

## KAPITTEL 10

# Ubehagets pedagogikk i antirasistisk undervisning

Ingvill Bjørnstad Åberg Nord universitet

**Abstract:** It is a rather common contention that the Norwegian society is largely characterized by equality, and this leads many to view racism as a marginal phenomenon. However, recent research shows that among others, children of color, Muslim, and Sámi children experience racist prejudice in Norway. This has led several pedagogues and education researchers to argue that there is a need for an actively antiracist pedagogy in Norwegian education. This chapter examines the pedagogy of discomfort as a possible tool in antiracist education. Through two illustrative examples I discuss how discomfort may be used constructively, instead of avoided, when dealing with issues of “Norwegianness” and racism. Through the discussion I show different ways in which teachers and students may explore why certain topics cause discomfort, and for whom, and how discomfort is entangled with social processes that create and sustain racism. I argue that there is a need to view discomfort as socially entangled and sustained to be able to identify and counteract racism.

**Keywords:** Antiracist education, pedagogy of discomfort, social studies

## Innleiing

Dei siste tiåra har det vore aukande medvit omkring fordommar og rasisme både i norsk skule og i samfunnet elles (Linløkken & Steen, 2017; Moe, 2022; Skaar, 2021). Fleire forskarar har kasta lys over dette, og det pågår stadig arbeid for å utvikle eit omgrepsapparat som passar i norsk kontekst (sjå mellom andre Andersson, 2022; Bangstad & Døving, 2015; Døving, 2022; Svendsen, 2014). Skuleforskarar har tatt til orde for at det trengst ein aktivt antirasistisk pedagogikk (t.d. Eriksen, 2021; Harlap & Riese, 2014; Osler & Lindquist, 2018; Røthing, 2015; Sibeko & Eriksen, 2022). Samtidig har fleire funne grunn til å åtvare mot at framstillingar av rasisme blir for eindimensjonale, med låste og reduserte posisjonar utan rom for nyanse (Eriksen, 2021; Faye, 2021).

Det er godt etablert at norsk offentlegheit sidan etterkrigstida i stor grad har målbore ei førestilling om *likskap* som norskheitsmarkør (Gullestad, 2002). Fleire har peikt på at det kan skape utanforskap og *andregjering* av elevar som blir oppfatta som «ikkje like nok» (Chinga-Ramirez, 2015; Åberg, 2021). Samtidig går debatten høglydt i fleire kanalar om kva som kan eller bør karakteriserast som rasisme. Dette såg vi mellom anna i oktober 2022, då poet og forfattar Sumaya Jirde Ali melde komikar Atle Antonsen til politiet for rasistiske ytringar (Skjelvik et al., 2022). Debatten let ikkje vente på seg, og mange var raske med å avfeie det heile som fyllerør, at Ali var tynnhuda eller at Antonsen ikkje meinte det rasistisk. Vi kan sjå føre oss at både slik førestilt likskap og ein oppheita rasismedebatt kan munne ut i eit ønske blant lærarar om å fokusere på fellesskap og harmoni i undervisninga heller enn rasisme, for å unngå ubehag, enten på eigne eller elevar sine vegner (Eriksen, 2020; Røthing, 2019; Åberg, 2021).

Det pedagogiske perspektivet *ubehagets pedagogikk* (Boler, 1999; Røthing, 2019; Zembylas & Papamichael, 2017) tilbyr nokre resonnement og tilnærmingar til undervisning som kan hjelpe lærarar til å nærme seg antirasistisk undervisning med større tryggleik og mot. Perspektivet tar utgangspunkt i at ubehag ikkje berre er uunngåeleg, men også kan vere nødvendig og faktisk skape rom for læring om vanskelege tema. I dette kapittelet vil eg argumentere for at det å stå i ubehag har potensial til å skape rom for refleksjon og nyanse i antirasistisk undervisning – og kva utfordringar det fører med seg. Kapittelet er skriva først og fremst med tanke på ein norsk kontekst, og med tanke på elevar frå ungdomsskulen og oppover.

Vidare no vil eg starte med å legge fram argumentasjon for at det er nødvendig med antirasistisk undervisning i norsk skule. Deretter gir eg eit kort omriss av den teoretiske forankringa og utviklinga av ubehagets pedagogikk, og korleis det kan vere relevant i norsk kontekst. Så vil eg sjå litt nærmare på to ulike undervisningskontekstar der ubehag kjem i spel. I den eine kjem ubehag i spel som ein del av eit planlagt undervisningsopplegg om rasisme, skildra av Faye (2021). I det andre tilfellet er det tanken på *potensielt* ubehag som påverkar korleis ein lærar forhandlar det å ta opp (eller unnlate å ta opp) kulturelle forskjellar (Åberg, 2021). Desse døma kastar også lys over nokre dilemma knytte til å forvalte ubehag i undervisninga. Avslutningsvis kjem eg inn på ein viktig skilnad, nemleg skilnaden mellom ubehag og utryggleik, og diskuterer korleis læraren kan jobbe med å navigere i dette landskapet.

## Premissane for antirasistisk undervisning

Før eg går i gang, vil eg bruke litt plass på å avklare omgrepa rasisme og antirasistisk undervisning. Det kan jo sjå ut til at det eine dømet eg nemner, handlar om rasisme, medan det andre handlar om det noko mildare eller mindre dramatiske «kulturforskjellar». Det er likevel mogleg å argumentere for at dei to døma i ein viss forstand kan plasserast på same skala, nemleg ei førestilling av likskap som sentral norskheitsmarkør (Gullestad, 2002) og av likeverd som allereie oppnådd i Noreg (Røthing, 2015). Det er nokså vanleg å oppfatte og framstille «norsk kultur» som uskuldrein, harmonisk og likskapsorientert (Gullestad, 2002), og rasisme som unntaksvis ekstreme haldningar og handlingar, som drapet på Benjamin Hermansen eller Johanne Ihle Hansen, eller terrorangrepet 22. juli 2011. Ei slik *eksepsjonalisert* forståing av rasisme fangar opp ekstreme rasistiske uttrykk og praksisar, men ikkje meir kvardagslege uttrykk (Bangstad & Døving, 2015).

Det har blitt vanlegare også i norsk kontekst å skilje mellom ulike former for og nivå av rasisme. I ein svært knapp definisjon kan vi seie at rasisme er eit system av fordelar basert på rase (Bangstad & Døving, 2015, s. 15). Det som gjerne blir kalla *klassisk* rasisme eller *vitskapleg* rasisme, viser til argument for diskriminering, kolonisering og slaveri som fann legitimitet i 1800-talet si vitskaplege forskning på biologiske trekk. Samtidig har vitskapleg raseforskning opp gjennom historia gjort bruk av ein retorikk som blanda saman biologi, kultur og religion. Dermed er det historisk sett meir

presist å forstå også den klassiske rasismen som samanvovne førestillingar om biologi og etniske, kulturelle eller religiøse essensialiserte forskjellar der nokon er mindreverdige og andre er høgverdige (Lentin & Titley, 2015). Dersom ein insisterer på at rasisme berre rettar seg mot biologiske trekk, vil ein oversjå desse samanvevingane. Då kan omgrepa *nyrasisme* eller *kulturell rasisme* vere nyttige. Dei speglar ei rasismeforståing som viser til ei negativ generalisering og underordning av menneske på gruppenivå, uavhengig av om det er biologi, religion, språk eller kultur som er i fokus (Bangstad & Døving, 2015, s. 16). Vidare er det nyttig å kunne skilje mellom rasisme på individuelt og strukturelt nivå. Medan individuell rasisme er knytt til ideologiske overtendingar om rasemessige hierarki, viser omgrepet *rasialisering* til at oppfatningar og kategoriseringar av «oss» og «dei» kan gjennomsyre samfunnet på måtar som skapar hierarki og forskjellsbehandling. Dette omgrepet gjer det mogleg å sjå rasistiske strukturar utan at det naudsynleg er eksplisitte rasistiske motiv hos einskilde individ som ligg bak. Dermed opnar ein for å bryte med ei førestilling om at ei samfunn dominert av ikkje-rasistar aleine er nok til å få bukt med rasisme.

Sjølv om dei konseptuelle skiljelinjene nemnde her gir betre presisjon når ein skildrar, forstå og arbeider for å motverke rasisme, er det også viktig å hugse at dei heng saman. Kommenterar presentert som religionskritikk, debatt om naturforvaltning, innvandrings skepsis, samfunnsøkonomiske omsyn eller frykt for at «norske verdier» blir trua, trekker ofte på dei same historiske referansane, språkbruken og inndelinga i grupper med ulik verdi og uoverstigelege motsetnader som den klassiske rasismen (Bangstad & Døving, 2015).

Dei som argumenterer for at det er behov for ei meir aktivt antirasistisk undervisning (til dømes Arneback & Jämte, 2022; Erdal, 2021; Sibeko & Eriksen, 2022; Svendsen, 2014), legg til grunn at rasisme eksisterer i Noreg meir enn som berre eit marginalt fenomen. Det er etter kvart godt forskingsmessig belegg for å hevde dette: Norske barn og ungdommar opplever rasisme på kroppen (Unicef Norge, 2022). Ei undersøking gjort av Antirasistisk senter (Linløkken & Steen, 2017), viste at nesten 25 % av barn med minoritetsbakgrunn på barneskulen og over 25 % på ungdomsskulen opplevde urettferdig eller negativ forskjellsbehandling regelmessig (her definert som 2–3 gongar kvar månad eller oftare). Rett over 30 % av den norske befolkninga har fordommar mot muslimar, medan 9,3 % har fordommar mot jødar (Moe, 2022). Tre av fire unge samar oppgir å ha blitt utsett for diskriminering (Skaar, 2021). Dette er tal som viser tydeleg at

rasisme førekjem i ulike former og på ulike nivå i Noreg og bør rammast inn som dagsaktuelt og nært i læreplanverk og i undervisninga.

Samtidig som likeverd, inkludering og «verdien av mangfald» blir tematisert i læreplanverk og utdanningspolitikk, blir rasisme i liten grad nemnd i rammeverket for skulen. Sjølv om det har blitt meir fokus på fordommar og meir subtile rasismeuttrykk, blir ikkje ordet rasisme nemnt i overordna del av læreplanen, og det blir nemnt berre ein gong i den nye læreplanen i samfunnsfag. Det har blitt peikt på at det som i politiske dokument og læreplanverk ofte blir omtala som «kulturelt mangfald», kan kamuflere strukturell ulikskap og fungere andregjerande under dekke av ein inkluderande retorikk (Åberg, 2020). Fleire har argumentert for at det som ofte blir kalla «fleirkulturell undervisning», ikkje gir eit konseptapparat som er presist nok til å avdekke og motverke rasisme, nettopp fordi det i liten grad opnar for å skilje mellom ulike former for og nivå av rasisme. Det er naudsynt å eksplisitt namngje rase som sosialt fenomen og rasisme som samfunnsproblem (Eriksen, 2020, 2021; Harlap & Riese, 2014, 2021; Sibeko & Eriksen, 2022; Svendsen, 2014).

Ser vi på undervisning, opplyser fleire lærarar at dei unngår å ta opp rasisme i timen (Utdanningsnytt, 2020), og forskning har peikt på at det ofte rår ein doktrine om «fargeblindheit» (Sibeko & Eriksen, 2022) som avviser rasisme som eit strukturelt eller kvardagsleg fenomen i det norske samfunnet; at lærarar manglar verktøy for å identifisere og handsame rasisme i klasserommet (Osler & Lindquist, 2018), at lærarutdannarar tenker på tematikken som lite relevant (Dowling, 2017), og at læreverk ikkje rammast inn rasisme som dagsaktuelt og nært, men som noko som skjedde før, eller skjer andre stader enn i Noreg (Røthing, 2015)<sup>1</sup>.

I den norske offentlegheita kan samtalar om rasisme ofte bli prega av det Reidun Faye (2021) kallar låste posisjonar: Ofte har folk med personlege erfaringar med rasisme måtta insistere på at det førekjem kvardagsrasisme og strukturell rasisme, medan mange andre har ytt motstand og meir eller mindre eksplisitt utvist ei smal forståing av rasisme (som i debatten etter Antonsens behandling av Ali). Det er kanskje behageleg for kvite folk i ein majoritetskulturell posisjon å halde seg med ei forståing av rasisme som er avgrensa til ekstreme haldningar og handlingar utført av enkeltindivid eller små grupper av utskot som ikkje på noko punkt delar perspektivhorisont

1 Dette har rett nok fleire lærarutdannarar plukka opp og adressert, og det har resultert blant anna i lærebokserien Arena 5–7 (Eriksen et al., 2020).

med det store fleirtalet. Det er enkelt for dei fleste å identifisere og ta avstand frå oppmodingar til vald og påstandar om rasehierarki med biologisk grunngjeving. Det gjer det lettare å oppretthalde ei sjølvoppfatning som ikkje-rasist (DiAngelo, 2010), og mange endar kanskje opp med å kvi seg for å gå inn i samtalar der dei anar at ei slik sjølvoppfatning står for fall. Det har ubehagelege implikasjonar for majoriteten at kvardagsrasisme blir påpeikt og ramma inn som eit samfunnsfenomen. Det påfallande er at dette ubehaget ofte ser ut til å få prioritet, medan ansvaret for å handtere ubehaget (viss ein kan kalle det det) med å bli utsett for rasisme i langt større grad blir plassert på enkeltpersonane som opplever det (Eriksen & Stein, 2022)<sup>2</sup>.

Korleis kan vi få til å handsame dette konstruktivt i klasserommet? Kva kan ubehagets pedagogikk tilby lærarar som ønsker å nærme seg antirasistisk undervisning på ein måte som opnar, og ikkje stenger, for refleksjon og nyanserte posisjonar, og som skapar moglegheiter for handling? Før eg går i gang med å utforske dette spørsmålet ved hjelp av konkrete døme, vil eg kort risse opp tankegangen ubehagets pedagogikk bygger på.

## Ubehagets pedagogikk som teoretisk perspektiv

Ubehagets pedagogikk, eller *a pedagogy of discomfort* vart først skildra av den canadiske utdanningsteoretikaren Megan Boler, i boka *Feeling Power: Emotions and Education* frå 1999. Perspektivet inviterer lærarar og studentar til «kritiske undersøkingar av verdiar og etablerte oppfatningar» (Boler, 1999, s. 177 [mi omsetjing]), og «søker å engasjere elever, studenter og lærere til å behandle temaer knyttet til forskjeller, sosial rettferdighet og rasisme, på måter som utfordrer deres 'emosjonelle komfortsoner'» (Røthing, 2019, s. 44). Målsettinga er at elevane skal utvikle bevisstheit omkring urettferd i verda, og sin eigen posisjon som innvoven i samfunnsstrukturar – og utvikle evner og reiskap til å skape endring. Dette kan sjåast som del av ein dannelsingsprosess, der både tileigning av kunnskap og endring av eksisterande oppfatningar, perspektiv og overtendingar kan skape djuptgåande endring – transformasjon – i eleven eller studenten

<sup>2</sup> I nordamerikansk kontekst blir denne mekanismen gjerne karakterisert som «white fragility» (DiAngelo, 2016). I norsk kontekst ser også det pågåande doktorgradsarbeidet til Christine L. Norheim ut til å peike på ein liknande mekanisme.

si oppfatning av seg sjølv i verda (Laros et al., 2017, s. x). Perspektivet er forankra i anti-oppressiv pedagogikk (Kumashiro, 2000; Kumashiro, 2002), og har band til frigjeringspedagogikk (Freire, 2014), men der den klassiske frigjeringspedagogikken fokuserer på den kognitive dimensjonen – den kritiske refleksjonen – vektlegg ubehagets pedagogikk den emosjonelle dimensjonen av slike transformative prosessar.

Ubehagets pedagogikk er tufta på påstanden om at ubehag er «viktig for å utfordre dominerande overtydningar, sosiale vanar og normative praksisar som opprettheld sosial urett» (Zembylas, 2015, s. 163 [mi omsetjing]). Her blir kjensler sett på ikkje berre som individuelle fenomen, men som sosiale og kulturelle praksisar. Dette inneber at vi flyttar merksemda bort frå å *forklare* kjensler på individuelt nivå og over mot kva kjensler *gjer* på eit sosialt og politisk nivå (Ahmed, 2014), og, altså, korleis kjenslene er viktige i arbeidet med å *utfordre* overtydningar og praksisar som skapar og opprettheld urettferd.

Når vi vender blikket spesielt mot rasisme, så finn vi også at ubehagets pedagogikk trekker på postkoloniale (Hall, 2011; Said, 2003) og dekoloniale (Andreotti, 2011) teoriperspektiv, som har fokus på å avdekke og forstyrre rasistisk tankegods, språkbruk og praksisar som historisk sett har blitt brukt til å legitimere og oppretthalde vestleg kolonisering og kunnskapshegemoni, og som framleis er verksame i dag. Ein sentral konstruksjon som blir søkt forstyrra i særleg postkoloniale perspektiv, er førestillingar av det vestlege subjektet som det universelle, normale og umarkerte, og ikkje-vestlegheit som annleis og eksotisk, eller det markerte. Her ligg også innbakt ein kritikk av det som litt syrleg kan kallast «velvillig» fleirkulturell undervisning, som nøyer seg med å «fortelje» elevane om «andre» kulturar, historier, minoritetar, urfolk osb. Kritikken går ut på at slik ukritisk multikulturalisme teiknar eit naivt bilete av eit «fargerikt fellesskap», der historisk urettferd som til dømes Danmark-Noreg si rolle i slavehandel og kolonisering av Afrika, fornorskinga av samar og kvenar, eller undertrykking av rom og romanifolk har blitt marginalisert eller heilt borte frå forteljinga. Dermed blir den rasehierarkiske dominerande tankegangen som legitimerer desse strukturane og handlingane, også usynleg.

Sjølv om det nok er skrive mykje også innan norsk utdanningsteori som tematiserer ubehag i ulike samanhengar, var det Åse Røthing (2019) som først foreslo omsetjinga ubehagets pedagogikk. I åra etter det har perspektivet hatt stor vekst i Noreg og blitt kopla til ulike tematikkar med transformative målsettingar, spesielt rasisme og antirasisme (Eriksen, 2021;

Faye, 2021; Faye et al., 2021), og arbeid mot fordommar og diskriminering (Lippe, 2021).

Forstår vi ubehag som sosialt og politisk verksamt, blir det å handsame – og ikkje glatte over – ubehag i møte med rasisme i klasserommet (både som undervisningstema og som sosialt fenomen) ein sentral og viktig del av ein transformativ læringsprosess. Ubegag kan dermed forståast som ein ressurs som det er mogleg å bruke konstruktivt i skolens antirasistiske arbeid. Dette er openbart lettare sagt enn gjort. I det vidare vil eg diskutere nokre moment knytte til korleis ubehagets pedagogikk *kan* sjå ut i praksis, kva som er moglegheiter og risiko, og litt om nødvendige føresetnader for at det skal kunne bli fruktbart. Dette er ikkje meint som ein manual eller ein uttømmande diskusjon om nokre av desse punkta, men som eit oppspel for å tenke vidare omkring ubegag i undervisning om vanskelege samfunnsfaglege tema som rasisme.

## Ubegag som pedagogisk moglegheit

For å nærme oss spørsmålet om korleis det å undersøke ubegag kan gi rom for refleksjon og nyanse i antirasistisk undervisning, vil eg no gå gjennom og diskutere to undervisningssituasjonar der ubegag kjem i spel. Det første dømet tar utgangspunkt i fersk norsk forskning av Reidun Faye (2021), som viser korleis ubegag kan vere nødvendig og konstruktivt i undervisning om rasisme. I det andre dømet ser eg på kva kraft eit *potensielt* ubegag kan ha til å verke inn på spørsmål om korleis ein tar opp og diskuterer (eller ikkje diskuterer) «kulturforskjellar» i klasserommet. Her hentar eg stoff frå mi eiga forskning (Åberg, 2021), der samfunnsfaglærarar forhandlar forståingar av kulturell normalitet og annleisheit.

Før eg går i gang med å diskutere situasjonane, vil eg seie litt om empiriens plass i dette kapitlet. Spørsmålet dette kapitlet har som omdreiingspunkt – korleis ubegag kan gi rom for refleksjon og nyanse i antirasistisk undervisning, og kva utfordringar det fører med seg – er ikkje eit empirisk spørsmål, men eit spørsmål som inviterer til å utforske verdien av eit teoretisk perspektiv innanfor konteksten antirasistisk undervisning. Dei empiriske døma fungerer som inngangar til ei slik utforsking. Dei er ikkje meint som belegg for eintydige svar på spørsmålet, og heller ikkje som representative for nokon type eller noka utval. Dei er valde ut strategisk (Grønmo, 2016, s. 113) fordi dei er ferske, skrivne i norsk kontekst, og på kvar sin måte kastar lys over ubegag som kan knytast til



tankegangen bak antirasistisk undervisning. Eg har argumentert over for kvifor eg meiner at oppfatningar av «kulturforskjell» også er relevant for å kaste lys over dette.

## Planlagt ubehag som didaktisk reiskap i antirasistisk undervisning

I bokkapittelet «Rom for ubehag i undervisning om rasisme i klasserommet» skildrar Faye (2021) eit opplegg for lærarstudentar som tar utgangspunkt i ein «virtual reality»-film frå Australia (SBS Australia, 2017) der vi får sjå ein person bli utsett for rasistisk hets på ein buss. Filmen kjem to gongar etter kvarandre, der sjåaren første gongen er posisjonert som tilskodar, andre gongen som den personen som blir utsett for rasistisk hets. Etter at studentane har sett filmen ein gong frå kvar posisjon, følger ein diskusjon om situasjonen.

Filmen viser eit utvitydig døme på rasistisk hets og vil kunne opplevast ubehageleg frå fleire posisjonar. Den openberre rasismen filmen viser, er lett for dei fleste å karakterisere som nettopp rasisme. Dette utgjer både ei didaktisk moglegheit og ei potensiell avgrensing, fordi det kan vere lett for kvite studentar med majoritetsbakgrunn å tenke at slikt berre unntaksvis skjer i Noreg, og dermed distansere seg frå det. Elevar med ei «ibuande sjølvopfatning som ikkje-rasist» (Eriksen, 2021) kan bli «sitjande fast» i kjensler av at situasjonen ikkje har noko med dei sjølve å gjere fordi dei ikkje oppfører seg eksplisitt rasistisk. For å komme vidare då er det fruktbart om elevane også er kjent med eit konseptapparat som kan identifisere rasisme som noko meir enn individuelle haldningar og ekstreme handlingar. Når ein kan skilje mellom klassisk rasisme, kulturell rasisme og rasialisering; kvardagsrasisme og ideologisk rasisme (Bangstad & Døving, 2015), kan ein setje ord på og diskutere grenseoppgangane for kva som kan vere uttrykk for, og opplevast som, rasisme. Kva om situasjonen hadde vore mindre eksplisitt, ordbruken annleis? Kva om personen hadde kviskra og peikt i staden for å rope? Kor ofte trur du liknande ting skjer i Noreg? Kor ofte kan ein oppleve slike situasjonar før ein tenker på det som noko meir overgripande enn eit haldningsproblem hos eit mindretal enkeltpersonar? Slike diskusjonar kan gjere det enklare både å karakterisere ulike situasjonar og å trekke linjer til eigne opplevingar, og såleis gi mat til meir nyanserte diskusjonar om rasisme der eige ubehag eller kjensler av å bli skulda for rasisme ikkje treng å blokkere for samtalen. Ikkje minst vil det

også kunne gi melaninrike elevar eit rikare omgrepsapparat for å skildre eigne erfaringar.

Vidare vil det kunne vere nyttig for læraren å fokusere på posisjonaltet – at vi alle har ulike erfaringar og dermed føresetnader for å karakterisere ein situasjon som rasisme eller ikkje. Gjennom å våge å stille spørsmålet «kvifor ser nokon rasisme der andre ikkje gjer det?» (Sibeko & Eriksen, 2022), vil ein kunne opne for ein diskusjon om subtile rasismeuttrykk som for nokon er ein del av kvardagen, men ein kan gå gjennom eit heilt kvitt liv utan å legge merke til. I Faye sitt undervisningsopplegg var det fleire studentar med minoritetsbakgrunn som hadde opplevd situasjonar som likna den på filmen. Gir ein rom til å løfte fram ulike opplevingar av filmen, vil det kunne vise seg at elevane kanskje identifiserer seg med ulike roller i situasjonen. Slik kan ein danne grunnlag for å løyse opp i fastlåste oppfatningar eller posisjonar, dempe behovet for å gå i forsvar og opne rommet for å bli høyrte og trudd på.

Dersom elevane gjennom eit slikt opplegg reflekterer over eigen posisjonaltet, kan det for kvite, majoritetskulturelle elevar føre til skuld kjensle, som igjen kan resultere i passivitet, resignasjon eller blokkering av samtalen. Her kjem skiljet mellom individuell og strukturell rasisme fram som viktig for at det ubehaget dei kjenner på, ikkje skal strande i slike spor. Målet her er å «flytte fokus fra hvem som er eller ikke er rasister, til hvordan rasisme kommer til uttrykk» (Eriksen, 2021, s. 114).

Det vil kanskje opplevast uvant for mange lærarar å skulle gå inn i undervisning om rasisme med slike utvida premisser som nemnde over. Det å problematisere eigne haldningar og bli bevisst på eigne blinde flekkar kan opplevast utfordrande, og det er heller ikkje utan risiko å skulle «røske» i elevane sine sjølvforståingar. Eg vil komme nærmare inn på dette i del 5. Ein minst like overhengande risiko her er likevel at dersom vi unnlet å påpeike og diskutere rasisme for å beskytte (kvite, majoritetskulturelle) elevar mot ubehag, pålegg vi samstundes melaninrike elevar å tole, ikkje påpeike, protestere mot, eller gi uttrykk for sine kjensler i møte med rasistiske uttrykk.

Dette dømet hadde rasisme som undervisningstema som omdreiingspunkt. Men det er ikkje berre rasisme som undervisningstema som aktualiserer rasisme i skulesamanheng, og det er ikkje berre denne typen didaktisk retta introdusert ubehag som aktualiserer ubehagets pedagogikk. Det vil eg no vise gjennom det neste dømet.

## Når forskjellsprat blir ubehageleg

I artikkelen «Imagined sameness or imagined difference?» frå 2021 intervjuar eg samfunnsfaglærarar om korleis dei oppfatta og handsama det eg kalla kulturforskjellar i klasserommet. Då fann eg at nokre lærarar gav uttrykk for ubehag ved snakk om kulturforskjell. Ubhaget tok ulike former, som ambivalens, tvil, usikkerheit, bekymring, og ei kjensle av å vere på vakt. Fleire uttrykte at dei såg grunn til å fokusere på kulturell likskap i staden for forskjell.

Ein av lærarane, på spørsmål om i kva grad han trakk inn opphavslandet til ein av elevane i undervisninga, uttrykte seg slik (landet er fiktivt):

[...] ja, som sagt er jeg litt usikker på hennes følelser, hvordan hun føler det når jeg trekker det inn, for da blir jo hun på en måte [tyrkeren] i klasserommet, og hun er egentlig veldig lite det da, og i den alderen så vil man jo egentlig være så stor del av flokken som mulig, man har veldig behov for tilhørighet, og vil kanskje ikke skille seg ut så veldig mye. Så jeg er nok litt bevisst det altså, jeg tror det.

Seinare i same intervjuet:

Det er jo ikke til å stikke under en stol at det er mye høyere kriminalitet i [Tyrkia], og da er jo vi redd for at den dras med hit, og den litt slappe holdningen til lover og regler. Her er det jo ulåste dører, ulåste biler, [...], og vi håper at vi kan fortsette å ha det sånn, selv om det kommer en stor andel av befolkningen hit med en annen tenkning om hva som er greit [...], det er ikke tvil om at der er det litt andre holdninger. Så vi må prøve å unngå å snakke om sånne tema da, tenker jeg.

Sjølv om ein stor del av elevane på skulen kom frå dette opphavslandet, ser det ut til at det å bli sett som «tyrkaren i klassen», var einstyddande med å skilje seg ut. Det å rette merksemda mot bakgrunnen hennar blir i det første sitatet framstilt som ein motsetnad til å kjenne tilhøyrslse, vere ein del av flokken. Kan det tenkast at dette peiker på ein underliggende premiss om at «tilhøyrslse» handlar om tilknyting til den kulturelle majoriteten? Ser ein det i lys av det andre sitatet, kan det sjå ut til at det å trekke fram bakgrunnen hennar ville innebere å peike på negative trekk som ho burde sleppe å bli assosiert med. Læraren uttrykker ønske om å skjerme eleven mot ubhaget det ville medføre å få den tyrkiske identiteten hengande ved seg, og dette påverkar korleis han vel å møte ho. Ein kan kanskje seie at læraren kjenner eit *pre facto* ubehag som får preventiv kraft.

På eitt punkt i intervjuet viser læraren til «snakk» og fordømmar i lokalsamfunnet, frå majoritetssamfunnet retta mot folk frå dette spesifikke opphavslandet. Han uttrykker eit ønske om at skulen ikkje skal vere ein arena der stereotypiar og fordømmar blir reproduisert. Det verkar likevel for læraren urealistisk, uheldig, og kanskje umogleg, å bruke klasserommet som arena for å setje ord på eller utfordre desse fordommene. I staden presenterer han eit ideal om skulen som kulturelt nøytral. Trass i ei prinsipiell overtyding om likeverd og likebehandling, og eit ønske om å få bukt med fordømmar, kan det sjå ut til at vegen han vel ut av ubehaget, endar opp med å glatte over dei fordommene han antyd at eksisterer. Dermed stiller han seg slik at det er vanskeleg å forstyrre dei. Vi kan kanskje seie at det går føre seg eit affektivt arbeid som i praksis beskyttar majoriteten mot å måtte konfronterast med sine egne snevre rammer – sjølv om dette ikkje nødvendigvis var intensjonen. Med andre ord, ubehaget er sosialt verksamt, og aktivt til hinder for læraren i å kunne reflektere over korleis han sjølv reproduserer førestillingar av harmonisk norskheit og forstyrrende annleisheit.

Kva handlingsalternativ hadde denne læraren? Korleis kunne han sett seg sjølv i stand til å bryte opp det dominerande skiljet mellom norsk og tyrkisk, harmonisk likskap og forstyrrende forskjell? Korleis kunne han finne rom for å aktivt utfordre fordømmar, framfor å «berre» unngå å produsere dei? Det er (som nemnt) mange som har retta blikket mot den kognitive sida ved ei slik problemstilling; det å stille spørsmål ved egne underliggande oppfatningar av kva som er kulturelt forstyrrende, utforske eigen posisjonaltet og reflektere kritisk over egne haldningar, perspektiv og tankemønster. Dersom ein skal gripe desse spørsmåla ved hjelp av ubehagets pedagogikk, vil ein i tillegg dvele ved impulsen om å *unngå* tema og situasjonar fordi dei *kan* bli ubehagelege. [*..V*] *i må prøve å unngå å snakke om sånne tema da*, seier læraren. Dersom ein i staden for å unngå det som kan bli ubehageleg, stoppar opp og undersøker *kva* som gjer det ubehageleg – kvifor oppfattar eg det «ikkje-norske» som disruptivt? Kva slags implisitte normer er det som blir brotne i møte med desse «kulturforskjellane»? Kven er det eg beskyttar ved å unngå å snakke om det? Kan det opne opp eit rom til å sjå på egne affektive prosessar som innvovne i sosiale strukturar som opprettheld forskjellskategoriseringar?

Her er det altså ikkje snakk om pedagogisk initiert ubehag med transformativ læring som mål. Snarare filtrar læraren sitt ubehag ved tanken på eit uhandterleg scenario der elevar gir uttrykk for fordømmar mot andre

elevar, seg i hop med eit ønske om å unngå ubehag på eleven sine vegner. Det blir tydeleg at for at læraren skal kunne forvalte eit potensielt ubehag hos eleven, er det nødvendig å våge å dvele ved og undersøke også eige ubehag.

Som allereie nemnt kan det likevel vere lettare sagt enn gjort å «dvele i ubehag», «bruke ubehag konstruktivt» og «røske i sjølvoppfatningar». Det er fleire gode grunnar til å diskutere vanskar, risiko og dilemma ubehagets pedagogikk rører ved.

## Motstand – og mot

Skulefolk er heldigvis som oftast opptatt av å bygge gode læringsmiljø, trygge relasjonar og at skulen skal vere ein arena for meistring. Det er kanskje ikkje så rart om ubehagets pedagogikk blir møtt med skepsis. Kan det verkeleg vere forsvarleg å utsette elevar for ubehagelege situasjonar med vitande og vilje, med ei forventning om at dei skal lære av det? I denne delen av kapittelet vil eg nøste litt meir i kva som kan gjere ubehagets pedagogikk vanskeleg, kva som kan skape motstand mot det, og moglege motsvar.

## Motstand, skuld og offer

Kumashiro (2002) skriv at ein i møte med vanskeleg kunnskap om verda vil kjenne *motstand*, og at den lærande potensielt gjennomgår ei *krise*. Å skulle begynne å undersøke eigne moglege fordommar, blinde flekkar, og sette si eiga sjølvforståing i spel, kan vere skjelsettande, og kanskje også kriseprega. Det er ikkje så vanskeleg å sjå føre seg at det er krevjande å motarbeide impulsen til å stenge av, og stoppe tankerekka når ho begynner å bli ubehageleg.

Her er det viktig å understreke at ubehagets pedagogikk ikkje dreier seg om utdeling av personleg skuld for urett i samfunnet. På same måten som urett blir forstått som sosialt og kulturelt produsert, må også ubehag og motstand i møte med kunnskap og bevisstgjerings om urett forståast som samansvove med sosialt konstruerte normer og kulturelle praksisar (Blum et al., 2021). Viss vi forstår motstand som berre ein individuell kjenslemessig reaksjon, som kvar enkeltperson ber ansvaret for, tar vi ikkje innover oss dei vidare strukturane som skapar motstanden i utgangspunktet (Zembylas, 2018, s. 87). Dømet med læraren i del 4 viser fleire lag med motstand mot

å undersøke nærmare dei mekanismane som er i spel i forhandlingane av «norsk» og «problematiske ikkje-norsk» på den skulen og i det lokalsamfunnet. I staden for å individualisere motstanden denne læraren kjente mot å ta opp og diskutere fordommar i klasserommet, bør vi sjå den som situert i eit lokalsamfunn og ein affektiv økonomi der harmoni og likskap produserer gode kjensler, og forskjell blir reprodusert som disruptivt. På den måten kan vi kople samtalen bort frå skuld og over mot kva motstanden *gjer*, korleis den verkar i situasjonen.

Ein annan mekanisme som kan skape motstand, er dersom ein går inn i undervisning med for enkle forteljingar om marginaliserte og privilegerte grupper. For eindimensjonale forteljingar risikerer å låse og redusere desse posisjonane, og resultatet kan bli det Blum mfl. (2021) kallar «uproduktive kjensler av skuld eller medkjensle» (2021, s. 766). Det kan i neste omgang forsterke motstanden mot å tenke noko meir på temaet, og blokkerer nokså effektivt for vidare refleksjon. Hadde til dømes Faye (2021) sitt undervisningsopplegg låst kvite, majoritetskulturelle elevar i ei rolle som ubetinga rasistar, og fanga elevar med minoritetsbakgrunn i ei passiv mottakarrolle, kunne opplegget risikere å ha motsett effekt av det som var hensikta: Det kunne enda opp med å oppretthalde stereotypiar, og eit verdsbilete som består av oss og dei – der nokon er aktive overgripingar og andre er passive offer. Som eg var inne på i del 4, var det eit poeng for Faye (2021) å opne opp for eit mangfald av posisjonar og oppfatningar, nettopp for å unngå at dei kvite, majoritetskulturelle elevane si oppleving først og fremst var medkjensle. Ein liknande risiko er altså at dei først og fremst opplever skuld. Det kan vere uheldig både fordi det er basert på unyanserte forteljingar om skuld og offer, men også fordi det kan auke motstanden hos elevar som opplever antirasistisk undervisning som utdeling av skuld til dei personleg. Det er nødvendig med ein pedagogikk som opnar, ikkje stenger, for dei tankerekkene som kan bryte opp slike låste posisjonar. Dei to døma over har illustrert at ubehag *kan* brukast konstruktivt for å bryte ein slik dikotomi.

## Kven sitt ubehag?

Sjølv om ein greier å unngå å gå i «fellene» med å dele ut personleg skuld, eller å låse og overforenkle framstillingane av marginaliserte og privilegerte grupper, kan det likevel sjå ut til at ubehag står i motsetnad til den stemninga vi ønsker skal rå i klasserommet. Det er ukontroversielt som pedagog

å vektlegge tryggleik, gode relasjonar og eit opent og støttande klassemiljø. Undervurderer ubehagets pedagogikk menneske sine behov for meistring og anerkjenning som føresetnad for vekst, læring og refleksjon<sup>3</sup>? Er det etisk forsvarleg for ein lærar, i ein autoritetsposisjon, å framkalle eller dvele ved ubehag for å fremme læring?

På den andre sida, går det an å snu på det, og spørje: *Kven* er det vi beskyttar dersom vi vel å glatte over rasistiske fordommar (Røthing, 2019)? Faye (2021) skriv om korleis ho sjølv, i opplegget med VR-filmen, kom i ein ubehageleg situasjon: Etter å ha fortalt studentane om ein sjølvopplevd episode nettopp på ein buss, der ho var vitne til at ei muslimsk ung kvinne vart hetsa av ein middelaldrande kvit mann, kom det fram det var ein av studentane i rommet som var denne kvinna. I bekymring for at det skulle bli ubehageleg for studenten å snakke om det, avslutta Faye situasjonen ganske raskt. I samtale med jenta etterpå kom det fram at jenta hadde merka at Faye også syntest situasjonen var ubehageleg. Sjølv sa jenta at det var eit større problem med situasjonar der ho ikkje vart tatt på alvor når ho fortalte om rasisme, enn at læraren tematiserte rasisme i klasserommet. Sjølv om dette er eit enkelttilfelle som ikkje dekker eller gir fasit for alle situasjonar, er det verd å stille seg spørsmålet når vanskelege tema kjem opp: *Kven* er det eg beskyttar no?

På liknande vis kan ei målsetting om kulturell nøytralitet (slik som læraren i del 4 målbar) innebere ein risiko for at minoritetslevar sine erfaringar forblir undertematisert, og førestillingar om kulturell normalitet forblir uforstyrta. Med andre ord: Majoritetens (ikkje nødvendigvis medvitne) behov for å sleppe å konfronterast med rasisme eller fordommar trumfar då minoritetens behov for å få sine erfaringar sett og tatt på alvor. På den måten risikerer vi at minoritetslevar sitt ubehag blir usynleggjort, og derfor ikkje ramma inn som eit problem. Det blir individualisert. Ansvaret blir lagt på kvar enkelt, og eventuelle kjenslemessige uttrykk og reaksjonar kan fort bli sett på som brot med ei implisitt forventning om å beherske seg – for ikkje å skape ubehag for andre.<sup>4</sup> Liknande mekanismar har blitt skildra i medborgarskapsundervisning av Eriksen og Stein (2022). Dette gir grunn til å problematisere kva forventningar elevar kan ha til å bli beskytta mot ubehag, og korleis slike forventningar kan vere ujamt fordelt.

3 Dette spørsmålet er ei parafisering av eit innlegg frå Peder Nustad i diskusjon på Samfunnsfagkonferansen 2021, arrangert av OsloMet.

4 Dette skriv Christine L. Norheim om i sitt doktorgradsarbeid (i prosess).

## Tryggleik? Eller modige klasserom

I nordamerikansk skulekontekst har det blitt vanleg å snakke om såkalla «safe spaces», der målsettinga har vore klasserom der ein skal kunne ytre seg, gi uttrykk for tankar, opplevingar, perspektiv og kjensler utan å frykte å bli avvist, mistrudd, mistenkeleggjort, usynleggjort eller oppleve personangrep. Dersom vi forstår *tryggleik* som fråvær av slike responsar, kan det saktens vere ei fornuftig målsetting (om enn urealistisk for mange, og det vil eg komme tilbake til). Likevel kan det altså vere grunn til å stoppe opp ved denne målsettinga og undersøke ho litt. Ideen om tryggleik i klasserommet må ikkje bli einsbetydande med fråvær av ubehag (Kumashiro, 2002).

Grenseoppgangen mellom eit ønske om tryggleik og ei forventning om å skulle skjermast mot motstand, kritikk, eller å måtte ta stilling til vanskelege spørsmål, er ikkje alltid tydeleg, verken for læraren eller elevane sjølve. Ikkje all motstand mot ubehag er den kriseprega kjenslemessige reaksjonen ein kan forvente idet eleven tar innover seg all verdas urett. Noko av motstanden kan rett og slett tenkast å handle om ei forventning om å bli skjerma mot ubehag. Dersom tryggleik blir forveksla med ei forventning om å ikkje bli utfordra, at ingenting skal vere vanskeleg, at ingenting er risikabelt, har vi skapt urealistiske forventningar både til skulen og livet elles.

I tillegg til at ei forventning om å skjermast mot ubehag er urealistisk, er denne forventninga sannsynlegvis ujamt fordelt blant elevane: Dersom kvite, majoritetskulturelle elevar opplever det ubehageleg å konfronterast med kvardagsrasisme, kolonihistorie eller eigne privilegium, kan det hende dei ber på eit (ubevisst) ønske om å unngå dette ubehaget. Farga elevar med minoritetsbakgrunn har langt mindre grunn til å forvente å bli skjerma mot erfaringa at rasisme finst. Dersom tryggleik blir forstått som å skjermast mot å erfare kvardagsrasisme, er dette eit privilegium som berre kan kome dei til gode som ikkje har opplevd det på kroppen. Unnlet vi å utfordre eit rasismefritt verdsbilete, med mål om å skjerme elevane våre mot ubehag, er det også ei aktiv vidareføring av usynleggjeringa av farga elevar som har erfaringar med rasisme.

I staden for å sikte mot at alle skal vere skjerma mot å kjenne ubehag, kan ein sikte på å bygge toleranse for motstand, utfordring og usemje, og å trene på å møte vanskelege tema, diskusjonar og innsiktar utan å stenge ned eller trekke seg ut. Dette står ikkje i motsetnad til å jobbe pedagogisk med relasjonar, meistring og positive tilbakemeldingar. Tvert om: positive



relasjonar prega av omsorg og respekt er grunnlaget både for læring og for å utfordre normer og privilegium (Arneback & Jämte, 2022). Rett nok kan det vere vanskeleg å finne denne balansen, for det er nærmast umogleg å vite på førehand når det vil vere konstruktivt å dvele ved ubehag, og når det bikkar over til såkalla «hot moments» (Harlap, 2014), der ein stenger av og blokkerer. Linn, ein annan lærar eg har intervjuet (Åberg, 2021), svarar slik på spørsmål om kva ho tenker om undervisningstema som kan opplevast vanskelege for elevar med minoritetsbakgrunn:

Vi unngår ikke å snakke om noen av temaene i samfunnsfag fordi at noen kan oppleve det nært, men vi har jo en tett dialog med dem hvis det er noe som er vanskelig. Og så er det jo hele veien det med å ha god relasjon til dem og kjenne elevene og være sensitiv på de du snakker med, ta imot signaler, ha tid til å høre på dem.

I staden for å ha tryggleik som mål kan målet vere ein balanse mellom støtte, oppmuntring og positive tilbakemeldingar, og motførestillingar, utfordring og oppmodingar til å tenke nytt (Arao & Clemens, 2013, s. 139). Dette har blitt ramma inn som ei målsetting om å skape *modige* rom (brave spaces) (Arao & Clemens, 2013).

## Avsluttande kommentar

Det er ei ubehageleg sanning at kvardagsrasisme og strukturell rasisme finst i Noreg, og rammar barn og unge. Skulen sitt samfunnsmandat tilseier at det er nødvendig med antirasistisk undervisning, og dette inneber at vi må røske i eit dominerande, rasismefritt bilete av det norske samfunnet.

Ubehag kan ikkje forhandlast bort, men dette kapittelet har forsøkt å illustrere korleis det kan gå føre seg eit affektivt arbeid som har som konsekvens at det blir glatta over for kvite, majoritetsposisjonerte elevar. Kapittelet har vist at vi kan forstå desse prosessane som sosialt og kulturelt verksame prosessar, ikkje berre individuelle reaksjonar på vanskelege, men unike situasjonar. I arbeid for å forstyrre rasistiske fordommar er det nødvendig å identifisere desse affektive prosessane som beskyttar kvite, majoritetskulturelle elevar mot å konfronterast med rasisme, og samtidig fører til at farga elevar med minoritetsbakgrunn sine erfaringar blir usynleggjort.

Samtidig skal vi vakte oss vel for å tilskrive farga elevar med minoritetsbakgrunn rolla som «døme» for kvite, majoritetskulturelle sine aha-opplevingar. Den offentlege samtalen i 2022 er prega av at nokon har vore nokså

skjerma frå både opplevingar og diskusjonar av rasisme, samtidig som andre allereie er lut lei av å tolmogig stille opp og vise fram leie erfaringar, vonde og skremmande hendingar og truande meldingar, for at tungnemme majoritetsposisjonerte aktørar skal «gå med på» at kvardagsrasisme er eit reelt fenomen i Noreg. Dersom vi rammar inn bevisstgjerjing omkring rasisme først og fremst som ein læringssjansje for kvite elevar, risikerer vi (igjen) å redusere framstillinga av brune elevar til statistar for kvite elevar si læring. Igjen ser vi kor viktig det er å opne opp samtalen for at ulike posisjonar og aktørar kan komme reelt til uttrykk.

I dette kapitlet har eg sett på korleis det å dvele ved ubehag og sjå på det som innvove i sosiale strukturar kan mogleggjere ein meir nyansert samtale om rasisme i klasserommet. Dette viser at ubehagets pedagogikk kan vere fruktbart som ein av fleire inngangar til antirasistisk undervisning. Naturlegvis må ein nærme seg ubehag varsamt, kontekstsensitivt og med blick for dei etiske og pedagogiske utfordringane som ligg i det å utfordre både egne og elevane sine emosjonelle komfortsonar.

## Referansar

- Ahmed, S. (2014). *The cultural politics of emotion* (2. utg.). Edinburgh University Press.
- Andersson, M. (2022). *Rasisme: en innføring* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Andreotti, V. (2011). *Actionable postcolonial theory in education*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230337794>
- Arao, B. & Clemens, K. (2013). From safe spaces to brave spaces: A New Way to Frame Dialogue Around Diversity and Social Justice. I L. M. Landreman (Red.), *The Art of Effective Facilitation: Reflections from Social Justice Educators* (s. 135–150). Herndon: Stylus Publishing, LLC.
- Arneback, E. & Jämte, J. (2022). How to counteract racism in education – A typology of teachers' anti-racist actions. *Race, ethnicity and education*, 25(2), 192–211. <https://doi.org/10.1080/13613324.2021.1890566>
- Bangstad, S. & Døving, C. A. (2015). *Hva er rasisme* (Vol. 57). Universitetsforlaget.
- Blum, D., Davis, E. E., Gibson, K., Phillips, R. L., Jeyaraj, A. S. S. & Winters, B. (2021). «I've never cried with a stranger before»: a pedagogy of discomfort, emotion and hope for immigrant justice. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 34(8), 763–781. <https://doi.org/10.1080/09518398.2021.1962564>
- Boler, M. (1999). *Feeling power: Emotions and education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203009499>
- 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 utlending* [School does not see the whole of me! A narrative and postcolonial study of social inequality in upper secondary school through minority students' experiences of being foreign] (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- DiAngelo, R. (2016). White Fragility. *Counterpoints*, 497, 245–253.
- DiAngelo, R. J. (2010). Why Can't We All Just Be Individuals?: Countering the Discourse of Individualism in Anti-racist Education. *InterActions: UCLA Journal of Education and Information Studies*, 6(1). <https://doi.org/10.5070/D461000670>

- Dowling, F. (2017). «'Rase' og etnisitet? Det kan ikke jeg si noe særlig om – her er det 'Blenda-hvitt'!». *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 101(03), 252–265. [http://www.idunn.no/npt/2017/03/rase\\_og\\_etnisitet\\_det\\_kan\\_ikke\\_jeg\\_si\\_noe\\_saerlig\\_om\\_h](http://www.idunn.no/npt/2017/03/rase_og_etnisitet_det_kan_ikke_jeg_si_noe_saerlig_om_h)
- Døving, C. A. (2022). *Rasisme: fenomenet, forskningen, erfaringene*. Universitetsforlaget.
- Erdal, S. F. (2021). Samfunnsfag som arena for å undervise om og forebygge rasisme. I L. Granlund, E. Ryen & S. F. Erdal (Red.), *Samfunnsfagdidaktikk* (s. 264–284). Universitetsforlaget.
- Eriksen, K. G. (2020). Discomforting presence in the classroom – the affective technologies of race, racism and whiteness. *Whiteness and Education*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/23793406.2020.1812110>
- Eriksen, K. G. (2021). Mot utvidede forståelser av rasialisering og rasisme i skolen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 7, 104. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2445>
- Eriksen, K. G., Grødem, S. K., Nodeland, T. S. & Sibeko, G. (2020). *Arena 5: samfunnsfag* (1. utg., bokmålsutg.). Aschehoug undervisning.
- Eriksen, K. G. & Stein, S. (2022). Good intentions, colonial relations: Interrupting the white emotional equilibrium of Norwegian citizenship education. *The Review of education/ pedagogy/cultural studies*, 44(3), 210–230. <https://doi.org/10.1080/10714413.2021.1959210>
- Faye, R. (2021). 8 Rom for ubehag i undervisning om rasisme i klasserommet. I R. Faye, E. M. Lindhardt & B. E. Ravneberg (Red.), *Mot en kontekstuell forståelse av fordomsbegrepet*. Universitetsforlaget.
- Faye, R., Lindhardt, E. M. & Ravneberg, B. E. (2021). *Mot en kontekstuell forståelse av fordomsbegrepet*. Universitetsforlaget.
- Freire, P. (2014). *Pedagogy of the oppressed: 30th anniversary edition* (New rev. ed.). Bloomsbury Academic and Professional. <https://doi.org/10.5040/9781472552884.ch-001>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Gullestad, M. (2002). Invisible fences: Egalitarianism, nationalism and racism. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 8(1), 45–63. <https://doi.org/10.1111/1467-9655.00098>
- Hall, S. (2011). Introduction: Who needs 'Identity'? I S. Hall & P. d. Gay (Red.), *Questions of cultural identity* (s. 1–17). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446221907.n1>
- Harlap, Y. (2014). Preparing university educators for hot moments: theater for educational development about difference, power, and privilege. *Teaching in Higher Education*, 19(3), 217–228. <https://doi.org/10.1080/13562517.2013.860098>
- 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* (s. [190]–216). Fagbokforlaget.
- Harlap, Y. & Riese, H. (2021). «We don't throw stones, we throw flowers»: race discourse and race evasiveness in the Norwegian university classroom. *Ethnic and Racial Studies*. <https://doi.org/10.1080/01419870.2021.1904146>
- Kumashiro, K. K. (2000). Toward a theory of anti-oppressive education. *Review of Educational Research*, 70(1), 25–53. <https://doi.org/10.2307/1170593>
- Kumashiro, K. K. (2002). *Troubling education: Queer activism and anti-oppressive pedagogy*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203819753>
- Laros, A., Fuhr, T. & Taylor, E. W. (2017). *Transformative learning meets bildung: an international exchange* (1. 2017-utg.). Sense Publishers.
- Lentin, A. & Titley, G. (2015). La oss snakke om kulturen din: post-rase, post-rasisme. *Agora* (Oslo), 32(3–04), 166–204. <https://doi.org/10.18261/ISSN1500-1571-2014-03-04-07>
- Linløkken, M. K. & Steen, R. B. (2017). «Vi vil ikke leke med deg fordi du er brun». – En undersøkelse av opplevd rasisme blant ungdom. <https://antirasistisk.no/publikasjoner/leke-brun-undersokelse-opplevd-rasisme-blant-ungdom/>
- Lippe, M. S. v. d. (2021). *Fordommer i skolen: gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering*. Universitetsforlaget.
- Moe, V. (2022). *Holdninger til jøder og muslimer i Norge 2022. Befolkningsundersøkelse, minoritetsstudie og ungdomsundersøkelse*. <https://www.hlsenteret.no/forskning/jodisk-historie-og-antisemittisme/holdningsundersokelsene/holdningsundersokelsen-2022/>

- Osler, A. & Lindquist, H. (2018). Rase og etnisitet, to begreper vi må snakke mer om [Race and ethnicity, two terms we must talk more about ]. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 102(1), 26–37. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-01-04> ER
- Røthing, Å. (2015). Rasisme som tema i norsk skole – Analyser av læreplaner og lærebøker og perspektiver på undervisning [Racism as a topic in Norwegian education – Analyses of curricula and text-books and perspectives on teaching ]. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(2), 72–83. [http://www.idunn.no/npt/2015/02/rasisme\\_som\\_tema\\_i\\_norsk\\_skole\\_-\\_analyser\\_av\\_laereplaner\\_og\\_](http://www.idunn.no/npt/2015/02/rasisme_som_tema_i_norsk_skole_-_analyser_av_laereplaner_og_)
- Røthing, Å. (2019). «Ubehagets pedagogikk» [Pedagogy of discomfort]. *FLEKS: Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 6(1). <https://doi.org/10.7577/fleks.3309>
- Said, E. W. (2003). *Orientalism* (ny utg. med nytt forord). Penguin Books.
- SBS Australia. (2017, 01. mars). *Is Australia Racist?* [Video]. Youtube.
- Sibeko, G. J. & Eriksen, K. G. (2022). Innganger til en antirasistisk undervisning. I K. G. Eriksen, B. Goldschmidt-Gjerløw & M. K. Jore (Red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* (s. 33–47). Universitetsforlaget.
- Skjelvik, S., Danielsen, D. J., Kristoffersen, K. J., Klevjer, C. A., Rønning, I. K. & Tjøflot, E. (2022, 15.11.2022). Politianmelder Atle Antonsen for rasisme: – Sa jeg var for mørkhudet til å være der. *NRK Nordland*. <https://www.nrk.no/nordland/sumaya-jirde-ali-politianmelder-atle-antonsen-for-rasisme-1.16180349>
- Skaar, K. L. H. S. W. (2021). *Unge samers psykiske helse. En kvalitativ og kvantitativ studie av unge samers psykososiale helse*.
- Svendsen, S. H. B. (2014). Learning racism in the absence of ‘race’. *The European journal of women’s studies*, 21(1), 9–24. <https://doi.org/10.1177/1350506813507717>
- Unicef Norge. (2022). *U-report Norge: Hva mener barn og unge om rasisme?* <https://www.unicef.no/nyheter/barns-rettigheter/store-mottok-ny-rapport-om-rasisme>
- Utdanningsnytt. (2020, 10.11.2020). Spørreundersøkelse etter lærerdrapet i Frankrike: Mange lærere unngår temaer som kan virke støtende på elever. <https://www.utdanningsnytt.no/muhammedkarikaturerytringsfrihet/sporreundersokelse-etter-laererdrapet-i-frankrike-mange-laerere-unngartemaer-som-kan-virke-stotende-pa-elever/261343>
- Zembylas, M. (2015, 2015/05/04). ‘Pedagogy of discomfort’ and its ethical implications: the tensions of ethical violence in social justice education. *Ethics and Education*, 10(2), 163–174. <https://doi.org/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. <https://doi.org/10.1080/17449642.2018.1428714>
- Zembylas, M. & Papamichael, E. (2017, 2017/01/02). Pedagogies of discomfort and empathy in multicultural teacher education. *Intercultural Education*, 28(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1288448>
- Åberg, I. B. (2020). Diversity is the others: A critical investigation of ‘diversity’ in two recent education policy documents. *Intercultural Education*, 31(2), 157–172. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1702294>
- Åberg, I. B. (2021). Imagined sameness or imagined difference? Norwegian social studies teachers’ views on students’ cultural and ethnical backgrounds. *Journal of Social Science Education*, 20(4), 178–198. <https://doi.org/10.11576/jsse-4186>