har ikke sett våre folk vise, de fikk aldri sjansen til å vise seg frem, hva de kan, de aksepterte bare at de var dumme.

For å utdype Khadijas og Nimalis posisjoner kan det være interessant å trekke inn en av avkoloniseringens klassiske intellektuelle, Frantz Fanon. Fanon var lege og psykiater, men også en politisk og filosofisk tenker. Han utga tre bøker om avkolonisering og frigjøring mellom

⁴⁰⁰ Svendsen 2014.

1952 og 1961, og hans første, *Svart hud, hvite masker*, er ennå en av kjernetekstene i postkoloniale studier og forskning på rasisme.⁴⁰¹ I denne boken gir han blant annet dyp innsikt i hva den internaliserte rasismen betyr i svartes levde liv. Han viser både i denne og i *Jordens fordømte* hvordan kolonistene etablerte et undertrykkende system som gjennomsyret ikke bare økonomi, men også kollektive selvbilder, kultur og utdanning. På den måten hindret kolonistene selvstendig utvikling, hvilket kan kaste lys over Nimalis betraktninger: «de tok over alt og nå har vi ingen ting. Så, vi snakker om at de egentlig ødela historien vår.» Videre er et av Fanons hovedpoenger paradokset med kolonistenes system – de koloniserte beundret rikdommen og velstanden samtidig som at systemet foraktet de koloniserte. Fanon skriver i *Jordens fordømte* at «[d]en hvites verden er en fiendtlig verden som avviser ham, men samtidig er den en forlokkende verden»⁴⁰². Når Nimali påpeker at «Vi ble ikke intelligente fordi dere kontrollerte hjernene våre» og Khadija følger opp med «Og de aksepterte at de var dumme. Det var ikke sånn at de var dumme, men de leste ikke», illustrerer de kunnskap om den internaliserte rasismen Fanon viser. Fordi kolonistene la premisser for utdanningssystemet, og utdanning ga økt status så vel som sosial mobilitet, kunne kolonistene «kontrollere hjernene», som Nimali sier. Når Khadija sier at «de aksepterte», viser hun det internaliserte mindreverdigheidskomplekset. «De» er nå et historisk «de» for somaliere, mens Nimali refererer til et historisk Sri Lanka. Fanon skriver om sin egen opplevelse av å være svart i en verden der hvite var normsettere og dominerte: «Jeg var ansvarlig ikke bare for min kropp, men også for min rase og for mine forfedre. Jeg så på meg selv med et objektivt blikk, oppdaget min svarthet, mine etniske trekk – og kannibalisme, lav intelligens, fetisjisme, rasemessige defekter, slaveskip hamret løs på trommehinnene mine (...).»⁴⁰³ Fanon griper tak i en rekke substansielle kjennetegn ved rasismen. Det å oppleve at egen gruppe ikke blir sett på som smart eller intelligent, er et gjentakende funn i materialet mitt, ikke bare her som viser syn på historiske «vi». Vi husker skildringer av å bli sett på som «dum» fra tidligere i dette kapittelet (Peter) og fra kapittelet om humor (kapittel 6), og vi vil se i siste kapittel hvordan det å lære norsk preget Khadijas selvbilde.

Khadija: Hvis det ikke hadde skjedd, så hadde det vært annerledes, hvis det ikke hadde skjedd, hva tror du Afrika kunne vært!? Hvordan hadde det vært!?

Solveig: Ja, det er en veldig spennende tanke.

⁴⁰¹ Fanon 2017, Fanon & Philcox 2008.

⁴⁰² Fanon, Rønning, Sartre & Amlie 2002; 48.

⁴⁰³ Fanon 2017.

Khadija: Skjønner du, det er det!

Nimali: Solveig – de ville at Afrika skulle bli rikt. India – du vet engelskmennene elsket India over alle kontinentene fordi India hadde så masse ting. Og Afrika også hadde masse ting, men India hadde også masse ting. De hadde mat og ris og de hadde..

Begge: Te!

Nimali: De hadde mange forskjellige dyr som de kunne ta, alle disse tingene. Så de likte India, de likte Sri Lanka. Fordi de gjorde det til en koloni, det er en sånn lang linje, nå. Jeg sitter her i Norge, jeg trengte ikke komme til Norge, hun (Khadija) der trengte ikke komme til Norge.

Khadija: Ja.

Nimali: Hun trengte ikke. Du vet, hun trengte ikke.

Khadija: Ja!

Nimali: Hun kunne vært i Somalia og hatt det helt fint. (...) Hvorfor kommer vi til dere? Fordi dere gjorde slik at vi kom til dere, fordi vi ble fattige.

Jentene både erfarer, tolker og orienterer seg med historie. Et viktig spørsmål de stiller seg for å reflektere dypt, er et kontrafaktisk historiespørsmål: «Hva hvis ikke?» Det er når de stiller dette spørsmålet at de starter en refleksjon om hvorfor de er her nå. De har begge flyktet fra uro og ser at deres væren i dag kan forklares historisk. De har med andre ord kroppsliggjorte erfaringer av verdenshistoriske hendelser. Deres væren her og nå kan bare forklares ved å forstå disse hendelsene. På denne måten situerer de seg som historiske subjekter og erfarer at deres liv i dag er et resultat av politisk historie. De tolker denne historien sammen og ser lange historiske linjer. Behovet for å orientere seg er eksistensielt. Nimali sier: «jeg hater å savne landet mitt, tenk hvis du ikke kan bo i ditt eget land, tenk på det!» Vi kan stille spørsmål ved om elever med migrasjons- eller flukterfaringer både har bedre utgangspunkt og større behov, og dermed motivasjon, for å arbeide med historiebevissthet enn elever uten slike erfaringer. Nordgren stiller spørsmål ved om elevene i undervisningen stenges ute som historiske subjekter og at det da blir vanskelig å forstå historie som noe levende.⁴⁰⁴ Han trekker inn statsviter Hans Löden, som har forsket på kritiske hendelser og sier at vi da opplever en tilværelse uten manuskript. Vi må på egen hånd, men i samspill med andre, bygge en oppfatning av hendelsen. Slike hendelser oppfordrer til refleksjon over hvem man er, hvordan man ser på andre og hvordan man forholder seg til dem.⁴⁰⁵ Spørsmålet for skolen blir hvor aktivt man skal bruke historiefaget til slike refleksjoner. Problemstillingene berører både nær familiehistorie og storpolitisk spill. Helt sentralt står spørsmålet om lærere anlegger en genetisk og/eller genealogisk inngang på undervisningen. Med Nimali og Khadijas perspektiver her ville utgangspunktet vært godt for en genealogisk inngang til undervisningen, altså en

⁴⁰⁴ Nordgren 2006; 184.

⁴⁰⁵ Ibid.; 132.

undervisning der utgangspunktet blir nåtiden. En genetisk inngang hadde handlet om å se på det særegne ved en historisk tid. Når man derimot arbeider genealogisk, aktiverer man elevenes forestillinger om nåtid, fortid og fremtid. For eksempel kan Nimali og Khadija få utforske hvilke historiske hendelser som ligger til grunn for at de nå bor i Norge. Slik ville de også kunnet utforske sine førforståelser og utfordret grunnfortellingene i læreboken.

Avsluttende diskusjon: Å kjenne klasserommets kontekst

For elever som har migrasjons- eller flukterfaringer, kan historien slik den fremstilles i norske lærebøker eller i undervisningen kjennes utilstrekkelig, uriktig og degraderende: Fortellingene kan, slik mine deltakere viser, stemme dårlig overens med deres erfaringsrom – Kenya er *langt mer* enn fattig, NATO oppleves som en *aktør* i krigen i Afghanistan, Sri Lanka har *enorme ressurser* og Somalia har historie som en *mektig* stat. Vi kan stille spørsmål ved hvilke muligheter elevene får til å tolke sine erfaringer i lys av lærebøkene og undervisningen – hvordan kan deres erfaringer passe inn i narrativer om fattige og rike land, om Norge som en fredsfremmende nasjon, om kolonitid og imperialisme? Og hvis det blir vanskelig å gi rom for elevenes erfaringer – hva skjer så med måten de orienterer seg i fortellingene på? Hvordan knytter deres livshistorie og selvbiografiske narrative identitet seg til fortellingene de finner i lærebøkene og i undervisningen, og hvilke posisjoner er det mulig for elevene å ta i møte med dem? Er det for eksempel mulig for dem å finne og kjenne tilhørighet i grunnfortellingene slik de fremstår i lærebøkene?

Nimali og Khadija opponerer i selve intervjuet jeg gjorde med dem mot narrative og forestillingene om ofre for kolonimaktene og ressursvake stater. Shirin stiller kritiske spørsmål til læreren om Norges medlemskap i NATO. Vi kan lese dette som krav om åpnere fortellinger, og hvis de åpnes, vil det også gjøre det mulig for Nimali, Khadija og Shirin å søke tilhørighet til narrative fra undervisningen. Peter ble invitert til å bidra inn i timen. Men – på hvilke premisser ble han invitert inn? Premisset lå allerede i læreboken, og det ble understreket av læreren da Peter fikk oppgaven om å gjenfortelle fra kapittelet. På grunn av premisset ble det dermed vanskelig for Peter å opponere, på tross av at han ikke kjente seg igjen i fremstillingen. Peter kjenner til den kjente fortellingen om fattigdom i Afrika, men hans livshistorie, og dermed hans selvbiografiske narrative identitet, er ikke knyttet til denne. Når medelevene også stiller spørsmål som følger fattigdomssporet heller enn å være kritiske eller

opponere mot fortellingen, forsterkes den kjente fortellingen som Peter føler seg fremmed i. Narrativet om det fattige Kenya muliggjør en viktimisering av Peter der han andregjøres gjennom antakelser om at kenyanere går barføtt, lever med dyr og spiser på gulvet.

Klasserommet er et rom som kan legge premisser for hvilke narrativer som fortelles og hvordan det gjøres. Her spiller lærerens autoritet, læringsmateriell og skolens mandat og styringsdokumenter inn. Premisser kan legges, og slik vi så med Peter, kan også disse lede an til fordomsbruk. På den annen side kan fortellinger også vekke narrativer som opponerer mot premissene som legges i klasserommet. Temaer som Holocaust, terrorisme, sult og fattigdom, rasisme og slaveri vekker både fortellinger om gruppefiendtlighet og kamp mot gruppefiendtlighet. Å tematisere disse aktiverer fortellinger på begge sider, eksempelvis slik vi så i Dadvars klasse da mange av hans medelever valgte å reise seg for å vise Hitler-hilsen. Å se filmen om andre verdenskrig i forkant vekket og muliggjorde et motstandsritual gjennom hilsenen. Uten filmen hadde hendelsen antakelig ikke funnet sted eller fått samme status. Filmen gjorde dermed Hitler-hilsenen til et enda sterkere statement. Muligens var hendelsen også en kontinuitet av en hegemonisk talesjanger som hadde etablert seg blant elevene? Kanskje lå det allerede et ønske der om å opponere mot skolen, ledelsen eller det som kan ha blitt oppfattet som forventninger om å ta et standpunkt mot antisemittisme?

Forventninger om representasjon av grupper som kan relateres til undervisningen, er en annen type situasjon som kan trigge ubehag for elever. Slike situasjoner taler indirekte om elevenes *tilskrevne* narrative identitet. Medelever leter etter knagger som aktualiserer undervisningen. Ofte kan dette dreie seg om å assosiere til velkjente gruppestereotyper.⁴⁰⁶ Da kan elevers identitet, slik medelevene oppfatter den, være en måte å aktualisere det som skjer i timen på. Dette kan på den ene siden være irriterende, plagsomt, stigmatiserende og til og med undertrykkende. På den andre siden kan det også oppleves anerkjennende dersom det er knyttet stolthet eller ønsket oppmerksomhet til koplingen.

La oss bruke begrepene fra narrativ kompetanse for å se på hva som skjer: Koplingen mellom tema og identitet er knyttet til kjente fortellinger som elever enten hører i undervisningen

⁴⁰⁶ Toft 2021 under publisering.

eller som de kjenner fra før av. Den kjente fortellingen tilhører erfaringsrommet til elevene. Når elevene kopler en medelevs identitet til temaet, er det uttrykk for en tolkning der de orienterer seg i relasjon til de kjente fortellingene. Hvis de viser forventninger til medelever i form av å snu seg og se på vedkommende, plasserer elevene de kjente fortellingene i forhold til sin opplevde livsverden. Handlingene, i form av å snu seg, blikket de gir, spørsmålene de stiller, viser hvordan de orienterer seg. Orienteringen er dermed en måte å manøvrere blant narrative identiteter på, både egen og oppfatningen av andres, sammen med de kjente fortellingene.

Å arbeide genealogisk, altså å undervise med utgangspunkt i nåtiden, kan gi en annen inngang der lærer og elever i større grad kan ta grep om aktualisering av undervisningen. En genealogisk historieundervisning vil ta utgangspunkt i referansepunkt i nåtiden og undersøke deres koplinger med historien. På den måten vil det også være mulig aktivt å balansere og være sensitiv når det gjelder å invitere elever inn som representanter. Dette spørsmålet er komplekst fordi det finnes mange nivåer å manøvrere blant – både elevens individuelle status i klassen, statusen til elevens gruppetilhørighet både i klassen og i samfunnet samt hvordan gruppetilhørigheten kommuniseres i lærebøker og i undervisningen. Dette er et vedvarende dilemma som krever relasjonskompetanse og faglig kunnskap i tospann. For å manøvrere i dette landskapet er det en fordel å forstå metanarrativene vi bringer inn i klasserommene. Et metanarrativ legger premisser for hvordan de kjente fortellingene fortelles, og hjelper dermed å identifisere på hvilke premisser elever for eksempel inviteres inn i for å bidra. I tillegg vil en sterk didaktisk bevissthet om epokeinndeling og fenomenforståelse være nyttig. Noen fenomener, eksempelvis fattigdom og terrorisme, vil med fordel fremstilles på tvers av geografi og historie.

I undervisningen møter elevene i utgangspunktet en planlagt og iscenesatt økt. Det har både sine fordeler og ulemper. Med planlegging følger for eksempel premisser og metanarrativer. Mye kan likevel skje, og en time er aldri helt forutsigbar. I neste kapittel skal vi ta steget ut av klasserommet, og til og med utenfor skolekonteksten. Vi skal se på elevers erfaringer når de opplever antakelser og fordomsbruk som er lite synlig, som kan være taus eller skjult.

KAPITTEL 8: «Jeg følte meg ikke velkommen»

Når fordommer virker selv om de er tause eller skjulte

De foregående kapitlene i denne avhandlingen har handlet om ord som brukes for å markere utenforskap og fellesskap, om andregjøring som humor og humor som motstand og hvordan fordomsbruk kommer til syne i undervisningssituasjoner. I større og mindre grad har dette vært praksiser som er hørbare eller synlige i form av ord, bilder eller symboler. Gjentakende i intervjuene jeg har gjort, har det også kommet frem opplevelser og erfaringer som er vanskelig å gi håndfaste beskrivelser av fordi de er subtile, skjulte eller passive. Noen av disse opplevelsene kan identifiseres som mikroagresjon, som vi så vidt var inne på i kapittel 7. Forsker på mikroagresjon Derald Wing Sue definerer altså fenomenet som «brief and commonplace daily verbal, behavioral and environmental indignities, whether intentional or unintentional, that communicate hostile, derogatory, or negative racial slights and insults to the target person or group.»⁴⁰⁷ Med andre ord er dette praksiser som er vanlige, de kan være gjort med eller uten hensikt og de kan ta form av ord, atferd eller miljøbaserte mangler eller fornærmelser. Forskerne Randi Gressgård og Yael Harlap utdyper Sues definisjon til å gjelde ytringer, handlinger og nonverbale markeringer.⁴⁰⁸ Dermed vil praksiser som for eksempel «blikking» falle innunder definisjonen av mikroagresjon. Flere av eksemplene i materialet mitt handler om blikk, mens andre opplevelser er enda mindre preget av interaksjon. Noen fortellinger er subjektive opplevelser som ikke er knyttet til noen form for samspill med enkeltindivider. Omverdenen er likevel ikke uvesentlig, fordi ungdommene i slike erfaringer nettopp henter inn kjente fortellinger som finnes i storsamfunnet.⁴⁰⁹

Dette kapittelet søker å analysere hvilke narrativer som ligger til grunn for ungdommers opplevelse av disse situasjonene. Hvilke kjente fortellinger og metanarrativer forutsetter slike erfaringer? Hvordan påvirker situasjonene deres opplevelse av egen identitet, og hvordan orienterer de seg basert på erfaringsrom og forventningshorisont? Opplevelsene forteller

⁴⁰⁷ Sue, Lin, Torino, Capodilupo & Rivera 2009.

⁴⁰⁸ Gressgård & Harlap 2014.

⁴⁰⁹ Igjen vil jeg understreke at jeg kun har ungdommenes egne ord om det de forteller. Jeg har altså ikke flere sider av samme situasjoner. Dette er dermed tolkninger og analyser av deres erfaringer, ikke situasjonene som sådan. De fleste av disse situasjonene har ungdommene opplevd mange ganger og fremstår derfor som generaliserte opplevelser.

også noe om ungdommenes grunnleggende livsanskuelser, om hvilke forestillinger de møter verden omkring dem med. Det ligger med andre ord historiebevisstheter til grunn her som vi skal søke å gripe fatt i.

Gruppebasert utenforskap

På spørsmål om hvor Leyla opplever negative kommentarer om det å være muslim, svarer hun: «Det er på gaten. På bussen. Når folk ser deg på bussen begynner de å stirre på deg, veldig rart, som om det feiler deg noe. (...) Du tenker: Hva har jeg gjort? Hva feiler meg? Hva er det som skjer? Folk trekker seg unna.» Leyla beskriver hvilke blikk hun kjenner at hun får og hva det får henne til å føle. Spørsmålene knytter seg til det å være muslim, og når hun stiller seg spørsmålene, er det nærliggende å tenke at hun føler at blikkene signaliserer fordommer mot muslimer. Opplevelsen hennes av slike situasjoner skaper en følelse av utenforskap og fiendtlighet i det offentlige rom fordi hun føler at folk «trekker seg unna» og møter henne med anklagende blikk. Hun sier at det er blikkene som gjør at hun stiller seg spørsmålene om hva «hun har gjort» eller «hva som feiler henne». Peter har en enda mer subtil beskrivelse av lignende typer opplevelser: «Sometimes when you walk in a room, you can see it. Just a different type of attitude». Peter opplever altså en endring av holdning eller atmosfære når han går inn i et rom. Han beskriver erfaringen som synlig, selv om han ikke nevner for eksempel «blikking», slik Leyla gjør. Peter leser slike holdninger som manglende tillit til mørke mennesker: «Like you can't trust black people.» Han refererer også til blikk, men ikke «blikking». Han sier: «Let's say you look at black people this way – like you don't see them. Like they're unequal to you.» Peter beskriver altså en form for systematisk ignorering som han kopleer til hudfarge og menneskeverd – det handler ikke om «blikking», men å *ikke bli sett* som subjekt. Å utelukke eller overse noen som subjekt kan være en passiv handling fordi folk aktivt kan velge å forholde seg til andre. Khadija beskriver også et slikt passivt utenforskap: «Jeg følte meg ikke velkommen. Så egentlig, de fordommene er forskjellige. Selv om du ikke blir mobbet, så blir du ikke inkludert. Du er hele tiden alene, du er hele tiden ensom. Det skaper en følelse av ensomhet og depresjon.»

En del av Khadijas historie handler om å komme fra et land i krig som hun forteller ville gitt henne færre muligheter enn å bli i Norge. En annen er å føle seg ekskludert i landet hun bor i.

Følelsen av utenforskap hindret kanskje hennes tilknytning til Norge da hun var yngre. I dag, eller da intervjuet ble gjort, forteller hun om en ambivalens om hvor hun hører til:

Khadija: Jeg er 19, men jeg vet ikke om jeg er oppvokst i Norge. Folk spør meg om jeg er oppvokst i Norge, jeg føler liksom, jeg føler meg – jeg er ikke oppvokst, samtidig er jeg oppvokst i Norge, så det er på en måte, jeg har bodd her siden jeg var 13 år, så jeg vet ikke om jeg har rett til å si at jeg [er] oppvokst i Norge. Jeg vet ikke. Hihi.

Solveig: Så du føler sånn 50–50?

Khadija: Jeg vet ikke, jeg føler jeg har vokst opp her, men samtidig føler liksom, folk tenker sånn – what-the-fuck hvis jeg sier at jeg har vokst opp i Norge, mens jeg har bodd i Norge i seks år, skjønner du?

Khadija føler tilhørighet til Norge, men er redd for å bli avvist hvis hun hevder seg oppvokst her. Med andre ord føler hun seg ikke helt berettiget til å si det. Underliggende ser vi et ønske om at «noen» skulle gitt henne en slik berettigelse, og at denne burde gis av noen som hadde hevd på å gi det. Erdal og Strømsø skriver om det å føle seg norsk: «Å føle seg norsk, fordrer andres aksept. Dersom ens norskhet forblir på prøve, oppleves dette naturlig nok som utfordrende.»⁴¹⁰ At Khadija etterspør en slik aksept, sier noe om maktforholdet hun kjenner på. De mektige aktørene er de som kan gi henne en tilhørighet. Khadija viser her en forestilling om at hun befinner seg på et territorium hun i utgangspunktet var fremmed på, men som hun ønsker en tilhørighet til. Det handler ikke om å si at hun *er* norsk, men å kunne si at hun er oppvokst i Norge. Khadija forhandler med andre ord om en sammensatt identitet. Gjennom sitatet over viser hun hvordan selvbiografisk narrativ identitet ikke bare er noe man danner basert på egen historie, men som konteksten man befinner seg i, hele tiden påvirker. Når det gjelder språk, kompliserer Khadija også relasjonene mellom majoritet og minoritet. Det handler ikke bare nødvendigvis om «norsk» ungdom:

Khadija: (...) Det som er greien med ungdommer, liksom, de prøver å være kul, så hvis du ikke kan godt norsk, så er du ikke kul nok til å være med dem, skjønner du? Det går begge veier, egentlig, ikke bare på norske, det går på de utenlandske barna som er oppvokst i Norge, som har bodd her veldig lenge eller som er født her, de forventer at du må kunne norsk, det er bare på en måte feil tankegang, at, hvis de kommer (...) du kan se at de ikke vil snakke med deg.

Khadija knytter her språkkunnskap til status. For å være «kul» må du kunne norsk, dette forventes ikke bare av «norske», men også av ungdom med utenlandsk bakgrunn som har bodd hele eller store deler av livet sitt i Norge. Her viser Khadija at hun ser hvilken funksjon språk har hatt i hennes liv. Hun ser at språk og status knyttes sammen og har en

⁴¹⁰ Erdal & Strømsø 2020; 23.

metaforståelse av sin egen situasjon. Hun sier også at det er en feil tankegang å forvente at ungdom med kort botid i Norge skal mestre norsk godt. Khadija har laget seg en annen mestringsstrategi der hun trekker frem sitt trumfkort – hun kan et ekstra språk som mange ikke kan:

(...) jeg levde med det [å ikke føle seg smart – min kommentar], liksom, siden jeg startet, etter at jeg begynte i vg2 var jeg ukomfortabel, men så ble jeg kjent med henne [Nimali], og snakker norsk sammen med folk som ikke er vennene mine, på en måte, den gamle insecurity, det ble en del av meg og jeg bare tenkte «du er ikke smart, fordi du kan ikke norsk», men det jeg glemte var at jeg er ikke fra dette landet, liksom, jeg kan mitt språk veldig godt, både skriftlig og muntlig. Og så det er på en måte, liksom, du føler deg «du er ikke en del av det, du går på skole og folk behandler deg som om du er dum fordi du ikke kan norsk», det får deg til å tenke at du er dum hvis du ikke lærer deg å tenke positivt om deg selv, og innse at du faktisk er smart fordi du har gått på skole, du klarer å kommunisere med et annet språk.

Khadija ser altså selv hvordan hun internaliserte andregjøringen og minoriseringen hun ble møtt med når hun sier at usikkerheten ble en del av henne. Hun trekker frem vennskapet med Nimali, som er fra Sri Lanka, som viktig i prosessen ut av dette, og at hun i dag tør å snakke norsk med folk hun ikke kjenner så godt. Hun har en annen trygghet i seg fordi hun nå ser at hennes morsmål, somali, er analogt med andre medelevers norsk. Hun legger til: «Til og med, hihhi, av og til snakker jeg en blanding av engelsk og norsk, fordi jeg føler at hvis jeg sier det på norsk, så kommer ikke folk til å skjønne det.» Antakelig gir engelsk henne en følelse av likeverd i og med at begge parter i utgangspunktet da snakker et fremmedspråk – da er hun på likefot.

Vi kan kalle disse erfaringene fra Leyla, Peter og Khadija for 'gruppebasert utenforskap' fordi de handler om at ungdommene erfarer å bli oversett eller utestengt på bakgrunn av deres gruppetilhørighet, her som muslim, mørk eller innvandrer. Det er det som *ikke* skjer som oppleves nedlatende. Det handler om ikke å bli ansett som en mulig venn, medspiller eller samtalepartner. Materialet mitt rommer flere slike historier. Mohammad fra Somalia forteller fra da han startet på videregående og ikke fikk kontakt med sine norske medelever: «Du kan ikke snakke med en som ikke har lyst å snakke.» Eller Yelena fra Polen, som også kopler opplevelsen til egne begrensninger: «Klassen var veldig grei. De snakket med oss òg. Men jeg kunne jo føle at det var litt annerledes, at jeg hadde en sånn barriere. At jeg ikke var god nok til å snakke norsk, og de kommuniserte med hverandre.» Yelena tar ansvar for situasjonen og mener at hun burde vært mer aktiv, men implisitt kan vi lese at hun ikke hadde forventet at

de norske elevene snakket med de nyankomne med kort botid i Norge. Hun forventet altså at hun i mer eller mindre grad ville bli holdt utenfor.

Peter kopler opplevelsen til følelsen av ulikt menneskeverd. Han bruker ordet «unequal» og viser også til mistillit basert på hudfarge. Å bli systematisk oversett gjør noe med ethvert individs selvbilde. Dersom ignorering kan koples til ens gruppeidentitet, kan fortolkningsrammen bli utvidet med kjente fortellinger fra historien og fra storsamfunnet.

Opplevelser i kategorien mikroagresjon som er litt mer konkrete og tydeligere, kan illustreres med et eksempel fra intervjuet med Frank:

Man ser det ofte på blikkene de gir deg, og måten de snakker til deg i forhold til hvordan de ville snakket til en annen. Folk føler at vi er litt mer voldelige, det legger jeg kjapt merke til, for eksempel hvis det er mørkt og så går du i gaten, og en annen etnisk norsk går samme vei, så pleier de ofte å krysse gatene.

Han legger til at det ikke skjer så ofte, men at det har skjedd med ham. Frank kopler opplevelsene sine til kjente fortellinger om innvandrere eller mørke mennesker og kriminalitet og vold. Fordommene som eksisterer ute i storsamfunnet, blir en del av hans fortolkningsramme av hans subjektive erfaringer. Det er likevel ikke dette han opplever som verst: «Jeg tror det verste egentlig er det at folk tror at du er dummere, har mindre IQ, at du ikke forstår så godt bare fordi at du kommer fra et annet sted.» I tillegg observerer han folks antakelser gjennom deres reaksjoner, for eksempel ved at de blir overrasket når han bryter med stereotype forventninger: «Jeg sier ikke at jeg hadde sykt høyt snitt, men da jeg begynte på denne skolen og folk spurte, og så sa jeg at jeg gikk ut med 4,8 fra ungdomsskolen, og folk bare sånn 'Det var høyt!', selv om de kanskje hadde høyere snitt, og det var litt sånn – hvorfor forventet de ikke det?» Når folk blir overrasket, avsløres det forventninger de har hatt til situasjoner eller personer. Selv om Frank her får skryt for sine gode karakterer, kommuniseres det også en degradering av hans person. Frank knytter overraskelsen til sin gruppeidentitet og dermed en form for andregjøring. Denne tolkningsmuligheten er lett tilgjengelig på grunn av kjente fortellinger i storsamfunnet. Dette kan for eksempel være narrativer om mørke og innvandrere som tapere på arbeidsmarkedet, men det finnes også et lengre historisk bakteppe

i form av «vitenskapelige» studier knyttet til etnisitet og «rase».⁴¹¹ At disse narrativene finnes som mulige fortolkningsrammer, kan gjøre Franks opplevelse i slike situasjoner mer ubehagelig enn det ville vært for eksempel for en lys elev å bli møtt med samme overraskelse.

Tvetydige komplimenter

Jødiske Helena og Sara har også opplevd slike overraskelser eller tvetydige komplimenter. Spesielt har dette skjedd når det kommer frem at de er jøder. Helena beskriver reaksjonene som «overhyggelige» og eksemplifiserer en respons: «Man legger ikke merke til at du er jøde». Sara forteller om et tilsvarende svar: «Du ser ikke ut som en jøde». Kanskje blir folk «overhyggelige» fordi det er uvanlig eller nærmest «eksotisk» å kjenne en med jødisk bakgrunn i Norge og at de dermed føler seg heldige over å møte en av dem. Det kan også hende at positiviteten kommer frem fordi personene som Helena og Sara treffer, ønsker å fremstå som en som ikke har negative holdninger til jøder. Å ha negative holdninger til jøder kan koples til antisemittisme og nazisme. Å aktivt vise seg som positiv kan være en måte å posisjonere seg i harmoni med fortellinger i historiekulturen som omgir Holocaust, for eksempel om at «vi må aldri glemme». Opplevelsen av å bli møtt på en slik «overhyggelig» måte gjør representasjonen din som jøde markant. Det kan lett bli slik at den overskygger din person, noe som forklarer hvorfor både Helena og Sara pleier å vente med å fortelle om sin religiøse identitet.

Kommentarene om at «man ikke legger merke» til at en person er jøde eller at noen «ikke ser ut som en jøde», forteller igjen at folk, til tross for hva de kanskje ønsker å uttrykke, har hatt bestemte oppfatninger om hvordan en jøde er og ser ut. Med andre ord kan slike kommentarer vise at man har stereotype forestillinger om jøder. «Komplimentet» ligger i at Helena og Sara skiller seg positivt ut fra folks oppfatninger, noe som kanskje indirekte forteller at oppfatningene de har om jøder, er negative. At kommentarene fremstår som «komplimenter», legitimerer at folk sier det direkte til dem. «Graden» av hyggelighet kommuniserer de tilsynelatende positive holdningene, mens det underliggende budskapet røper stereotype forestillinger.

⁴¹¹ For eldre raseteoretiske «vitenskapelige» studier, se f.eks. Skorgen 2002, for sterkt kritiserte studier i nyere tid, se Helland 2019; 68-91

En lignende situasjon oppstod i et av fokusgruppeintervjuene jeg gjennomførte. I starten av samtalene spurte jeg alle ungdommene «Kan du fortelle litt om deg selv?» og «Hvis noen spør deg hvor du kommer fra, hva svarer du da?». Esther kommer for sent til intervjuet grunnet en ekskursjon med en annen klasse. Esther er mørk og snakker en vestlandsdialekt som ikke er bergensmål. Da hun kommer og blir bedt om å fortelle litt om seg selv, sier hun: «Jeg er Esther, bor på Voss og er adoptert»⁴¹². Jeg spør henne videre: «Så hvis folk spør deg hvor du kommer fra, så sier du Voss?» Esther svarer «ja», før Sofia tar ordet og sier: «Kan jeg si en ting? Det var noen som spurte oss, da var ikke du [Esther] der: Hvor kommer Esther fra? Og alle bare 'Voss'. Og det syntes vi var så bra – alle bare 'Voss'.»

At jeg som forsker stilte Esther et spørsmål hun på sett og vis allerede hadde svart på, gir henne kanskje inntrykk av at jeg syntes det var uventet at hun pleier å svare «Voss». Det ekstra spørsmålet mitt baner også vei for Sofias innspill. Sofia forsøker her kanskje å bygge identitet som en tolerant person som inkluderer mange i sitt «vi». Dette kan likevel oppfattes som et tvetydig komplement. I så fall sier hun implisitt at det er oppsiktsvekkende eller uvanlig at en mørk person som Esther skulle kunne komme fra Voss. På samme tid som hun bygger identitet rundt sin venninnegjeng som tolerant og inkluderende, minoriserer og andregjør hun Esther ved implisitt å kommunisere at det «er nok få som ville tenkt at hun kommer fra Voss, hun som er mørk og adoptert». Esther er i denne tolkningen utsatt for en andregjøring basert på hudfarge, og i rollen som forsker bidro jeg i denne prosessen. Men – vi kan også anlegge et annet perspektiv på denne situasjonen. Sofia kan også ha valgt å fortelle historien under intervjuet fordi det ga henne en anledning til å gi Esther en forsikring om at for dem, altså venninnegjengen, er det opplagt at hun ses på som å være fra Voss, og at de ved å kommunisere dette uten noen form for tvil til andre viser at de står opp for henne når andre på skolen stiller andregjørende spørsmål.⁴¹³

⁴¹² Også sted er anonymisert.

⁴¹³ Adopsjon er en dimensjon ved denne fortellingen som gjør at den har mange lag. For å holde et fokus på betydningen av hudfarge har jeg valgt å la være å trekke dette inn, men jeg anerkjenner at dette laget er en viktig del av å forstå episoden dypere.

Å tilkjempe seg en plass i fellesskapet

Disse mer eller mindre subtile situasjonene kan gi følelser av å bli holdt utenfor et «vi». Noen av deltakerne har eksplisitt beskrevet hva det får dem til å føle. Khadija, for eksempel, bruker ordene 'ensom' og 'depresjon', og Peter viser at holdningene og atmosfæren for ham kommuniserer at mørke mennesker er mindreverdige. Men har disse typer situasjoner flere konsekvenser? Hvilke forestillinger utvikles, og hvilke narrativer bygger opplevelsene på? Khadija og Nimali prater om hva de føler norske mennesker tenker.

Nimali: Jeg føler at norske folk tror at utlendinger tar over Norge.

Khadija: Noen føler det.

Solveig: Du føler at norske tenker det.

Nimali: Ja, jeg føler det. Ikke alle, selvfølgelig ikke. Men noen føler det. I hvert fall de voksne. For eksempel, Erna Solberg, hun sa at norske folk må ha mer sex fordi Norge ...

Solveig: Flere barn.

Nimali: Og hun mente at norske og norske burde ha sex, ikke at norske og utenlandske skal ha sex, liksom. At det burde komme flere norske folk, og ikke utlendinger.

For Nimali bygger budskapet fra Erna Solbergs nyttårstale opp under følelsen av ikke å være velkommen og verdsatt. Nimali skildrer en følelse av å leve i et fiendtlig eller fremmed landskap. Å «ta over» et land er et vokabular som kan beskrive å overta makten i et territorium der det var noen fra før av. Uttalelsene fra Erna Solberg tolkes inn i rammen av denne følelsen. Talen til Solberg ble en kjent fortelling, en «snakkis» som også ble debattert i ettertid, og som tolkes inn i et metanarrativ der migrasjon er unaturlig og nasjonale grenser med homogen befolkning er normen. Det kan tenkes at følelsen Nimali sitter med, presser henne inn i en posisjon der hun tar avstand fra innvandrere som bryter lover eller ikke bidrar til fellesskapet:

Nimali: Faktisk, av hele mitt hjerte, jeg vil ikke at de skal ta inn utlendinger. Jeg er faktisk så takknemlig for at Norge ga et hjem til meg. Så jeg må være virkelig takknemlig. Vi betaler skatt, vi lyger ikke for staten, vi gjør ingenting. Vi er takknemlig, men noen folk som kommer fra et annet land og som gjør sånne ting, det er bare så irriterende – «hvorfør gjør dere dette?»

Nimali føler at hun *må* være takknemlig, ellers har hun ingen plass her. Hvis hun skal få et liv som fullverdig borger, der hun også blir verdsatt og anerkjent, kjenner hun på at andre i samme gruppekategori, 'innvandrere', som norske tilskriver henne tilhørighet til, må «oppføre seg». At hun bruker ord som 'takknemlig', forteller at hun kjenner at hun bør føle seg heldig, ikke at hun som menneske hadde krav på eller rett til et hjem for å få beskyttelse og

grunnleggende rettigheter. Med andre ord føler hun seg som en annenrangs borger som må tilkjempe seg status og anerkjennelse. Det er altså ikke en rettighetsbasert tankegang som ligger til grunn her. Tankemønstrene som vi ser hos Nimali, viser at hun kjenner på en ubalanse i maktforhold og at hun føler hun blir tilskrevet tilhørighet til en gruppe som blir sett på som underlegne sammenlignet med landets majoritetsbefolkning.

Dadvar forteller også om noen grunnleggende livsanskuelser. På spørsmål om hva han tenker om fremtiden for muslimer i Norge, svarer han:

Altså for meg, hvis det blir fred i Afghanistan, så vil jeg helst bo i Afghanistan. Jeg tror ikke generasjonen min, de vil bli mobbet på grunn av meg, på grunn av hudfargen deres, så de kommer til å tenke «Hva har vi gjort?» Jeg har jo ikke gjort noe med noen, jeg har aldri kranglet med noen i Norge.

Sitatet over er ikke helt klart, men jeg tolker det dit hen at Dadvar helst ikke vil la barna hans vokse opp i Norge. Han knytter hetsen til hudfarge og mener at det ikke hjelper hva han som individ kan bidra med. Han tror ikke at hans egen generasjon vil stoppe rasismen han ser rundt seg. Hetsen mot muslimer som Dadvar opplever i skolehverdagen, og som vi ble godt kjent med i forrige kapittel, har kanskje gjort noe med hans forventningshorisont. Han regner altså med at fremtiden i landet han bor i nå, vil være preget av mobbing av hans barn. Dadvar ønsker seg bort fra Norge. At han ikke har «gjort noe med noen» og «aldri kranglet med noen i Norge», understreker at han føler at hetsen er urettferdig. Da jeg snakket med Dadvar, var han opptatt av at lærerne ikke kunne gjøre noe, og at han heller ønsket å «holde ut». Dadvar var likevel ikke uten strategier for fremtiden, altså for hva han ville gjøre for å bedre mulighetene for et fellesskap å høre til i – han ville søke seg til en ny skole. Sitatet over kan være uttrykk for en håpløshet han følte på i tiden rundt intervjuet. I ettertid kom Dadvar inn på en annen skole og på spørsmål om hvordan den nye klassen var, svarte han meg i en melding at «den nye klassen er helt fantastisk».

Å kompensere

En annen mulig strategi for å håndtere opplevelsen av å bli møtt med fordommer, er å kompensere for fordommer en forventer at folk har. Både Peter og Frank forteller om dette. Peter forteller hvordan han føler seg når han er i et rom fullt av hvite mennesker: «Sometimes I feel like I am not supposed to be there. I feel very uncomfortable, you know. Unless I have a

suit on.» Peter kan kjenne seg fremmed i rom sammen med hvite mennesker. Med andre ord føler han at han har lite å bygge et fellesskap på sammen med dem. Dette skaper et ubehag, men han har opplevd at hvis han tar på seg en dress, kompenserer dette for denne følelsen. Å ta på seg en dress kan kalles for «power-dressing», og jeg tolker Peter dit hen at maktbalansen blir mer utlignet når han bruker dette virkemiddelet. Ubehaget Peter føler, kan altså knyttes til makt: Peter forsøker å kompensere med å bruke en klesdrakt som kommuniserer høyere status.

Frank kompenserer med å smile og være hyggelig. Fordommene han kjenner på, knytter seg til hudfarge, vold og kriminalitet. Det han forteller, kommer helt på slutten av intervjuet, som svar på om det er noe mer han ønsker å legge til. Han starter med «Nei, jeg tror ikke det. Jo, kanskje. Det er en ting». Dette er altså noe han har tenkt en del på, et hjertesukk.

Frank: Jeg er nødt til å på en måte smile og constantly på en måte si at «jeg er snill, og hei, at jeg ikke er farlig». Det at jeg må gjøre det hele tiden, viser at folk er redd for meg. (...)

Solveig: Så du er ganske bevisst på måten du er på, på grunn av den du er?

Frank: Ja, og det er litt irriterende. Det er ikke alltid jeg kan gå rundt med en hette på. Ofte når jeg går inn i en butikk blir jeg nødt til å ta av hetten, eller jeg er jo ikke nødt, men jeg tenker at jeg er nødt til å ta av hetten sånn at folk ikke forfølger meg i butikken. Det var egentlig bare det jeg hadde tenkt å si.

Opplevelsene som her skildres av Peter og Frank, er vanskelig å plassere innenfor definisjonen av mikroagresjon. De beskriver ingen form for samhandling med mennesker rundt dem, men omverdenen er ikke irrelevant for deres erfaringer. Omverdenen utgjør fortolkningsrammen som erfaringene tolkes inn i og blir dermed en del av hvordan Peter og Frank orienterer seg i disse situasjonene. Vi vet ikke om dette er basert på egne erfaringer, at de tidligere har møtt disse fordommene eksplisitt og uttalt, eller om orienteringen gjøres på bakgrunn av rasialiserte strukturer. Mest sannsynlig er det sistnevnte, fordi de trolig ville fortalt i intervjuet dersom de hadde konkrete eksempler på lignende situasjoner der de tydelig ble møtt med akkurat disse fordommene.

Avsluttende diskusjon: Å speile seg i fordommer

Sosiologen og historikeren William Edward Burghardt Du Bois publiserte i 1903 essaysamlingen *The Souls of Black Folk*. Her introduserte han begrepet 'double consciousness' for å beskrive hvordan det føles å speile seg gjennom omverdenens forakt:

It is a peculiar sensation, this double-consciousness, this sense of always looking at one's self through the eyes of others, of measuring one's soul by the tape of a world that looks on in amused contempt and pity.⁴¹⁴

Du Bois beskriver her hvordan det oppleves å leve i USA som amerikaner med afrikansk bakgrunn. Selv om dette er skrevet ut fra amerikansk kontekst, og for over 100 år siden, beskriver han en mekanisme som kan belyse det deltakerne mine skildrer. Han setter ord på hvordan det er å erfare det som oppleves som andres degraderende blikk og om hvordan rasismen dermed internaliseres. Du Bois skildrer dette fenomenet ikke som en enkelthendelse, men som en konstant følelse når han bruker ord som 'always'. Videre er den doble bevisstheten knyttet til å se seg selv gjennom den andres øyne – altså en form for speiling, eller, mer presist, vil jeg legge til: en *antatt* speiling ettersom vi aldri helt vet hva andre tenker. Når vi møter eller samhandler med andre mennesker, er den andres respons vesentlig for hvordan vi oppfatter oss selv i situasjonen. Dersom vi ser for oss at vi opplever å bli «blikket» eller oversett, hva gjør så det med hvordan vi opplever oss selv? Og hva skjer når denne opplevelsen kan koples til fortellinger om hudfarge og maktubalanse, og dermed muliggjør tolkning og orientering gjennom disse fortellingene? Du Bois poengterer gjennom sitatet over hvordan omverdenens og den hvite majoritetens foraktfulle og stakkarsliggjørende blikk blir et måleinstrument for egenverdi. Når Du Bois knytter opplevelsen til *verden*, og ikke til *individets* foraktfulle eller stakkarsliggjørende holdninger, illustrerer han en diskursiv og systemisk forståelse av fordommer og rasisme. Eksemplene fra Peter og Frank viser i likhet med sitatet fra Du Bois at det er *følelsen* av at fordommene finnes *der ute*, som er vesentlig for opplevelsen, ikke møter med enkeltindivider som «besitter» eller artikulere holdningene.

De opplevde fordommene skaper dermed et erfaringsrom ungdommene bruker til å tolke og orientere seg i. Koselleck har vist hvordan erfaringsrom og forventningshorisont eksisterer som mentale samtidigheter. Han sier: «Experience is present past. (...) Expectation (...) is the future made present»⁴¹⁵. Når Nimali forteller at hun må være takknemlig, når Peter velger å ta på seg dress eller når Frank tar av seg hetten og smiler når han går inn i butikker, er det erfaringer med fordommer som finnes i samfunnet rundt dem som er fortolkningsrammen for

⁴¹⁴ Bois & Hinchey 2018; 7.

⁴¹⁵ Koselleck & Tribe 2004; 259.

de handlingene de velger. Handlingene sier noe om en forventningshorisont der ungdommene, ved å kompensere, viser at de forsøker å tilkjempe seg en likeverdig posisjon i samfunnet de lever i. De opplever med andre ord at de er annenrangs borgere, at de ikke er likeverdige i situasjonene de beskriver. Valgene de gjør, måten de orienterer seg på, er strategiske valg. Å tilkjempe seg en plass i fellesskapet handler om å bedre sin posisjon, og er dermed en fremtidsrettet handling.

Frank, som jeg tidligere har vist har en kosmopolitisk selvbiografisk identitet og som synes det er gøy å få spørsmål om hvor han kommer fra, opplever at han i situasjoner på gaten og på butikken blir presset inn i en tilskrevet identitet som mørk og mistenkelig. Han opplever at hans selvbiografiske identitet som internasjonal overstyres av kjente fortellinger om innvandrere og kriminalitet. Disse kjente fortellingene er en del av repertoaret av kjente fortellinger i et kulturelt arkiv, og de kan velges inn som fortolkningsramme for hvordan Frank forholder seg til det å gå på butikken. Vi kan si at han forholder seg konstant til at fordommene eksisterer fordi deres eksistens er erfart i samfunnet. Han har kanskje ikke erfart dem direkte rettet mot ham selv, men han *har* hørt dem et sted, han vet *at* de finnes, og det gjør at han «må» forholde seg til dem. Selv om fordommene ikke artikuleres eller synliggjøres på annet vis på butikken, er de likevel virkende og virkelige for ungdommene fordi de «flyter» eller sirkulerer i samfunnet. Dermed blir de også en del av fortolkningsrammen.

Peter og Frank har laget seg strategier for hvordan de kompenserer i situasjoner som de opplever som ubehagelige. Vi kan betrakte det å smile og ta av seg hetten på hettegenseren og å ta på seg dress som praksiser og regler de har utviklet. Strategien med praksiser og regler blir måten Peter og Frank velger å orientere seg på. Regler konstruerer historiske virkeligheter og understreker hvilken posisjon som tas i et landskap der fortid og fremtid møtes. Vi husker at Koselleck så erfaringsrom og forventningshorisont som et begrepspar og avhengige av hverandre. Han formulerte dette slik: «No expectation without experience, no experience without expectation.»⁴¹⁶ Når man erfarer noe, forventer man noe. Koselleck så erfaringer som samtidig fortid og forventninger som fremtidig nåtid.⁴¹⁷ Strategiene som Peter og Frank velger, viser en kamp mot asymmetriske maktrelasjoner. Slik forteller strategiene både om erfaringer

⁴¹⁶ Ibid.; 257

⁴¹⁷ Ibid.; 259

i fortiden og om et ønske eller et håp for fremtiden, om forventninger om at det er noe de må stå i og bekjempe. Strategiene vitner om historiske relasjoner mellom grupper basert på hudfarge – om forholdene mellom hvite og svarte, eller mellom nordmenn og innvandrere – men det er først og fremst selve kampen, altså den strategiske praksisen, som vitner om disse relasjonene. Praksisen oppjonerer mot fordommene – Peter bygger status i dress, og Frank bryter fordommene ved aktivt å skape tillit ved å være smilende og hyggelig. Til tross for at dette er en kamp med selvvalgte strategier, viser den samtidig at Peter og Frank ikke står fritt i situasjonen. Dersom de hadde valgt å la være, ville de kanskje falt tilbake i et sterkere ubehag og i større grad følt seg rammet av de antatte fordommene.

Nimali har et konkret narrativ knyttet til en historisk hendelse å vise til når hun snakker om takknemlighet og opplevelsen av å måtte fortjene plass som norsk medborger. Fortellingen starter med Erna Solbergs nyttårstale som et «bevis» på hvordan hun og andre innvandrere blir sett på som annenrangs borgere. I talen sier Solberg: «Vi nordmenn får stadig færre barn»⁴¹⁸. Statsministeren etablerer med andre ord et tydelig «vi» i talen, knyttet til nasjonalitet eller statsborgerskap. Selv om hun fortsetter med det mer åpne «For å opprettholde folketallet må *hver av oss kvinner* få litt mer enn to barn»,⁴¹⁹ ble talen tolket dit hen i ettertid at det var nordmenn som burde få flere barn.⁴²⁰ Det er dette narrative Nimali bruker til å bygge opp under sin følelse av at nordmenn ikke ønsker «utlendinger» velkommen. Narrative blir en del av hennes erfaringsrom i interaksjon med andre, når hun opplever at «norske folk tror at utlendinger tar over Norge». Repertoaret av fortellinger utgjør fortolkningsrammer for vår måte å orientere oss på. Når Nimali forteller at hun er takknemlig, kan dette være en måte å orientere seg på i et landskap der hun opplever at hun ikke i utgangspunktet er velkommen. Posisjonen hun tar som takknemlig, kan i så måte være en strategi som peker mot forventninger om en fremtid der hun tilkjemper seg en plass i fellesskapet.

Det er likevel viktig å påpeke at posisjonen Nimali her tar, det vil si som «takknemlig», og følelsen hun har av nordmenns innvandrerskepsis, ikke er statisk. Både hun og Khadija

⁴¹⁸ NRK 2019.

⁴¹⁹ Ibid.

⁴²⁰ Stavrum 2019.

nyanserer at dette ikke gjelder alle nordmenn, og går vi tilbake til forrige kapittel, husker vi at de samme deltakerne var kritiske til hvordan Vesten under kolonitiden hadde skapt situasjoner som gjorde at de to måtte migrere i moderne tid. I den delen av intervjuet uttrykte de både sinne og kritikk rundt samme tematikk, nemlig migrasjon. Sinnet er i den delen av intervjuet derimot ikke rettet mot «innvandrere», slik om ovenfor, men mot kolonimaktene. Til sammen illustrerer intervjuet med Nimali og Khadija hvor komplekse fortellinger som trer frem, og at det derfor er vanskelig å måle holdninger på akser som for eksempel positiv eller negativ.

Følelsene som vises ovenfor – Peter som føler seg sett på som underlegen, Frank som opplever å bli mistenkeliggjort og Nimali og Khadija som ikke føler seg velkomne – gjør at vi kan stille oss spørsmålet om hvordan fraværet av disse negative følelsene ville vært. Sosiologen Robin DiAngelo har skrevet bestselgeren *White Fragility*, der hun reflekterer over hvorfor hvite mennesker har vansker med å snakke om rasisme. Hun er selv hvit og en del av majoriteten i sitt samfunn i USA. Hun skriver: «The experience of belonging is so natural that I do not have to think about it. The rare moments in which I don't belong racially come as a surprise – a surprise that I can either enjoy for its novelty or easily avoid if I find it unsettling.»⁴²¹

Både DiAngelo og Du Bois beskriver følelser av utenforskap, men sammenstiller vi sitatene, er det spesielt kontrasten mellom en konstant følelse og en overraskelse jeg vil vi skal merke oss. For DiAngelo kommer følelsen av ikke å høre til som en overraskelse som hun, fordi den er et unntak, kan betrakte som noe nytt og interessant eller en forstyrrelse som hun lett kan unngå. Du Bois skildrer dobbel bevissthet som noe som er konstant til stede og iboende i «verden», og dermed er langt mer omgripende enn den nye følelsen DiAngelo beskriver. Å håndtere å bli utestengt når det er et unntak, er noe annet enn når det er en konstant opplevelse.

Til tross for at ungdommene er klare og tydelige på ubehaget de skildrer, er det nødvendig å stille noen kritiske spørsmål til materialet. Vi husker fra kapittel 2 at historiker Joan Scott er opptatt av ikke å essensialisere erfaringer.⁴²² For å komme nærmere en kritisk forståelse skal vi returnere til mikroagresjonsbegrepet. Begrepet er åpent, og har derfor uklare

⁴²¹ DiAngelo & Dyson 2018; 53.

⁴²² Scott 1991.

avgrensninger. I introduksjonen til dette kapittelet refererer jeg til to ulike måter å forstå fenomenet på. Harlap og Gressgård viser til *ytringer, handlinger og nonverbale markeringer*, mens den engelskspråklige definisjonen legger til 'environmental indignities', som jeg velger å oversette med 'uverdigheter i omgivelsene'.⁴²³ Som jeg har vist i materialet mitt, har vi å gjøre med svært subjektive og subtile opplevelser der noen knapt kan identifiseres i omgivelsene. Det kan for eksempel være svært vanskelig å vise *hva* det er fra omgivelsenes side som får Peter til å føle ubehag i et rom fylt av hvite mennesker, eller *hva* det er med butikken og dens ansatte som får Frank til å føle at han blir møtt med mistenksomhet.

I tillegg til at 'mikroaggresjon' kritiseres for at rotordet, nemlig 'aggresjon', ikke er en god beskrivelse av ofte passive handlinger, kritiseres forskningen på feltet for at studiene mer eller mindre utelukkende baserer seg på en subjektiv fortolkning – og kun kan forstås av «den som har skoene på»⁴²⁴. Dette betyr at vi i forskning på mikroaggresjon utelukkende må basere oss på individuelle erfaringer, og at disse erfaringene kan fremstå som høyst ulike – individer som opplever det samme rommet, og som besitter de samme posisjonene, kan sitte igjen med høyst ulike erfaringer. Mikroaggresjonsforskningen kritiseres med andre ord for utilfredsstillende bevis.⁴²⁵

Dette leder meg tilbake til en sentral del av kritikken av fordomsforskningen generelt, nemlig at den betrakter fordommer som iboende i individer. Basert på analysene her mener jeg at vi i forskning på fordommer må løfte blikket for å se på *hva det er som muliggjør erfaringene* ungdommene forteller om. Det som muliggjør erfaringene, er ikke at fordommene er artikulerte, hørbare eller synlige. Fordommer finnes *i* historien og hentes frem som kjente fortellinger fra det kulturelle arkivet. Forskere som leter etter «bevis» hos individer eller i det materielle rom, leter med andre ord på feil sted hvis de ønsker å finne forklaringer på individers subjektive opplevelser. Satt på spissen – vi må ikke ta folk på alvor, det er i det Jensen kaller «et hav av fortellinger» at vi vil finne alvoret og kan forstå ubehaget folk føler.⁴²⁶ Fordommer virker altså selv om de er tause og usynlige. I disse tilfellene, erfaringene som Peter, Frank og Khadija og flere med dem her har vist oss, bruker ungdommene som er utsatt

⁴²³ Gressgård & Harlap 2014, Sue, Lin, Torino, Capodilupo & Rivera 2009.

⁴²⁴ Lilliefeld 2017.

⁴²⁵ Ibid.

⁴²⁶ Jensen 2003.

for fordommene, også fordommene selv. Ikke fordi det nødvendigvis er et bevisst valg, men fordi de trenger å være i forkant, å være føre var og i beredskap. Deres strategier og praksis er ulike uttrykk for at de jobber med å tilkjempe seg en likeverdig posisjon.

KAPITTEL 9: Avslutning

For å finne kunnskap om fordomsbruk og andregjøring har jeg intervjuet 33 ungdommer i alderen 16–22 år. Det jeg ønsket å finne svar på, var: Hvordan inngår fortidsreferanser og historiske fortellinger i fordomsbruk? Hvordan påvirker elevenes narrative identitet måten de oppfatter situasjonene på, og blir ifølge dem oppfattet av andre? Hvilket handlingsrom eksisterer for dem, basert på dette?

Under følger avsnitt der jeg samler hovedfunnene mine fra avhandlingen. Funnene leses delvis på tvers av analysekapitlene, og er ikke oppsummeringer av kapitlene som sådan. Titlene på avsnittene gjenspeiler kjernen i funnene. I de to siste avsnittene, «Reflektert praksis – om hva?» og «De konseptuelle narrative», gjør jeg meg henholdsvis betraktninger om hva funnene kan bety for praksis i skolen og ser overordnet på hvilke forklaringer og fortellinger jeg gjennom dette forskningsprosjektet har skapt om deltakernes historier.

Fordomsbruk bygger på kunnskap om kjente fortellinger

Vi starter i klasserommet. Det som skjer der, er ofte planlagt fra lærerens side, men det betyr ikke at det er risikofritt. Uforutsette hendelser skjer og er umulige å forutse helt og holdent. Også lærebøker og lærere kan reproducere fordomsfulle narrative. Narrative som bygger på kjente fortellinger som elever ikke kjenner seg igjen i, kan redusere kompleksitet og forsterke eller legitimere fordommer. Vi husker Peter, som ble bedt om å fortelle om Kenya som et fattig land, noe som vekket nedlatende fortellinger i form av spørsmål fra klassekamerater. Hans erfaring var fra en oppvekst i middelklassen og fortellinger om frigjøringshelter fra avkoloniseringsperioden.

Kjente fortellinger om fattigdom og Holocaust vekker også fortellinger om underlegenhet og antisemittisme, selv om lærerens hensikt kan være å få frem engasjement mot urettferdig fordeling eller at vi «aldri må glemme» hva som kan skje om vi ikke sier fra i tide om undertrykkelse og dehumanisering. En filmvisning om andre verdenskrig i klassen til Dadvar resulterte i Hitler-hilsen fra flertallet av elevene. Undervisningstemaer kommer inn i samme fortolkningslandskap som andre temaer, og hvordan de blir tatt imot, avhenger av elevenes erfaringer, fortolkninger og orienteringer. Elever bringer med seg erfaringer inn i

klasserommet, og de erfarer gjennom undervisning og i samspill med andre. Erfaringene fortolkes i en sosial setting, og brukes til å orientere seg i fortellingene. Når de orienterer seg og finner ut hvordan de skal handle eller posisjonere seg overfor fortellinger de møter, kommuniserer de samtidig på bakgrunn av og gjennom sin narrative identitet. Et klasserom er et komplekst landskap. Vi kan tenke oss hvordan hver enkelt elev tok avgjørelsen om å skulle reise seg og vise Hitler-hilsen eller ei. Både tid, rom og relasjon spiller inn. Tiden har skapt en historiekultur med forventninger om å fordømme nazismen. Da læreren valgte å vise filmen, var det kanskje for å bygge opp under en slik historiekultur? Med elever i klassen som kanskje stod i opposisjon til skolen og som sammen hadde etablert en nedlatende humor som hegemonisk talesjanger, kjente muligens noen elever på en «spektakulær» mulighet for å markere nettopp både opposisjon, posisjon og dristighet. Rommet muliggjorde dristigheten fordi elevene trolig visste at de kunne forvente sanksjoner. Et klasserom er ikke et nøytralt sted, det er derimot et sted med klare føringer fra skolens styringsdokument. For at ikke forsøket skulle bli en fiasko, var elevene som tok initiativ, avhengig av støtte fra flere elever. Relasjonene spiller med andre ord inn, og hver enkelt elev tar et valg basert på hvordan de oppfatter seg selv i samspill med andre, hvordan de velger å posisjonere seg i forhold til kjente fortellinger som blir brukt samt hvilke handlingsdisposisjoner et metanarrativ gjør tilgjengelig. For noen kan det ene telle mye mer enn det andre – for eksempel hvilket samspill en har med andre og hvilken posisjon hen har i gruppen.

Metanarrativene i de to nevnte eksemplene er grunnleggende forskjellige. Der Hitler-hilsenen er en *opposisjon* til et normativt metanarrativ om at «vi må aldri glemme», vitner Peters eksempel om at de naive og nedlatende spørsmålene han fikk, var en *forlengelse* av fattigdoms- og elendighetsbeskrivelsene av Kenya i læreboken. Metanarrativet Peters eksempel befinner seg i, er kanskje en fortelling om en urettferdig verden med store økonomiske og materielle gap til den norske konteksten. Slik står ikke spørsmålene Peter fikk i opposisjon til metafortellingen, og det gjør muligens noe med hvilke handlingsdisposisjoner læreren har tilgjengelig. Vi vet lite om hva læreren tenkte om spørsmålene, likeså om hvordan læreren håndterte situasjonen, men vi ser likevel at fortellinger i lærebøkene kan starte fordomsbruk og virke nedlatende i samspill mellom elever.

I begge eksemplene spiller også kunnskap en vesentlig rolle. For at elevene skal vite at de provoserer med å vise Hitler-hilsen, må de ha sanset at dette opponerer mot historiefortellingen om at vi «aldri må glemme», og elevene som stilte spørsmål om Peter bodde med dyr og spiste på bakken, bygger videre på en fortelling om fattigdom i afrikanske land. Uten kunnskap om disse kjente fortellingene var det ikke mulig å handle som elevene her gjorde. På denne måten er det nyttig å se fordommer nettopp som *kjente fortellinger*. Fordommer er skapt historisk og deles sosialt.⁴²⁷ For at de skal ha en meningsfull bruksverdi, må de være referanser, altså per definisjon kjente blant dem som bruker dem.

Ikke minst er også humor avhengig av kunnskap og felles referanser for å kunne brukes som virkemiddel. Som vi så i kapittel 5, er for eksempel *memer* en form for humor som er avhengig av felles referanser for å bli meningsfull. 'Allahu akbar', som først og fremst har vært brukt i bønn, har etter kjente fortellinger som kopler islam med terror blitt en narrativ forkortelse som bygger på narrativer om selvmordsbombere. Memene har etter hvert blitt en egen sjanger, og dermed en «referanse til referansen». Men igjen: Uten kunnskap om den opprinnelige fortellingen om selvmordsbombere blir det vanskelig å forstå humoren som brukes. For å forstå humoren er ungdommene med andre ord avhengige av en viss kjennskap til nyhetsbildet, til IS og til trender på sosiale medier.

Når det snakkes om fordommer i offentligheten, koples dens årsaker ofte til uvitenhet. Dermed blir også kunnskap sett på som et virkemiddel for å redusere fordommer. Eksempelvis uttalte den gang kommunal- og moderniseringsminister Jan Tore Sanner da han bidro på lanseringen av nytt undervisningsmaterieell fra 22. juli-senteret: «Kunnskap er vårt viktigste verktøy for å bekjempe hat, vold og ekstremisme.»⁴²⁸ Et slikt syn på fordommer kopler fenomenet først og fremst til en kognitiv dimensjon, og overser både en emosjonell, sosial, diskursiv og historisk forståelse. Vi kan stille spørsmål om hvorvidt kunnskap hadde hindret Hitler-hilsen, de naive spørsmålene eller *memer* om 'Allahu akbar'. I så fall hvilken form for kunnskap? Ser vi på Hitler-hilsenen og Peters time der han fortalte om Kenya, har begge undervisningssituasjonene som mål å øke kunnskap. Det kan tenkes at dersom Peter fikk fortelle en mer kompleks historie og dels forlate fortellingen i læreboken, så ville de naive

⁴²⁷ Dijk 1987.

⁴²⁸ Regjeringen 2016.

spørsmålene blitt utelatt. Men – i de to andre tilfellene er *kunnskap selve forutsetningen* for å bruke de narrative forkortelsene som Hitler-hilsen og memene om 'Allahu akbar' kan ses som.

Humor er fristende, men risikofyllt

Humor kan både bygge på og brukes som motstand mot andregjøring og fordomsbruk. Det er et kraftig, men risikabelt våpen man lett kan bomme med. Kraftig fordi det er en sterk norm om humor i samfunnet vårt. Det gir status å være morsom – kanskje nettopp på grunn av risikoen. Å bruke humor symboliserer nemlig selvtilitt, og lykkes man, viser man ferdigheter. Det er to ting man kan risikere når man forsøker å være morsom – det første er at det rett og slett ikke oppfattes som morsomt, det andre er at man fornærmer noen.

Hvis man bruker selvironi, risikerer man ofte kun å fornærme seg selv, noe som kan høres ut som en umulighet. En mulighet er å være morsom på bekostning av seg selv og å spøke med ting som det forventes at man har humor på, og at man dermed setter sin egen personlige verdighet på spill. Men dersom man er selvironisk på vegne av sin gruppetilhørighet, øker risikoen. Da kan andre medlemmer av gruppen bli fornærmet. Som nevnt er humor også avhengig av kunnskap og referanser. Humor knyttet til etnisitet og religion baserer seg på kjente fortellinger. I tillegg vil de kjente fortellingene alltid inngå i maktstrukturer og maktrelasjoner som de aktuelle gruppene er innvevd i. På grunn av maktstrukturene og de kjente fortellingenes plassering i denne vil behovet for og opplevelsen av humor kunne være ulik i de forskjellige gruppene.

Vi husker Kalle, som ønsket at de som er «fra en annen kultur» kunne «ha litt humor på det». Jeg tolket Kalle dit hen at han hadde ønsker om at latter og humor skulle løse opp noe han oppfattet som anspente forhold mellom gruppene. Kalle tok da utgangspunkt i likeverdige relasjoner dem imellom, noe som ikke nødvendigvis er en oppfatning de av oss som er «fra en annen kultur», deler. Hvis relasjonene ikke oppfattes som likeverdige av begge parter, er det stor sannsynlighet for at humoren Kalle etterlyser, vil oppleves nedlatende. Det er i dette rommet ambivalensen skapes. Ambivalensen er et uttrykk for ulike ønsker. Kalle har et ønske om å løse opp en ansenthet – kanskje knyttet til at han opplever å bli møtt med antakelser om at han har fordommer eller at han kan synes at det er anstrengende å forholde seg til

medelever som opplever rasisme? Kanskje føler han på et ansvar som humor kan befri ham fra? Kan hende ønsker han også å kommunisere gjennom humor at han ikke har fordommer og er helt «okey» med å ha klassekamerater fra «andre kulturer». På den annen side husker vi Jamal, som fortalte om at han hadde måttet tåle spøk om sin gruppeidentitet og at han tolket tøyningen som nødvendig for at hans norske kompisar skulle føle seg komfortable. I slike situasjoner forhandles det om hva som kan spøkes om, og mens Kalle på sin side har et ønske om å løse opp en spenning, har Jamal et ønske om anerkjennelse og likeverd. Kalle ønsker seg en utveksling av humor der han tar utgangspunkt i at det er to likeverdige grupper som står overfor hverandre. Dette utgangspunktet er komfortabelt – Kalle får markert seg som en som tilsynelatende ser gruppene som likeverdige, og han skaper forventninger som er vanskelige å la være å innfri: Alle ønsker jo å bli sett på som mennesker som liker latter. Jamal, derimot, kjenner på en ubalanse i maktforholdet som understrekes ytterligere av humoren, men på grunn av normen om humor er det vanskelig å si fra.

Vi ser med andre ord to ulike metanarrativer i spill: Kalle bygger på et narrativ om en forestilt eller påstått likhet, Jamals fortelling på et narrativ om en privilegert majoritet og marginalisert minoritet.

Grunnet samfunnets sterke norm om humor gir det høy status å være morsom. Av den grunn er humor også et godt verktøy i kampen mot andregjøring. Flere av deltakerne i studien min har utviklet bevisste strategier de har «på lur» når noen kommer med degraderende kommentarer om deres gruppetilhørighet. Ved å ha erfart lignende situasjoner tidligere, har de tolket dem og orientert seg for å finne handlingsrommet de har for å tilkjempe seg eller gjenopprette status. Når de er selvironiske eller lykkes med å latterliggjøre, oppnår de suksess og kan kjenne på frigjøring.

[Vi kommuniserer med og gjennom vår narrative identitet](#)

Karlsson sier at historien er nærværende.⁴²⁹ Vi bruker historien i daglig kommunikasjon. Når elever sender memer med 'Allahu akbar' eller bruker n-ordet i hilsener eller som andregjøring, er dette også en form for historiebruk. Men – ordene og fortellingene bak dem kommuniserer

⁴²⁹ Karlsson & Zander 2014.

ikke alene. Materialet mitt viser at hvem som sier hva, har sterk betydning for hvordan budskapet tolkes. Budskapet tolkes altså gjennom filtre basert på for eksempel hudfarge eller religion. Identitet i form av hudfarge er en historisk identitet, altså en identitet som overskrider egen levetid, og som dermed bærer med seg fortellinger vi ikke selv har opplevd. Elevene forventer av hverandre at de er bevisst slike identiteter, og intervjuene viser at de i stor grad er det. Funnene mine viser stor variasjon av praksis, men likevel ønsker eller forventninger om at «alle» er bevisst sin narrative identitet. For eksempel viser deltakerne at hvite elever trenger «nigga-pass» om de skal bruke n-ordet – eller at det er helt utenkelig og frastøtende at hvite tar ordet i sin munn. Elever som selv er muslimer, kan oppleve ikke-muslimske elevers bruk av 'Allahu akbar' som lite respektfull når det brukes i spøk og humor. 'Allahu akbar' trådte inn i sosiale praksiser på skoler først gjennom IS-videoene, for deretter å etablere seg som en egen humorsjanger i memer på sosiale medier. N-ordene har vært til stede i flere tiår, og selv om praksiser har endret seg både i offentlig og i sosial kontekst, er praksisene i stor grad knyttet til fortellinger om makt, undertrykkelse og hudfarger. Dersom et n-ord brukes av hvit mot svart, vekkes ofte fortellinger om slaveriet til live. Deltakerne i studien kjenner godt disse fortellingene, men vet også om andre fortellinger som legger seg som et lag oppå disse.

Felles musikkpreferanser og nære relasjoner kan overskygge de undertrykkende narrative. Dette betyr at medelevers selvbiografiske narrative identitet – altså vesentlige deler av deres livshistorie, som interesser eller vennskap – blir avgjørende for hvilken fortelling som vekkes. På tross av dette må elevene forholde seg til hvordan *andre i deres nærvær* oppfatter deres sosiale samspill. På den måten må elevene ikke bare mestre samspill seg imellom, men også kontinuerlig ha et blick for hvilke antatte filtre iakttagere av dem kan betrakte samspillet gjennom. Dette krever en historiebevissthet. Elevene erfarer posisjoner og statuser i interaksjon med hverandre og kopler dette til sine narrative identiteter. Interaksjonen fortolkes i rammen av kjente fortellinger hvor metafortellinger legger føringer for hvilke tolkningsmuligheter som finnes. Videre brukes fortolkningene til å orientere seg i hvilke handlingsdisposisjoner som er tilgjengelige. I måten ungdommene orienterer seg på, det vil si hvordan de velger å handle eller posisjonere seg, ligger det også informasjon om deres forventningshorisont. Når for eksempel Yanar melder seg ut av klasseromsamtaler som kopler islam med terror, når Peter tar på seg dress på tilstelninger der han treffer mange hvite

mennesker eller når Frank velger å ta av seg hetten og smile når han handler på butikken, er dette uttrykk for hvordan de orienterer seg basert på erfaringer, enten egne eller fordømmer erfart som kjente fortellinger i samfunnet. Handlingene er strategiske valg og kan tolkes som hvilken forventningshorisont ungdommene har. Handlingene er kanskje uttrykk for forhåpninger om en fremtid der islam er frakoplet terror, der mørke har lik status som hvite og der mørke ikke blir mistenkt for å stjele. Det er fremtidsrettede handlinger de foretar seg, som kanskje ikke gjør noe annet for dem enn å lette ubehaget i øyeblikket, men likevel er det bevisste strategier som vitner om hva de håper skal skje.

Måtene Yanar, Peter og Frank velger å orientere seg på, gir oss kunnskap om deres historiebevissthet, om hvordan de opplever at et samfunn har stigmatisert gruppetilhørighetene deres og gitt dem lavere status enn majoriteten, at dette fortsatt skjer, og det forteller om hvordan de kjemper mot stigmaene og tilkjemper seg en plass i fellesskapet.

[Regler i sosiale praksiser konstruerer historiske virkeligheter](#)

Når regler skapes i sosialt samspill, reproducerer, konstruerer eller understreker de historiske virkeligheter. Regler for hvem som kan si hva, er som vist over knyttet til narrativ identitet, og når disse for eksempel knyttes til hudfarge, understrekes de historiske maktforholdene mellom svarte og hvite. Men også når reglene endres, spiller forståelse av historien inn. Vennskap og musikkpreferanser kan tre frem som avgjørende for nye regler. De nære relasjonene symboliserer broderskap og understreker n-ordets betydning av 'venn' og 'alliert'. Musikkpreferanser refererer til en annen fortelling, til hiphop og rap, som også kan skape nye fellesskap på tvers av hudfarge. Vi kan lese dette som motstand mot undertrykkelse og en måte å ta n-ordet tilbake på. Metanarrativet som ligger under, er likevel at hudfarge har betydning for hvilke erfaringer man kan få som menneske.

Når medelever bryter regler, skapes det ambivalens og tvetydighet. Intensjonene tåkelegges fordi handlingene ikke harmonerer med avsenderens narrative identitet. Hen kan ha ment å degradere eller latterliggjøre gjennom bruk av n-ordet, men det kan også tenkes at det som pågår, er en forhandling eller en forespørsel om medlemskap i et fellesskap. I tilfeller der dette skulle lykkes, foregår også en konstruksjon av en annen historisk virkelighet der nye allianser

bygges. Selv om en slik prosess også baserer seg på metanarrativet om at hudfarge har betydning for hvilke erfaringer man kan ha og få som menneske, konstrueres en ny historisk virkelighet gjennom å bryte historiske maktkonstellasjoner, om enn på mikronivå. Vi husker Mohammad, som var opptatt av at det hadde pågått en stor endring, men han reflekterte først over endringen etter å ha redegjort for hvilke regler han mente knyttet seg til praksiser om n-ordet. Det er når reglene begrunnes at historien eksplisitt brukes. For Mohammad er det hovedsakelig to forhold som har bidratt til regelendring: hiphop og større samkvem på tvers av etnisitet og kulturer. Han forklarer altså endringen av reglene med historisk utvikling. Verden er ikke den samme lenger. For Mohammad har begrepene endret både innhold og funksjon. Når det samtidig finnes mange som er uenige med Mohammad, kan det oppstå ambivalens. Gjennom flere eksempler fra offentligheten i både Norge, Sverige og USA har jeg vist hvor turbulent klimaet rundt spesielt n-ordene er. Ser vi på dette klimaet med Kosellecks blikk, kan vi lese en politisk kamp ut av diskusjonene om begrepene. Kamp om begrepene er et symptom på endring, og begrepene bidrar selv til endringene.

Fordommer er virksomme selv om de er tause

Fordommer er kjente fortellinger som flyter rundt oss, de eksisterer selv om de ikke er emosjonelt forankret hos individer. De må heller ikke deles eller uttrykkes for å være virksomme. Frank og Peter har vist oss hvordan de forholder seg til fordommer i situasjoner der ingen har vist dem eller sagt dem noe. Kjente fortellinger hentes inn i erfaringer de gjør seg og er med når de tolker hverdagen og finner ut hvordan de skal forholde seg til og orientere seg i den. Nimali ga oss et konkret eksempel på dette da hun brukte statsminister Erna Solbergs tale til å underbygge hvordan hun posisjonerer seg som takknemlig og samtidig bevisst på at mange nordmenn er skeptiske til innvandrere.

Selv når fordommer hverken er artikulerte eller på noen måte synlige, kan de brukes. Når Leyla kjenner på «blikking» fra medpassasjerer på bussen, er det hun selv som gjør koplingen til hijab, kvinneundertrykkelse og islam. Det er altså Leyla som bruker fordommen, men den er lett tilgjengelig i det hav av kjente fortellinger som ligger i det kulturelle arkiv.

Åpne fortellinger – tilhørighet, kompleksitet og behovet for å begripe verden

Elever i mitt materiale etterspør mer nyanserte og åpne fortellinger. På den ene siden kan dette handle om et ønske om å kunne kjenne seg igjen i narrativene som får plass i klasserommene. På den andre siden og fra et overordnet perspektiv, handler det også om at *alle* elever har nytte av en kompleks forståelse av verden rundt dem, både av fortid og nåtid. Det er i tillegg vesentlig for elever som ofte andregjøres, at deres klassekamerater utvikler en kompleks forståelse av virkeligheten. For noen elever handler de åpne fortellingene også om et eksistensielt behov for å forstå deres egen selvbiografiske narrative identitet.

Elevers erfaringsrom er større enn læreboken og klasserommet. Med elever med oppvekst fra andre steder i verden får vi nye erfaringer, og dermed også andre fortolkninger, inn i klasserommene. Shirin ble provosert over hvordan NATO ble fremstilt i læreboken, hun hadde sett forsvarsalliansen fra en annen side på bakken i Afghanistan. Nimali og Khadija viste sinne mot kolonimaktene og utfordret hvordan verden ville sett ut om koloniseringen ikke hadde skjedd. Ved å ta inn disse fortellingene skapes det en større kompleksitet, og ved å åpne opp, heller enn å lukke, vil kanskje flere elever kjenne tilhørighet til fortellingene som de ellers reagerer på som unyanserte eller ensidige.

Elever som har migrert på grunn av krig og uro, har sin eksistens her med bakgrunn i politisk historie. Mange av dem har kroppsliggjorte erfaringer av hendelser og aktører de møter igjen i lærebøkene og i undervisningen. Hvis man da møter fremstillinger i lærebøkene som strider med egne opplevelser, kan det være vanskelig å kjenne tillit til historiene som fortelles. Med elever som har et eksistensielt behov for å begripe egen livshistorie og plassere denne inn i de større fortellingene, kan det være nødvendig med en mer utforskende inngang til undervisningen. Skolen er en ramme der det er mulighet for en slik utforskning, og utforskningen vil også kunne gagne elever som ikke har flukterfaring. Å skape komplekse fortellinger med rom for flere perspektiver er én av flere måter å åpne opp historien på. Ved å utforske hvordan verden er blitt slik den oppfattes i dag, anlegger vi en genealogisk inngang til historiefaget. Da arbeider vi samtidig med historiebevissthet og bringer inn fortid, nåtid og fremtid.

Selv om slike komplekse historier i noen tilfeller kan hindre fordomsbruk, er de likevel ingen garanti mot at andregjøring kan oppstå i klasserommet. Komplekse historier bygger kunnskap, men jeg har også vist at kunnskap i flere tilfeller er en forutsetning for fordomsbruk. En hensikt med dette doktorgradsprosjektet har vært å bidra med reflektert praksis i møte med fordomsbruk i skolen. Det er på tide å se på funnene i lys av elevenes og lærernes skolehverdag.

Reflektert praksis – om hva?

Funnene sett under ett, er det første som slår meg, at det er vesentlig for læreren å ha en utvidet forståelse av makt og status i sin lesning av klassen. Det handler ikke bare om å lese elevenes individuelle status innad i klassen, men også å ta høyde for hvilken posisjon deres gruppeidentitet har ellers i samfunnet, internasjonalt, nasjonalt og lokalt. Denne posisjonen er koplet til historien og til historiske identiteter. Posisjonene her får betydning for sosialt samspill. Som jeg også har vist gjennom analyse av for eksempel regler knyttet til n-ordene, spiller kolonitiden inn på hvilke regler som eksisterer i skolegårder i Norge i dag.

Det er også viktig å være åpen for at fordommer kan virke selv om de er tause og at elever dermed kan bruke dem både mot seg selv og andre i sin tolkning av omverdenen. Så sant fordommene finnes som kjente fortellinger i det kulturelle arkiv, er det viktig, tror jeg, å anerkjenne at de er der som en fortolkningsmulighet. Dette handler om å forsøke å forstå hvordan det oppleves å bli andregjort i form av utestengelse, latterliggjøring og ignorering, og at denne opplevelsen kan være omfattende. Men parallelt er det avgjørende at elevene utvikler gode strategier for frigjørende øyeblikk, for hvordan de kan kjempe seg ut av begrensede antakelser og fordommer som stenger for dem.

Videre gjelder det å lese det store bildet inn i det mindre: å se hvordan posisjoner og kjente fortellinger brukes inn i gruppedynamikker, å stille spørsmål om hvilken aktivitet vi her ser et eksempel på. Hvem oppnår hva? Hvilke identiteter bygges og konstrueres? Hvilke identiteter blir tilskrevet? Hvem hever sin status i det sosiale samspillet, og hvem taper terreng?

Til slutt handler det om å se det sosiale samspillet og fortolkningsrammen, i form av det kulturelle arkiv, i sammenheng med egen undervisning. Å unngå å reproducere rasisme, å

rasialisere elever, krever en sterk didaktisk bevissthet – en metaforståelse av klasseromspraksisen. Det er fullt mulig å stille kritiske spørsmål til lærebøkene som gjennom epokeinndeling, geografiske avgrensninger og stereotype eksempler lukker fortellinger eller kun tilbyr årstall, navn og fakta til forestillinger elevene allerede har. Det er også fullt mulig å stille spørsmålet med motsatt fortegn: Kan alle elevene finne tilhørighet i min undervisning?

De konseptuelle narrative

Hvis vi går tilbake til Margaret Somers' teori om narrativ identitet, husker vi at hun kalte den fjerde dimensjonen de *konseptuelle narrative*. Med denne siste dimensjonen tydeliggjør hun at også forskere skaper fortellinger om folk. Mer presist refererer denne dimensjonen til hvilke forklaringer, ideer og teorier vi som samfunnsforskere utvikler, og tilbyr et selvkritisk blikk på dette.⁴³⁰

Da jeg valgte å kalle denne avhandlingen for *Fordoms makt*, var det for å løfte frem mitt funn om at fordommene finnes i det hav av kjente fortellinger i det kulturelle arkivet som utgjør *fortolkningsrammen* vår. Når vi mennesker henter inn kjente fortellinger i form av fordommer for å tolke verden rundt oss og orientere oss i sosial samhandling, får fordommene makt – de påvirker oss – de disiplinerer, begrenser, undertrykker, latterliggjør, ekskluderer, ignorerer og stigmatiserer. I det hele tatt: Fordomsbruk er en andregjøringsprosess.

Når fordommer brukes, settes de i spill i sosial praksis. Fordommer blir brukt eksplisitt eller som en fortolkningsramme der avsender(e), tilhører(e) og/eller mottaker(e) bruker dem til å orientere seg i en situasjon. Sosial samhandling er aldri uten kontekst og kjente fortellinger som «bor» i konteksten. De kjente fortellingene gir oss referanser og blir et filter eller et par briller å se egne livserfaringer gjennom. Fordommene er en del av de kjente fortellingene, og de får makt og mening i den sosiale praksisen fordi de er delt og kjent.

Når en klasse består av omtrent 30 elever, finnes det mange ulike og unike erfaringer av levd liv i gruppen. Det er en relativt stor gruppe, og den danner grobunn for mye sosialt samspill og utvikling av regler i sosial praksis. En skoleklasse er en enhet i form av et læringsmiljø, men

⁴³⁰ Somers 1994; 620.

eksisterer aldri i et vakuum. Å forstå hendelser med andregjøring, fordomsbruk og rasisme uten å trekke inn verden utenfor blir etter mine analyser i denne avhandlingen sterkt begrensende. Det er nettopp i de kjente fortellingene, i kombinasjon med aktørenes narrative identitet, at vi finner en forklaring på hvorfor hendelsene fungerer degraderende og sårende. Sosial samhandling tolkes inn i rammen av historie og kultur rundt oss. Dersom du tilhører en samfunnsgruppe med lav status, er dette noe som følger ditt samspill og dine valg av handlinger kontinuerlig gjennom skolehverdagen. Likeså hvis du tilhører en gruppe med høy status. Det vil likevel ikke si at du ikke kan gjøre valg som trosser eller opponerer mot gruppens plassering, men det kan kreve mot, høy individuell status og/eller risiko. Med andre ord er handlingsrommet forankret i både selvbiografisk narrativ identitet og kjente fortellinger og metanarrativer. Fordommene har med andre ord makt, men ikke absolutt makt over sosial handling.

Hver elev som møter gruppebasert utenforskap, latterliggjøring, stigmatisering eller gruppebasert hets, utvikler strategier for hvordan de skal forholde seg til dette. Mine deltakere har flere ulike strategier når det gjelder hva de tror virker i møte med fordommer. Lene tror at lærere som har en god relasjon til sine elever, får mye igjen for å gjøre dem litt flau. Hun husker selv en episode der hun brukte n-ordet som verb, altså «å nigge», som brukes som slang for å stjele, uten at hun hadde tenkt over hva det betydde. Skamfullt husker hun hvor flau hun ble da læreren fortalte henne hva hun akkurat hadde gjort. Yanar ønsker at lærere skal slå hardt ned på fordomsbruk når det skjer i klasserommet. Kanskje det har sammenheng med at hun føler at fiendtlighet mot muslimer har stor legitimitet ellers i samfunnet og at hun savner en tydelig støtte? Dadvar fra Afghanistan kjenner derimot mye på en taus støtte fra lærerne, han vet at de ville tatt hans parti dersom de hadde visst hva som forgikk. Hakim, fra Bergen og opprinnelig Etiopia, ønsker at spørsmål som bygger på fordommer, kommer åpent frem, slik at han eller andre spørsmålet gjelder, får sjanse til å nyansere eller dekonstruere. Som han sier:

[...] jeg synes det er bedre at man spør, uansett, såne spørsmål «Blir du tvunget til å bruke hijab?» enn å la være og gå og tenke på at «de bruker hijab fordi de blir tvunget til det». Hvis man hadde spurt disse spørsmålene helt ut, da hadde man kanskje fått et svar av de som bruker det. Jeg synes det er bedre enn å ikke spørre, og ha det inni, at det blir gjæret til noe større, at det blir fordommer da rett og slett.

Hakim ønsker at det skal være mer gjennomiktig hvilke fordommer som folk går og tenker på, og her viser han at han synes det er bra å få et svar fra jenter som selv bruker hijab, altså fra gruppen fordommen handler om. Han viser altså at han tror på at han eller andre grupper fordommene gjelder, kan påvirke folks tanker. Shirin fra Afghanistan er opptatt av sine levde erfaringer og at de gir henne både et ansvar og en posisjon i forhold til sine medelever. Her snakker hun om å oppløse sammenstillingen av islam og terror:

Solveig: Men forstår folk det?

Shirin: Vet ikke, hehe, vet ikke. Det er veldig vanskelig fordi det er ikke deres feil, og vi har opplevd det, sant, derfor forstår vi det veldig godt, men de har ikke opplevd det. Jeg tror ikke at det er liksom, at det er feil. De ser bare det som media eller at andre viser dem. De ser bare det.

Shirin mener altså at det er hennes erfaringer som gir henne posisjonen til å dekonstruere sammenstillingen av islam og terror. Erfaringene hennes har gitt henne kunnskap som gjør at hun forstår dette mye bedre enn en person gjør som kun har informasjon fra media å forholde seg til. Jødiske Sara har også troen på egen gruppes påvirkningskraft når hun her snakker om gruppebasert hets av jøder:

Sara: Det er mer vårt ansvar å få det til å stoppe, enn andres.

Helena: Mmm.

Solveig: Hvorfor det?

Sara: Fordi folk kommer ikke til å gjøre det med mindre de hører det fra oss.

Kanskje knytter dette seg til episoder der hun har merket at folk slutter å bruke 'jøde' som skjellsord når hun forteller at hun er jøde? Når hun svarer på hvorfor hun kjenner et større ansvar, er ikke svaret hennes begrunnet i mellommenneskelig etikk. Sara tenker at det er *mest effektivt* og har *størst virkning* dersom jøder selv sier fra. Altså kan det godt hende at hun mener at alle burde bidra eller reise seg og si fra, men det er gruppen det gjelder, som har mest innflytelse over andre, tenker hun.

Sara, Shirin og Hakim illustrerer her hvordan de ser på seg selv som aktører og endringsagenter. De mener at egen posisjon og deres levde erfaringer er viktige, vesentlige og kan være avgjørende i arbeidet mot fordomsbruk. De tenker at skal dette arbeidet fungere, er det nødvendig at de er aktive i frigjøringen fra antakelser. Sitatene over viser også at de har troen på at det nytter. Med andre ord ser de muligheter og føler seg ikke maktesløse. De etablerer seg som subjekter og hevder sitt likeverd på tross av andregjøringen de utsettes for.

I ett og samme øyeblikk erkjenner de ulik status, men lik verdi. Den franske filosofen Jacques Rancière hevdet at premisset for frigjøring var nettopp å anta likeverd samt troen på individets egen frigjøringskraft. Frigjøring skjer i hendelser, mente han.⁴³¹ Vi husker Frank, som i barnehagen hadde laget seg en strategi dersom han som mørk ble kalt «bæsj». Kjøpt responderte han med «Men du er fuglebæsj!». 18 år gammel er dette en av historiene han forteller meg, og dessuten kanskje en historie han har fortalt flere ganger til andre gjennom sitt liv? Jeg tror Franks fortelling her er en historie om frigjøring. Der og da og hver gang han forteller den, kan han kanskje føle en mektiggjøring. Det er ikke dermed sagt at han ikke forholder seg til fordommer som begrenser ham. Dette er jo samme Frank som tar av seg hettegenseren og smiler mye når han går inn på en butikk, men det er også gutten som leker med stereotyper og muligens venter på å kunne utfolde seg som verdensborger. Poenget er at frigjøring skjer hele tiden og likevel aldri helt. Fordommer i form av kjente fortellinger i det kulturelle arkivet er stadig i spill, de er seiglivede strukturer rundt oss. Men til tross for seiglivede strukturer skjer det i hverdagen frigjørende øyeblikk. Disse øyeblikkene betyr mye for den enkelte – de kan bli til mektiggjørende fortellinger som fortjener alles anerkjennelse og støtte.

⁴³¹ Biesta & Sjøbu 2014, *ibid.*; 103–127.

Litteratur

- Aarnes, H. C. (2002). Kunne Ari vært NEGER? *Kvinner og klær*, nummer 21.
- Adorno, T. W. (1950). *The Authoritarian personality*. New York: Harper & Row.
- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J., Sanford, R. N., Betteiheim, B., Janowitz, M., ... Guterman, N. (1950) *Studies in Prejudice*. New York City: Harper and Brothers.
- Ahmed, S. (2012). *On being included : racism and diversity in institutional life*. Durham, N.C: Duke University Press.
- Allport, G. W., Clark, K. & Pettigrew, T. F. (1979). *The nature of prejudice : unabridged* (25th ann. ed. utg.). New York: Basic Books.
- Ambrosewicz-Jacobs, J. (2003). *Me Us Them. Ethnic Prejudices Among Youth and Alternative Methods of Education. The Case of Poland*.
- Ammerman, N. (2003). Religious Identities and Religious Institutions. I M. Dillon (Red.), *Handbook of the sociology of religion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Andersson, M. (2018). Race: A contested and Travelling Concept IH. Leiulfstrud & P. Sohlberg (Red.), *Concepts in action* (s. 284-301): Brill.
- Andreassen, R. & Myong, L. (2017). Race, Gender, and Reseacher Positionality Analysed Through Memory Work. 7(2), 97. doi: <https://doi.org/10.1515/njmr-2017-0011>
- Angell, S. I. (2021). Integrasjon i Læreplanverket 1974-2020. I M. S. v. d. Lippe (Red.), *Fordommer i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Anker, T. (2011). *Respect and disrespect : social practices in a Norwegian multicultural school*. MF Norwegian School of Theology, Oslo.
- Appiah, K. A. (1997). Cosmopolitan Patriots. *Critical inquiry*, 23(3), 617-639. doi: 10.1086/448846
- Arneback, E. & Jämte, J. (2017). *Att motverka rasism i förskolan och skolan*. Stockholm: Natur & Kultur Akademisk.
- Ask, K., Svendsen, S. H. B. & Karlstrøm, H. (2016). Når jentene må inn i skapet: Seksuell trakassering og kjønnsfrihet i online dataspill. *Norsk medietidsskrift*, 22(01), 1-21. doi: 10.18261/issn.0805-9535-2016-01-03
- Bangstad, S. & Døving, C. A. (2015). *Hva er rasisme* (Vol. 57). Oslo: Universitetsforl.
- Bangstad, S., Larsen, E. N. & Grung, L. B. (2021). Strukturell rasisme i Bergen.
- Beauvoir, S. d., Moi, T. & Christensen, B. (2000). *Det annet kjønn*. Oslo: Pax.
- Bergen-kommune. (2021). Har mottatt rapport om strukturell rasisme i Bergen. Hentet 26.2.2021 fra <https://www.bergen.kommune.no/hvaskjer/helse-omsorg-og-inkludering/har-mottatt-rapport-om-strukturell-rasisme-i-bergen>
- Biesta, G. J. J. & Sjøbu, A. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforl.
- Billig, M. (2005). *Laughter and ridicule : towards a social critique of humour*. London: Sage.
- Birkeland, M. (2020, 13.6). De har selv opplevd rasisme: Håper barna vil slippe. *Verdens gang*. Hentet fra <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/Op46rl/de-har-selv-opplevd-rasisme-haaper-barna-vil-slippe>
- Birkelund, G. E. (2021). Skal europeere begynne å snakke om «raser» igjen? *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 62(1), 80-86. doi: 10.18261/issn.1504-291X-2021-01-05 ER
- Bitterly, T. B., Brooks, A. W. & Schweitzer, M. E. (2017). Risky Business: When Humor Increases and Decreases Status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 112(3), 431-455. doi: 10.1037/pspi0000079
- Blinder, S., Ford, R. & Ivarsflaten, E. (2013). The Better Angels of Our Nature: How the Antiprejudice Norm Affects Policy and Party Preferences in Great Britain and Germany. 57(4), 841-857. doi: doi:10.1111/ajps.12030
- Boge, C. (2016). Frå individuell aggresjon til sosiale prosessar: Mobbeforskingas etablering og utvikling i skjeringspunktet mellom vitenskap og politikk: The University of Bergen.
- Bois, W. E. B. D. & Hinchey, P. H. (2018). *Souls of Black Folk By W.E.B. Du Bois: With a Critical Introduction By Patricia H. Hinchey*: Myers Education Press.
- Bolstad, E. (2014). NRKs flerkulturelle ordliste.
- Bonilla-Silva, E. (2015). More than Prejudice: Restatement, Reflections, and New Directions in Critical Race Theory. *Sociology of race and ethnicity (Thousand Oaks, Calif.)*, 1(1), 73-87. doi: 10.1177/2332649214557042
- Brontsema, R. (2004). A Queer Revolution: Reconceptualizing the Debate Over Linguistic Reclamation. *Colorado Research in Linguistics*, 17.
- Bruland, B. (2003). Det norske holocaust : jødedeportasjonene under krigen. *P2-akademiet*, Bd XXVIII, 82-95.

- Børhaug, F. B. (2016). Antirasistisk pedagogikk som etisk motstand. I F. Børhaug & I. Helleve (Red.), *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Chaudhry, S. A. (2020, 11.6). «Skamma treffer når dei trekker til seg tinga sine når eg kjem inn i heisen». *Framtida*. Hentet fra <https://framtida.no/2020/06/10/denne-gongen-er-alt-pa-spel>
- Chinga-Ramirez, C. (2015). Skolen ser ikke hele meg! : en narrativ og postkolonial studie av sosial ulikhet i den videregående skolen gjennom minoritetslevers erfaringer med å være annerledes (Vol. 2015:166). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Program for lærerutdanning.
- Chinga-Ramirez, C. & Solhaug, T. (2014). Jeg er annerledes. En diskusjon av erfaringer med å være annerledes i den norske skolen. I K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold : om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Corell, S. (2010). Krigens ettertid : okkupasjonshistorien i norske historiebøker. Oslo: Scandinavian Academic Press.
- Crenshaw, K. W. (2009). Race, Reform and Retrenchment. I L. Back & J. Solomos (Red.), *Theories of race and racism: a reader* (2nd ed. utg.). London: Routledge.
- Danermark, B., Ekström, M., Jakobsen, L. & Karlsson, J. C. (2002). *Explaining society: critical realism in the social sciences*.
- DiAngelo, R. & Dyson, M. E. (2018). *White fragility : why it's so hard for white people to talk about racism*. Boston, Mass: Beacon Press.
- Dijk, T. A. v. (1987). *Communicating racism : ethnic prejudice in thought and talk*. Newbury Park: Sage Publications.
- Djupeal, Ø. & Norge, K. (2015). *Å høre til : virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø : utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 9. august 2013 : avgitt til Kunnskapsdepartementet 18. mars 2015* (Vol. NOU 2015:2). Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Dovidio, J. F., Glick, P. & Rudman, L. A. (2005). *On the nature of prejudice : fifty years after Allport*. Malden, Mass: Blackwell.
- Døving, C. A. (2020). "Muslims are..." Contextualizing Survey Answers. I H. Christhard & M. Vibeke (Red.), *The Shifting Boundaries of Prejudice*. Oslo: Scandinavian University Press (Universitetsforlaget).
- Døving, C. A. & Moe, V. (2014). "Det som er jødisk" : identiteter, historiebevissthet og erfaringer med antisemittisme : en kvalitativ intervjustudie blant jøder i Norge.
- Eagly, A. H. A. B. D. (2005). What is the Problem? Prejudice as an Attitude-in-Context. I J. F. Dovidio, P. Glick & L. A. Rudman (Red.), *On the Nature of Prejudice*. Malden, Mass: Blackwell.
- Eddo-Lodge, R. (2018). *Why I'm no longer talking to white people about race*. London England: Bloomsbury.
- Eggebo, H. & Stubberud, E. (2016). Hate speech, report 2. Research on hate and discrimination: Institutt for samfunnsforskning.
- Eikeland, H. (1999). *Historieundervisning, historiebevissthet og politisk dannelse : teori og praksis hos Karl-Ernst Jeismann og Annette Kuhn : en sammenliknende studie av historiedidaktiske konsepsjoner hos to sentrale vest-tyske didaktikere i perioden 1972-1987*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt, Trondheim.
- Eikeland, H. (2004). *Norske lærebøker i historie som redskaper i en interkulturell lærings- og dannelsesprosess* Vol. 9/2004.
- Eikeland, H. (2013). *Historie og demokratisk dannelse : en innføring i historiedidaktikk, historiebruk og historieformidling*. Kristiansand: Portal.
- Ekman, M. (2015). Online Islamophobia and the politics of fear: manufacturing the green scare. *Ethnic and Racial Studies*, 38(11), 1986-2002. doi: 10.1080/01419870.2015.1021264
- Englund, P. (2015, 3.9). Tystnadens historia. Hentet fra <https://peterenglundsnyawebb.wordpress.com/2015/09/03/tystnadens-historia-forord/>
- Erdal, M. B. (2021). Om å få høre til: en noe avventende og lavmælt tilnærming til rasialisering. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 62(1), 87-93. doi: 10.18261/issn.1504-291X-2021-01-06
- Erdal, M. B. & Strømsø, M. (2020). Vi, oss og de andre i klasserommet. Å tilrettelegge for dialogbasert refleksjon om norskhet med ungdom. *Dembrapublikasjonen*.
- Eriksen, I. M. (2012). *Young Norwegians : belonging and becoming in a multiethnic high school*. Department of Culture Studies and Oriental Languages, Faculty of Humanities, University of Oslo, Oslo.
- Eriksen, I. M. (2017). *De andres skole : gruppedannelse og utenforskap i den flerkulturelle skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Eriksen, K. G. (2020a). Discomforting presence in the classroom – the affective technologies of race, racism and whiteness. *Whiteness and Education*, 1-20. doi: 10.1080/23793406.2020.1812110

- Eriksen, K. G. (2020b, 7.8.2020). Hva skal vi med kritisk raseteori? *Morgenbladet*.
- Eriksen, T. G. (2019). *Dagsnytt 18* [News]. I D. Dørum & H. Lunaas (Produsenter), 1. november 2019. Hentet fra <https://radio.nrk.no/serie/dagsnytt-atten/sesong/201911/NMAG03021819>
- Eriksen, T. H. (2020, 29.20.2020). Kontroversen ved Khio går rett inn i kjernen av noen av de mest brennbare politiske temaene i vår tid. *Morgenbladet*.
- Fanon, F. (2017). Den svartes levde erfaring. *Agora*, 34(1), 174-197.
- Fanon, F. & Philcox, R. (2008). *Black skin, white masks*. New York: Grove Press.
- Fanon, F., Rønning, H., Sartre, J.-P. & Amlie, A. (2002). *Jordens fordømte*. Oslo: De norske bokklubbene.
- Fjeld, R. V. (2018). *Norsk banneordbok*. Oslo: Humanist forl.
- Flaherty, C. (2019, 1.2.2019). Too Taboo for Class? *Inside Higher Education*. Hentet fra <https://www.insidehighered.com/news/2019/02/01/professor-suspended-using-n-word-class-discussion-language-james-baldwin-essay>
- Fritsche, M. (2019). Marte Michelet: Hva visste hjemmefronten? Holocaust i Norge: Varslene, unnvikelsene, hemmeligholdet. *Historisk tidsskrift*, 98(4), 345-349. doi: 10.18261/issn.1504-2944-2019-04-06
- Furseth, I. (2020, 14.6). Hvite privilegier er usynlige for de fleste hvite mennesker. Det var de også for meg. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/Vb05Rj/hvite-privilegier-er-usynlige-for-de-fleste-hvite-mennesker-det-var-d>
- Fylkesnes, S. (2019a, 27.11.19). Nei, du er ikke rasist, men du må vite hvordan hvithet virker. [Nettside]. Hentet fra <https://afrika.no/artikkel/2019/11/27/nei-du-er-ikke-rasist-men-du-m%C3%A5-vite-hvordan-hvithet-virker>
- Fylkesnes, S. (2019b). *Whiteness in teacher education discourses: An analysis of the discursive usage and meaning making of the term cultural diversity*. Oslo: Oslo Met.
- Gedde-Dahl, M. (2017, 14.9.2017). Få tenkte at ekte nazisme kunne oppstå bak røyk-teppet av ironiske holocaustvitser, Kronikk. *Morgenbladet*. Hentet fra <https://morgenbladet.no/ideer/2017/09/martin-gedde-dahl-om-grumsete-internettkultur>
- Gillota, D. (2013). *Ethnic Humor in Multiethnic America*. New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press.
- Goffman, E. (1971). *The presentation of self in everyday life*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Gressgård, R. & Harlap, Y. (2014). Spenninger i klasserommet: Mikroagresjon som pedagogisk utfordring. *Uniped [elektronisk ressurs] : tidsskrift for universitets- og høyskolepedagogikk*, 37(3), 23-33.
- Gule, L. (2018, 26.4). Å være krenket og å være såret er ikke det samme. *Dagbladet*. Hentet fra <https://www.dagbladet.no/kultur/a-vaere-krenket-og-a-vaere-saret-er-ikke-det-samme/69744475>
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne : kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Oslo: Universitetsforl.
- Gullikstad, Å. (2020, 10.6.2020). Grunn til å tro at «melaninrik» vil feste seg. *Dagsavisen*. Hentet fra <https://www.dagsavisen.no/nyheter/navn-i-nyhetene/2020/06/10/grunn-til-a-tro-at-melaninrik-vil-feste-seg/>
- Gunaratnam, Y. (2003). *Researching race and ethnicity : methods, knowledge and power*. London: Sage.
- Harlap, Y. & Riese, H. (2014). Hva skjer når vi ser farge innen utdanning? Mulighetene ved å teoretisere rase i skolen i et "fargeblindt" Norge. I K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold: om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 190-216). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hassing, A. (2009). Begrebshistorie. Om at didaktisere en teoretisk tilgang til historiefaget. I P. Wiben (Red.), *Historiedidaktik*. København: Columbus.
- Hasund, I. K. (2020). "Jævla homo!" Om gruppebaserte skjellsord. *Dembrapublikasjonen*, 3.
- Heiret, J., Ryymin, T. & Skålevåg, S. A. (2013). *Fortalt fortid : norsk historieskriving etter 1970*. Oslo: Pax.
- Helland, F. (2019). *Rasismens retorikk : studier i norsk offentlighet*. Oslo: Pax forlag A/S.
- Hilt, L. T. (2020). *Integrering og utdanning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hoffmann, C., Kopperud, Ø. & Moe, V. (2012). *Antisemittisme i Norge? Den norske befolkningens holdninger til jøder og andre minoriteter*.
- Hoffmann, C. & Moe, V. (2017). *Holdninger til jøder og muslimer i Norge 2017 : befolkningsundersøkelse og minoritetsstudie*.
- Hoffmann, C. & Moe, V. (2020). *The Shifting Boundaries of Prejudice*: Scandinavian University Press (Universitetsforlaget).
- Horton, P. (2018). Towards a critical educational perspective on school bullying. *Nordic Studies in Education*, 38(04), 302-318. doi: 10.18261/issn.1891-2018-04-02
- Hviid Jacobsen, M., Lippert-Rasmussen, K. & Nedergaard, P. (2013). *Videnskabsteori : i statskundskab, sociologi og forvaltning* (2.udg. utg.). København: Hans Reitzels.

- Høyer, F. & Baksaas, B. (2019). *Til alt ute: Æter*. I H. v. Bergen & Å. P. Gulbrandsen (Produsenter), *Jamal*. Hentet fra <https://anchor.fm/til-alt-ute/episodes/1-Jamal-ek5b3u>
- Ifversen, J. (2007). Begrephistorien etter Reinhart Koselleck. *Begrephshistorie*, 81-104.
- Jackson, I. (2015). *Morfar, Hitler og jeg*. Oslo: Aschehoug.
- Jalal. (2017, 11.3.2020). Jalals Best Pranks Of 2017. *Just funny*. [YouTube-video]. Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=5rQWGe6YUGY>
- Jensen, B. E. (2003). *Historie : livsverden og fag*. København: Gyldendal.
- Jensen, S. Q. (2011). Othering, identity formation and agency. *Qualitative studies*, 2(2), 63-78. doi: 10.7146/qs.v2i2.5510
- Johansen, M. G. (2020). *Hva er humor* (Vol. 74). Oslo: Universitetsforl.
- Johansson, M. (2012). Historieundervisning och interkulturell kompetens *History teaching and intercultural competence*. Karlstad: Karlstad: Karlstads universitet.
- Jordheim, H. (2006, 10.2.2006). Reinhart Koselleck (1923-2006). *Morgenbladet*.
- Jordheim, H. & Sandmo, E. (2019). *Conceptualizing the world : an exploration across disciplines* (Vol. vol. 4). New York: Berghahn.
- Kalajdzic, P., Kjelland-Mørdre, I. & Fossen, C. H. (2019, 21.5.2019). Erna Solberg om neger-uttalelse fra 2002: – Jeg ville jo ikke brukt ordet «neger» i dag. *NRK*. Hentet fra <https://www.nrk.no/norge/erna-solberg-om-neger-uttalelse-fra-2002--jeg-ville-jo-ikke-brukt-ordet-neger-i-dag-1.14558597>
- Karlsson, K.-G. & Zander, U. (2014). *Historien är närvarande : historiedidaktik som teori och tillämpning*. Lund: Studentlitteratur.
- Kennedy, R. (2003). *Nigger : the strange career of a troublesome word*. New York: Vintage Books.
- Kennedy, R. L. (2000). Who can say "Nigger"?... And other considerations. *J Blacks High Educ*, 26.
- Kerr, D. & Huddleston, T. (2016). Å undervise i kontroversielle tema. I C. o. E. U. n. utgave) (Red.). Oslo: Council of Europe/Utdanningsdirektoratet (norsk utgave).
- Khoja-Moolji, S. (2016). The sounds of racialized masculinities: examining the affective pedagogies of Allahu Akbar. *Feminist Media Studies*, 16(6), 1110-1113. doi: 10.1080/14680777.2016.1234232
- Kippersund, S. H. (2019). Frå oppdagingar til bistand. Forteljingar om møter mellom europearar og kulturalar utanfor Europa i historielæreboeker etter Kunnskapsløftet *From Discoveries to Development Aid. Narratives on Encounters Between Europeans and Cultures Outside Europe in Norwegian History Textbooks*: The University of Bergen.
- Klouman, S. (1999). *Moro med ord : litt om ordenes vandringer, historie, slektskap og hemmeligheter*. Oslo: Aschehoug.
- Kommunaldepartementet. (2016). *Handlingsplan mot antisemittisme 2016–2020*. Oslo: Kommunaldepartementet Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/16f1826b438748f1991b606f0b194ea6/8041-handlingsplan-antisemittisme-7k.pdf>.
- Koselleck, R. & Tribe, K. (2004). *Futures Past: On the Semantics of Historical Time*. New York Chichester, West Sussex: Columbia University Press.
- Kowal, E., Franklin, H. & Paradies, Y. (2013). Reflexive antiracism: A novel approach to diversity training. *Ethnicities*, 13(3), 316-337. doi: 10.1177/1468796812472885
- Kuipers, G. (2015). *Good Humor, Bad Taste : A Sociology of the Joke*. Berlin,Boston: De Gruyter Mouton.
- Kumano-Ensby, A. L. (2018, 2.1.2018). NMR-leder Simon Lindberg dømt etter nazihilsen. *NRK*. Hentet fra <https://www.nrk.no/dokumentar/nmr-leder-simon-lindberg-domt-etter-nazihilsen-1.13847812>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interview : introduksjon til et håndværk* (2. udg. utg.). København: Hans Reitzel.
- Kvande, L. & Naastad, N. E. (2013). *Hva skal vi med historie? : historiedidaktikk i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforl.
- Lenz, C. (2019). Creating World through Concept Learning. I H. Jordheim & E. Sandmo (Red.), *Conceptualizing the world : an exploration across disciplines* (Vol. vol. 4). New York: Berghahn.
- Lenz, C. & Moldrheim, S. (2019). "Nulltoleranse" - fra lydighet til myndiggjøring. Hvordan møte krenkende atferd og fordomsfulle uttrykk i skolen. *Dembra-publikasjonen*, 2.
- Lied, S. & Osbeck, C. (2011). Hegemoniske talesjangre og deres betydning for elevers potensielle læring i religions- og livssynsfaget (s. 129-160). Vallset: Oplandske bokforl.
- Lien, L. (2015). "...pressen kan kun skrive ondt om jøderne" : jøden som kulturell konstruksjon i norsk dags- og vittighetspresse 1905-1925. Universitetet i Oslo, Det humanistiske fakultet, Oslo.

- Lilienfeld, S. O. (2017). Microaggressions: Strong Claims, Inadequate Evidence. *Perspect Psychol Sci*, 12(1), 138-169. doi: 10.1177/1745691616659391
- Lippe, M. S. v. d. (2009). Scenes from a classroom : video analysis of classroom interaction in religious education in Norway (s. 174-193). Münster: Waxmann, 2009.
- Lippe, M. S. v. d. (2010). *Youth, religion and diversity : a qualitative study of young people's talk about religion in a secular and plural society : a Norwegian case* (no. 117). University of Stavanger, Department of Cultural Studies and Languages, Faculty of Arts and Education, Stavanger.
- Lyng, S. T. (2018). The Social Production of Bullying: Expanding the Repertoire of Approaches to Group Dynamics. *Children & Society*, 32(6), 492-502. doi: 10.1111/chso.12281
- Løkeland-Stai, E. & Lie, T. (05.03.2020). Svensk lektor klaget inn for å ha uttalt «n-ordet». — Kunne aldri skjedd i Norge, sier professor. *Khrono*. Hentet fra <https://khrono.no/svensk-lektor-klaget-inn-for-a-ha-uttalt-n-ordet-kunne-aldri-skjedd-i-norge-sier-professor/466099>
- Malik, K. (1996). *The meaning of race : race, history and culture in Western society*. Basingstoke: Macmillan.
- Mariussen, H. (2020, 11.6). Han kalte meg hijab-kjerring. *NRK P3*. Hentet fra <https://p3.no/han-kalte-meg-hijabkierring/>
- Mauno, H. (2019, 21.11.2019). Tore Sagen om rasist-sketsjen: – Jeg angrer ikke. *Dagsavisen*. Hentet fra <https://www.dagsavisen.no/kultur/tore-sagen-om-rasist-sketsjen-jeg-angrer-ikke-1.1620988>
- Meyer, J. C. (2000). Humor as a Double-Edged Sword: Four Functions of Humor in Communication. *Communication Theory*, 10(3), 310-331. doi: 10.1111/j.1468-2885.2000.tb00194.x
- Michelet, M. (2018). *Hva visste hjemmefronten? : Holocaust i Norge: varslene, unnvikelsene, hemmeligholdet*. Oslo: Gyldendal.
- Michelet, M. B. & Dypvik, A. S. (2020). *Den største forbrytelsen : ofre og gjerningsmenn i det norske Holocaust* (Ny utgave. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Midtbøen, A., Orupabo, J. & Røthing, Å. (2014). Urfolk, nasjonale minoriteter og etniske minoriteter. *Beskrivelser av etniske og religiøse minoriteter i læremidler / Arnfinn H. Midtbøen, Julia Orupabo og Åse Røthing*, 35-59.
- Midtbøen, A. H., Orupabo, J. & Røthing, Å. (2014). Etniske og religiøse minoriteter i læremidler. Lærer- og elevperspektiver *Rapport 2014*: Institutt for samfunnsforskning.
- Moldrheim, S. (2000). På jakt i stereotypjungle: forestillinger om ikke-hvite sett gjennom norske ukeblad i 1952 og 1975 (Vol. nr. 10). Bergen, Kristiansand: Program for kulturstudier, Norges Forskningsråd Høgskoleforl.
- Moldrheim, S. (2021). Ordet fanger. Om rasisme, ambivalens og tvetydighet. I M. S. v. d. Lippe (Red.), *Fordommer i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nicolaisen, T. (2013). *Hindubarn i grunnskolen religions og livssynsundervisning : egengjøring, andregjøring og normalitet*. Universitetet i Oslo, Det teologiske fakultet, Oslo.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforl.
- Nordgren, K. (2006). *Vems är historien? : historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige* (nr 3). Karlstad University, Faculty of Arts and Education, Karlstad.
- NRK. (2019). Statsministerens nyttårstale 2019. [Video]. Hentet fra https://www.nrk.no/video/statsministerens-nyttaarstale-2019_310856
- Nygård, M. (2019). "Vi må aldri glemme..." Holocaustdagen som arena for erindring om utryddelsen av de europeiske jødene blant skoleungdom i Norge. *DIN -- Tidsskrift for religion og kultur*(nr 2).
- Olofsson, H. (2014). Narrativa förkortningar i historieundervisningen – några möjligheter och problem. I L. Kvande (Red.), *Faglig kunnskap i skole og lærerutdanning : nordiske bidrag til samfunnsfag- og historiedidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa, 07-17-61 C.F.R. (1998).
- Orupabo, J. (2014). Interseksjonalitet i praksis: Utfordringer med å anvende et interseksjonalitetsperspektiv i empirisk forskning. *Sosiologisk tidsskrift*(04), 329-351.
- Orupabo, J. (2021). Spranget fra hvem som er rasist, til når, hvor og hvordan. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 62(1), 116-120. doi: 10.18261/issn.1504-291X-2021-01-10 ER
- Paluck, E. L. & Green, D. P. (2009). Prejudice Reduction: What Works? A Review and Assessment of Research and Practice. *Annu. Rev. Psychol.*, 60(1), 339-367. doi: 10.1146/annurev.psych.60.110707.163607
- Polkinghorne, D. E. (2005). Narrative Psychology and Historical Consciousness: Relationships and Perspectives. I J. Straub (Red.), *Narration, identity, and historical consciousness* (Vol. vol. 3). New York: Berghahn Books.
- Refsdal, S.-A. (2020, 5.6). – Jeg har hatt vondt i magen i flere dager. Nå kan jeg ikke tie lenger. *NRK P3*. Hentet fra <https://p3.no/jeg-har-hatt-vondt-i-magen-i-flere-dager-na-kan-jeg-ikke-tie-lenger/>

- Regjeringen. (2016). Pressemelding: Nytt undervisningstilbud om 22. juli-hendelsene. Hentet 5.2.2021 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nytt-undervisningstilbud-om-22-juli-hendelsene/id2510560/>
- Reitan, J. (2011). Nazileirene i den norske historiebevisstheten. I T. R. Nilssen & C. Lenz (Red.), *Fortiden i nåtiden : nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Reitan, J. (2016). *Møter med holocaust : norske perspektiver på tilintetgjørelsens historiekultur* (2016:73). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Det humanistiske fakultet, Institutt for historiske studier, Trondheim.
- Ricoeur, P. (1991). Narrative identity. *Philosophy Today*, 35(1), 73. doi: 10.5840/philtoday199135136
- Rolness, K. (2020, 4.7.2020). Jeg er ikke hvit. Jeg er pigmentmoderat. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/kultur/kommentar/i/MRzvm0/jeg-er-ikke-hvit-jeg-er-pigmentmoderat-kjetil-rolness>
- Rüsen, J. (2004a). *Berättande och förnuft : historieteoretiska texter*. Göteborg: Daidalos.
- Rüsen, J. (2004b). Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. I P. Seixas (Red.), *Theorizing Historical Consciousness* (s. 63-85): University of Toronto Press.
- Rüsen, J. (2005). *History : narration, interpretation, orientation* (Vol. 5). New York: Berghahn Books.
- Røthing, Å. (2016). Normkritiske perspektiver og mangfoldskompetanse. *Bedre skole*.
- Røthing, Å. (2017). Sexual orientation in Norwegian science textbooks: Heteronormativity and selective inclusion in textbooks and teaching. *Teaching and teacher education*, 67, 143-151. doi: 10.1016/j.tate.2017.06.005
- Røthing, Å. & Svendsen, S. H. (2008). Norske verdier : homotoleranse og heteroseksualitet (s. 31-48). Oslo: Universitetsforl.
- Røthing, Å. & Svendsen, S. H. B. (2011). Sexuality in Norwegian textbooks: constructing and controlling ethnic borders? *Ethnic and racial studies*, 34(11), 1953-1973. doi: 10.1080/01419870.2011.560275
- Said, E. W., Thorbjørnsrud, B. & Aabakken, A. (2001). *Orientalismen : vestlige oppfatninger av Orienten*. Oslo: De norske bokklubbene.
- Saltbones, F. (2014, 27.4). <https://www.aftenposten.no/sport/fotball/i/P9jd9R/villarreal-fansen-kastet-banan-alves-spiste-den>. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/sport/fotball/i/P9jd9R/villarreal-fansen-kastet-banan-alves-spiste-den>
- Sandvik, H. (2020a). Norsken, svensken och dansken [Debate]. I H. Sandvik (Produsent) *Iør 23 maj 2020*. Hentet fra <https://sverigesradio.se/avsnitt/1518241>
- Sandvik, H. (2020b). Norsken, svensken og dansken [Debate]. I H. Sandvik (Produsent) 24. mai 2020. Hentet fra <https://radio.nrk.no/serie/norsken-svensken-og-dansken/sesong/202005/KMTE89001020>
- Scott, J. W. (1991). The Evidence of Experience. *Critical Inquiry*, 17(4), 773-797.
- Sebak, P. K. (2008). "- vi blir neppe nogensinne mange her" : jøder i Bergen 1851-1945. Bergen: Vigmostad & Bjørke.
- Seixas, P. (2017). Teaching Rival Histories: In Search of Narrative Plausibility. I H. Å. Elmersjö, A. Clark & M. Vinterek (Red.), *International Perspectives on Teaching Rival Histories: Pedagogical Responses to Contested Narratives and the History Wars*. London: London: Palgrave Macmillan UK.
- Shieber, J. (2019, 11.3.2019). The N-Word And The Misleading Simplicity Of The Use/Mention Distinction, Debate. 3 *Quarks Daily*. Hentet fra <https://3quarksdaily.com/3quarksdaily/2019/03/the-n-word-and-the-misleading-simplicity-of-the-use-mention-distinction.html>
- Shifman, L. (2014). *Memes in digital culture*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Sibeko, G. (2019). *Rasismens poetikk*. Oslo: Ordatoriet.
- Skorgen, T. (2002). *Rasenes oppfinnelse : rasetenkningens historie*. Oslo: Spartacus.
- Solbue, V. (2014). Dialogen som visker ut kategorier: En studie av hvilke erfaringer innvandrerdømmer og norskfødte med innvandrerforeldre har med videregående skole. Hva forteller ungdommenes erfaringer om videregående skoles håndtering av etniske ulikheter? : The University of Bergen.
- Solbue, V. (2016). Hvordan er prinsippet om likeverd forstått og praktisert i tre forskjellige klasser i videregående skole? I F. Børhaug & I. Helleve (Red.), *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Somers, M. (1994). The narrative constitution of identity: A relational and network approach. *Renewal and Critique in Social Theory*, 23(5), 605-649. doi: 10.1007/BF00992905
- Språkrådet. (2021). Bruk av ordet «neger». Hentet fra <https://www.sprakradet.no/svardatabase/?CurrentForm.SearchText=neger&CurrentForm.KategoriFilter=>

- Stavrum, G. (2019, 11.01.19). Det Erna Solberg ikke sa rett ut i nyttårstalen. *Nettavisen*. Hentet fra <https://www.nettavisen.no/meninger/gunnarstavrum/det-erna-solberg-ikke-sa-rett-ut-i-nyttarstalen/s/12-95-3423575037>
- Steen, R. B. (2020, 11.6). Rasisme finnes, «raser» finnes ikke| *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/RRkm9J/rasisme-finnes-raser-finnes-ikke-rune-berglund-steen>
- Strand, A. K., Augestad, M., Avdimetaj, R. & Johnsrud, M. (2020). Rasismedebatten i norske medier Oslo: Fritt Ord.
- Straub, J. (2005). *Narration, identity, and historical consciousness* (Vol. vol. 3). New York: Berghahn Books.
- Strømme, Ø. (2014). *I hatets fotspor*. Oslo: Cappelen Damm.
- Støme, J. (2019, 1.11.2019). Flauhetskonkurransen er i gang! *Verdens gang*. Hentet fra <https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/BRevQ7/flauhetskonkurransen-er-i-gang>
- Sue, D. W. (2015). *Race talk and the conspiracy of silence : understanding and facilitating difficult dialogues on race*. Hoboken, New Jersey: Wiley.
- Sue, D. W., Lin, A. I., Torino, G. C., Capodilupo, C. M. & Rivera, D. P. (2009). Racial Microaggressions and Difficult Dialogues on Race in the Classroom. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 15(2), 183-190. doi: 10.1037/a0014191
- Svendsen, S. (2014). Learning racism in the absence of 'race'. *The European Journal of Women's Studies*, 21(1), 9. doi: 10.1177/1350506813507717
- Svendsen, S. H. B. (2014). Affecting Change? Cultural Politics of Sexuality and «Race» in Norwegian Education. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Det humanistiske fakultet, Institutt for tverrfaglige kulturstudier.
- Tambly-Lyche, H. (1991). Om etniske stereotypers oppbygning og form. *Norsk Antropologisk Tidsskrift*, 2, 140-151.
- Thornberg, R., Baraldsnes, D. & Saeverot, H. (2018). Editorial. *Nordic Studies in Education*, 38(04), 289-301. doi: 10.18261/issn.1891-2018-04-01
- Toft, A. (2017). Islam i klasserommet : unge muslimers opplevelse av undervisning om islam (s. 33-49). Oslo: Universitetsforlaget.
- Toft, A. (2019). The extreme as the normal; binary teaching and negative identification in religious education lessons about Islam. *British Journal of Religious Education*, 1-13. doi: 10.1080/01416200.2019.1620684
- Toft, A. (2021). Fakta-resistente fordommer: Stereotyper og arbeid mot fordommer i skolens religionsundervisning. I M. S. v. d. Lippe (Red.), *Fordommer i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Turner, J. C., Brown, R. J. & Tajfel, H. (1979). Social comparison and group interest in ingroup favouritism. *European Journal of Social Psychology*, 9(2), 187-204. doi: 10.1002/ejsp.2420090207
- Ung.no. (2016, 26.10.2016). De i klassen min sier rasistiske ting men de er snille. Hva skal jeg gjøre? Hentet 5.2.2021 fra <https://www.ung.no/oss/likestilling--diskriminering/186858.html>
- Vassenden, A. & Andersson, M. (2011). Whiteness, non-whiteness and 'faith information control': religion among young people in Grønland, Oslo. *Ethnic and racial studies*, 34(4), 574-593. doi: 10.1080/01419870.2010.511239
- Wallenius, H. (2018, 8.1.2018). Hennes & Mauritz anklaget for rasisme i annonse – Vi beklager. *Verdens gang (VG)* Hentet fra <https://www.vg.no/nyheter/utenriks/i/e1P75R/hennes-mauritz-anklaget-for-rasisme-i-annonse-vi-beklager>
- Wasvik, M., Linløkken, M. K., Steen, R. B. & Antirasistisk, s. (2017). "Vi vil ikke leke med deg fordi du er brun" : en undersøkelse av opplevd rasisme blant ungdom. Oslo: Antirasistisk senter.
- Wekker, G. (2016). *White innocence : paradoxes of colonialism and race*. Durham, N.C: Duke University Press.
- Westlie, B. (2019). *Det norske jødehatet : propaganda og presse under okkupasjonen* (1. utgave. utg.). Oslo: Res publica.
- Westrheim, K. (2014). Det flerkulturelle i et kritisk perspektiv (s. [27]-55). Bergen: Fagbokforl.
- Wetherell, M. & Potter, J. (1992). *Mapping the language of racism : discourse and the legitimation of exploitation*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Wikipedia. (2020, 12.6.2020). The Real Housewives of ISIS. Hentet 5.2.2021 fra https://en.wikipedia.org/wiki/The_Real_Housewives_of_ISIS
- Young-Bruehl, E. (1996). *The anatomy of prejudices*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Zembylas, M. (2015). 'Pedagogy of discomfort' and its ethical implications: the tensions of ethical violence in social justice education. *Ethics and education*, 10(2), 163-174. doi: 10.1080/17449642.2015.1039274
- Zembylas, M. (2018). Affect, race, and white discomfort in schooling: decolonial strategies for 'pedagogies of discomfort'. *Ethics and education*, 13(1), 86-104. doi: 10.1080/17449642.2018.1428714

Øverenget, E. (2019, 20.2). Vi kan ikke kreve ikke å bli såret. Men vi kan kreve ikke å bli krenket. *Aftenposten*.
Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/L0r8Vg/vi-kan-ikke-kreve-ikke-aa-bli-saaret-men-vi-kan-kreve-ikke-aa-bli-krenke>



Graphic design: Kommunikasjonsevidensen, UIB / Trykk: Skjerve Kommunikasjon AS



uib.no

9788230868263 (print)

9788230849736 (PDF)