



8. Rom for ubehag i undervisning om rasisme i klasserommet

Reidun Faye

Sammendrag Rasisme oppleves som et ubehagelig tema å snakke om. I kapittelet pekes det på pedagogiske fordeler ved å gi rom for ubehag i møte med rasisme. Ved å gi minoritets- og majoritetsstudenter like mye rom for å dele oppfatninger av rasisme, også de som er ubehagelige, kan man gi økt forståelse for rasisme og gode verktøy for å håndtere situasjoner knyttet til rasisme. Det tas utgangspunkt i erfaringer fra undervisning ved en norsk lærerutdanning, der virtual reality ble anvendt som didaktisk metode.

Nøkkelord rasisme | ubehagets pedagogikk | normkritisk pedagogikk | Virtual Reality | VR-didaktikk

Abstract Racism is a sensitive topic, which can be uncomfortable to talk about. This chapter argues that actively addressing discomfort can be positive for learning about racism. By giving both minority- and majority students chance to address their discomfort when facing racism can create educative dialogue about racism. The chapter is informed by experiences from a course for teacher students in a Norwegian University. Virtual reality was used as a didactical method in the teaching.

Keywords racism | pedagogy of discomfort | norm criticism | virtual reality | VR didactics

INTRODUKSJON

Høsten 2019 kunne man i den populære podkasten Radioresepsjonen på NRK høre programleder Tore Sagen lese opp et notat der han, blant annet, sammenlignet personer med mørk hudfarge med apekatter. Innlegget var ifølge Sagen selv ment som satirisk humor rettet mot de som har rasistiske holdninger i Norge. I de påfølgende dagene og ukene fikk Sagen og NRK massiv kritikk for innslaget, og NRK valgte å fjerne det fra nettsiden etter få dager. Sagen ble blant annet kritisert

for å reprodusere rasistiske holdninger¹ og for å være usensitiv overfor de som har opplevd rasisme.² Men Sagen ble også forsvart av flere, blant annet ut fra prinsippet om ytringsfrihet³, mens andre fremhevet det som positivt at det var nettopp en hvit mann som satte søkelys på rasisme som samfunnsproblem ved hjelp av humor.⁴ Den opphetede debatten etter Sagens innlegg eksemplifiserer hvordan rasisme er et tema som vekker sterke følelser hos mange, og som ofte ender i diskusjoner med sterke meninger og steile fronter. Det har blitt påpekt at debatter om rasisme ofte blir opphetede fordi temaet utfordrer grensene mellom moral, erfaringer, politikk og vitenskap (Midtbøen & Rogstad, 2010, s. 32), og at det derfor er et utfordrende tema å debattere.

Et sentralt trekk ved debatten i etterkant av Sagen-saken var at det var sterk uenighet om hva som kunne defineres som rasisme, og dermed også om hvorvidt innlegget fra Sagen var rasistisk eller ikke. Også innenfor akademisk forskning er det uenigheter om hva som skal inkluderes i rasismedefinisjonen, og hvor grensen skal trekkes for hva som kan kalles rasisme.⁵ Midtbøen og Rogstad (2010, s. 32–33) hevder for eksempel at rasismebegrepet er problematisk å bruke når man skal snakke om årsaker til systematisk utenforskap langs etniske skillelinjer på strukturnivå, nettopp fordi begrepet er følelsesladet og at konfliktnivået ser ut til å øke når rasismebegrepet brukes for å forklare forskjellsbehandling, slik debatten etter Sagen-saken er et eksempel på. De foreslår at begrepet «systemisk diskriminering» er bedre egnet enn rasismebegrepet «til å vise hvordan tilsynelatende nøytralitet kan få ulikhetsskapende konsekvenser», og at rasismebegrepet bør være beholdt «holdninger av mer ekstrem art» (Midtbøen & Rogstad, 2010, s. 46). Andre har derimot hevdet at å erstatte begrepet rasisme med diskriminering vil kunne bidra til både fornektelse, minimalisering og naturalisering av rasisme som sosiale og politiske fenomener (Bangstad, 2017, s. 237). Den påfallende begrepsuklarheten både i vitenskapelige kretser og i den allmenne debatten fastholder forvirring og uenighet om hva rasisme er.

1 Kronikk av Nastaran Marie Kowkabi i VG 31.10.2019, *Ut mot Radioresepsjonens Tore Sagen: – Rasisme er ikke humor!*: <https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/kjxwx6/ut-mot-radioresepsjonens-tore-sagen-rasisme-er-ikke-humor>.

2 Kronikk av Zane Khan i VG 02.11.2019, *Politisk ukorrekthet for enhver pris*: https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/e8RdJO/politisk-ukorrekthet-for-enhver-pris?utm_source=inline-teaser-bottom&utm_content=K3X1n6.

3 Kronikk av Erik Mjones Svendson i NRK Ytring 01.11.2019, *#JeSuisTore. Hva skjedde med å dø for ytringsfriheten?*: https://www.nrk.no/ytring/_jesuistore-1.14765475.

4 Kronikk av Shabana Rehman i NRK Ytring 01.11.2019, *Takk til Tore Sagen*: <https://www.nrk.no/ytring/takk-til-tore-sagen-1.14765971>.

5 En helhetlig drøfting av rasismebegrepet er for omfattende for dette kapitlet. (For et glimt inn i deler av den akademiske debatten, se feks. Bangstad, 2017, 2018; Rasmussen, 2018).

Debatter om rasisme ender ofte opp i låste posisjoner, der det er mye å forsvare fra begge sider. Det siste tiåret har vi sett at aktører fra minoritetsbefolkningen har sluppet mer til i debatten enn tidligere, og har brakt nye stemmer inn som har endret både den offentlige og akademiske debatten. Det fortelles om hvordan hverdagsrasisme preger manges liv, og at mange minoriteter føler seg ekskludert fra storsamfunnet og at rasisme ikke blir tatt på alvor av majoritetsbefolkningen.⁶ Samtidig opplever noen i majoritetsbefolkningen at beskyldninger om rasisme er noe man ikke kan forsvare seg mot. Midtbøen og Rogstad har påpekt at i dagens rasismedebatt kan majoritetsbefolkningen oppleve at rasisme blir stående som en kontinuerlig anklage fra minoritetsgruppene mot majoritetssamfunnet, der man ved å ta til motmæle mot anklager om rasisme risikerer beskyldninger om ansvarsunndragelse (Midtbøen & Rogstad, 2010, s. 34). Sagen uttalte for eksempel i etterkant av debatten rundt innslaget hans at han var blitt så redd for at han skulle bli oppfattet som en rasist, at han nå «er ferdig med etnisitet»⁷.

Disse låste posisjonene i den offentlige samtalen om rasisme også har betydning for hvilket handlingsrom lærere har til å håndtere rasisme som tema og som fenomen i sine klasserom. Mange lærere viser emosjonell ambivalens, og i mange tilfeller også ubehag, i møtet med sensitive tema, slik som rasisme (Zembylas, 2010). En rekke nasjonale og internasjonale studier peker også på at lærere ofte unngår situasjoner knyttet til rasisme, hets eller andre uttrykk for gruppebaserte fordommer blant elever, blant annet fordi de opplever at de har få verktøy for å arbeide kortsiktig og langsiktig med forebygging av rasisme (Harbin, Thurber & Bandy, 2019; Harlap & Riese, 2014; Hughes, Huston & Stein, 2011).

Hensikten med dette kapitlet er ikke å vurdere hvorvidt Sagen var rasistisk eller ikke, eller om det var riktig eller ikke å gjøre satire av rasisme. Hensikten med å nevne denne saken er å introdusere aspekter ved temaet rasisme som av både minoritets- og majoritetsbefolkningen oppfattes som ubehagelige, og som gjør at rasisme er vanskelig å snakke om – og til og med oppfattes som kontroversielt. Jeg argumenterer i dette kapitlet for at i stedet for å behandle rasisme som noe som skal unngås i klasserommet, jf. Sagens uttalelse om å unngå alt som har med «etnisitet» å gjøre, kan det være pedagogiske vinninger på å heller omfavne rasisme som tema i klasserommet, selv om dette kan være ubehagelig. Jeg argumenterer for at ved å fokusere på rasisme som strukturelt problem kan man lettere løfte diskusjonen om rasisme bort fra en følelsesladet debatt om individuell moral og inn i en

6 Se for eksempel kronikk av Salma Ahmed i VG 6. november, *Rasismedebatten: – Derfor er jeg lei*: <https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/P9XEW6/rasisme-debatten-derfor-er-jeg-lei>

7 Artikkel i Aftenposten 05.11.2019, Tore Sagen: Skal ikke bruke «N-ordet» igjen. <https://www.aftenposten.no/kultur/i/50eo1X/tore-sagen-skal-ikke-bruke-n-ordet-igjen>

ramme som kan oppleves som fruktbar i et læringsperspektiv – både for minoritetsbefolkningen og majoritetsbefolkningen.

Det finnes relativt lite forskning på lærerstudenters og lærerutdanneres forståelse av rasisme i Norge. Som det har blitt påpekt av flere, har det vært nær total taushet om begreper som rase og rasisme i norsk skole, noe som fører til at lærere blir fratatt viktige begreper for å håndtere problemene med kulturell rasisme og strukturelle ulikheter (Osler & Lindquist, 2018). Osler og Lindquist påpeker at lærerstudenter synes å mangle et språk for å diskutere ulikhet generelt og rasisme og rasemessig urettferdighet spesielt (Osler & Lindquist, 2018). Dersom rasisme skal utfordres, må den få et navn. Det å ikke sette navn på rasismen fører til syvende og sist til at lærere vil mangle passende pedagogiske hjelpemidler til å ta seg av strukturelle ulikheter og kulturell rasisme (Osler & Lindquist, 2018). Røthing har også påpekt hvordan lærere føler seg ukomfortable i møte med rasisme, og at lærere kan ha forenklede oppfatninger av rasisme som preger dem i sin undervisning (Røthing, 2017). Rangnes & Ravneberg, (2019) finner i sin studie at norske lærerstudenter ser ut til å ha et ambivalent forhold til å ta opp rasisme som tema i klasserommet, og understreker behovet for å fokusere på rasisme i undervisning for lærerstudenter.

I dette kapitlet tar jeg utgangspunkt i et undervisningsopplegg som ble gjennomført med lærer- og barnehagestudenter ved Høgskulen på Vestlandet i 2018 og 2019, som fokuserte på rasisme og fordommer. Jeg beskriver kort undervisningsopplegget for å både gi innblikk i det empiriske grunnlaget for dette kapitlet, men også å gi lærerutdannere og andre interesserte et eksempel på hvordan man kan ta opp ubehag i møte med rasisme i klasserommet. Situasjoner der et sensitivt tema utløser så sterke følelser at de kan true med å forstyrre læreplassen, blir i den pedagogiske litteraturen omtalt som «hot moments» (Harlap, 2014; Hughes et al., 2011). Kapitlet presenterer to slike hot moments der det ene er et eksempel på hvordan jeg klarte å lage rom for ubehag i møte med rasisme som tema, og den andre episoden er et eksempel der jeg ikke fikk til å lage rom for ubehag. Episodene gir dermed innblikk i ulike aspekter ved ubehag i møte med rasisme som tema i klasserommet. Til slutt i kapitlet reflekterer jeg over hvilken plass temaet rasisme kan ha i norsk lærerutdanning.

BAKGRUNN: ERFARINGER FRA UNDERVISNING OM RASISME OG FORDOMMER

I 2018 og 2019 gjennomførte jeg et undervisningsopplegg om temaet rasisme og fordommer med til sammen seks grupper lærerstudenter ved Høgskulen på Vest-

landet.⁸ Gruppene størrelse varierte mellom 10 og 25 personer, og studentene kom fra fagene pedagogikk, samfunnsfag, religion, musikk, engelsk, matematikk, idrett og fra tre utdanninger (GLU 5–10, GLU 1–7 og BLU). Det var frivillig deltakelse i undervisningen.

Undervisningen varte i tre timer og var utformet som en refleksjon over hvordan man kan være normkritisk i praksis i klasserommet. Fokuset for undervisningen var på å bevisstgjøre studentene om hvordan ideer om «vi» og «de Andre» kan oppstå, de mange varianter av rasisme som finnes, hvordan det oppleves å bli utsatt for rasisme, og hvilke implikasjoner dette har for folk sine liv, hvilket ansvar man har (som fremtidig lærer) til å arbeide med å motvirke rasisme. Et helt sentralt aspekt i seminaret var å fokusere på rasisme som struktur, og på hvordan strukturelle rasistiske forestillinger opprettholdes også i hverdagslige handlinger. Et viktig moment var derfor å bevisstgjøre studentene på hvordan de i møte med rasisme posisjonerer seg i majoritets- eller minoritetsgrupper, og hvordan dette påvirker hvordan de selv konseptualiserer rasisme og fordommer. Det er også viktig å påpeke at undervisningsopplegget ble endret flere ganger underveis som følge av at jeg selv ble konfrontert med ubehag i møtet med å undervise om rasisme, noe jeg kommer tilbake til senere.

Seminaret besto av en teoretisk gjennomgang, en film og diskusjon i grupper. For å komme inn på aspekter som kan føles ubehagelige ved temaet rasisme i seminarene med studentene, ønsket jeg å utfordre dem til å personlig engasjere seg i temaet rasisme og ved å aktivt sette studentene i en posisjon som utfordret de ubehagelige aspektene ved å snakke om rasisme. Jeg valgte å benytte meg av Virtual Reality (VR) som didaktisk metode⁹ for å kunne sette studentene inn i en situasjon som de ellers ikke ville hatt mulighet til å oppleve. I VR blir seeren, ved å se gjennom noen spesielle briller, innlemmet i et tredimensjonalt kunstig univers, samtidig som nærværet av den virkelige verden føles. Jeg benyttet meg av det som kalles 360-film – som er filmet med et kamera som kan fange opp 360 grader. Det vil si at man får en tredimensjonal historiefortelling, som skiller seg fra «vanlig» todimensjonal film ved at man kan snu seg 360 grader rundt mens man ser filmen og dermed selv velge hvilket utsnitt av fortellingen man vil se. VR har potensial for å skape innlevelse i større grad enn andre medier fordi det kombinerer emosjoner og kroppslig sanselighet med kunnskapsformidling (Doyle, Gelman & Gill, 2016; Jackson, Michon, Geslin, Carignan & Beaudoin, 2015), og derfor er et godt utgangspunkt for kritisk refleksjon om sensitive tema.

8 Seminaret ble utviklet som del av mitt post.doc.-prosjekt, som er finansiert av Norges forskningsråd, og som fokuserer på rasisme og gruppebaserte fordommer i norsk skole.

9 Se Faye (2020) for mer utfyllende informasjon om undervisningsopplegget og hvordan jeg brukte VR-didaktikk i undervisning om rasisme.

Studentene fikk se filmen *Is Australia Racist?* – en 360-film i VR, som er laget av den australske TV-stasjonen SBS.¹⁰ Filmen ble laget i 2017 i etterkant av at kanelen viste en dokumentar om utbredelsen av rasisme i det australske samfunnet. Filmens mål er ifølge produsenten å demonstrere hvor stor innvirkning rasistiske angrep har på enkeltindivider ved hjelp av «oppslukende, dramatiske og empati-byggende fortellerteknikker», og som er «ukomfortabelt personlig» (SBS, 2017, min oversettelse). Filmens handling er sentrert rundt en konkret hendelse på en buss der en person blir utsatt for grov hets, som i hovedsak blir knyttet til at han er ikke-vestlig, at han antas å være muslim og er rullestolbruker. I filmen er det et poeng at man får se filmen to ganger fra to ulike personers perspektiv, først som tilskuer til hendelsen, og siden som personen som blir utsatt for hetsen.

Filmen kan ses på som en digital ekskursjon, der seeren blir tatt med til et univers hun ellers ikke har tilgang til – i dette tilfellet forsøkte filmen å gi seere som ikke har erfaring med rasisme, innblikk i hvordan rasisme og hat oppleves for dem som blir utsatt for det (SBS, 2017). Målet for undervisningsopplegget var imidlertid ikke å presentere studentene for en digital ekskursjon som en introduksjon til hva rasisme «er», men heller å bruke filmen som utgangspunkt for refleksjoner om perspektivtaking, andregjøring, fordommer og rasisme. Jeg valgte å bruke VR fordi det virkelighetsnære og muligheten for perspektivtaking forsterker det ubehagelige i å se en rasistisk hendelse. Dette ubehaget utnyttet jeg til å skape et rom for refleksjon rundt rasisme.

TEORETISK RAMME

Ulike forståelser av rasismebegrepet

Rasisme har i tradisjonell forstand blitt definert som en form for ideologi som går ut på at det finnes «menneskeraser i form av vedvarende fysiske forskjeller, at det er en direkte forbindelse mellom slike fysiske kjennetegn og forhold som moral og intelligens, samt at «rasene» inngår i et hierarki der «den hvite rase» er de andre overlegen» (Gullestad, 2002, s. 148). Denne formen for *klassisk rasisme* finner vi for eksempel knyttet til ideologier som nazismen, apartheid i Sør-Afrika og rasedeling i sørstatene i USA, og den var også støttet opp om ved å forsøke å vitenskapeliggjøre slike verdimeslige forskjeller. Etter andre verdenskrig vendte vitenskapen ryggen til rasebiologien, noe som også har påvirket hvordan rasisme har

10 Filmen kan ses på YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=qYWnPMhfO4k>. Man trenger VR-briller og en smarttelefon for å se filmen i VR. Filmen kan også ses på skjerm, da roteres skjermbildet ved å snu på telefonen, eller ved å bevege musen om det anvendes pc.

blitt forstått senere. Det som har blitt kalt for *nyrasisme*, vektlegger ikke biologiske forklaringer, men fastholder forestillingen om et verdimeessig hierarki der noen har høyere verdi enn andre. I denne forståelsen av rasisme vektlegges kultur fremfor «rase» som det meningsbærende element for hierarkisering, en type rasisme som har blitt revitalisert i europeisk sammenheng først og fremst gjennom møtet med innvandring fra ikke-vestlige land (Gullestad, 2002, s. 149). Felles for definisjonene av både klassisk rasisme og nyrasisme er at de forutsetter at man skal kunne identifisere *hvem* som er rasister (Midtbøen & Rogstad, 2010, s. 37). Begge begreper legger altså som premiss at rasisme er et individualisert fenomen. Mange av debattinnleggene etter for eksempel Sagen-saken, som ble presentert i starten av dette kapitlet, vektlegger nettopp det at man skulle identifisere hvorvidt Sagen var rasist eller ikke, og dermed også fordele skyld og ansvar på enkeltindivider. Sagen selv forsøkte også i innlegget å sette søkelys på rasisme ved å lage satire der han utga seg for å være en person med individualiserte rasistiske holdninger.

Andre definisjoner av rasismebegrepet har pekt på at rasisme er innvevd i sosiale praksiser og retter oppmerksomheten mot rasismens strukturelle former, heller enn individualiserte uttrykk. *Rasialisering* er et teoretisk perspektiv som springer ut fra den postkoloniale teoretiske tradisjonen som argumenterer for at den vestlige verdens historiske makthegemoni fremdeles setter sitt preg på relasjoner mellom majoritetsbefolkningen og etniske minoriteter. Her defineres «rase» som noe som «er forankret i grunnleggende virkelighetsoppfatninger og fungerer som en bekreftelse på majoritetsbefolkningens selvbilde på et struktur- eller samfunnsnivå» (Midtbøen & Rogstad, 2010, s. 37). Sentralt i denne teoretiske retningen er at majoriteten har makt til å definere sosiale grupper ut fra hvor annerledes de er fra majoriteten. Majoriteten blir dermed et sentrum som *de Andre* blir definert ut fra. Rasialisering er dermed langt mindre iøynefallende enn klassisk rasisme og nyrasisme, «fordi den gjerne er uttalt og fremstår som en naturlig kategorisering av samfunnets medlemmer» (Midtbøen & Rogstad, 2010, s. 37–38). Tanken om at rasisme er et fenomen som er innvevd i sosial praksis, skiller seg fra tidligere definisjoner av rasisme ved å ikke vektlegge hvilke individuelle holdninger eller ideologier som ligger bak rasistiske praksiser. I stedet rettes søkelyset mot hverdagspraksis og språklige kategorier som oppfattes som naturlige av majoriteten, men som i realiteten skaper uoverstigelige barrierer mot minoritetsbefolkningens inkludering og deltakelse i samfunnet (Midtbøen & Rogstad, 2010, s. 38). Innenfor et perspektiv som definerer rasisme som strukturelt, er man altså opptatt av å avdekke mekanismer som kan forklare systematiske og systemiske forskjeller mellom majoritet og minoriteter. Man kan inngå i sosiale praksiser som i seg selv er

rasistiske selv om man ikke er *en rasist*. Flere av debattinnleggene i etterkant av Sagen-saken argumenterte også ut fra et slikt perspektiv.

Innen nyere rasismeforskning er begrepene *den Andre* og *andregjøring* ofte brukt for å tydeliggjøre sosiale, psykologiske og symbolske forskjeller i posisjoner og makt. Begrepene har sitt utspring i feministisk litteratur (De Beauvoir, 2000) og postkoloniale studier (Said, 2003 [1978]; Spivak, 1985). I en andregjøringsprosess blir en gruppe, som regel en majoritet, fremstilt som det normale som noen andre blir definert ut fra. Her blir ikke handlekraft anerkjent som et aspekt ved andres identitet, og dermed gjøres de til passive objekter i stedet for aktive subjekter (Jensen, 2011, s. 65). Andregjøring refererer altså til konsekvensen av rasisme, eller andre former for undertrykking, som gir seg utslag i symbolsk degradering av en gruppe (den Andre).

Perspektiver på antirasistisk arbeid i skolen

Rasisme, hets eller andre uttrykk for gruppebaserte fordommer er et tema som er forholdsvis lite problematisert i norsk skole (Børhaug, 2012; Harlap & Riese, 2014; Osler & Lindquist, 2018; Røthing, 2015). Mye av undervisningen som har tatt opp rasisme eller andre typer diskriminering, har handlet om å avdekke diskriminerende forhold og å tilrettelegge for at grupper som opplever ulike former for diskriminering, får hjelp og støtte. Dette inkluderer å arbeide med å forebygge fordommer og motarbeide stereotypiske oppfatninger av enkelte grupper, som opplever andregjøring på bakgrunn av kjønn, legning, etnisitet, religion eller hudfarge. Løsningen på denne type diskriminerende praksis er for mange skoler å fokusere på mangfold som ressurs og å fremheve skolen som et trygt sted for alle (safe spaces) (Kumashiro, 2002, s. 34). Det blir gjerne vektlagt å undervise på «kultursensitive måter» og etablere kanaler for å varsle om uønskede hendelser. Dette perspektivet handler om at læreren ikke skal anta at alle elever passer inn i en standard, men heller være oppmerksom på de mange ulike sosiale, økonomiske, etniske, kjønnete bakgrunnene elevene har, og hvordan dette påvirker eleven og hans identitet og handlinger (ibid.). Slik undervisning kaller Kumashiro (2002) for undervisning *for* den Andre.

En annen vanlig måte å drive antidiskrimineringsundervisning i skolen på er ifølge Kumashiro (2002) å undervise *om* den Andre. Her settes søkelys på kunnskap om undertrykte grupper som en strategi for å utviske forskjeller og arbeide mot diskriminering. Et sentralt aspekt her er at man ved et ensidig fokus på kunnskap om en gruppe ofte bygger opp sympati for den marginaliserte gruppen. Å ha sympati er imidlertid ikke nok for å motarbeide rasisme og andregjøring. Et per-

spektiv der læreren skal hjelpe elever ved å fokusere på deres gruppetilhørighet innebærer at de kategoriserer den Andre på bakgrunn av sin egen (og kanskje mangelfulle) kunnskap om denne gruppen, noe som gjør at man risikerer å forsterke andregjøring av eleven heller enn å redusere den.

Undervisning *for* og *om* den Andre har blitt kritisert fra en rekke hold innenfor den kritiske pedagogikken for å ikke føre til strukturelle og systemiske endringer, redefinering av hva som anses som «det normale», eller å utfordre prosesser der minoriteter blir andregjort i møtet med majoritet (Arneback & Jämte, 2017; Gorski, 2008; Harlap & Riese, 2014; Jones, 1999; Kumashiro, 2002; Portera, 2014; Røthing, 2015, 2016; Westrheim & Tolo, 2014). Det er stor enighet innenfor det som kalles *normkritisk pedagogikk*, om at disse undervisningsformene alene ikke er nok for å skape antidiskriminerende praksiser i skolen. Ved å ensidig vektlegge individets opplevelse av fordommer eller diskriminering eller andre negative erfaringer blir fokuset låst på den Andre som en gruppe som er problematisk (Kumashiro, 2002). Diskriminering er ikke bare marginalisering av en gruppe, men også normalisering av resten, fastholder (Kumashiro, 2002, s. 37). Normkritisk pedagogikk vokste frem i Sverige på 2000-tallet, som en direkte kritikk mot det som gjerne blir omtalt som «toleransepedagogikk» (Røthing, 2019, s. 46). Et normkritisk perspektiv handler om å oppøve bevissthet for å kunne utfordre normer og fordommer som bidrar til andregjøring, ekskludering og diskriminering. En forståelse av rasisme og diskriminering som strukturelle fenomener innebærer at begrepene må heves over moralsk kritikk av enkeltindivider for at det skal kunne være mulig å sette søkelyset på usynlige eksklusjonsmekanismer som bidrar til underordning av etniske minoritetsgrupper i samfunnet (Midtbøen & Rogstad, 2010, s. 34). Et fokus på systemisk diskriminering krever altså at man vender blikket mot majoritetssamfunnets egen normstruktur og identifiserer regler og praksisformer de fleste tar for gitt, og som oppfattes som «naturlige» og normale (Midtbøen & Rogstad, 2010, s. 45).

Rom for ubehag i møte med rasisme i klasserommet

Et normkritisk perspektiv kan være utfordrende i klasserommet fordi det legger et stort ansvar på læreren. Å undervise om sensitive tema, som rasisme, kan føre til ubehag hos læreren, et ubehag som det er naturlig å ønske seg bort fra (Røthing, 2019, s. 42). Zembylas foreslår å ta i bruk det hun kaller «pedagogy of discomfort» for å kunne anvende *ubehag* i pedagogisk praksis som en arena for potensiell endring (Zembylas, 2010). Denne teoretiske retningen springer ut fra antidiskriminerende og antirasistiske tradisjoner, som i hovedsak trekker veksler på blant annet

postkoloniale, skeive, feministiske og interseksjonelle perspektiver og kritisk rase-teori. I norsk sammenheng har Åse Røthing arbeidet videre med Zembylas begrep og foreslår «ubehagets pedagogikk» som en norsk oversettelse av begrepet (Røthing, 2019). «Ubehag» innen denne tradisjonen ser ut til å referere til et bredt spekter av følelser, som frustrasjon, rådvillhet, irritasjon og bekymring (Røthing, 2019, s. 45). Undervisere som tar sjansen på å problematisere etablerte forståelsesmåter, risikerer å skape ubehag for både eleven/studenten og seg selv. I denne risikoen ligger blant annet muligheten for det uforutsette, det uhåndterbare og det ubehagelige (Biesta, 2006; Røthing, 2019, s. 42).

I dette kapitlet presenterer jeg *rom for ubehag* som en konseptualisering som viderefører og konkretiserer Zembylas' og Røthings arbeider, og er ment som en måte å gjennomføre et normkritisk perspektiv i praksis i klasserommet. Å omfavne ubehag i klasserommet skal ikke ses på som en metode for å finne fakta eller sannheter, men heller en metode for å utforske hvordan følelser av ubehag og behovet for å komme bort fra ubehaget påvirker lærerens egne tenkemåter og handlinger, og at dette kan få konsekvenser for elevene. Å gi rom for ubehag er en strategi som lærere kan ta i bruk i klasserommet til å håndtere sensitive tema som skaper emosjonell ambivalens hos både lærer og elever. Emosjonell ambivalens er knyttet til at ubehagelige følelser ofte er sett på som negative og «feil» i klasserommet. Å gi rom for ubehaget innebærer å gi rom for å sette ord på følelser som man føler ikke passer inn, og å utforske hvordan emosjoner dermed kan brukes konstruktivt i klasserommet – både for lærer og elev, i stedet for å forsøke å unngå det. Det er altså ikke et mål å komme til enighet, men til å utfordre og være kritiske til strukturell rasisme ved å *gi rom* for det som en eller flere synes er ubehagelig. Ved å gi rom for ubehag kan ubehaget i seg selv bli et verktøy ved å «forstyrre» tatt-for-gitte ideer om rasisme (Biesta, 2006; Dowling, 2017; MacLure, 2003).

Kumashiro (2002) hevder at man må fremkalle reaksjon og provokasjon for å kunne skape forandring. Men hvor mye ubehag er det greit at studentene blir utsatt for? Det har ikke uventet vokst frem kritiske studier som tar opp etiske implikasjoner av risiko i klasserommet. Fokus må være på å sikre et trygt klasseromsmiljø uten at dette betyr fravær av ubehag. Det er kombinasjonen av ubehag og trygt klassemiljø som kan gi forandring (Røthing, 2019). Det er ikke uproblematisk å utfordre det etablerte, og undervisning som ikke bekrefter og reproducerer elevenes vante forestillinger og som utfordrer maktforhold, kan skape engasjement og nysgjerrighet, men også aggresjon og kriser for elever (Røthing, 2019, s. 42). Å gi rom for å hjelpe eleven/studenten gjennom motgang og kriser i deres møte med normkritisk undervisning er derfor sentralt (Kumashiro, 2002, s. 62–63). På denne måten kan ubehagelige tema og emosjonell ambivalens transformeres til noe som

kan brukes konstruktivt i undervisningen ved å tillate at elevens/studentens oppfatninger av hvordan verden henger sammen, blir kritisk utfordret. Ved å skape gode relasjoner for å diskutere det som kan oppleves som vanskelig, har ubehaget potensial til å kunne føre til noe konstruktivt i læringssituasjonen. Jeg legger til grunn en forståelse av læring som relasjonell prosess, der alle som er involvert i en læringssituasjon – lærer–elev eller lærerutdanner–student – erfarer og utvikler seg sammen. Undervisning og læring er ikke prosesser med en «sender» og en «mottaker» som kan skilles fra hverandre, men er komplekse læringsprosesser som er sammenfiltrede (Østern et al., 2019, s. 16).

METODISK DESIGN

Undervisningen ble brukt som arena for innsamling av empiriske data, som blir analysert senere i dette kapittelet. Samtalene studentene hadde i grupper i løpet av undervisningen, ble tatt opp og transkribert¹¹, og danner utgangspunkt for å analysere hvordan studentene forsto konstruksjon av den Andre, samt om deres refleksjoner rundt, og reaksjoner på, ubehag i klasserommet. Disse samtalene ble utført på samme måte som fokusgruppeintervjuer, der deltakerne får utdelt spørsmål til diskusjon og diskuterer fritt med hverandre (Bloor, 2001). Å diskutere i grupper er en kjent undervisningsmetode for studenter, og gruppediskusjonene fungerte godt som fokusgrupper. Siden jeg var lærerutdanner som skulle forske på egne studenter, var jeg oppmerksom på at min autoritet i situasjonen kunne føre til at de ville moderere uttalelsene sine når jeg var til stede (jf. Jakobsen, 2012). Jeg la derfor vekt på at de skulle få tid til å snakke sammen med minimal innblanding. De transkriberte samtalene viser da også gjennomgående at når diskusjonene fikk foregå uforstyrret, delte studentene mange flere personlige erfaringer enn når jeg var til stede; da modererte de seg mer og fremstilte svarene sine mer som «korrekte» svar på spørsmålene de hadde fått utdelt.

I dette kapittelet bruker jeg også refleksjoner over egen pedagogisk praksis som inngang til drøftingen om ubehag i møte med rasisme som tema i klasserommet. Etter hvert seminar noterte jeg ned sentrale hendelser som hadde skjedd, og hvordan jeg selv opplevde dette. Ved å bruke autobiografisk metode (se Katz & Csordas, 2003) beskriver jeg i dette kapittelet to hot moments som oppsto i seminarene. I tillegg har jeg dybdeintervjuet en student som var sentral i en av episodene jeg

11 Bare samtalene med studentene som samtykket til å delta i forskningsprosjektet, ble tatt opp – til sammen 43 studenter. De resterende studentene deltok i seminaret uten å være med i forskningsprosjektet. Forskningsprosjektet er godkjent av NSD.

skildrer. Studenten som ble intervjuet, har også fått lese og komme med innspill på kapittelet i sin helhet.

Å GI ROM FOR UBEHAG I KLASSEROMMET

I seminaret utfordret jeg studentene ved å aktivt sette dem i en ukomfortabel situasjon gjennom å vise en 360-film om rasisme. Videre bruker jeg dette opplevde ubehaget som verktøy for å belyse rasisme ved å «forstyrre» (Dowling, 2017; MacLure, 2003) tatt-for-gitte ideer om rasisme. Målet var at dette ville skape et *rom for ubehag* i klasserommet som kunne bidra til økt refleksjon om rasisme og dets mange uttrykksmåter. I denne utforskningen av ubehag i klasserommet så vi nærmere på hva som skaper emosjonell ambivalens, og hvordan lærere kan bruke emosjonell ambivalens som ressurs i klasserommet. I den følgende diskusjonen presenterer jeg to «hot moments» (Harlap, 2014; Hughes et al., 2011) som illustrerer godt ulike dimensjoner ved å gi rom for ubehag i klasserommet. I det første eksempelet diskuterer jeg ubehaget studentene opplevde i møte med temaet rasisme, og hvordan det å legge til rette for ubehag førte til læringsprosesser hos studentene. I det andre eksempelet diskuterer jeg en episode der jeg *ikke* klarte å gi rom for ubehaget.

Hot moment 1: Å lage rom for ubehag

Etter at studentene hadde sett filmen *Is Australia Racist?*, var en svært vanlig respons blant majoritetsstudentene at en hendelse slik som i filmen ikke kan skje i Norge, og at dette heller ikke er noe som ville kunne skje i nyere tid. I en av samtalene studentene hadde i grupper, fremkom denne typiske diskusjonen:

Student 1: «Jeg føler liksom ikke at så brutal rasisme skjer, egentlig.»

Student 2: «Ikke så ofte, i hvert fall.»

Student 3: «Uten at noen griper inn ganske fort.»

Student 1: «Jeg føler kanskje i statene og sånn.»

Student 4: «Ja, egentlig.»

Student 1: «Ikke her, kanskje. Men liksom ... Hvis man kommer til – ikke sørlandet, men sørstatene.»

Disse fire studentene var alle del av den hvite majoritetsgruppen. De fire studentene var enige om at det ikke er sannsynlig at slik rasisme som filmen demonstrerte, skjer særlig ofte, og at dette ikke skjer i Norge. Å skape avstand til rasisme ved å henvise til noe som bare kan skje et annet sted eller i en annen tid, var en typisk respons til diskusjonen om hva rasisme er. Dette ble uttalt i alle gruppene jeg gjennomførte undervisningsopplegget i, og det var nesten alltid en av de første kommentarene majoritetsstudentene hadde når de diskuterte i grupper. I filmen fremstilles rasisme delvis som *klassisk rasisme* – altså en definisjon av rasisme som en handling som er individuell og ideologisk (Midtbøen & Rogstad, 2010). I filmen blir en mann trakassert av en dame med tydelige rasistiske holdninger. Det problematiske med en slik formidling av rasisme er at den befester en oppfatning av rasisme som noe som er individuelt og ideologisk motivert, og som det derfor er lett å ta avstand fra (Gullestad, 2002). Forskere har påpekt at ekstreme rasistiske hendelser bidrar til å «forsterke en forståelse av rasisme som ondskap, der den norske selvforståelsen blir ikledd en ikke-rasistisk glorie» (Midtbøen & Rogstad, 2010, s. 40). Dermed mistes forståelsen av rasisme som også et strukturelt fenomen av syne, noe majoritetsstudentenes reaksjoner på filmen var et eksempel på. Det var derfor et poeng i undervisningen å problematisere denne ensidige måten å formidle rasisme på – og kontrastere dette med strukturelle former for rasisme og utdype hva som menes med hverdagsrasisme, og ikke minst å konfrontere studentenes egne definisjoner av rasisme.

En viktig målsetting for undervisningen var derfor å sette søkelys på strukturell rasisme gjennom å problematisere hvordan kategorier av «vi» og «den Andre» skapes. VR-filmen vi så, var produsert som del av en anti-rasistisk kampanje, der det først og fremst var majoritetsbefolkningen som skulle gis innblikk i hvordan rasisme oppleves. I filmen *Is Australia Rasist?* er det et poeng at man inntar perspektivet til to ulike personer, først til en tilskuer til en rasistisk hendelse, og siden til den som blir utsatt for den rasistiske hetsen. Ved hjelp av virkemidler som bygger opp sympati for personen som blir utsatt for hets, forsøker filmen å formidle historien om den Andre på en slik måte at man virtuelt skal innta den Andre sitt ståsted. Blant de hvite majoritetsstudentene som deltok i seminarene, kom det tydelig frem i de transkriberte gruppesamtalene at filmen også ble oppfattet som et forsøk på å «gå i noen andres sko» ved å skape en opplevelse av hvordan rasisme «føles». I opptakene av gruppediskusjonene var det uten tvil det å være i posisjonen til personen som satt i rullestol og som ble hetset, som var den sterkeste opplevelsen av filmen, slik for eksempel denne dialogen viser:

Student 1: Det var eklere å se det fra hans perspektiv. Å på en måte være den som sitter der. For når du prøver å se opp og rundt deg, så er det på en måte, i tillegg til at han blir nedtrykt, så er han allerede satt på et lavere nivå. I og med at hun står over han og på en måte aper foran han med de der bevegelsene og trusler, sant.

Student 2: Ja, jeg følte meg veldig liten når jeg satt der, eller på videoen, da.

Student 3: Man kan liksom ikke forsvare seg på den måten en person som ikke sitter i rullestol kan.

Et dilemma, og også en planlagt kilde til ubehag, i seminaret var hvordan minoritetsstudentene, som potensielt kunne identifisere seg med personen i filmen som majoritetsstudentene følte sympati med, ville oppleve denne situasjonen i klasserommet. Hvordan ville de oppleve det at majoritetsgruppen skal se på dem som den Andre?

I gruppediskusjonene kom det frem at en av de mest fremtredende opplevelsene blant både majoritets- og minoritetsstudentene var opplevelsen av å ha *sympati* med personen i rullestolen – men åpenbart av ulike grunner. Mens flere av minoritetsstudentene relaterte seg personlig til filmen fordi de eller «*noen som meg*», som en jente sa, selv har blitt utsatt for rasisme, opplevde majoritetsstudentene i hovedsak at de syntes synd på mannen i rullestol. De fleste av majoritetsstudentene fortalte om følelser av urettferdighet, avmakt eller sinne når de forklarte hvordan de følte seg når de i filmen skulle innta perspektivet til mannen i rullestol. Majoritetsstudentene opplevde med andre ord filmen som undervisning *om* den Andre (Kumashiro, 2002). Det ble derfor gjort et poeng av i den videre diskusjonene at det å ta på VR-briller ikke kan føre til at majoritetsbefolkningen kan «lære» hvordan rasisme oppleves. Majoriteten kan føle, bli opprørt og forsøke å forstå rasisme – men de opplever den ikke. Jeg kan også legge til at hverken majoritets- eller minoritetsstudentene løftet selv frem at det kunne være problematisk at en studentgruppe bestående av hovedsakelig hvite majoritetsstudenter kan oppleve hvordan rasisme føles ved å ta på VR-briller og se en film. Å føle sympati med noen fremhever at det er en maktdimensjon der majoriteten er det som fremstår som «det normale» (Kumashiro, 2002). Å la majoritetsstudentene oppleve sympati med andre er altså ikke problematisk i seg selv, det blir først problematisk om sympati alene blir det meningsbærende aspektet i rasismeundervisningen, da dette kan føre til andregjøring.

I undervisningen åpnet jeg opp for at studentene skulle kjenne på sitt eget ubehag knyttet til temaet rasisme og fordommer, og jeg lot dem derfor få rom til å

reflektere kritisk over egne holdninger, oppfatninger og meninger. Tanken var at å gjøre dette i en klasseromssituasjon der alle er «i samme båt», ville føre til at studentene turte å sette ord på noen av sine egne fordommer, og at dette ville være en døråpner for kritisk refleksjon rundt hvordan kategorisering av «oss» og «den Andre» oppstår, hvordan egen posisjon, som privilegert eller ikke-privilegert, påvirker hvordan vi konseptualiserer rasisme og fordommer. Er vi alle «blinde slaver» av våre fordommer (Gullestad, 2002, s. 165), eller kan vi lære å reflektere over dem? Opptakene fra gruppesamtalene viser at flere av studentene reflekterte åpent rundt sine egne holdninger – også de negative holdningene. For eksempel forteller en av majoritetsjentene at hun hadde opplevd at hun hadde fått panikkanfall på et fly en gang fordi hun hadde sett at piloten «så ut som en muslim». Hun uttrykte lettelse over at hun kunne fortelle om denne episoden foran de andre, og at det å le av seg selv og sine egne negative holdninger føltes bra. Humor var en forløsende effekt for mange i denne delen av undervisningen. Flere studenter sa også at siden rammen for undervisningen var lagt opp slik at man skulle «gå i seg selv», som en student sa, føltes det trygt å si høyt ting man ikke hadde turt å si før. Flere sa også at de hadde blitt bevisst på at de hadde mange flere fordommer enn det de på forhånd trodde de hadde. Gullestad definerer fordommer som en holdning, og hevder at idet vi blir en fordom bevisst, slutter den å være en fordom og kan bli gjenstand for refleksjon og diskusjon (Gullestad, 2002, s. 165). Helt så enkelt tror jeg nok ikke at det er. Og jeg tror heller ikke at det å bevisstgjøre studenter på sine fordommer er nok for å undervise tilstrekkelig om rasisme. Imidlertid kan refleksjonene til studentene nevnt ovenfor tyde på at det å snakke om egne fordommer var bevisstgjørende i forhold til å reflektere over egen posisjon i enten majoritets- eller minoritetsbefolkningen, og hvordan dette påvirker hvilke fordommer man har. Flere av studentene med innvandrerbakgrunn delte sine fordommer mot nordmenn – for eksempel ved betegnelsen «potet». Flere etnisk norske studenter uttrykte stor overraskelse over dette, og uttalte at de ikke hadde tenkt på hvordan fordommer om dem selv kunne se ut, mens de hadde mange eksempler på hvordan fordommer mot minoriteter med en annen hudfarge enn hvit kunne se ut. Dette eksemplifiserer hvordan studentene reflekterte kritisk rundt normer om hudfarge og at de kritisk identifiserte hvordan majoritetsbefolkningen blir tatt til inntekt for det «normale» som står i motsetning til den Andre. Det sentrale i undervisningsopplegget var altså å vise studentene hvordan det å bevisstgjøre seg på hvilke forestillinger og fordommer man har om den Andre, kan være en strategi som kan gi bedre selvinnsikt samt å tenke kritisk om det bestående.

Hot moment 2: Når blir det for ubehagelig?

I seminarene var det livlige diskusjoner blant studentene. Imidlertid var det noen stemmer som i mindre grad kom frem i disse diskusjonene, nemlig erfaringer fra dem som hadde opplevd rasistiske hendelser. I alle gruppene var det en klar overrepresentasjon av hvite majoritetsstudenter, hvorav fire av fem var jenter. Noen av studentene som tilhørte minoritetsgrupper, delte sine erfaringer, men de mange som ikke sa noe i disse diskusjonene, tyder også på at det kan ha vært studenter til stede som ikke turte å dele sine erfaringer. I et av tilfellene der minoritetsstudenter delte sine erfaringer, dukket det opp en episode som det er relevant å gjenfortelle her, som også åpnet opp for noen nyttige refleksjoner angående hvordan ubehag kan oppstå i klasserommet, og over hvor grensen går for at det kan bli *for* ubehagelig.

For å gå i dialog med responsene fra majoritetsstudentene som distanserte seg fra rasisme, når disse kom opp i diskusjonen, jf. forrige eksempel, valgte jeg å fortelle om en episode der jeg selv hadde opplevd en hendelse som var nær identisk til situasjonen i filmen, på en buss i Bergen for noen få år siden. I episoden jeg hadde opplevd, var det en eldre mann i alkoholpåvirket tilstand som grovt krenket en ung jente med hijab med svært nedsettende betegnelser relatert til hennes hodeplagg og antatte religion, opprinnelsesland og språk. Episoden endte med at bussjåføren stoppet bussen etter noen minutter og ringte politiet, hvorpå mannen gikk ut av bussen, og bussen kjørte videre med jenta og oss andre passasjerer. Jeg problematiserte at nesten ingen på bussen støttet jenta, og at hun sto alene i møtet med rasistisk hets. Studentene reflekterte så rundt hvordan de selv ville ha reagert i en lignende situasjon. Da rekker en ung, kvinnelig student opp hånden og sier «jeg har også opplevd dette på en buss i Bergen. Det var en gammel mann som skikkelig hata meg. Det hadde jeg helt glemt, frem til du fortalte dette nå».

Selv om jeg hadde gjennomført undervisningsopplegget flere ganger, og flere minoritetsstudenter hadde delt personlige erfaringer om rasisme tidligere, følte jeg et sterkt ubehag denne gangen, og utbrøt: «Å herregud, var det du som var på den bussen?» Jeg hadde ikke møtt studenten før og kjente henne ikke annet enn ut fra det jeg kunne se: en ung kvinne med hijab. I stedet for å reflektere sammen med denne studenten og de andre deltakerne på seminaret om hvordan denne ubehagelige situasjonen kan være en inngang til å diskutere rasisme, slik målet for seminarene var og som jeg hadde gjort i alle andre tilfeller der noen hadde delt erfaringer med rasisme, valgte jeg å fortsette undervisningen uten å gå mer inn i episoden. Hvorfor gjorde jeg det?

I denne hendelsen ble jeg som lærer konfrontert med nettopp det ubehaget som Røthing (2019) beskriver som muligheten for det uforutsette, det u håndterbare og

det ubehagelige i klasserommet. I tidligere seminar hadde jeg undervist om rasisme fra avstand, som del av majoritetsbefolkningen. Denne hendelsen gjorde at jeg selv delte en direkte erfaring med rasisme. Vi hadde begge opplevd en tilsvarende episode, men med svært forskjellig rolle – hun som objekt for rasistisk hets og jeg som bivånende tilskuer og del av majoritetsbefolkningen. Selv om jeg på forhånd hadde informert alle studentene om hva filmen skulle handle om, og at det kunne skje at noen ville kunne gjenoppleve vonde opplevelser¹², opplevde jeg det som svært ubehagelig at jeg som lærer sto i fare for å lage klasserommet til en utrygg arena for denne studenten – i en situasjon der det allerede var knyttet ubehag til selve temaet for undervisningen – nemlig fordommer, rasisme og andregjøring. Jeg valgte å ikke gå mer inn i episoden fordi jeg var bekymret for faren for re-traumatisering, at jeg kunne påføre henne en *for* ubehagelig opplevelse i klasserommet ved å dvele ved hennes fortelling om rasisme. Det var med andre ord min engstelse for at hun som minoritet skulle føle seg andregjort ved at jeg underviste *om* den Andre, som utløste ubehaget for meg.

Etter denne episoden intervjuet jeg jenta, der vi snakket om denne episoden og hvordan hun opplevde situasjonen. Hun fortalte at selv om hun også opplevde et visst ubehag i denne situasjonen, opplevde hun ikke ubehag over å snakke om rasisme som tema. For henne var ubehaget først og fremst knyttet til hennes opplevelse av å ha blitt utsatt for rasisme flere ganger i livet og ikke bli tatt på alvor. Slik hun selv beskriver det i intervjuet, opplevde hun også filmen og undervisningen som relevant, både fordi den tar opp et tema som hun synes er viktig, men også personlig relevant for henne selv fordi hun selv har opplevd å bli krenket på grunn av sin etnisitet og religion. Hun fortalte også at hun følte seg trygg på å dele sin erfaring fordi måten temaet var blitt lagt frem på, dannet «en trygg grunn». Hun opplevde at rammen rundt undervisningen (hvordan man som fremtidig lærer kan arbeide mot rasisme i klasserommet) var så viktig for henne personlig at hun gjerne ville dele sine erfaringer med rasisme. Det var altså mitt eget ubehag som gjorde at jeg ikke kom hennes forsøk på å dele erfaringer med rasisme i møte. Også hun hadde lagt merke til mitt ubehag: «Jeg så jo at du syntes dette var ubehagelig.»

Det ironiske i at jeg prøvde å unnslippe ubehag i en undervisningssituasjon som nettopp handlet om viktigheten av å utforske ubehag i klasserommet, er et godt

12 Før jeg viste filmen, gjenfortalte jeg i grove trekk handlingen, og advarte om at handlingen ville kunne oppleves som voldsom. Jeg advarte mot at dersom man hadde blitt utsatt for rasistisk hets eller vold, ville dette potensielt kunne føre til re-traumatisering. Jeg oppfordret til at de som ikke ønsket å se filmen, kunne se noe annet i stedet, dersom de ikke ønsket å skille seg ut som de eneste som ikke så filmen. Ingen av studentene sa at de ikke ville se filmen, men noen få sa i etterkant at de hadde begynt å se filmen, men ikke orket å se mer.

eksempel på hvor iboende og dyptgående pedagogisk praksis kan være knyttet til lærerens rolle som den som har kontroll over klassen. Spenninger eller konflikter i klasserommet kommer gjerne overraskende på både undervisere og studentene, og det kan bli utfordrende å takle de emosjonelle sidene av hendelsen (Gressgård & Harlap, 2014, s. 25). Å ikke gå inn på den ubehagelige situasjonen fra lærerens side på grunn av et ønske om kontroll over situasjonen i klasserommet kan imidlertid forsterke mekanismene som utløste situasjonen (Gressgård & Harlap, 2014). Ved å ikke gå i dialog med studentens opplevelse av rasisme fordi jeg i denne situasjonen var bekymret for å andregjøre henne, bidro jeg likevel til å andregjøre henne ved at jeg lot hennes fortelling slutte med at hun hadde opplevd en krenkende situasjon. Ved å ikke invitere henne til å fortelle mer avslø jeg en invitasjon fra henne til en felles dialog om rasisme og avsluttet samtalen med at det var jeg (majoriteten) som fortalte hennes historie om rasisme. Således bidro jeg til å forsterke majoritetshegemoniet heller enn å utfordre det, slik jeg etter intensjonen planla, fordi jeg selv syntes situasjonen ble *for* ubehagelig.

Det er ifølge Kumashiro (2002) nødvendig for lærere å gi rom i sin undervisningspraksis for å hjelpe elevene gjennom krise for å øke forståelse. Det motsatte, at læreren forsøker å begrense problemet til situasjonen og gjenopprette harmoni, kan stenge for muligheten til å problematisere mekanismer som markerer et sosialt hierarki (Gressgård & Harlap, 2014, s. 23). Eksempelet ovenfor illustrerer at det er helt nødvendig for læreren, både i høyere utdanning så vel som i grunnskolen, å konfrontere sine egne forståelsesmodeller i sin undervisning og inngå i en kontinuerlig prosess der man *gir rom* for ubehaget. Ved å gi rom for ubehag kan man tilnærme seg tilspissede situasjoner og vanskelige følelser som oppstår i klasserommet, gjennom en konseptualisering av ubehag, heller enn noe som skal unngås og elimineres. Ved å risikere at situasjonen kunne bli mer ubehagelig for studenten og meg selv, kunne jeg skapt en potensielt bedre læringsarena enn den som oppsto. Denne episoden om hvordan jeg prøvde å unngå ubehaget, ble derfor implementert i senere seminarer med lærerstudenter som en tilnærming til hvordan ubehag kan se ut i en klasseromssituasjon, og hvordan man ved å ikke gå inn i ubehaget kan stenge for viktige dimensjoner i undervisning om rasisme som fremtidig lærer.

AVSLUTTENDE BETRAKTNINGER OM UNDERVISNING OM RASISME I LÆRERUTDANNINGEN

I dette kapittelet har jeg argumentert for at det å omfavne ubehag i møte med rasisme kan være viktig for økt forståelse og læring. Ved å ta opp rasisme slik det ble gjort i seminaret jeg har beskrevet, kan både majoritets- og minoritetsstudenter

gjøres bevisste på det ubehaget rasisme skaper for den andre gruppen – og hvilke konsekvenser dette opplevde ubehaget kan få for dem som fremtidige lærere. Læringspotensialet i en slik situasjon er at både minoritets- og majoritetsstudenter i etterkant av filmen blir gitt tilstrekkelig rom for å presentere sin subjektive opplevelse av det ubehaget møtet med rasisme fremkaller – noe som naturligvis vil være svært ulikt for ulike personer. Det er på ingen måte mitt poeng å sidestille ubehaget minoriteter opplever ved å bli utsatt for rasisme, med det ubehaget majoritetsstudenter opplever i sitt møte med rasisme. Å bli utsatt for rasisme vil aldri kunne sammenlignes med majoritetens opplevelse av ubehag. Men jeg argumenterer for at i lærerutdanningen kan det være fruktbart å være bevisst på at rasisme faktisk *er* ubehagelig for ulike grupper, selv om det er av ulike grunner, og at dette ubehaget får konsekvenser for hvordan rasisme blir tatt opp i klasserommet. Det er i dette grenselandet at jeg mener potensialet for læring gjennom å gi rom for ubehag er størst. Ved å anerkjenne hvorfor den andre synes det er ubehagelig, kan man strekke seg forbi individualiserte definisjoner av rasisme, og lettere få øye på de strukturelle faktorene som opprettholder rasisme. Ved å kjenne på sitt eget ubehag og å gi rom for den andres ubehag lærer man ikke *om* den Andre eller *for* den Andre slik det er beskrevet av Kumashiro (2002), men man lærer *med* hverandre.

Gorski fastholder at lærere må akseptere at de ikke alltid vil bli likt av studentene, og at det kommer til å bli ubehagelig å praktisere interkulturell undervisning som utfordrer det etablerte (Gorski, 2008, s. 523). Jeg er enig med Gorski og mener at vi bør tørre å bruke ukonvensjonelle metoder som inngangsport til diskusjon om rasisme i undervisningen – selv om det kan være ubehagelig. Det finnes ingen fasit på hvordan man kan møte rasisme i klasserommet. Gjennom undervisningen som er beskrevet i dette kapitlet var målsettingen å utfordre både majoritets- og minoritetsstudentenes oppfatninger og definisjoner av rasisme, og å demonstrere at disse forståelsene er flytende og forandres ut fra hvilken kontekst man er i. Som fremtidige lærere vil disse studentene møte en rekke situasjoner knyttet til rasisme, og det å øve seg på hvordan de skal håndtere det uforutsette i det interkulturelle klasserommet, er viktig.

Undervisere ved lærerutdanninger har et spesielt ansvar for å tilrettelegge sin undervisning på en slik måte at stereotyper og hierarki ikke blir videreført eller forsterket. Å kritisk reflektere over egen pedagogisk praksis er derfor nødvendig, og dette kapitlet har hatt som mål å bidra med kritiske refleksjoner rundt hvordan normkritisk pedagogikk generelt, og ubehagets pedagogikk spesielt, kan se ut i praksis i en norsk lærerutdanning, gjennom å sette søkelys på hvordan man kan møte ubehag og gjøre dette til et potensielt konstruktivt middel for læring.

LITTERATUR

- Arneback, E. & Jämte, J. (2017). *Att motverka rasism i förskolan och skolan*. Stockholm: Natur och kultur.
- Bangstad, S. (2017). Rasebegrepets fortid og nåtid. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 24(3), 233–251. doi: <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2017-03-03>
- Bangstad, S. (2018). Et tilsvaer til Rasmussen. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 3(1), 172–176.
- Beauvoir, S. de (2000). *Det annet kjønn*. Oslo: Pax forlag.
- Biesta, G.J.J. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. New York: Routledge.
- Bloor, M. (2001). *Focus groups in social research*. London: SAGE Publications.
- Børhaug, F.B. (2012). How to better combine equality and difference in French and Norwegian anti-racist education? Some reflections from a capability point of view. *Journal of Human Development and Capabilities*, 13(3), 397–413.
- 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.
- Doyle, P., Gelman, M. & Gill, S. (2016). *Viewing the Future: Virtual Reality in Journalism*: Knight Foundation.
- Faye, R. (2020, under publisering). Virtual Reality som didaktisk metode i rasismeundervisning. *Dembra. Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme*, Nr. 3.
- Gorski, P.C. (2008). Good intentions are not enough: A decolonizing intercultural education. *Intercultural education*, 19(6), 515–525.
- Gressgård, R. & Harlap, Y. (2014). Spenninger i klasserommet: Mikroagresjon som pedagogisk utfordring. *Uniped*, 37(3), 23–33.
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne: Kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt* (Vol. 4. opplag). Oslo: Universitetsforlaget.
- Harbin, M.B., Thurber, A. & Bandy, J. (2019). Teaching Race, Racism, and Racial Justice: Pedagogical Principles and Classroom Strategies for Course Instructors. *Race and Pedagogy Journal: Teaching and Learning for Justice*, 4(1). doi: <https://soundideas.pugetsound.edu/rpj/vol4/iss1/1>
- 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.
- 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.
- Hughes, B., Huston, T. & Stein, J. (2011). Using case studies to help faculty navigate difficult classroom moments. *College Teaching*, 59(1), 7–12.
- Iversen, L.L. (2014). *Uenighetsfellesskap. Blikk på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jackson, P.L., Michon, P.-E., Geslin, E., Carignan, M. & Beaudoin, D. (2015). EEVEE: The empathy-enhancing virtual evolving environment. *Frontiers in human neuroscience*, 9, 112. doi: <https://doi.org/10.3389/fnhum.2015.00112>

- Jakobsen, H. (2012). Focus groups and methodological rigour outside the minority world: Making the method work to its strengths in Tanzania. *Qualitative Research*, 12(2), 111–130.
- Jensen, S.Q. (2011). Othering, identity formation and agency. *Qualitative studies*, 2(2), 63–78.
- Jones, A. (1999). The limits of cross-cultural dialogue: Pedagogy, desire, and absolution in the classroom. *Educational theory*, 49(3), 299–316.
- Katz, J., & Csordas, T.J. (2003). Phenomenological ethnography in sociology and anthropology. *Ethnography*, 4(3), 275–288.
- Kumashiro, K.K. (2002). *Troubling education: 'Queer' activism and antioppressive pedagogy*. New York: Routledge.
- MacLure, M. (2003). *Discourse in educational and social research*. Philadelphia: Open University Press.
- Midtbøen, A.H. & Rogstad, J. (2010). Den utdannede, den etterlatte og den drepte: Mot en ny forståelse av rasisme og diskriminering. *Sosiologisk tidsskrift*, 18(1), 31–52.
- Osler, A. & Lindquist, H. (2018). Rase og etnisitet, to begreper vi må snakke mer om. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(01), 26–37.
- Portera, A. (2014). Intercultural counselling and education in the global world. *Intercultural Education*, 25(2), 75–76.
- Rangnes, T.E. & Ravneberg, B. (2019). Lærerstudenters refleksjoner om risikofylte temaer. I *Demokratisk dannelse i skolen* (s. 187–202). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rasmussen, E.B. (2018). Enten eller? En kritikk av Bangstads fremstilling av rasisme, konstruktører og realiteter. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 2(2), 164–171.
- Røthing, Å. (2015). Rasisme som tema i norsk skole-Analyser av læreplaner og lærebøker og perspektiver på undervisning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(02), 72–83.
- Røthing, Å. (2016). Normkritiske perspektiver og mangfoldskompetanse. *Bedre skole*, 3, 33–37.
- Røthing, Å. (2017). *Mangfoldskompetanse. Perspektiver på undervisning i yrkesfag*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Røthing, Å. (2019). Ubehagets pedagogikk. *FLEKS-Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 6(1), 40–57.
- Said, E.W. (2003 [1978]). *Orientalism*. London: Penguin Books Ltd.
- SBS. (2017). Can VR make you more empathetic and less racist? Test SBS's new VR video and find out.
- Spivak, G.C. (1985). The Rani of Sirmur: An essay in reading the archives. *History and Theory*, 24(3), 247–272.
- Westrheim, K. & Tolo, A. (2014). *Kompetanse for mangfold: om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Zembylas, M. (2010). Teachers' emotional experiences of growing diversity and multiculturalism in schools and the prospects of an ethic of discomfort. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 16(6), 703–716.
- Østern, T.P., Dahl, T., Strømme, A., Petersen, J.A., Østern, A.-L. & Salander, S. (2019). Et intragerende prosjekt om dybde/læring. I T.P. Østern, T. Dahl, A. Strømme, J.A. Petersen, A.-L. Østern & S. Salander (red.), *Dybde/læring: en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* (s. 15–28). Oslo: Universitetsforlaget.