



NORSKHET I BEVEGELSE

Carla Ramirez og Ida Marie Lyså (red.)

Norskhet i bevegelse

Carla Ramirez og Ida Marie Lyså (red.)

Norskhet i bevegelse

ÇAPPELEN DAMM AKADEMISK

© 2024 Laila Engan, Irene Bisasso Hoem, Kris Kalkman, Ida Marie Lyså, Inger Pedersen, Carla Ramirez, Kjersti Grinde Satish, Aurora Terjesdatter Sørsveen og Marit Ursin.

Dette verket omfattes av bestemmelsene i *Lov om opphavsretten til åndsverk m.v.* av 1961. Verket utgis Open Access under betingelsene i Creative Commons-lisensen CC-BY 4.0. Denne tillater tredjepart å kopiere, distribuere og spre verket i hvilket som helst medium eller format, og å remixe, endre, og bygge videre på materialet til et hvilket som helst formål, inkludert kommersielle, under betingelse av at korrekt kreditering og en lenke til lisensen er oppgitt, og at man indikerer om endringer er blitt gjort. Tredjepart kan gjøre dette på enhver rimelig måte, men uten at det kan forstås slik at lisensgiver bifaller tredjepart eller tredjeparts bruk av verket.

Lisensvilkår: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Boka er utgitt med støtte fra Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

ISBN Heftet utgave: 9788202838935
ISBN PDF: 9788202738662
ISBN EPUB: 9788202841003
ISBN HTML: 9788202841010
ISBN XML: 9788202841027
DOI: <https://doi.org/10.23865/noasp.213>



Dette er en fagfellevurdert antologi med unntak av kapittel 1, som er et innledningskapittel.

Omslagsdesign: Cappelen Damm AS
Omslagsfoto: Shutterstock
Cappelen Damm Akademisk/NOASP
noasp@cappelendamm.no

Innhold

Forord	7
Kapittel 1 Norskhet og rasialisering – friksjon, omveltning og utvidelse	9
<i>Carla Ramirez og Ida Marie Lyså</i>	
DEL 1 FRIKSJONER	33
Kapittel 2 Norsk med hud og hår: Internasjonal adopsjon i Norge	35
<i>Ida Marie Lyså og Kjersti Grinde Satish</i>	
Kapittel 3 Forestillinger om <i>de andre</i> i norske landinformasjonsdokumenter	57
<i>Aurora Terjesdatter Sørsveen</i>	
Kapittel 4 Hijaben: Kampen om frihet, kvinnefrigjøring og den muslimske kvinnens «beste»	81
<i>Kris Kalkman og Marit Ursin</i>	
DEL 2 OMVELTNINGER	105
Kapittel 5 «De leker gjemsel med N-ordet»: Et kulturanalytisk blikk på hverdagsrasisme i Norge	107
<i>Ida Marie Lyså og Irene Bisasso Hoem</i>	
Kapittel 6 På vei inn i norskheten – gradvise skoleoverganger for ungdom med kort botid i Norge	129
<i>Laila Engan og Carla Ramirez</i>	
Kapittel 7 Mot nye identiteter i Sápmi?	153
<i>Inger Pedersen</i>	
DEL 3 UTVIDELSER	177
Kapittel 8 Andregjøring gjennom undervisningsmetoder: En blindsoner i norsk skole?	179
<i>Carla Ramirez, Kris Kalkman og Laila Engan</i>	
Kapittel 9 Betydning av materialitet for tilhørighet til Norge	205
<i>Carla Ramirez</i>	

Forord

Arbeidet med denne boken har vært en interessant og givende prosess. Å være redaktører for denne gjengen har dessuten vært en sann glede, og vi ser tilbake på de siste par årene med gode minner om spennende presentasjoner, interessante diskusjoner og gode samtaler på møter og reiser i forbindelse med bokprosjektet. Vi takker alle medlemmer av forskergruppen WorldViews ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet for godt samhold og fine diskusjoner.

Vi vil også takke Cappelen Damm Akademisk, spesielt forlagsredaktør Ann Kristin Gresaker, for tett og godt samarbeid gjennom hele prosessen. Vi takker også Universitetsbiblioteket og Institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU.

Vi takker også to anonyme fagfeller (en på hele boken, en på utvalgte kapitler) for gode og konstruktive tilbakemeldinger som gjorde at boken ble bedre!

Sist, men ikke minst, takk til ungene våre, familie og venner – folk som er viktige i livene våre!

Trondheim, februar 2024

Redaktører Carla Ramirez og Ida Marie Lyså

KAPITTEL 1

Norskhet og rasialisering – friksjon, omveltning og utvidelse

Carla Ramirez Institutt for pedagogikk og livslang læring, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Ida Marie Lyså Institutt for pedagogikk og livslang læring, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Innledning

De siste årene har det vært mange diskusjoner i det offentlige ordskiftet rundt hva det vil si å være norsk, hvem som er norsk nok, eller hvem som ønsker å definere seg som norsk. Ytringer, kronikker og debatter i aviser og TV (Ashraf, 2022; Ramirez, 2022b; Solvang, 2022) har satt søkelys på og tematisert utfordringer rundt hvem som har tilgang til norskhet, utfordringer rundt tilhørighet til det norske, erfaringer med utenforskap og diskriminering koblet til hudfarge og etnisitet, samt manglende toleranse, inkludering og aksept for forskjellighet i det norske samfunnet. Enkeltmennesker forteller om hvordan norskhet ikke er tilgjengelig, at man føler seg norsk, men ikke blir anerkjent som norsk av samfunnet, eller at man har endt opp med å ikke ville identifisere seg som norsk lenger. Disse erfaringene er koblet til år med opplevelser som hindrer en slik følelse (Nasser, 2022; Solvang, 2022). NRK har publisert en rekke programmer som diskuterer vanskelige tema rundt tilhørighet, religion, kultur og identitet, som for eksempel dramaserien *Norsk-ish* som handler om det å stå i spagat mellom to kulturer; *Chattes*, et ungt talkshow hvor tabubelagte temaer diskuteres; reiseprogrammet *99 % norsk*, hvor unge nordmenn reiser med bestevennen til utlandet for å bli bedre kjent og lære mer om hverandres kulturelle bakgrunner og livserfaringer; og *Ikke spør om det*, hvor forskjellige

grupper i samfunnet må svare på politisk ukorrekte spørsmål.¹ I skjønnlitteratur, dikt og håndbøker løftes også tematikker som rasisme, rasialisering og erfaringer/utfordringer ved å leve i Norge med minoritetsbakgrunn (Ali, 2023; Bile et al., 2017; Herz, 2021; Naveen, 2022; Shakar, 2020, 2022; Tjønn, 2022; Williamson, 2021). Den store interessen rundt tematikken viser at det å snakke om (grenser for) norskhet er en viktig og aktuell diskusjon i dag, både for enkeltindivider og for samfunnet som helhet. Nåtidens politiske og kulturelle klima illustrerer et spenningsfelt mellom forestillinger om norskhet og tilgang til det norske, noe som er temaet i denne antologien. I denne boken tar vi utgangspunkt i koblinger, møtepunkter, grenser og tilganger til norskhet gjennom ulike teoretiske blikk, for å gå inn i diskusjoner om norskhet i et meningsskapende rom av friksjon, omveltning og utvidelse.

Selv om befolkningen i Norge er heterogen, kan *forestillinger* om norsk kultur, nordmenn og innvandrere sies å være homogene. Innvandrerbefolkningen i Norge utgjorde per 1. januar 2023 19,9 prosent av totalbefolkningen, hvis man regner med både innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre (Statistisk sentralbyrå [SSB], 2023a). Dette tilsvarer 1 091 087 personer; altså over en million mennesker i en total befolkning på 5 504 329 (SSB, 2023c). Halvparten av innvandrere i Norge er fra andre nordiske og vestlige land, med 506 072 mennesker (SSB, 2023b). Likevel oppstår det ofte debatter i offentlighet og media om skillet mellom *oss norske* og *de andre*, der *de andre* regnes som melaninrike innvandrere fra ikke-vestlige land, urfolk (som samer), og nasjonale minoriteter (som rom, romani, kvener, skogfinner og jøder) (Brandal et al., 2017, Midtbøen & Rogstad, 2012). Innvandrere fra vestlige land forblir ofte usynlige i innvandringsdebatten selv om de utgjør den største gruppen, noe som understøtter behovet for å se nærmere på hvordan annerledeshet forstås og gis mening i Norge. Senere tids diskusjoner har også påpekt hvordan den norske stat forskjellsbehandler flyktninger, noe som skaper både klasseskiller og kulturelle skiller i samfunnet (Apeland, 2022), og det har blitt foreslått hvordan dette henger sammen med hvordan kulturell nærhet setter noen flyktninger over andre i det norske samfunnet (Mogstad & Larsen, 2022).

For over tjue år siden publiserte Marianne Gullestad boken *Det norske sett med nye øyne* (2002a). Boken bidro til faglige debatter om hvordan

1 Alle programmene er tilgjengelige på tv.nrk.no.

den norske selvforståelsen spiller en rolle i diskusjoner om rasisme og innvandring i Norge. Gullestad påpekte at slike diskusjoner kretser rundt tatt-for-gitte forestillinger om det norske, og at slike forestillinger skaper kulturelle premisser for sosiale relasjoner mellom majoritet og minoritet. Det er i disse diskusjoner denne boken søker å bidra, med nye, dagsaktuelle, empiriske og faglige bidrag. Gjennom å tilby kritiske innfallsvinkler til det å forstå norskhet som et stivnet kulturelt, etnisk, geografisk og materielt fenomen, avdekker bidragsytere hvordan forekomst av rasisme og rasialisering betyr noe for den gjengse forståelsen av hvem som defineres som norsk i dag. Hvordan kan vi forstå norskhet i dagens heterogene samfunn? Når vi undersøker våre tause forestillinger og tatt-for-githeter om ulike grupper, hvem kan defineres som norsk?

I dette kapitlet ser vi nærmere på hvordan og hvorfor rasialisering og forestillinger om oss og den andre bør inkluderes i analyser av norskhet i dagens debatt. Forfatterne i antologien er medlemmer av forskergruppen WorldViews ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), og vi er engasjerte i prosjekter og forskning som utforsker og kritisk reflekterer rundt hvordan ulike verdsett, verdenssyn, forestillinger og forståelser påvirker og påvirkes av barn, ungdom og familier i Norge i dag. Fra en interdisiplinær samfunnsvitenskapelig innfallsvinkel, med bakgrunner i antropologi, sosiologi, pedagogikk, rådgivning, geografi og barndomsstudier, representerer vi varierte teoretiske og epistemologiske ståsted. Forfatterne i antologien er en sammensatt gruppe, med forskjellige kjønn, hudfarger, fenotypiske trekk, etniske bakgrunner, religiøs tilhørighet og erfaringer rundt tematikken rasialisering og nye måter å være norsk på. Vår posisjonering, samt vår varierte kroppslige kunnskap og våre ulike erfaringer med norskhet, skaper dynamiske innfallsvinkler til antologiens tematikk. Boken gjenspeiler mangfoldige analytiske innramninger som blir synlige i våre teoretiske valg. På den ene siden settes søkelyset på «oss selv» ved bruk av perspektiver som tilbyr et sterkere søkelys på vår egen norske kultur og verdier. På den andre side har vi et utadrettet fokus, hvor internasjonale sammenhenger anerkjennes for å få en bedre forståelse av hvordan Norge er sammenvevd med resten av verden gjennom innvandring, kulturmøter og globaliseringsprosesser.

Vi starter kapitlet med en kort historisk redegjørelse av relevante begreper som *rase*, rasisme og rasialisering. Ved å plassere rasialiseringprosesser i en slik historisk sammenheng, blir det enklere å forstå dagsaktuelle problemstillinger i lys av både eldre, nyere, nasjonale og

internasjonale perspektiver. Deretter ser vi nærmere på en *stivnet* norskhet gjennom perspektiver på forestilt likhet, fargeblindhet og hverdagsrasisme, før vi setter søkelys på fremmedfrykt i Norge. Slike kulturelle rammer kan skape normative forståelser og skillelinjer mellom *oss* og *de andre*, og de kan tydeliggjøre hvilke premisser norsk kultur setter for diskusjoner og forståelser av rasialiseringprosesser i dag. Videre presiseres hvordan vi må løfte blikket utover landets nasjonale grenser for å forstå disse prosessene. Sosiale relasjoner mellom majoritet og minoritet i Norge bør forstås i sammenheng med overordnede andregjørings- og globaliseringsprosesser i verden. Vi setter derfor søkelys på internasjonale teoretiske innfallsvinkler som postkoloniale og dekoloniale perspektiver, samt hvithetsstudier. Disse perspektivene er nyttige for å teoretisere koblinger til historiske og transnasjonale hendelser og strømninger. Deretter ser vi på hvordan teoretiske perspektiver på posthumanisme vektlegger betydning av kontekst, relasjoner og situert kunnskap, og hvordan slike perspektiver bidrar til å utvide måten vi forstår rasialisering på i dag. Videre presenteres antologiens ulike kapittelbidrag gjennom ord som illustrerer ulike former for bevegelse; friksjoner, omveltninger og utvidelser. Til slutt diskuteres muligheter for å omfavne *en norskhet i bevegelse*.

Historisk begrepsoversikt

De siste årene har forskning på rasialisering og rasisme i norsk og nordisk kontekst fått et oppsving gjennom blant annet antologier (Døving, 2022; Hervik, 2019b), temanummer i tidsskrift (Daniel, 2022; Haugsgjerd & Thorbjørnsrud, 2021; Hervik, 2022; Keskinen & Andreassen, 2017; Synnes & Iversen, 2023) og innføringsbøker (Andersson, 2022b; Bangstad & Døving, 2015). I tillegg har det blitt publisert flere handlingsplaner, rapporter og evalueringer om diskriminering og rasisme i samfunn og arbeidsliv (Berg & Håpnes, 2002; Lødding & Vibe, 2011; Midtbøen & Rogstad, 2012; Wollscheid et al., 2021, 2022). I utdanningsammenheng har også rasisme blitt satt på dagsordenen, blant annet gjennom etablering av undervisningstilbud som Dembra², samt temanummer i tidsskrift og antologier om fordommer og

2 Dembra, *Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme*, ble etablert på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet i 2012. Dembra er en ressurs for lærere og skoler i arbeid med tema som antisemittisme, rasisme og andre former for diskriminering. Se <https://dembra.no/no/om-dembra/> (29.05.2023).

rasisme i skolen i Norge (Faye et al., 2021; von der Lippe, 2021) og Norden (Vertelytė & Li, 2021). Ifølge Døving (2022) har norsk offentlighet gjennomgått et paradigmeskifte når det gjelder interesse for og vilje til å snakke om rasisme som fenomen. Samtidig som det er bred enighet om at det finnes rasisme i Norge og at det må forskes mer på utbredelse og erfaringer med rasisme og rasialisering, er det uenighet i hvordan vi skal forstå begrepene rase, rasisme og rasialisering, noe som springer ut av ulike forståelser som finnes om fenomenet.

Når det gjelder rasebegrepet, har diskusjoner om betydning av fenotypiske trekk og hudfarge vært nærmest fraværende innenfor norsk utdanning, barnevern og andre offentlige institusjoner (Pihl, 2009; Svendsen, 2014). Det virker som om begrepet *rase* er et tabu i politiske diskusjoner og offentlige dokumenter (Fylkesnes, 2018). Ifølge Andersson (2022a) unngås begrepet *rase* både i dagligtale og som sosiologisk begrep i skandinaviske samfunn i dag. Det handler om å ta avstand fra begrepet. Rasetypologi, forestillingen om forskjellige rasetyper av biologisk art, fikk fotfeste i naturvitenskapene på 1800-tallet, og spredte seg deretter til kultur- og samfunnsvitenskapene. Både europeisk imperialisme og rasesegregering i USA tjente på en teori som kunne forsvare undertrykkelse av ikke-hvite. Den vitenskapelige forestillingen om et medfødt biologisk rasehierarki hjalp kolonistene å argumentere for ønsket om å sivilisere *de andre* (Said, 1978).

Rasebegrepet har over tid beveget seg fra å bli forstått biologisk, til å bli en sosiopolitisk konstruksjon. Utover 1900-tallet ble den biologiske forklaringen til rasebegrepet svært kritisert. Etter andre verdenskrig og opprettelsen av FN ble det konkludert at rasebegrepet ikke lenger hadde vitenskapelig relevans når man skal forklare forskjeller mellom mennesker (Hervik, 2019b). Etter andre verdenskrig ble rasebegrepet i større grad erstattet med begrepene etnisitet og kultur, og en sosialkonstruktivistisk forklaring av forskjeller mellom mennesker ble forstått gjennom fenomener som migrasjon, erobring, nasjonsbygging, samhandling og blanding av folkegrupper over tid (Andersson, 2022a). *Rase* ble et skjult begrep i samfunnsanalyser, og har blitt erstattet med begrepet etnisitet. Etnisitet innebærer forestillinger om felles opphav og/eller konstruerte grenser mellom inn- og utgrupper (Andersson, 2022a). I denne antologien argumenterer vi for at rasebegrepets tilsynelatende semantiske utryddelse ikke nødvendigvis betyr at det ikke finnes i politiske diskurser, forestillinger, strukturer og praksiser i Norge. På den ene siden finner man en negasjon av begrepet *rase*, samtidig som rasialiserte diskurser og eksistensen av rasisme blir

underkommunisert (Helland, 2019; Svendsen, 2014). I ulike kapitler i denne antologien utforsker forfatterne paradokset som finnes mellom erfaringer med rasisme og rasialisering, og hvordan dens skjulte eksistens utspiller seg i ulike empiriske kontekster.

Når det gjelder rasisme, definerer Døving (2022, s. 13) begrepet slik: «Og her er vi i kjernen av rasisme som fenomen: Et menneske tillegges bortimot uforanderlige egenskaper kun i kraft av hvor det kommer fra eller hvem som har gitt det liv.» Eksistensen av rasisme i ulike institusjonelle og relasjonelle kontekster har vært et debattert tema i norsk forskning de siste årene (Andersson, 2017; Bangstad, 2017; Døving, 2022; Pihl et al., 2018). Begrepet rasisme peker på selve fenomenet av kategorier om menneskelig distinksjoner og forskjeller basert på fenotype og hudfarge.

Rasialisering er en videreføring av begrepet rasisme, forstått som et abstrakt og teoretisk fenomen. Den flytter fokuset fra rasisme som kategorisk betegnelse og over på forskjellskapende prosesser, og hvordan ulikhet konstrueres, praktiseres, gjøres og brukes (Døving, 2022). I denne antologien forstår vi rasialisering som en sosial prosess hvor individer tilskrives en rasemessig eller etnisk identitet. Vi er inspirert av Franz Fanon (1986). Han la vekt på *rasialiseringprosessen*, altså en prosess av klassifisering og kategorisering hvor praksiser og hva som gjøres vektlegges. Rasialisering erkjenner at rasisme dukker opp i mange former, og at rasialiseringsspraksiser bør studeres innenfor sin situerte kontekst. Begrepet rasialisering vektlegger hvordan *rase* og rasisme som fenomener gjøres i sosiale praksiser, og former hvordan mennesker, situasjoner, ytringer og praksiser blir klassifisert og forstått i situerte, materielle og relasjonelle kontekster (Prieur, 2010).

Diskusjoner om begrepsbruk krever at vi kontinuerlig forholder oss både til historisering av begreper og perspektiver vi benytter for å fortolke fenomener, samt en utforskning av vår egen posisjonering og erfaringsbaserte forståelse av disse. I det følgende skal vi se nærmere på kulturanalytiske dimensjoner som former våre forestillinger om norskhet, og som er relevante i diskusjoner rundt den rasialiserte norskheten.

En stivnet forestilt norskhet

Brochmann (2004) hevder at det norske velferdssamfunnet og ideologier om multikulturalisme er uforenlige. Velferdssamfunnet krever stor grad av konsensus, likhet og en felles nasjonal identitet, mens ideologien om multikulturalisme krever aksept og anerkjennelse av forskjellighet. Sett i

sammenheng med Gullestads forståelse av individualisme, som hun ser som spesifikk for norsk og nordeuropeisk kontekst, kan slike spenninger forsterkes. Norsk kultur er preget av *egalitær individualisme*; en form for forestilt likhet, der det å føle seg lik henger sammen med å være av lik verdi, som understøtter en økende etnifisering av nasjonal identitet (Gullestad, 1992, 2002b). Ulikhet blir her noe uønsket som skaper *symbolske gjerder* (*symbolic fences*), som igjen kan vanskeliggjøre tilgang til norskhet, også for grupper som har levd sine liv i Norge og føler seg norske, slik som barn av innvandrere, innvandrere som kom tidlig i sine liv, og internasjonalt adopterte. Slike grupper tydeliggjør hvordan forestilt likhet i en egalitær kontekst kan vanskeliggjøre følelsen av å være en del av fellesskapet. Tanken om norskhet blir derfor en relevant innfallsvinkel for å forstå hvordan rasisme og rasialisering foregår i Norge. Slike aspekter indikerer at forestillingen om det norske fremdeles er stivnet, noe vi ønsker å utfordre med denne boken. Det norske forståelsen av likhet er tett knyttet til den nasjonale selvforståelsen, væremåten og det norske folket (Gullestad, 2006b), som gjør at likeverd bør undersøkes som noe mer enn en politisk målsetting. Likhet blir til en karakteristikk av det norske folket, noe som fører til at herkomst og blodsbånd får en kulturell verdi og gir den norske selvforståelsen et etnisk preg (Seeberg, 2003). Som ulike kapitler i denne boken utforsker, kan slike rammer skape andregjøringsprosesser, både direkte og indirekte. Den samiske urbefolkningen i Norge er et eksempel på en gruppe der assimileringpolitikk og fornorskningprosesser har skapt kulturelle spenningsfelt som fortsetter å påvirke det politiske, kulturelle og sosiale klimaet i dag. Rapportering i media om hets og hatkriminalitet knyttet til samisk kulturell identitet (Lefdal, 2023; Lysvold, 2019), og flere nylig publiserte rapporter (Norges institusjon for menneskerettigheter, 2022; Sametinget, u.å.; Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023) dokumenterer at samehets er et alvorlig samfunnsproblem. Hva skal så til for å få innpass som norsk i dag hvis slike praksiser og forståelser eksisterer?

Andre relevante begreper i denne sammenhengen er fargeblindhet og hverdagsrasisme. Begge viser til mekanismer som gjør rasialiseringprosesser usynlige i samfunnet. Fargeblindhet brukes ofte som et moralsk argument for å indikere at fordi man ikke ser farge, kan man ikke være en rasist. Ibram X. Kendi, antirasistisk aktivist, historiker og forsker, advarer mot fargeblindhetens språk. Han understreker at de som omfavner fargeblindhetens språk, ikke ser betydningen av *rase* eller hudfarge, og slik hindrer avdekking av rasisme gjennom en form for *rasistisk passivitet* (Kendi, 2019).

Det såkalte fargeblinde norske samfunnet utgjør slik en spesiell ramme for diskusjoner om rasisme: Dersom man ikke ser farge, kan man anerkjenne at rasialiserte praksiser skjer? Den antatte godheten og respekten som ligger i fargeblindhet, kan føre til at vi overser (på samfunnsnivå og i personlige relasjoner) hvordan underkommunisering av forskjellighet også kan føre til forskjellsskapende praksiser.

Hverdagsrasisme forstås som handlinger og praksiser som vanligvis er en del av samfunnets normale sosiale orden, men som erfares som rasialiserte av ulike minoritetsgrupper (Essed, 1991). Handlinger kan fremstå som normale og umerkelige for majoriteten, og de har ofte en velkjent og familiær dimensjon i hverdagslivet. Derfor kan majoritet og minoritet ha vidt forskjellige oppfatning av samme praksis. Hverdagsrasisme handler om definisjonsmakt (Führer, 2022). Det handler om manglende anerkjennelse for hvordan noen grupper erfarer enkelte praksiser majoriteten tar for gitt, og/eller eksotifisering av minoriteters subjektivitet som gjør at deres erfaringer ikke blir løftet frem (Rogstad & Midtbøen, 2009). En slik form for rasistisk passivitet (Kendi, 2019) eller uvitenhet kan kobles til diskusjoner rundt den norske selvforståelsen og forståelser av annerledeshet. Man kan si at fargeblindhet og hverdagsrasisme lever i beste velgående i Norge i dag gjennom forestillingen av Norge som et sekularisert samfunn og en fredsnasjon; snille og tolerante overfor mennesker med en annen religion og hudfarge. Det kan imidlertid være vanskelig å få øye på hvordan fargeblindhet og hverdagsrasisme skaper barrierer heller enn muligheter for barn og unge, for eksempel i utdanningskonteksten. Dette skaper et kulturelt paradoks: Hvis likeverdighet forstås som likhet og egalitær individualisme krever at streben etter likhet blir stor og forskjellene tones ned, hvordan inkluderes etnisk, kulturell og religiøs forskjellighet og annerledeshet i Norge? I det følgende retter vi søkelyset mot flere slike sammenhenger og viser til flere perspektiver som brukes av forfatterne i denne boken.

Fremmedfrykt i Norge

Drapet på afrikansk-amerikanske George Floyd 25. mai 2020 gjorde at bevegelsen *Black Lives Matter* fikk et globalt nedslagsfelt, og søkelyset på strukturell rasisme ble satt på dagsorden verden over. I Norge blir det rasistiske drapet på Johanne Zhangjia Ihle-Hansen i 2019, Obiora-saken i 2006, drapet på Benjamin Hermansen i 2001 og terrorangrepene i Norge

22. juli 2011 trukket frem som relevante hendelser i vår nære historie. I etterkant av drapet på George Floyd i USA, delte mange unge med synlig minoritetsbakgrunn i Norge sine erfaringer med forskjellsbehandling, mistenkeliggjøring og påminnelser om at de egentlig ikke hører til i det norske samfunnet (Retriever, 2020). Forskning viser at det finnes etnisk diskriminering både i arbeidslivet (Midtbøen, 2012) og innenfor utdanning (Fylkesnes, 2019; Ramirez, 2022a). Alle disse erfaringene tyder på eksistensen av strukturell rasisme i Norge. Begrepet strukturell rasisme kan forstås som en paraplybetegnelse som beskriver hvordan rasisme og rasialisering fortsatt finner sted i ulike samfunnsområder på strukturnivå, som i juss, utdanning, arbeidsliv og offentlig forvaltning. Strukturell rasisme handler om å flytte perspektivet fra enkeltmenneskers eller gruppers holdninger, til «samfunnets underliggende strukturer som former grupperelasjoner og påvirker minoriteters makt og muligheter i samfunnet, på mer subtile, iblant ubevisste måter» (Midtbøen, 2021, s. 106).

Siden 1990-tallet har opplevelser av rasisme på individnivået blitt anerkjent som et samfunnsproblem, mens strukturell rasisme har forblitt i skyggen, ettersom fenomenet ikke enkelt lar seg definere, avgrense og undersøke (Haugsgjerd & Thorbjørnsrud, 2021). Erdal (2021) hevder at strukturell rasisme dreier seg om hvem som har *rett* til å være hvor, på den ene siden, og på den andre siden, hvem som får *lov* til å leve og være her i Norge. Det handler om hvem som får lov til å være en likeverdig borger. Nasjonal og internasjonal forskning viser at strukturell rasisme og rasialisering av mennesker er selveste bærebjelkene i rasismens struktur og at det forekommer i samfunn med synlige minoriteter (Døving, 2022). Begrepet har imidlertid vært gjenstand for omfattende kritikk i forskningslitteraturen, da empirisk forskning viser at etterkommere av innvandrere i Norge opplever en betydelig oppadstigende sosial mobilitet sammenlignet med sine foreldre (Hermansen, 2016). Denne sosiale mobiliteten peker i retning av strukturell inkludering gjennom velferdsstatens omfordelende og utjevneende institusjoner (Hermansen, 2017). Relativ lav økonomisk ulikhet, et omfattende sosialt sikkerhetsnett og et godt utbygd og gratis utdanningssystem gir institusjonelle betingelser for oppadstigende sosial mobilitet blant etterkommere av innvandrere, og disse betingelsene er nødt til å tas med i beregningen når vi vurderer relevansen av strukturell rasisme i Norge (Midtbøen, 2021). Likevel blir det for enkelt å hevde at strukturell rasisme ikke er et egnet begrep til å forstå rasialisering i norsk kontekst. Midtbøen og Kitterød (2019) gjennomførte en studie hvor de

sammenligner graden av selvopplevd diskriminering i arbeidslivet blant innvandrere og etterkommere av innvandrere i Norge. Et av funnene fra studien viser at de som har lyktes i å få seg en jobb i høystatusyrker i Norge, rapporterer mer diskriminering enn andre. I forskningslitteraturen blir dette fenomenet kalt *integrasjonsparadokset* (Tuppat & Gerhards, 2020), og peker på hvordan investering i høyere utdanning øker forventninger om likebehandling, og hvordan det å være innlemmet i høystatus- og eliteyrker kan gi større eksponering for diskriminering. Det er bekymringsfullt hvis diskriminering forblir en stabil barriere i arbeidslivet selv for godt integrerte innvandrere eller etterkommere av innvandrere.

En annen viktig diskusjon i denne sammenheng er i hvilken grad etterkommere av innvandrere, altså norskfødte av innvandrerforeldre, erfarer at de blir oppfattet og akseptert som norske, eller om de erfarer at det kontinuerlig blir stilt spørsmål ved deres tilhørighet til Norge. En stor surveyundersøkelse om holdninger og erfaringer blant unge med innvandrerbakgrunn i Norge viser at det er et gap mellom hvordan unge oppfatter seg selv som norske, men ikke opplever at andre gjør det samme (Friberg, 2021). Dette gapet er større for etterkommere, altså for norskfødte med innvandrerforeldre, enn for innvandrere. Etterkommere definerer seg oftere som norske da de er født og oppvokst i landet og har sterkere referanserammer til norskheten gjennom erfaringer i både barnehage, skole og med venner. Midtbøen (2021) påpeker at velferdsstatens institusjoner kan tilrettelegge for inkludering i den sosioøkonomiske sfæren gjennom muligheter til utdanning og arbeid, men anerkjennelse av identitet og opplevelsen av tilhørighet i hverdagsliv og offentlighet, den sosiale og kulturelle sfæren, er vanskeligere å sikre.

Videre retter vi oppmerksomheten mot teoretiske perspektiver og internasjonale koblinger som også henger sammen med våre teoretiseringer av norskhet i kapitlene i boken.

Teoretiske perspektiver

Norge anno 2024 karakteriseres av sosial, kulturell, materiell og teknologisk kompleksitet på bakgrunn av økende global handel, internasjonal konkurranse og samarbeid, og økende migrasjon. I tillegg kommer også innovasjon innen datateknologi og nettbasert mediekommunikasjon, samt nyere samfunnsendringer som pandemier, klimakrisen og politisk konflikt. Slike sammenhenger kompliserer forståelsen av norskhet og debatter

om rasisme, og viser nødvendigheten av å inkludere internasjonale perspektiver i analyser av rasialisering og vektlegging av hvordan Norge er sammenfiltret med resten av verden.

Post- og dekolonial teori, hvithetsstudier og posthumanisme er teoretiske bidrag som har etablert seg i norsk samfunnsvitenskap de siste tretti årene. Selv om de fleste post-teorier har blitt skapt i enten USA eller Storbritannia, anvendes de i norsk forskning i dag. Likevel pågår det jevnlig debatter om kontekstualisering, import og gyldighet når de overføres til den norske konteksten (Døving, 2022). Det er fortsatt delvis sterke diskusjoner i enkelte norske akademiske miljøer om import av begreper og teorier til den norske og nordiske konteksten. Et viktig premiss i denne boken er at fordi Norge og de andre skandinaviske land er sterkt innlemmet i verdens globale, økonomiske og teknologiske utvikling, bør de betraktes i sammenheng med resten av verden når det gjelder påvirkning av globaliseringsprosesser, migrasjon, transnasjonalt samarbeid og kommunikasjonsteknologi. For å nyansere og utforske sammenfiltringer i samtidens mangfoldige og komplekse norske samfunn, benytter vi oss både av nasjonale og internasjonale teoretiske tilnærminger. De fleste forfatterne i denne antologien er inspirert av post- og dekoloniale teoretikers idehistoriske redegjørelser for hvordan arven fra opplysningstiden og kolonitiden og dagens globaliseringstendenser bidrar til å segmentere forskjeller mellom mennesker; ofte gjennom antatte gode intensjoner om å hjelpe, sivilisere og opplyse *den andre* (Fanon, 1986; Mignolo, 2009; Said, 1978; Spivak, 1994). I det følgende skal vi kort redegjøre for post- og dekolonial teori, hvithetsstudier og posthumanisme.

Post- og dekoloniale perspektiver avdekker hvordan historiske prosesser – som imperialism, kolonitiden og globalisering – innfiltres i menneskelig erfaring og fortolkning av verden og fører til andregjøringprosesser (Said, 1978). Post- og dekoloniale teorier beskriver hvordan verden, gjennom kolonitiden, ble oppdelt i en forestilling om at den første verden hadde kunnskap, mens den tredje verden hadde kultur (Mignolo, 2009), og kritiserer universaliteten til vestlig kunnskap og overlegenheten til vestlig kultur. Felles for teoriene er at de konfronterer og utfordrer eurosentriske historiske narrativer, og argumenterer for at det er nødvendig å anerkjenne fremveksten av den vestlige moderne verden i en bredere sammenheng hvor kolonialisme, europeisk imperialism og slaveri også inngår i historien (Bhambra, 2014). Teoriene kobles imidlertid til forskjellige områder og tidsepoker. Postkolonialisme kobles til Midtøsten

og Sør-Asia fra 1800-tallet til vår tid, mens dekoloniale perspektiver kobles til Latin- og Sør-Amerika i en lengre tidsramme (fra 1400-tallet) (Bhambra, 2014, s. 115).

Postkolonial teori er først og fremst opptatt av å se på de politiske, estetiske, økonomiske, historiske og sosiale innvirkningene som den europeiske kolonialismen og imperialismen har hatt i verden, og at det er umulig å forholde seg til eller forklare verden i dag uten å ta hensyn til slike aspekter (Elam, 2019). Edward Said og hans bok *Orientalism* (1978) regnes som verket som grunnla postkolonial teori. I boken viser Said hvordan Vesten skapte Orienten eller Østen som sin antitese – der Vesten fremstod som en rasjonell, maskulin makthaver, mens Østen var eksotisk, feminin og svak. Homi Bhabha bygde videre på Saids arbeid med søkelys på hvordan multikulturalisme og kultur har koblinger til kolonialisme, lenge etter at kolonitiden formelt tok slutt (Bhabha, 1994). Bhabha fokuserte blant annet på perspektiver som hybriditet (1994), *mimicry* (1984) og ambivalens i utforskningen av kulturell identitet og motstand. Gayatri Spivak er særlig kjent for sitt essay *Can the subaltern speak?* (1994), hvor hun setter søkelys på forestillingen om det koloniale subjektet, kritiserer vestlige berettigelser til å snakke på vegne av *the subaltern woman*, og argumenterer for at dette er en form for epistemisk vold. Disse teoretikere er kjente representanter for postkolonial teori, som på forskjellige måter har analysert vestlige diskurser og representasjoner av *de andre* i sitt bilde.

Noen hevder at Frantz Fanon er grunnleggeren av dekolonial teori gjennom verket *Black Skin, White Masks* (1952), hvor han undersøker mindreverdighetskomplekser hos svarte i hvite, vestlige land. Andre mener at dekolonial teori stammer fra en latinamerikansk bevegelse som kritiserer vestlig kunnskapsproduksjon, spesielt den universaliserte forestillingen om Vestens modernitet, fremskritt og utvikling (Quijano, 2007). Anibal Quijano (2007) setter søkelys på hvordan kolonialisme og vestlig imperialisme har produsert et bilde av modernitet hvor europeisk epistemologi blir presentert som et universelt kunnskapsparadigme, mens kolonialisme og modernitet er så sammenkoblet at man ikke kan snakke om det ene uten å snakke om det andre. Hans begreper *coloniality of power* og *coloniality of knowledge* handler om hvordan strukturer av makt, kontroll og hegemoni fortsetter å dominere verdensforståelsen. Santiago Castro-Gómez' (2021) begrep nullpunktsposisjon (*Zero-Point Hubris*, vår oversettelse), viser

til forestillingen om eksistensen av en abstrakt universalisme, hvor det vestlige subjektet betrakter verden fra et såkalt objektivt, nøytralt observasjonspunkt. Fra denne posisjonen kan det vestlige subjektet observere andre subjekter uten selv å bli observert, og dette privilegiet har gitt det vestlige subjektet en uforholdsmessig stor innflytelse på hvordan andre kulturer og samfunn har blitt forstått og representert. Walter Mignolo (2009) fortsetter arbeidet med epistemisk dekolonisering av kunnskap, gjennom en avkobling (*de-linking*) fra modernitet, forstått som en forlengelse av koloniseringsprosesser (2007). Maria Lugones (2010) viderefører disse ideene ved å inkludere kjønn gjennom dekolonial feminisme.

Som en videreføring og kritisk gren innenfor post-og dekoloniale teorier, finner vi kritiske hvithetsstudier, med Theodore W. Allens *The Invention of the White Race* (1994) og Ruth Frankenberg's *White Women, Race Matters: The Social Construction of Whiteness* (1988) som grunnleggere. Hvithetsstudier undersøker strukturer som produserer hvite privilegier og hvordan hvithet virker i samfunnet. Ifølge Fylkesnes (2018) handler rasisme om en hvit overlegenhetsideologi. Et sentralt perspektiv innenfor kritiske hvithetsstudier handler om at hvithet er et sosialt konstruert begrep, i likhet med begrepene *rase*, rasisme og rasialisering. Den sosialkonstruerte forståelsen av hvithet blir forstått som nedarvede rester fra kolonitiden og imperialismen i verdenshistorien. Rasisme og rasialisering handler om en hvit overlegenhet som kommer til uttrykk i praksis, og er internalisert i våre hoder ved at den oppfattes som normal, vanlig og hverdagslig (Fylkesnes, 2019). Til slutt redegjøres kort for teorien om posthumanisme.

Posthumanisme er et teoretisk rammeverk som kritiserer antroposentrisk tankegang og *human exceptionalism*, hvor mennesket skal være i sentrum for all kunnskapsgenerering og forskning. Posthumane perspektiver utfordrer problematiske innebygde forestillinger innenfor humanisme og arven fra opplysningstiden (Braidotti, 2013). Posthuman teori utfordrer hvem som regnes som menneske (human), hvem eller hva som faller utenfor, og hvordan virkeligheten er sammenfiltret gjennom en erkjennelse av at vi ikke er atskilte fra, men tett påkoblet både menneskelige, ikke-menneskelige og mer-enn-menneskelige agenter i ansamlinger (Barad, 2007). I antologiens siste del vil slike perspektiver benyttes for å teoretisere nye måter å forholde seg til norskhet på i dagens komplekse og mangfoldige samfunn.

Bokens innramming

Norskhetens bevegelser kan tilnærmes fra forskjellige hold. Vi har valgt å ramme inn norskhetens bevegelse med begreper som illustrerer forskjellige typer prosesser: friksjoner, omveltninger og utvidelser. Bokens første del – *friksjoner* – inneholder kapitler som på ulike vis illustrerer hvordan forestillinger om det norske skaper friksjon i møter mellom norskhet og det som ses eller oppfattes som annerledes. Bokens andre del – *omveltninger* – inneholder kapitler som illustrerer ulike former for endringer i sammenhenger hvor rasialisering utspilles: i dialog, i menneskemøter, i identitetspolitikk og i møte mellom menneske og system. Bokens tredje del – *utvidelser* – søker å utvide måter vi kan forholde oss til rasisme og rasialisering gjennom teoretiske perspektiver som åpner opp for andre måter å forstå verden, hvor flere aspekter enn kun det menneskelige settes i fokus.

Friksjoner

De tre første av antologiens kapitler tar opp aspekter som illustrerer hvordan forståelser av norskhet setter kompliserte premisser for fortolkninger av annerledeshet. Med utgangspunkt i erfaringer til internasjonalt adoptertes opplevelser med annerledeshet og andregjøring (Lyså og Satish), forestillinger om *de andre* i landinformasjonsdokumenter om det afghanske samfunnet (Sørsveen) og hijab som katalysator for fordommer (Kalkman og Ursin), utforskes forskjellige sammenhenger der ideen om norskhet skaper rammer og grenser for hvem og hva som kan forstås som norsk.

Ida Marie Lyså og Kjersti Grinde Satish skriver i sitt kapittel «Norsk med hud og hår: Internasjonal adopsjon i Norge» om hvordan internasjonalt adopterte ufrivillig utfordrer tanken om norskhet, selv om de har levd mesteparten av sine liv i Norge. Basert på ti retrospektive kvalitative intervjuer med unge voksne deltagere adoptert som barn fra land i Asia og Sør-Amerika, ser de på hvordan annerledeshet var en konstant påminnelse fra omgivelsene for deltagerne. Ved bruk av hud som analytisk omdreiningspunkt, kulturanalytiske perspektiver på norskhet og postkolonial teori om andregjøring, demonstreres det hvordan deltagerne har opplevd både subtil annerledesgjøring, eksplisitt andregjøring, samt hvordan opplevelse av takknemlighetsgjeld gjør seg gjeldende for internasjonalt adopterte.

Den markerte offentlige, men også private og levde huden, skaper slik en ramme for livserfaringer som kobler seg på både norske kulturelle logikker, samt hendelser i en større geopolitisk sammenheng, og som gjør den «norske forestilte huden» utilgjengelig for deltagerne.

Kapittelet til Aurora Terjesdatter Sørsveen, «Forestillinger om *de andre* i norske landinformasjonsdokumenter», handler om hvilke forestillinger av unge afghanere og det afghanske samfunnet som trer frem når norske landinformasjonsdokumenter studeres gjennom post- og dekoloniale perspektiver. Kapittelet drar veksler på Said (1978) og Castro-Goméz (2021) i utforskningen av landinformasjonsdokumentene. Analysene viser hvordan det vestlige blikket og nullpunktsposisjonen (Castro-Goméz, 2021) avdekker en essensialisering av mennesker og kultur som fremstår som fastlåst og uforanderlig i det norske asylsystemet. Kapittelet viser hvordan asylpolitiske diskurser bygger på antagelser om *de andre* som en trussel for vestlige samfunn, og hvordan disse forestillingene forplanter seg i dokumentene ved at mulige asylsøkere i større grad beskrives som irregulære migranter heller enn flyktninger som behøver beskyttelse.

I kapittelet til Kris Kalkman og Marit Ursin, «Hijaben: Kampen om frihet, kvinnefrigjøring og den muslimske kvinnens 'beste'», utforsker forfatterne hvordan hvithet og vestlige kulturelle praksiser kan bidra til islamofobiske handlinger og holdninger overfor synlig praktiserende muslimske jenter og kvinner i det nåværende Norge. De analyserer en hendelse som fant sted i Oslo i 2021, der en muslimsk jente, Fatima, ble utfordret av en høyreorientert politiker til å bevise at hun bærer hijab av egen fri vilje. I tillegg til postkolonial litteratur, anvender Kalkman og Ursin følgende teorier: hvithetsteori, rasialisering og islamofobi. Analysen beskriver hvordan ulike former for makt og undertrykkelse samhandler, relatert til hvithet, kjønn og kolonial arv. Videre diskuteres hvordan muslimske jenter og kvinner blir objektivisert, rasialisert og seksualisert, som ofre i det koloniale diskursen om «den hvite manns byrde». Analysen løfter også ambivalensen i den koloniale vektleggingen av de vestlige definerte idealene frihet og frigjøring, både innenfor den koloniale diskursen og i reaksjonen og motstanden fra den muslimske jenta. Kalkman og Ursin hevder at i samfunn hvor hvithet og Vestens kulturelle praksiser dominerer, er det en tendens til å se andre kulturer og religioner, som islam, som underordnede, fremmede eller truende, noe som kan bidra til en negativ oppfatning av muslimer og legge grunnlaget for islamofobi (Bangstad, 2014).

Omveltninger

I bokens tre neste kapitler utforskes omveltninger i måter å forholde seg til hverandre på og til forståelser av norskhet. En hendelse av hverdagsrasisme analyseres gjennom en kulturalanalytisk tilnærming (Lyså og Hoem), nyankomne elevers erfaringer undersøkes med søkelys på skoleoverganger (Ramirez og Engan) og muligheter for kulturell identitet som same og/eller norsk for unge sjøsamer utforskes (Pedersen).

Ida Marie Lyså og Irene Bisasso Hoem forholder seg til dette spenningsfeltet i sitt kapittel «'De leker gjemsel med N-ordet': Et kulturalanalytisk blikk på hverdagsrasisme i Norge». Med en autoetnografisk tilnærming tar de utgangspunkt i en personlig erfaring med hverdagsrasisme opplevd av en av forfatterne, og gjennom samtale og diskusjon søker de å forstå erfaringen kulturalanalytisk, i relasjon til norsk kultur. De ser på hvordan ulik vektlegging av individets posisjon kan forklare forskjeller i erfaringer av, og forståelser for, hverdagsrasisme, samt hvordan verdsetting og fokus på hygge og godhet som norske verdier vanskeliggjør det å diskutere og snakke om hverdagsrasisme. Inkongruensen mellom hverdagsrasismens *erfarte* (av minoritetsbefolkningen) og *forestilte* (av majoritetsbefolkningen) eksistens forstås som en form for kontekstløshet; en manglende kobling mellom det nasjonale selvbildet og historiske hendelser som kolonitid og transnasjonale relasjoner, som også kjennetegner den nasjonale fortellingen om Norges uskyld.

Omveltningen det er å omstille seg til en ny kulturell kontekst settes i fokus i det neste kapittelet. Laila Engan og Carla Ramirez viser i sitt kapittel, «På vei inn i norskheten – gradvise skoleoverganger for ungdom med kort botid i Norge», hvordan nyankomne elever med etnisk minoritetsbakgrunn erfarer ulike overganger i norsk skole. Elevenes erfaringer avdekker *usynlige gjerder* i integreringsprosessen og hvordan norsk skole er innlemmet i en norskhet som er vanskelig å få innpass i hos mange nyankomne elever i skolen. Disse usynlige gjerdene handler om at den norske selvforståelsen og nasjonale identiteten er sammenvevd med forestillinger om opprinnelse, slektskap og herkomst (Gullestad, 2006a). Selv om innvandreres bakgrunn kan ha flere overlappinger til nordmenns bakgrunn når det gjelder alder, kjønn, utdanning og sosial klasse, fører forståelsen om oss (majoritetsnordmenn) og dem (innvandrere) til en polarisering når disse forestillingene knyttes til etnisk herkomst, slektskap og kulturell likhet. Gullestad skriver at nettopp vektleggingen av herkomst, opprinnelse og kulturell likhet skaper et usynlig gjerde i aksepten av «immigrants as unmarked citizens who

belong to Norway» (Gullestad, 2002b, s. 59). I skolesammenheng handler det om hvem som blir en del av oss, og hvordan elever fra etniske minoriteter alltid måles mot en normativ norskhet hvor hvithet og det norske språket er fremtredende (Chinga-Ramirez, 2017, 2018).

Diskusjoner rundt norskhet og rasialisering er ikke bare gjeldende når det kommer til ikke-vestlige innvandrere i Norge. Samisk identitetspolitikk er et svært relevant område i Norge, både historisk og i dag. Inger Pedersens kapittel i antologien, «Mot nye identiteter i Sápmi?» er en studie fra et sjøsamisk lokalsamfunn i Finnmark som ser nærmere på hvordan dagens unge i Sápmi selv velger å forme sin identitet og hvilke utfordringer deres identitetsarbeid kan ha for denne generasjonen. Samisk identitet har vært under press på grunn av fornorskningstiden og urfolksstatusen det samiske folket har i Norge. I kapittelet reflekterer de unge over sin samiske identitet i dagens sosiale kompleksitet, og hvordan de forvalter sine identiteter i et skjæringspunkt mellom forskjellige betydninger av det å være same. Pedersen viser hvordan samisk identitet beveger seg fra å være essensialistisk, med vektlegging av slekts- og blodlinjer som vesentlige dimensjoner i det å være same, til å bli betraktet som sosial konstruert i dag. Dette skaper omveltninger og åpner flere muligheter for å skape en mangfoldig kulturell identitet. Den sosialkonstruerte identiteten skapes i interaksjon med andre og handler mer om hva du føler deg som og hvilken tilhørighet du selv velger. Pedersen finner at mange unge same har en både-og-identitet, hvor de veksler på å være same og/eller norsk ut ifra hvilken kontekst de befinner seg i. Slike prosesser handler om menneskers erfaring og opplevelse hvor identitetsarbeid blir en forhandling mellom kontekstuelle muligheter.

Utvidelser

Antologiens siste del tar en annen tilnærming til diskusjoner rundt rasialisering og norskhet, gjennom å utvide måten vi snakker om og teoretiserer bokens tematikk. Gjennom teorien om posthumanisme undersøkes hvordan andregjøringsprosesser kan finne sted gjennom undervisningsmetoder i norsk skole (Ramirez, Kalkman og Engan) og betydninger av materialitet når det gjelder skapelsen av tilhørighet til Norge (Ramirez).

Kapittelet til Carla Ramirez, Kris Kalkman og Laila Engan, «Andregjøring gjennom undervisningsmetoder: En blindsoner i norsk skole?» er posisjonert mellom posthumanisme og dekolonial teori som teoretisk rammeverk.

Kapittelet undersøker hvordan materialiteten i undervisningsmetoder og den fysiske utformingen i klasserommet som brukes i opplæring, samhandler som en aktiv agent i reproduksjon av andregjøring for elever med etnisk minoritetsbakgrunn. I kapittelet vises hvordan didaktiske metoder som gruppearbeid og prosjektarbeid er innlemmet i en vestlig kunnskapstradisjon som gjenspeiler modernitet, individualisme og vestlige pedagogiske idealer. I tillegg vises hvordan den fysiske organiseringen av klasserommet viderefører en vestlig kunnskapstradisjon. Denne europeiske og kontinentale pedagogiske tradisjon tas for gitt som *naturlig* og reproducerer andregjøring for elever som har sin oppvekst i andre verdensdeler, kunnskapstradisjoner og skolesystemer. Gjennom posthuman teori løftes hva materialitet gjør med oss og hvordan den fysiske verden gjenspeiler kulturelle ansamlinger av materiell diskursivitet (Barad, 2007).

Carla Ramirez sitt kapittel, «Betydning av materialitet for tilhørighet til Norge», viser hvordan materialitet er en viktig dimensjon i skapelsen av tilhørighet til Norge. Kapittelet utforsker hvordan følelser, tidligere minner og ting skaper forbindelser mellom tidligere kunnskap og nye erfaringer når ungdom med etnisk minoritetsbakgrunn skal bli kjent med Norge og skape tilhørighet i deres nye sosiale og kulturelle virkelighet. I Barads teori agential realisme omfavner menneskelig agens også kroppslig materialitet, slik som minner, affekter og fortid. Dette gjøres gjennom en desentreering av agens til å inkludere ikke-menneskelig og mer-enn-menneskelig materialitet (Barad, 2007). Ramirez viser hvordan minner og erfaringer fra opprinnelsesland, følelser og ting virker på oss og med oss gjennom deres kraft og aktørskap. Agential realisme hevder at kunnskap og tilhørighet også har en materiell og kroppslig dimensjon. Kroppslig kunnskap endrer og transformerer seg i møte med nye fenomener, tar nye karakteristikk og vendinger, alltid situert i diskursive, sosiale og materielle sammenfiltringer (Taylor & Ivinson, 2013).

Norskhet i bevegelse

Slik landskapet endrer seg gradvis over tid – som resultat av naturkrefter som vann, vind, is og av menneskelig påvirkning – endrer også forestillinger rundt norskhet seg med innvandring, kulturmøter og globaliseringsprosesser. Slik jordmasser, stein, grus og leire forflyttes og skaper nye sammensetninger og landskap, kan man si at norskhet også er i stadig bevegelse. Sammenkoblinger mellom lokale endringer og verdensomspennende

hendelser – som kolonialisme og imperialism, transnasjonale koblinger, globalisering, migrasjon, mobilitet og kommunikasjonsteknologi – illustrerer den bevegelige og dynamiske forståelse av hva norskhet kan være.

I denne antologien søker vi å utforske og nyansere tanken om norskhet og rasialisering gjennom å se på samfunnsaktuelle fenomener og praksiser hvor slik tematikk kommer til uttrykk i ulike kontekster. Målet er å avdekke tatt-for-gitte forståelsesrammer og normaliserte forestillinger om hvordan vi forholder oss til norskhet, som grenser for norskhet og hvem som kan defineres som norsk i dag. Vi setter søkelyset på praksiser, materialitet og forståelser av rasialisering i sosiale relasjoner og ulike institusjonelle sammenhenger. Med dette arbeidet ønsker vi å skape ny kunnskap om hvordan vi forholder oss til hverandre i det flerkulturelle og etnisk mangfoldige norske samfunnet i dag. Videre ønsker vi å skape kritiske refleksjoner og innsikt i hvordan rasialisering finner sted i det komplekse, høyteknologiske og flerkulturelle Norge. Diskusjoner rundt akkurat dette er viktige for å forstå norskhet i bevegelse.

Antologiens ulike kapitler diskuterer denne tematikken fra ulike empiriske, teoretiske og epistemologiske ståsted og utgangspunkt. Vi enes likevel om et felles prosjekt: å utvide, utforske og kritisere måter vi forholder oss til forestillinger om norskhet. Vi reflekterer over hvordan vi kan forstå norskhet i samtidens heterogene samfunn, og hvilke konsekvenser slike forståelser har for relasjoner mellom majoritet og minoritet i Norge. Vi undersøker også hvordan ideer og forestillinger om det norske henger sammen med praksiser av rasialisering i sosiale relasjoner, og hvilke perspektiver, teorier og fortolkningsrammer vi kan bruke for å teoretisere og kontekstualisere tematikken. I de ulike kapitlene redegjøres for hvordan internasjonale teoretiske perspektiver kan kontekstualiseres til en norsk sosial virkelighet, og på hvilken måte kulturanalyser, post- og dekoloniale studier, hvithetsstudier og posthumanisme kan være nyttige i diskusjoner om norskhet i dagens Norge. Et viktig premiss for de ulike forfattere i denne antologien er at tilhørighet er et av menneskenes grunnleggende behov. I en kronikk skriver Ramirez (2022b) at hvis en bestemt type norskhet skal definere og skille mennesker som norske eller ikke-norske, har vi et tilhørighetsproblem. Hun skriver:

Norge har i dag en oppvoksende generasjon barn og ungdom med familiebakgrunn fra andre land, men med Norge som eneste kulturelle referanseramme og hjemland. Disse mennesker kan ikke defineres ut av felleskapet som ikke norske, og bør slippe å bli møtt med fordommer. (Ramirez, 2022b)

Å definere mennesker gjennom stivnede forestillinger om norskhet, fører til at vi stenger for nyskaping og kreativitet i dagens komplekse og flerkulturelle samfunn. Denne antologien søker nettopp å utfordre disse stivnede forestillinger gjennom å åpne opp for en norskhet i bevegelse.

Forfatterbiografier

Carla Ramirez jobber som førsteamanuensis i pedagogikk ved Institutt for pedagogikk og livslang læring, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Ramirez forsker på mangfold og inkluderings-/ekskluderingsprosesser i hele utdanningssystemet, fra barnetrinnet til høyere utdanning. Ramirez arbeider i interseksjon mellom dekolonial teori, feminisme og posthumanisme, og bruker postkvalitative metoder i sine undersøkelser. Ramirez er LIM-ombud (likestilling, inkludering og mangfold) ved Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap ved NTNU.

Ida Marie Lyså er førsteamanuensis i tverrfaglige barndomsstudier ved Institutt for pedagogikk og livslang læring ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Lyså er antropolog og barndomsforsker og har gjort lengre etnografiske feltarbeid i forskjellige kulturelle kontekster, som Argentina, Kina og Ghana. Hennes forskningsinteresser sentrerer rundt barn og unges hverdagsliv, med fokus på kultur, makt og relasjoner. Hun er redaktør i det nordiske tidsskriftet *BARN*.

Referanser

- Allen, T. W. (1994). *The invention of the white race. The origin of racial oppression*. Verso.
- Ali, S. J. (2023). *Et liv i redningsvest. Dagbokopptegnelser om norsk rasisme*. Cappelen Damm.
- Andersson, M. (2017). Race: A contested and travelling concept. I H. Leiulfstrud & P. Sohlberg (Red.), *Concepts in action: Conceptual constructionism* (s. 284–301). Brill.
- Andersson, M. (2022a). Rase: Et omdiskutert begrep i bevegelse. I C. A. Døving (Red.), *Rasisme-fenomenet, forskningen, erfaringene*. Universitetsforlaget.
- Andersson, M. (2022b). *Rasisme: En innføring*. Fagbokforlaget.
- Apeland, B. G. (2022, 26. september). *Norge lager klasseskiller blant flyktingene* [Kronikk]. NRK. <https://www.nrk.no/ytring/norge-lager-klasseskiller-blant-flyktingene-1.16113357>
- Ashraf, A. F. (2022). *Norsk nok for de svina* [Kronikk]. oslodebatten.no. <https://www.oslodebatten.no/norsk-nok-for-de-svina/o/5-131-3048>
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway. Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Bangstad, S. (2014). Islamofobi og rasisme. *Agora*, 3–4(31), 5–29.
- Bangstad, S. (2017). Rasebegrepets fortid og nåtid. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 1(3), 233–251. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2017-03-03>
- Bangstad, S. & Døving, C. A. (2015). *Hva er rasisme*. Universitetsforlaget.

- Berg, B. & Håpnes, T. (2002). *Små skritt: Evaluering av Handlingsplan mot rasisme og diskriminering*. SINTEF, Teknologiledelse, IFIM.
- Bhabha, H. (1984). Of mimicry and man: The ambivalence of colonial discourse. *October*, 28, 125–133. <https://doi.org/10.2307/778467>
- Bhabha, H. (1994). *The location of culture*. Routledge.
- Bhambra, G. K. (2014). Postcolonial and decolonial dialogues. *Postcolonial Studies*, 17(2), 115–121. <https://doi.org/10.1080/13688790.2014.966414>
- Bile, A., Nesrine, S. S. & Herz, N. (2017). *Skamløs*. Gyldendal.
- Braidotti, R. (2013). Posthuman humanities. *European Educational Research Journal*, 12(1), 1–19. <https://doi.org/10.2304/eerj.2013.12.1.1>
- Brandal, N., Døving, C. A. & Plesner, I. T. (2017). *Nasjonale minoriteter og urfolk i norsk politikk fra 1900 til 2016*. Cappelen Damm Akademisk.
- Brochmann, G. (2004). Velferdsstatlig utålmodighet i det flerkulturelle Norge. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 21(3–4), 348–360. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3053-2004-03-04-11>
- Castro-Gómez, S. (2021). *Zero-Point Hubris: Science, race, and enlightenment in eighteenth-century Latin America* (G. Ciccariello-Maher & D. T. Deere, Overs.). Rowman & Littlefield Publishers.
- Chinga-Ramirez, C. (2017). Becoming a “foreigner”: The principle of equality, intersected identities, and social exclusion in the Norwegian school. *European Education*, 49(2–3), 151–165. <https://doi.org/10.1080/10564934.2017.1335173>
- Chinga-Ramirez, C. (2018). Om å være farget – betydning av hudfarge for ungdom med ikke-vestlig minoritetsbakgrunn. I M. Øksnes, E. Sundsdal & C. R. Haugen (Red.), *Ungdom, dannning og fellesskap: Samfunns- og kulturpedagogiske perspektiv* (s. 153–170). Cappelen Damm Akademisk.
- Daniel, G. R. (2022). Editor’s note. *Journal of Critical Mixed Race Studies*, 1(2), 1–17.
- Døving, C. A. (2022). (Red.). *Rasisme: Fenomenet, forskningen, erfaringene*. Universitetsforlaget.
- Elam, J. D. (2019). Postcolonial theory. I *Oxford Bibliographies Online*. <https://doi.org/10.1093/obo/9780190221911-0069>
- Erdal, M. B. (2021). Om å få høre til: En noe avventende og lavmælt tilnærming til rasialisering. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 62(1), 87–93. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2021-01-06>
- Essed, P. (1991). *Understanding everyday racism: An interdisciplinary theory* (Bd. 2). Sage.
- Fanon, F. (1986). *Black skin, white masks* (C. L. Markham, Overs.). Pluto Classics.
- Faye, R., Lindhardt, E. M., Ravneberg, B. & Solbue, V. (2021). *Hvordan forstå fordommer? Om kontekstens betydning – i barnehage, skole og samfunn*. Universitetsforlaget.
- Frankenberg, R. A. E. (1988). *White women, race matters: The social construction of whiteness*. University of California.
- Friberg, J. H. (2021). Who wants to be Norwegian – who gets to be Norwegian? Identificational assimilation and non-recognition among immigrant origin youth in Norway. *Ethnic and Racial Studies*, 44(16), 21–43. <https://doi.org/10.1080/01419870.2020.1857813>
- Führer, L. M. (2022). Hverdagsrasisme. I C. A. Døving (Red.), *Rasisme: Fenomenet, forskningen, erfaringene* (s. 349–362). Universitetsforlaget.
- Fylkesnes, S. (2018). Whiteness in teacher education research discourses: A review of the use and meaning making of the term cultural diversity. *Teaching and Teacher Education*, 71, 24–33. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.005>
- Fylkesnes, S. (2019). Patterns of racialised discourses in Norwegian teacher education policy: Whiteness as a pedagogy of amnesia in the national curriculum. *Journal of Education Policy*, 34(3), 394–422. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1482503>
- Gullestad, M. (1992). Egalitarian individualism. I M. Gullestad, *The art of social relations* (s. 183–200). Universitetsforlaget.
- Gullestad, M. (2002a). *Det norske sett med nye øyne: Kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Universitetsforlaget.

- Gullestad, M. (2002b). Invisible fences: Egalitarianism, nationalism and racism. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, 8(1), 45–63. <https://doi.org/10.1111/1467-9655.00098>
- Gullestad, M. (2006a). Imagined kinship: The role of descent in the rearticulation of Norwegian ethno-nationalism. I A. Gingrich & M. Banks (Red.), *Neo-nationalism in Europe and beyond* (s. 69–91). Berghahn Books.
- Gullestad, M. (2006b). *Plausible prejudice: Everyday experiences and social images of nation, culture and race*. Universitetsforlaget.
- Haugsgjerd, A. H. & Thorbjørnsrud, K. (2021). Innspill til debatten om strukturell rasisme: Potensial, utfordringer og kritikk. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 62(1), 78–79. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2021-01-04>
- Helland, F. (2019). *Rasismens retorikk: Studier i norsk offentlighet*. Pax forlag.
- Hermansen, A. S. (2016). Moving up or falling behind? Intergenerational socioeconomic transmission among children of immigrants in Norway. *European Sociological Review*, 32(5), 675–689. <https://doi.org/10.1093/esr/jcw024>
- Hermansen, A. S. (2017). Et egalitært og velferdsstatlig integreringsparadoks? *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 1(1), 15–34. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2017-01-0>
- Hervik, P. (2019a). Racialization in the Nordic countries: An introduction. I *Racialization, racism, and anti-racism in the Nordic countries. Approaches to social inequality and difference* (s. 3–37). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-74630-2_1
- Hervik, P. (Red.). (2019b). *Racialization, racism, and anti-racism in the Nordic countries. Approaches to social inequality and difference*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-74630-2>
- Hervik, P. (2022). Critical understanding of racialisation in the era of global populism. *Nordic Journal of Social Research*, 13(1), 1–9. <https://doi.org/10.18261/njsr.13.1.1>
- Herz, N. (2021). *Skal du ikke gifte deg snart? Og alt mamma og jeg burde ha snakket om i stedet*. Gyldendal.
- Kendi, I. X. (2019). *How to be an antiracist*. One World.
- Keskinen, S. & Andreassen, R. (2017). Developing theoretical perspectives on racialisation and migration. *Nordic Journal of Migration Research*, 7(2), 64–69. <https://doi.org/10.1515/njmr-2017-0018>
- Lefdal, H. T. (2023, 6 mars). *Sametingspresidenten opplever hets og trusler etter Fosen-saken*. TV2. <https://www.tv2.no/direkte/jpybz/siste-nytt/640636490fac70b153b3fa72/sametingspresidenten-opplever-hets-og-trusler-etter-fosensaken>
- Lugones, M. (2010). Toward a decolonial feminism. *Hypatia*, 25(4), 742–759.
- Lysvold, S. S. (2019, 1. februar). *Domt for hatefulle ytringer mot samer: – En seier for alle samer i Norge*. NRK. https://www.nrk.no/nordland/domt-for-hatefulle-ytringer-mot-samer_-_en-seier-for-alle-samer-i-norge-1.14410857
- Lødding, B. & Vibe, N. (2011). «Hvis noen forteller om mobbing ...» Utdypende undersøkelse av funn i Elevundersøkelsen om mobbing, urettferdig behandling og diskriminering. NIFU.
- Midtbøen, A. H. (2021). Strukturell rasisme i en strukturelt inkluderende velferdsstat? *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 62(1), 106–115. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2021-01-09>
- Midtbøen, A. H. & Kitterød, R. H. (2019). Beskytter assimilering mot diskriminering? Opplevd diskriminering blant innvandrere og etterkommere av innvandrere i det norske arbeidslivet. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 3(5), 353–371. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2019-05-04>
- Midtbøen, A. H. & Rogstad, J. C. (2012). *Diskrimineringens omfang og årsaker: Etniske minoriteters tilgang til norsk arbeidsliv* (ISF-rapport 1/12). Institutt for samfunnsforskning.
- Mignolo, W. D. (2007). Delinking. *Cultural Studies*, 21(2), 449–514. <https://doi.org/10.1080/09502380601162647>
- Mignolo, W. D. (2009). Epistemic disobedience, independent thought and decolonial freedom. *Theory, Culture & Society*, 26(7–8), 159–181. <https://doi.org/10.1177/0263276409349275>

- Mogstad, H. & Larsen, H. K. (2022, 28. april). *Legitimerer nærhet forskjellsbehandling av flyktninger?* [Kronikk]. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/8QMmxr/legitimerer-naerhet-forskjellsbehandling-av-flyktninger>
- Nasser, L. (2022, 10. februar). Jeg er norsk og vil være norsk, men får ofte høre at vi aldri blir norske nok [Kronikk]. *Adresseavisen*. <https://www.adressa.no/midtnorskdebatt/i/qWa19g/jeg-er-norsk-og-vil-vaere-norsk-men-far-ofte-hore-at-vi-aldri-blir-norske-nok>
- Naveen, M. (2022). *Norsk nok*. Res Publica.
- Norges institusjon for menneskerettigheter. (2022). *Holdninger til samer og nasjonale minoriteter i Norge*. <https://www.nhri.no/rapport/holdninger-til-samer-og-nasjonale-minoriteter-i-norge/?showall=true>
- Pihl, J. (2009). Ethno-nationalism and education. I S. Alghasi, T. H. Eriksen & H. Ghorasi (Red.), *Paradoxes of Cultural Recognition* (s. 111–131). Ashgate Publishing.
- Pihl, J., Holm, G., Riitaoja, A.-L., Kjaran, J. I., & Carlson, M. (2018). Nordic discourses on marginalisation through education. *Education Enquiry*, 9(1), 22–39. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1428032>
- Prieur, A. (2010). Fargens betydning. Om rasisme og konstruksjon av etniske identiteter: Gjenutgivelse i jubileumsnummer. *Sosiologi i dag*, 40(3), 69–92.
- Quijano, A. (2007). Coloniality and modernity/rationality. *Cultural Studies*, 21(2–3), 168–178. <https://doi.org/10.1080/09502380601164353>
- Ramirez, C. (2022a). Fargeblindhet i norsk skole. I C. A. Døving (Red.), *Rasisme – fenomenet, forskningen, erfaringene* (s. 378–392). Universitetsforlaget.
- Ramirez, C. (2022b, 17. februar). Kan jeg kalle meg norsk? [Kronikk]. *Adresseavisen*. <https://www.adressa.no/midtnorskdebatt/i/bGxWRB/kan-jeg-kalle-meg-norsk>
- Retriever. (2020). *Rasimedebatten i norske medier 01.05.2020–31.08.2020: En medianalyse av rasisme i kjølvannet av drapet på George Floyd og fremveksten av Black Lives Matter-bevegelsen*. Retriever.
- Rogstad, J. & Midtbøen, A. H. (2009). *Rasisme og diskriminering: Begreper, kontroverser og nye perspektiver*. Norges forskningsråd. <https://www.forskningsradet.no/om-forskningsradet/publikasjoner/2009/rasisme-og-diskriminering/>
- Said, E. (1978). *Orientalism*. Pantheon Books.
- Sametinget. (u.å.). *Sametingets handlingsplan mot samehets*. https://sametinget.no/_f/p1/iad6ed3b0-a065-4395-b5a6-7ae1e68b0dd4/handlingsplan-mot-samehets_norsk.pdf
- Sannhets- og forsoningskommisjonen. (2023). *Sannhet og forsoning – grunnlag for et oppgjør med fornorskningpolitikk og urett mot samer, kvener/norskfinner og skogfinner*. <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/sannhets--og-forsoningskommisjonen/rapport-til-stortinget-fra-sannhets--og-forsoningskommisjonen.pdf>
- Seeberg, M. L. (2003). *Dealing with difference. Two classrooms, two countries: A comparative study of Norwegian and Dutch processes of alterity and identity, drawn from three points of view* (Nova-rapport 18/2003). Norwegian Social Research.
- Shakar, Z. (2020). *Gul bok*. Gyldendal.
- Shakar, Z. (2022). *De kaller meg ulven*. Gyldendal.
- Solvang, F. (Programleder). (2022, 8. februar). Nektet å vere norsk [Episode i TV-program]. I K. M. Berge (Redaktør), *Debatten*. NRK. <https://tv.nrk.no/serie/debatten/202202/NNFA51020822>
- Spivak, G. C. (1994). Can the subaltern speak? I P. Williams & L. Chrisman (Red.), *Colonial discourse and post-colonial theory* (s. 66–111). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315656496>
- 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>
- Statistisk sentralbyrå. (2023a). *Innvandrere og norskfødte med innvanderforeldre*. <https://www.ssb.no/statbank/table/05183/>

- Statistisk sentralbyrå. (2023b). 10518: *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre. Folketilvekst, etter landbakgrunn, statistikkvariabel og år*. <https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre>
- Statistisk sentralbyrå. (2023c). *Oversikt over befolkningstallet i Norge pr. 16. mai 23*. <https://www.ssb.no/befolkning/folketall/statistikk/befolkning>
- Synnes, R. M. & Iversen, L. L. (2023). Innledning. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 7(1), 4–7. <https://doi.org/10.18261/nost.7.1.1>
- Taylor, C. & Ivinson, G. (2013). Material feminisms: New directions for education. *Gender and Education*, 25(6), 665–670. <https://doi.org/10.1080/09540253.2013.834617>
- Tjønn, B. J. (2022). *Kvit, norsk mann*. Cappelen Damm.
- Tuppat, J. & Gerhards, J. (2020). Immigrants' first names and perceived discrimination: A contribution to understanding the integration paradox. *European Sociological Review*, 37(1), 121–135. <https://doi.org/10.1093/esr/jcaa041>
- Vertelyt, M. & Li, J. H. (2021). Nordic state education in between racialization and the possibilities of anti-racist strategy: Introduction. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 7(3), 107–112. <https://doi.org/10.1080/20020317.2021.2017217>
- von der Lippe, M. (Red.). (2021). *Fordommer i skolen*. Universitetsforlaget.
- Williamson, T. (2021). *Håndbok for unge antirasister* (T. Jacobsen, illus.). Cappelen Damm.
- Wollscheid, S., Lynnebakke, B., Wanderås, L., & Bergene, A. C. (2021). *Konsekvenser av rasisme og diskriminering på grunn av etnisitet, religion og livssyn: En kunnskapsoversikt* (NIFU-rapport 2021:22). <https://hdl.handle.net/11250/2978279>
- Wollscheid, S., Alne, R., Bergene, A. C., Karlstrøm, H. & Fossum, L. W. (2022). *Effekter av rasisme og diskriminering på integrering i arbeidslivet. En kunnskapsoversikt* (NIFU-rapport 2022:20). <https://hdl.handle.net/11250/3026126>

Friksjoner

DEL 1

KAPITTEL 2

Norsk med hud og hår: Internasjonal adopsjon i Norge

Ida Marie Lyså Institutt for pedagogikk og livslang læring, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Kjersti Grinde Satish VID vitenskapelige høyskole

Abstract: Based on life history interviews with ten international adoptees from Asia and South America, the following analysis explores how this group of young adults struggle to access “Norwegian-ness”. The adoptees have different life experiences, but their shared experiences of “looking different” is a recurring theme in the interviews. Theoretical perspectives of Norwegian-ness, *skin* as lived experience and public marker, and the postcolonial concept of *othering*, are used to explore the international adoptees’ (1) experiences of subtle and “positive” processes of othering, (2) explicit and negative experiences of racialization and racism, and (3) sense of a debt of gratitude vis-a-vis Norway’s position in a larger geopolitical context. Such aspects are discussed in relation to the inaccessibility of an “imagined Norwegian skin” to international adoptees who have lived their whole lives in Norwegian societies.

Keywords: racialization, Norwegian-ness, international adoption, skin

Introduksjon

Dette kapitlet handler om hvordan internasjonalt adopterte i Norge ufri-villig utfordrer identitetskategorien «norsk» og tvinges til å forholde seg til sin «annerledeshet». Kapitlet baserer seg på ti kvalitative livshistorie-intervju med voksne deltagere som ble adoptert til Norge som barn, fra land i Asia og Sør-Amerika. Deltagernes erfaringer viser at norskhet som identitet og kategori kan være vanskelig å få innpass i. Selv om de har levd sine liv i det norske samfunnet, opplever de å stadig bli konfrontert med sin annerledeshet, som utelukkende er knyttet til utseende. Dette fører til en opplevelse av diskrepans mellom hvordan man oppfattes av andre og hvordan man oppfatter seg selv, og fører til utfordringer rundt egen identitet som norsk, både i barndommen og som voksen. Internasjonalt adopterte har varierte og forskjellige erfaringer og opplevelser rundt andregjøring og rasialisering, og deres livserfaringer varierer med tanke på bosted, nettverk og hvor mye man vet om egen adopsjonsprosess, samt relasjonelle erfaringer med familie, venner og det norske samfunnet. Likevel blir den overordnede norske kulturelle konteksten betydningsfull for deres individuelle erfaringer, da det skaper noen rammer og premisser for deres opplevelse i verden som er koblet til noe de alle har til felles – det å se annerledes ut.

I dette kapitlet vil hud benyttes som analytisk omdreiningspunkt for å tematisere og problematisere hvordan hud(farge) og utseende henger tett sammen med tanken om norskhet. Vi begynner med en kontekstualisering av forskning på internasjonalt adopterte i Norden, og skriver deretter mer inngående om materialet som ligger til grunn for kapitlet, samt metodiske valg og etiske refleksjoner. Deretter skisseres de teoretiske innfallsvinklene for kapitlet: kulturanalytiske aspekter ved norskhet (Gullestad, 1989, 2002, 2006; Vassenden, 2011); hud som analyseverktøy for å teoretisere hvordan hud både er en levd privat erfaring samt en offentlig markør (Ahmed & Stacey, 2001; Fanon, 2017); og postkoloniale perspektiver om andregjøring (Said, 2003). Slike perspektiver benyttes i den etterfølgende analysen der internasjonalt adoptertes erfaringer skrives frem gjennom fokus på (1) subtil annerledesgjøring, (2) eksplisitt andregjøring, samt (3) opplevelser av takknemlighetsgjeld for internasjonalt adopterte i Norge. Postkoloniale perspektiver rammer her inn den «markerte huden» i en større geopolitisk kontekst hvor hudens sosiale mening får konkrete betydninger som spiller inn på de adoptertes forhold til det norske. Slike erfaringer diskuteres videre i relasjon til det vi kaller den utilgjengelige «forestilte

norske huden» – en hud som danner et spesifikt og begrenset mulighetsrom for nasjonal kulturell tilhørighet for internasjonalt adopterte i Norge.

Forskning på internasjonal adopsjon

I nordisk kontekst har internasjonal adopsjon vært forstått som en god og altruistisk handling, hvor adoptivforeldre (og nasjoner) tar til seg et barn fra vanskelige kår og «gir dem» et bedre liv (Wyver, 2019). Forskning på feltet har fokusert på utfordringer som kan oppstå i forbindelse med tilpasninger til ny kulturell kontekst, men slike utfordringer tilskrives ofte individuelle barns vanskeligheter med å mestre sin nye tilværelse (Palacios & Brodzinsky, 2010). Senere tids forskning har imidlertid tilnærmet seg fenomenet på en tydelig kritisk måte, spesielt til verdisyn og forståelsesrammer i landet hvor den adopterte drar, og hvordan dette spiller inn på mulighetsrommet som de adopterte har for tilhørighet og identitetsforståelse i sine liv (Hübinette & Tigervall, 2009; Koskinen, 2015).

En nylig publisert rapport viser at internasjonalt adopterte i Norge opplever forskjellsbehandling, rasisme eller diskriminering i samme omfang som mennesker med innvandrerbakgrunn (Leirvik et al., 2021). Rapporten viser stor variasjon i erfaringer og meninger rundt tema som rasisme og diskriminering, men poengterer at omtrent halvparten av respondentene har opplevd forskjellige grader av forskjellsbehandling og diskriminering (Leirvik et al., 2021). Den stadfester videre at internasjonalt adoptertes erfaringer med diskriminering eller rasisme har fått lite oppmerksomhet i forskningssammenheng (Leirvik et al., 2021). Internasjonalt adopterte er heller ikke fremhevet i kunnskapsoversikter som tar opp slik tematikk, som en rapport om konsekvenser av rasisme og diskriminering koblet til etnisitet, religion og livssyn (Wollscheid et al., 2021) eller om rasisme i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2011). Internasjonalt adopterte havner derfor på noen måter mellom barken og veden både i forskning og i offentlige rapporter, da de på den ene siden tilhører majoriteten både kulturelt, sosioøkonomisk, lingvistisk og religiøst/sekulært, samtidig som denne tilhørigheten ikke alltid anerkjennes av majoritetsbefolkningen (Koskinen, 2015). Det er også ytret behov for mer forskning om hvordan voksne adopterte erfarer sine liv, samt forskning som utforsker adopsjon i et kulturelt kontekstuell lys (Palacios & Brodzinsky, 2010).

Internasjonal forskning på adopsjon har vært konsentrert rundt områder som: risiko med adopsjon (f.eks. tilpasningsutfordringer), adoptertes resiliens (mestringsevne) og biologiske, psykologiske og kontekstuelle variasjoner i adopterte barns tilpasning (Palacios & Brodzinsky, 2010). Nyere forskning har satt søkelys på hvordan internasjonal adopsjon kobler sammen sosiale, økonomiske, kulturelle og politiske aspekter i ujevne maktrelasjoner (Molinero & Clemente-Martínez, 2021), og hvordan adopsjon etter hvert også har blitt en omstridt praksis med konkurrerende diskurser som humanitarisme, utnytting, fattigdom og rikdom (Fronek et al., 2021). I vestlig kontekst har internasjonal adopsjon et humanitært motiv, som også understøttes i konvensjoner som FNs barnekonvensjon (FN-sambandet, 1989/2023). Adopsjonsprosesser solidifiserer den asymmetriske relasjonen mellom giverland og mottagerland, og konvensjonene de kobles opp til er også utformet i disse samme kulturelle komplekse asymmetriske kontekstene (Howell, 2008). Tanker om hva barndom er og bør være, og hvordan (kjerne)familien skaper den beste rammen for barns liv og oppvekst, er noen aspekter som ligger implisitt i slike prosesser, og som legitimerer praksiser som internasjonal adopsjon og forflytting av barn over landegrenser (Howell, 2008). De siste årene har det vært en stor nedgang i internasjonal adopsjon til Norge, fra rundt 500 årlige adopsjoner over flere tiår, til 50 i året etter 2020 (Statistisk sentralbyrå, 2022). Denne nedgangen tilskrives blant annet globale trender som både kobles til økt levestandard, lavere dødelighet og mer restriktiv politikk i «giverland» (Molstad & Gulbrandsen, 2021).

I nordisk kontekst har kritisk forskning i feltet de siste årene påpekt hvordan internasjonal adopsjon innehar flere problematiske elementer. I dansk kontekst blir det presisert hvordan adopsjon handler mer om å ivareta den danske (hvite) kjernefamiliens følelsesmessige og ideologiske behov heller enn de adopterte og deres familier, samt hvordan adopsjon kan sees som «tvungen migrasjon» (Myong, 2017). Forskning på internasjonalt adopterte i finsk kontekst har påpekt at rasialiseringsprosesser skaper andregjøring og ekskluderer internasjonalt adopterte fra innpass i «finskhet» (Koskinen, 2015), og i Sverige hvordan adopterte med ikke-hvite kroppar må forholde seg til alt fra «snodige spørsmål» rundt sin etniske bakgrunn til aggressiv rasialisering fra den hvite majoritetsbefolkningen (Hübinette & Tigervall, 2009). Fra svensk kontekst har det også blitt skrevet om hvordan adopsjonsnarrativ rammes inn i et såkalt progressiv, anti-rasistisk og fargeblindt narrativ, som samtidig underkommuniserer

adoptivforeldres «etniske konsum-fantasier» av «den rasialiserte andre», gjennom analyser av hvordan matmetaforer som sjokoladehud og mandel-øyne har blitt brukt for å beskrive adoptivbarn (Wyver, 2019). Slike perspektiver skaper rammer for diskusjoner rundt internasjonal adopsjon som både kontekstualiserer adopsjonspraksiser i en større geopolitisk og historisk sammenheng og problematiserer selvfølgeligjorte forestillinger om adopsjonsprosessers velgjørenhet. I tillegg rettes blikket mot kulturelle tatt-for-gitt-heter og hvordan disse kompliserer adoptertes hverdagsliv. Dette gjør at tema som historisk sett har dominert i forskning på internasjonalt adopterte i nordisk kontekst, der for eksempel adopsjonstraumer og separasjon trekkes frem som årsaker til utfordringer med mental helse hos internasjonalt adopterte, bør suppleres med perspektiver som kobler adoptertes erfaringer til de kulturelle kontekster de vokser opp i (Koskinen, 2015). I dette kapittelet vil noen aspekter ved norsk kultur trekkes frem som svært relevante for internasjonalt adoptertes livserfaringer i Norge, spesielt koblet til forståelser av forestilt likhet (Gullestad, 1992) og mer spesifikt den «forestilte norske huden».

Materiale, metode og etikk

Analysene som følger er basert på ti kvalitative forskningsintervju gjennomført i forbindelse med andreforfatters doktorgradsprosjekt om internasjonal adopsjon i norsk kontekst (Satish, 2023). Det empiriske materialet bestod av 26 retrospektive intervju (7 menn, 19 kvinner) hvor temaet var voksne adoptertes perspektiv på erfaringer i barndom og ungdomstid. De ti intervjuene som benyttes som empirisk materiale for dette kapittelet ble gjort med tre menn og syv kvinner (21–34 år), alle adoptert fra land i Sør-Amerika og Asia. Deltagerne vokste opp i forskjellige deler av Norge, noen i bygder og andre i større byer, men da de ble intervjuet bodde de fleste i større byer i Norge.

Deltagerne hadde svært forskjellige erfaringer med og kjennskap til sin adopsjonsprosess. Noen ble adoptert som baby, andre da de var 4–5 år. Flest ble adoptert av foreldre med «etnisk norsk» bakgrunn, men noen ble adoptert av foreldre med samme kulturelle bakgrunn som landet de ble adoptert fra. Noen var eneste adopterte i familien, andre hadde adopterte søsken, både biologiske og ikke-biologiske søsken. Noen hadde alltid visst at de var adopterte, mens andre ikke fant det ut før i ungdomstiden, enten ved en tilfeldighet eller ved at de ble fortalt dette av sine adoptivforeldre. Noen husket

episoder og hendelser fra tiden før adopsjonen, mens andre ikke gjorde det. Noen hadde svært kompliserte forhold til sin adopsjonshistorie, mens andre visste lite om sitt biologiske opphav. Noen hadde møtt sine biologiske foreldre, fått vite detaljert og vanskelig informasjon rundt egen unnfangelse, erfart avvisning fra biologisk familie, eller opplevd kompliserte forventninger fra biologisk familie. Andre igjen hadde hatt positive erfaringer fra gjenreisen, mens noen ikke ønsket å gjennomføre en slik reise. Det var like mange adopsjonshistorier som det var mennesker som fortalte om sine historier. Deres felles erfaring var imidlertid å være adoptert fra utlandet til Norge.

Livshistorieintervju

Da adopsjonserfaringer kan være et sensitivt tema å snakke om, ble livshistorieintervju og omsorgsetikk anvendt som metodisk verktøy og etisk rammeverk. Livshistorieintervju regnes som en verdifull metodisk tilnærming i forskning på sensitive tema og genererer ofte et rikt og detaljert datamateriale, inkludert private og personlige beretninger om livserfaringer (Birch & Miller, 2000). Livshistorieforskning har som formål å gi informanten mulighet til å si noe om sine egne erfaringer fra sitt perspektiv og ståsted (Hesse-Biber & Leavy, 2011). Feministiske tilnærminger til livshistorieintervjuer er videre tuftet på å inkludere sårbare og marginaliserte samfunnsgrupper som i liten grad har en offentlig stemme (Hesse-Biber & Leavy, 2011). Et annet viktig aspekt er vektlegging av kontekst og samfunnsstrukturer, samt en forståelse av informantens erfaringer i relasjon til gjeldende sosiopolitisk kontekst og miljø; eksempelvis kan man i forskning relatert til etnisitet se dette i sammenheng med gjeldende samfunnspolitiske eller kulturelle normer og verdier, og analysere informantens erfaringer i lys av disse (Hesse-Biber & Leavy, 2011). En metodisk styrke ved livshistorieintervjuer er at det er informantens egen historie og egne erfaringer som vektlegges. Intervjuerens rolle blir derfor å støtte og veilede informanten slik at hen på best mulig vis får fortalt sin historie, fra sitt perspektiv (Plummer, 2001). Innledningsvis ble det i hvert intervju gitt informasjon om bakgrunn og mål for studien. Alle informantene ble deretter informert om at formålet for studien var å lære mer om hvordan det er å vokse opp som adoptert i Norge. Det ble ikke lagt føringer for hva informantene skulle snakke om, og det ble understreket at de stod fritt til å fortelle om det de følte var viktig for dem. Det ble også stilt oppfølgings-spørsmål underveis for å støtte informantene i å fortelle sin historie. I de

aller fleste intervjuene var informantene tydelige på at de ønsket å dele historien sin, og datamaterialet innhentet for studien er derfor rikt. I noen få intervjuer tok det imidlertid noe tid for informanten å føle seg trygg nok til å dele historien sin. I disse tilfellene ble det stilt flere innledende spørsmål, slik som for eksempel hvorvidt de var den eneste adopterte i lokalmiljøet, om de hadde venner som var adopterte, om tidlige barndomsminner og om hvordan det var i barnehagen, på skolen og i ungdomstiden. Alle intervjuene ble avrundet med å stille informantene spørsmål om hva de mener er viktig informasjon å formidle gjennom forskning om det å være adoptert i Norge. Alle intervjuer ble transkribert og oppbevart i henhold til retningslinjer for dataoppbevaring fra NSD (nå Sikt). Fiktive navn ble gitt hver informant. Det oppgis bevisst kun nødvendig og lite bakgrunnsinformasjon om informantene, siden adopterte er en liten og synlig gruppe og derfor lett kan bli identifiserbare.

Omsorgsetikk

Å dele personlige erfaringer om vanskelige tema kan sette intervjupersoner i en svært sårbar situasjon (Elam & Fenton, 2003) og krever derfor et høyt nivå av etisk bevissthet og forsiktighet for forskeren (Dickson-Swift et al., 2006). En feministisk omsorgsetikk (*ethics of care*) ble derfor valgt som etisk rammeverk i prosjektet, da det legger vekt på å se hver enkelt forskningsdeltagers behov med en sensitiv og omtenksum tilnærming (Sevenhuijsen, 1998). Flere av informantene i studien delte personlige og vanskelige aspekter ved egne opplevelser rundt det å være adoptert, slik som diskriminering og utenforskap. For enkelte opplevdes det sårbart å dele slike livserfaringer. Et viktig aspekt ble derfor å utarbeide et solid etisk rammeverk forankret i omsorgsteori for å kunne ta gode etiske valg gjennom forskningsprosessen, med det hovedmål å beskytte informantene fra eventuelle negative emosjonelle og psykiske konsekvenser som resultat av deltagelse i studien. Det å ha omsorg for informanten var også et sentralt aspekt ved den praktiske gjennomføringen av intervjuene. Intervjuene ble utført basert på feministisk intervju metode, noe som innebærer at man ubevisst gjerne knytter bånd til informantene, da en varm, nysgjerrig og interessert tilnærming til informantenes historier kan lede til at informantene eksempelvis deler mer enn de i utgangspunktet hadde tenkt. Å være bevisst dette i intervjusituasjonen, samt å reflektere rundt dette i etterkant av intervjuene, ble derfor viktig. Videre kan det være vanskelig å vurdere i

hvor stor grad informanter kan påvirkes psykisk eller emosjonelt av temaer som diskuteres i en intervjusituasjon. Å legge opp til dialog med informantene rundt det å dele vanskelige opplevelser ble derfor også sentralt, da spesielt gjennom bevisstgjøring av samtykke og gjennom en tilnærming til samtykke som en prosess i samarbeid med informantene. Et praktisk eksempel på dette var at informantene selv kunne bestemme hva de ønsket å snakke om i intervjuet, og at de ble oppfordret til dialog rundt det å dele sårbare temaer. I de tilfellene hvor informantene ble sterkt følelsesmessig preget, ble omsorgsetiske prinsipper spesielt viktig å forholde seg til, eksempelvis ved å spørre om de følte det var greit å fortsette samtalen, hvorvidt de ønsket å ta en pause eller komme tilbake til temaet. Videre var det også viktig å være lyttende til informantenes erfaringer ved å påse at de fikk fortalt sin historie slik de ønsket å fortelle den. Denne tilnærmingen bidro til at informantene i stor grad hadde kontroll over hva som ble diskutert, samt at de hadde større kontroll over egne grenser knyttet til det å dele vanskelige livsopplevelser. Ut over dette ble informantenes betingelsesløse rett til å trekke hele intervjuet eller aspekter ved intervjuet nøye diskutert med hver informant, og informantene ble kontaktet i etterkant av intervjuene for å bedre fange opp om noen opplevde at deres psykiske helse forverret seg som følge av deltagelsen. Alle informanter ble også bedt om å ta kontakt direkte med forskeren om de skulle kjenne på negative følelser i etterkant av intervjuet. Dette for å etablere forsikring om at informantene ikke ble påført unødig negativt stress relatert til deltagelse. Før studien ble påbegynt ble det sendt nødvendig søknad til NSD (nå Sikt), og godkjenning fra NSD var avklart før intervjuene ble påbegynt.

Analyseprosessen

Refleksiv tematisk analyse, som utformet av Braun og Clarke (2006), ble benyttet i analysen av datamaterialet. Datagrunnlaget som ligger til grunn for dette kapitlet er ti livshistorieintervju, og gjennomlesing, identifisering, koding og utarbeiding av overordnede tema fra dette materialet danner grunnlaget for analysen i kapitlet. I tråd med Braun og Clarkes tilnærming ble alle intervjuer lest nøye gjennom, og det ble tatt notater og utarbeidet koder for viktige temaer som et første steg av analysen. Eksempler på tidlige koder var *ingen opplevelse av rasisme; vi snakket ikke om hudfarge hjemme; ingen kulturelle forskjeller, jeg dømmes for utseendet mitt; eksotisk utseende; den eneste i klassen som var adoptert; den eneste med*

mørk hud på skolen. Notater som ble skrevet ned i marginen i de transkriberte intervjuene kunne være «Oda opplevde det som vanskelig at alle skulle ta på håret hennes hele tida». Disse tidlige notatene og kodene ble videre satt sammen, og ut fra dette ble det utarbeidet større, overordnede tema som eksempelvis *hudfarge*, *etnisk identitet* og *rase*. Under disse større temaene ble det laget en liste med koder og en liste med tekstutdrag fra intervjuene, samt notater i det transkriberte intervjuteksten og notater fra selve intervjuet. Underveis i analyse- og skriveprosessen har koder og tema endret sammensetning og tittel, og gjennom hele prosessen har vi også flere ganger beveget oss mellom de forskjellige delene av analysematerialet, og med det tatt en hovedsakelig refleksiv tilnærming til datamaterialet og analysen. Det overordnede målet med refleksiv tematisk analyse er å finne felles tema basert på det totale datamaterialet, heller enn å identifisere det unike ved hver enkelt informants erfaringer (Braun & Clarke, 2006). De endelige temaene utarbeidet gjennom analysen for dette kapittelet er rammet inn i følgende tematikker: *den subtile annerledesgjøringen*, *den eksplisitte andregjøringen* og *den takknemlige adopterte*. De teoretiske begrepene og perspektivene som skisseres under ble valgt i lys av det empiriske materialet, og oppstod derfor gjennom en induktiv tilnærming til intervjuene.

Teori: kulturanalytiske perspektiver, hudstudier og postkolonial teori

Det teoretiske rammeverket som benyttes i kapittelet søker å tilnærme seg materialet fra forskjellige vinkler. Vi benytter teoretiske tilnærminger til norskhet som identitetskategori (Vassenden, 2011) og andre former for kulturelle praksiser og verdier koblet til forståelser av norskhet, som *forestilt likhet* og *symbolske gjerder* (Gullestad, 1989, 2002, 2006). Vi tar videre utgangspunkt i *hud* som en analytisk innfallsvinkel for å teoretisere hvordan de adoptertes hud både kan forstås som en privat erfaring og en offentlig markør (Ahmed & Stacey, 2001; Fanon, 2017). Postkoloniale perspektiver om andregjøring (Said, 2003) benyttes for å ramme inn huden i et meningsskapende rom i en større geopolitisk sammenheng.

Norskhet – forestilt likhet og symbolske gjerder

Norskhet er et mangefasettert og komplekst ord. Tanken om norskhet er i stadig endring i politisk forstand, og innehar også forskjellige aspekter som

analytisk må deles fra hverandre (Vassenden, 2011). Vassenden tilnærmer seg norskhet gjennom følgende diskursive opposisjoner som kan anvendes i analytisk sammenheng: statsborgerskap (*citizenship*), kulturelle aspekter (*the cultural stuff*, jf. Barth, 1969), etniske grenser og kategorier (*the ethnic boundary*, jf. Barth, 1969) og hvithet/ikke-hvithet (Vassenden, 2011). Slike aspekter vil brukes i analysen for å vise hvordan spesifikke aspekter ved norskhet skaper utfordringer for internasjonalt adoptertes relasjon til norskhet. I kapitlet ser vi også på norskhet ved bruk av Marianne Gullestads begrep om *forestilt likhet* (Gullestad, 1989, 2002, 2006); en kulturell verdi som homogeniserer tanken om det norske og, som konsekvens, fører til avstandsskapende praksiser. Den forestilte likheten (*imagined sameness*) er koblet til verdsetting av en spesifikk kulturell forståelse av likhet som *sameness*, forstått som det å være eller gjøre det samme (Gullestad, 1992). Motsatsen til likhet (som *sameness*) er ulikhet, for eksempel knyttet til forskjeller i sosial klasse, økonomiske ressurser, politisk makt, etnisk bakgrunn og religiøs tilhørighet, som har konnotasjoner til hierarkisk underordning og urettferdighet (Gullestad, 1992) og derfor oppfattes med negativt fortegn. En slik forestilt likhet henger sammen med hvordan symbolske gjerder (*symbolic fences*) kan oppstå i møte med forestilte andre, og hvordan regulering av avstand spiller inn i sammenhenger hvor nordmenn møter annerledeshet (Gullestad, 1992). En slik likhetsideologi understøtter en etnifisering av nasjonal identitet, som kompliserer de internasjonale adoptertes tilgang til norskhet.

Hud som privat og offentlig markør

Hudens betydning har kun relativt nylig blitt satt i søkelyset i forskningsmessig samfunnsvitenskapelig sammenheng (Lafrance, 2018). Hud-studier (*skin studies*) har de siste år etablert seg som et transdisiplinært forskningsfelt innenfor samfunnsvitenskapen og humaniora. Her rettes oppmerksomheten mot hvordan kroppens overflate gjøres levelig, forståelig og meningsfull (Lafrance, 2018). Perspektiver rundt hud som både levd og forestilt vil brukes for å understreke hvordan hud og utseende både er privat erfaring, men også en offentlig rasialisert og kjønnnet markør (Ahmed & Stacey, 2001). Hud kan beskrives som kroppsliggjort subjektivitet og erfaring, et grenseobjekt som både eksponerer og kobler mennesker til sine omgivelser, og innehar slik både subjektive, kroppsliggjorte og sosiale dimensjoner (Ahmed & Stacey, 2001). Huden leses og forstås på forskjellige

måter i forskjellige kontekster; det er med andre ord ikke huden eller kroppen i seg selv som er hovedanliggendet, men hvordan huden blir meningsfull i «the fleshy interface between bodies and worlds» (Ahmed & Stacey, 2001, s. 1).

Postkoloniale perspektiver

Frans Fanons verk *Black Skin, White Masks* (2008) blir ofte koblet til studier der forholdet mellom hud, selvet og det sosiale tematiseres, og hvordan dette former og blir formet av maktstrukturer i verden (Lafrance, 2018). Hud og fremtoning henger her sammen med kolonialisering og imperialisme, som skaper kompliserte rammer for menneskers erfaringer av å være i verden (Fanon, 2017), og som gjør postkoloniale perspektiver relevante. Postkolonial teori er en kritisk forskningstradisjon som vektlegger den politiske, estetiske, økonomiske, historiske, kulturelle og sosiale arven fra europeisk kolonisering og imperialisme, og hvordan slike sammenhenger må innlemmes også for å forstå vår samtid. En av feltets nøkkelverk er Edward Saids *Orientalismen* (2003), som skisserte prosesser av andregjøring hvor *den andre* ble konstruert som Vestens antitese. Andregjøring (*othering*) som postkolonialt begrep, illustrerer prosesser der mennesker og levemåter (i Orienten) som oppleves som «forskjellige fra normalen» eksotifiseres og underlegges normalisering og kontroll. Ved bruk av postkoloniale perspektiver om andregjøring (Saïd, 2003) vil vi vise hvordan deltagerens livserfaringer og opplevelser av Norge også henger sammen med en følelse av takknemlighetsgjeld som kan knyttes til en større geopolitisk historisk utvikling og kontekst (Loftsdóttir & Jensen, 2016). Kolonialisme var ikke bare noe som skjedde langt borte, men var også sammenkoblet med prosesser for nordisk nasjonal identitetsformasjon, både historisk sett og i forestillinger om nasjonal identitet i dag (Loftsdóttir & Jensen, 2016), noe som spiller inn på hvordan internasjonalt adopterte erfarer det å være norsk i Norge i dag.

Analyse

I dette kapitlet sammenfattes ti informanters refleksjoner og opplevelser fra egen barndom og ungdomstid som internasjonalt adopterte i Norge, rundt den betydning rasialisering og utseende har hatt å si for deres følelse av tilhørighet til samfunnet rundt seg. I det følgende analyseres (1) hvordan

såkalt positiv annerledesgjøring virker på subtile måter i hverdagslivet, (2) hvordan eksplisitt negativ andregjøring erfares og tolkes av informantene, og (3) hvordan takknemlighetsgjeld kobles inn i samtaler om adoptertes erfaringer. Diskusjonen som etterfølger løfter den utilgjengelige forestilte norske huden som et symbolsk (u)mulighetsrom for norskhet.

Den «positive» annerledesgjøringen

Et hovedfunn i intervjuene er at de internasjonalt adopterte opplever å stadig måtte forholde seg til sin annerledeshet, som utelukkende er knyttet til utseende. Direkte og subtile erfaringer som å bli fulgt med når man er i butikken, at folk snakker engelsk til deg, kommentarer om at man snakker godt norsk eller at folk vil ta på håret ditt, trekker frem betydning av utseende og opphav for individers opplevelse av og tilknytning til «det norske». Slike erfaringer og opplevelser ble aktualiserte både i de mest intime og nære relasjoner, samt med fremmede i mer offentlige situasjoner, og kunne henge sammen med hvordan de internasjonalt adopterte måtte forholde seg til sitt utseende og sine adopsjonshistorier. Lars forteller om hvordan han og søsteren fikk mye oppmerksomhet som barn:

Ellers, i barndommen så, alle visste jo at – hvor vi kom fra og hvordan vi kom hit. Og vi bodde på et lite sted som var veldig gjennomiktig, og det hadde aldri skjedd for at noen hadde utenlandsadoptert. Og det var – alle var så utrolig nysgjerrige, og mine foreldre fikk utrolig mye oppmerksomhet og kunne sjelden gå på butikken, har de sagt, uten at folk var veldig frimodige og kom bort og ville se og, ja, det var, det var noe nytt, egentlig, i den regionen vi vokste opp. Så det er mange som vet om oss to, men som jeg, og som kan komme bort den dag i dag og huske og fortelle ting, og jeg har ingen peiling på hvem – hvem de er og alt dette. Men det er sånn – alle i det lille tettstedet, de vet om den historien. Og i dag så synes jeg at det er jo litt sånn teit. Men [begge ler] men det er nå bare sånn det er. Og vi hadde – vokste opp med mange søskenbarn rundt oss. Og hvis de var sammen med oss, så var – fikk jo de aldri noen oppmerksomhet. Det har liksom alltid vært meg og min søster. Jeg kan godt huske min fetter sin konfirmasjon. Der fikk, hadde han sagt at, at jeg og min søster fikk ikke komme, for da kom vi til å ta all oppmerksomheten [begge ler litt]. Så da måtte min mor og far gå alene i den konfirmasjonen – hvor gamle vi kan ha vært? Kanskje et par år? (Lars)

Lars forteller om hvordan han og søsteren, samt adoptivforeldrene, fikk mye oppmerksomhet i barndommen. Oppmerksomheten og nysgjerrigheten hadde et positivt fortegn, men opplevdes som voldsomt for han og

søsteren. Lars forteller hvordan folk var «frimodige og kom bort og ville se» på han og søsteren, og hvordan de til og med fikk så mye oppmerksomhet at de ikke fikk komme i fetterens konfirmasjon. Mange i lokalsamfunnet kjente til Lars sin adopsjonshistorie, og fremmede kunne komme bort og snakke med han om hans liv selv mange år senere. Lars sin historie ble på noen måter allemannseie.

Fremtoning var også noe Oda fortalte om i sitt intervju, og hun hadde flere erfaringer som handlet om hvordan hennes utseende kunne skape forvirring i sosiale relasjoner. Hun hadde mange erfaringer fra situasjoner der hun måtte forklare hvem hun var. Et eksempel var på flyplassen når hun skulle reise utenlands sammen med familien. Selv om passkontrollørene kunne se at hun hadde norsk pass, begynte de å stille spørsmål som «Hm ... hvor er du fra? Du er fra Guatemala? Hvorfor har du norsk navn?» som om det ikke helt kunne stemme at noen som så sånn ut hadde et norsk navn. Situasjoner der familieband ble satt spørsmålsteget ved kunne også oppstå i private sammenhenger, for eksempel i sosiale sammenhenger der man møter foreldrenes kolleger for første gang, i voksen alder.

Mange opplevde det som utfordrende å ikke ligne på noen familiemedlemmer eller ikke kunne fortelle om vanskelige følelser, og flere fortalte om hvordan de avstod fra å snakke for mye om personlige bekymringer for å unngå å skuffe eller fornærme foreldrene sine. Men også et annet aspekt ble uttrykt; det å miste eierskap over sin historie. Flere snakket om det å stadig måtte forklare seg og fortelle sin historie i møter i det offentlige rom, som hvorfor man ser annerledes ut enn resten av familien eller hvorfor man har et norsk navn, på flyplassen når man skal på ferie eller i banken når man vil søke huslån. Flere erfarte at når man sier at man er adoptert, er det greit og man aksepteres – men aksepten kommer med en bismak. Det at man alltid må forholde seg til det å se annerledes ut og få spørsmål om hvem man er, tvang frem et forsterket fokus på det å være adoptert. Opplevelser og erfaringer som følte private måtte brettes ut, hver gang det var behov. Slike situasjoner tvinger frem en eksplisitt anerkjennelse av hudens betydning, også ut over den private erfaring. Hudens møte med verden, hudens offentlighet, og verdens tilstedeværelse i huden, blir svært eksplisitt for de internasjonalt adopterte. Deres hudlige tilstedeværelse presenterer et brudd med den forestilte likheten, for omstendighetene (Gullestad, 2002).

I et slikt subtilt rom hvor annerledeshet stadig påpekes og frontes, må de adopterte kontinuerlig redegjøre for sine liv. Sammenhenger hvor

utseende og fremtoning gjør seg gjeldende for informantene handler derfor ikke bare om situasjoner hvor man blir behandlet dårlig eller utsettes for rasistiske praksiser eller diskriminering, selv om de også har slike erfaringer; det handler om at deres annerledeshet stadig påpekes. Det handler om å bli behandlet som noe annet enn det man føler seg, og hele tiden bli minnet på og fokusere på det at man er adoptert. De adopterte har levd hele sine liv i Norge, men blir allikevel plassert utenfor den forestilte homogene norskheten. Det er store variasjoner i de adoptertes erfaringer, livshistorier, personligheter, alder ved ankomst til Norge, erfaringer fra biologisk hjemland (og diskurser rundt biologisk hjemland i norske media), bosted i Norge (by og bygd), foreldres kulturelle bakgrunn, samt om de har (adopterte) søsken eller ikke, men noe de alle deler er opplevelsen av å ikke være «norsk nok» gjennom en stadig påpeking av deres annerledeshet. Slike prosesser går helt på tvers av deltagerens ønsker og fører til følelser som oppgitthet og irritasjon, og en opplevelse av at de handlinger man gjør (f.eks. unngå å snakke sitt morsmål, eller å prøve å være lik andre) ikke gir resultater; man vet at slike situasjoner der annerledeshet påpekes kommer til å skje igjen.

Den eksplisitte negative andregjøringen

I intervjuene var det flere som tok opp at man som adoptert opplever å bli tilskrevet en identitet av andre, og ikke selv får definere egen tilhørighet. At man ikke oppfattes som norsk nok til å definere sin identitet og tilhørighet som norsk, og samtidig heller ikke oppfattes som eksempelvis chilensk nok til å definere egen identitet og tilhørighet med opprinnelseslandet sitt. Mange opplevde også at de ofte ble forhåndsdomt og tidvis diskriminert på grunn av hudfarge, noe de opplevde som sårt. Denne forhåndsdommen var ofte koblet til stereotypiske fremstillinger fra landene de adopterte ble født i, men også direkte og indirekte til Norges posisjon i verden, og slik koblet til større geopolitiske sammenhenger. Den eksplisitte andregjøringen var derfor rammet inn i et historisk politisk rom, der maktreelasjoner og rasisme spilte inn.

Flere av deltagerne hadde hatt eksplisitte rasistiske opplevelser i sine liv. Rodriguez forteller om mobbing på skole og gjennom idretten, hvor han fikk høre ting som

du hører ikke til her, du har ikke noe i Norge å gjøre. Kom deg hjem til narkolandet ditt og så videre og i idrett har jeg også opplevd det: jævla neger, jævla svarting. Det

gjorde litt vondt, men jeg prøvde å heve meg over det. Men en gang, var det en som sa noe til meg. Han sa «Kom å slå meg jævla nigger, så skal jeg komme å ta deg». (Rodriguez)

Rodriguez ble født i et søramerikansk land som i norske medier er kjent for kobling til narkotika, og som trekkes frem av andre barn i skole og idrett («kom deg hjem til narkolandet ditt»). Uttalelser som «du hører ikke til her» og «du har ikke noe i Norge å gjøre» er utsagn som illustrerer forestillingen om at noen tilhører eller «hører til» i det norske samfunnet, mens andre ikke gjør det.

Tina fortalte at det var på barneskolen hun merket at hun var annerledes, hvor folk kunne komme med stygge kommentarer til henne. Tina forteller:

Nei, kanskje: Å, liksom, hvor mye liksom betalte foreldrene dine for deg? Og du liksom er brun og sånn der, litt sånn rasistiske, og jeg tenker – for de hadde jo liksom ikke så mange å, liksom sammenligne med, så ... (Tina)

Tina forteller om sine barndomserfaringer med rasisme og andregjøring med stor forsiktighet. Det er nesten som hun unnskylder utsagnene hun fikk av sine medelever, for «de hadde jo liksom ikke så mange å» sammenligne med. I intervjuet forteller Tina hvordan slike erfaringer var viktige å unngå, hun forsøkte å gjøre seg så lik andre som hun klarte for å unngå å være så annerledes. For å unngå å tiltrekke seg oppmerksomhet lot hun for eksempel være å snakke sitt morsmål, spansk. En slik type usynliggjøring og følelse av mindreverd kan kobles til et tema som gikk igjen i flere intervjuer: en følelse av takknemlighetsgjeld.

Den takknemlige adopterte

De adoptertes erfaringer med annerledesgjøring og andregjøring kan utforskes i lys av ideen om «nordisk eksepsjonalisme» (Loftsdóttir & Jensen, 2016). Forestillingen at ikke alle har en automatisk tilhørighet i Norge («dra tilbake til der du kommer fra») kom til uttrykk på forskjellig vis i intervjuene. Dette ble for eksempel uttrykt i måten adopsjon ble fremstilt som en økonomisk transaksjon («Hvor mye liksom betalte foreldrene dine for deg?»), det at Norge som land er et bedre sted enn der de adopterte opprinnelig kom fra, og at de adopterte burde være takknemlig for å ha blitt adoptert hit. En slags unnskyldende holdning til diskriminerende utsagn, som i Tinas eksempel over («for de hadde jo liksom ikke så

mange å, liksom sammenligne med, så ...») illustrerer den overordnede kontekstuelle rammen – Norge er et godt land med velmenende mennesker (se også kapittel 5, Lyså & Hoem, 2024).

Den norske eksepsjonalismen, der Norge fremstilles som et godt sted og nordmenn (og adopsjonsforeldrene) som gode mennesker, ble fremhevet i et slags narrativ av takknemlighetsgjeld. Flere av deltagerne snakket om sin adopsjonshistorie på denne måten, som Rodriguez i eksempelet under, som ble adoptert da foreldrene ikke kunne få biologiske barn:

Pappa har sagt at vi hadde aldri adoptert deg om vi kunne fått barn selv. Det vet jeg, og jeg skulle selvfølgelig av og til de gangene ting har skjedd har jeg ønsket at mamma og pappa skulle kunne fått sine egne barn i stedet. Jeg synes synd på dem fordi de ikke har sine egne barn, men de er glad for de de har fått. De er glade i meg samme hvor mange krangler vi har. Vi har hatt mange krangler og diskusjoner. Vi er ofte uenige, men det er ingen som betyr noe mer enn mamma og pappa. Jeg tror de er glade for at de adopterte meg. Men at de fikk meg? Av alle de barna, det tenker jeg mye på. Men takk Gud for at det ble meg. (Rodriguez)

Rodriguez vet at han aldri hadde blitt adoptert dersom foreldrene hadde fått barn selv, for det har hans far fortalt han. Rodriguez er ikke sin fars «eget barn». Men «på tross» av det, er de glade i han. Han er takknemlig for at det ble akkurat han, og det tenker han ikke på som en selvfølge, at det skulle være akkurat han som ble adoptert. Det at foreldrene har «gitt» eller «ofret» noe for at barna kunne adopteres til Norge, var også nevnt av flere. Lars, som ble adoptert sammen med en yngre søster, forteller om sin mor:

Hun hadde egentlig en veldig god jobb og var på vei til å ta en god utdanning og sånn, så når vi kom så måtte hun bare avbryte det, for det var andre regler den gangen. [...] Sånn at hun, og den jobben gikk hun ikke tilbake igjen til, og hun måtte si ifra seg alt det – alt det hun hadde begynt på da, som en slags jobbkarriere [...] Det avsluttet hun faktisk for vår skyld. (Lars)

Lars sitt resonnement ble at moren «egentlig ofret karrieren sin» for han og hans søsters skyld.

Lars snakket også om det økonomiske aspektet ved adopsjon. Hans foreldre hadde betalt mye for at de skulle få adoptere, og den gang var det veldig dyrt, mens «i dag – man får i hvert fall refundert et lite beløp, om ikke annet» (Lars). Måten Lars snakker om dette på illustrerer også en annen kompleksitet som ligger i adopsjonsprosesser, koblet til det økonomiske

aspektet. Lars fortsetter: «Men det er liksom, det har nå aldri vært noe tema da. Men de har nå fortalt at, at det var nå ikke gratis i alle fall.» Måten det poengteres at det ikke var noe tema, samtidig som det ble nevnt som «ikke gratis i alle fall», illustrerer en tvetydighet. I tillegg var prosessen litt spesiell i deres tilfelle, da foreldrene egentlig hadde tenkt å adoptere kun ett barn, men ble tilbudt muligheten for å adoptere både Lars og søsteren samtidig. Lars forteller:

Så det var DET [ett barn] som var planen. Og så ringte de, og hvor lenge før de ringte, det er jeg ikke helt sikker på, om de ville ha oss sammen samtidig, liksom, for det hadde de [barnehjemmet] fått inn. Og det sa de [adopsjonsforeldrene] jo ja til. Så vi har tullet litt med at det er to for en, egentlig. (Lars)

I og med at foreldrene sa ja til å adoptere to barn på en gang og allerede hadde vært gjennom «papirmølla» sparte de også penger. Dersom de senere skulle adoptere igjen, ville de måtte gå gjennom prosessen på nytt, noe som ville ført til nye kostnader. Lars forteller: «Ja. For at de aksepterte så fort. Og så var de, så jeg tror nok vi var et problem de fikk ut av verden ganske kjapt, ganske kjapt også der nede.» Lars omtaler sin adopsjonshistorie med en spesiell ordbruk koblet til økonomi og byråkrati, som hvordan foreldrene fikk «to for en» (til rabattert pris), at han og søsteren var noe de «hadde fått inn» (på barnehjemmet), at foreldrene allerede hadde vært gjennom «papirmølla» (byråkrati for å få tak i noe), samt dersom de skulle ha gjort dette på nytt eller for hvert enkelt barn, ville det ført til «nye kostnader». Det at han også omtaler seg selv og søsteren som et «problem de fikk ut av verden [...] der nede», som løste seg på økonomisk gunstig vis, rammer også inn adopsjonshistorien på bestemte måter.

Oda benytter spillrelaterte metaforer til sin følelse av takknemlighet:

Så jeg er ikke – jeg er veldig glad for at jeg er blitt adoptert. Jeg er veldig glad for at jeg kom til Norge, egentlig. Jeg kunne aldri tenkt meg på en måte å VÆRT deres biologiske unge. Jeg tenker at jeg har hatt det veldig bra, og at det er en god erfaring, og jeg er på en måte blitt den jeg er blitt. Jeg tenker mye mer på verdiene her. Jeg tar ikke ting for gitt. [...] Jeg har liksom sagt mange ganger – alle bare: Å, vi må vinne i lotto! Så tenker jeg: Har ikke du vunnet i lotto? JEG har vunnet i lotto, liksom. Alle bare: Hæ? Jeg har vunnet verdens beste lotteri, jeg – jeg får gratis utdanning, jeg får full dekket jobb, sykehus, altså alle de tingene setter jeg mye mer pris på, tror jeg, enn gjerne norske folk på min egen alder. (Oda)

Når Oda snakker om hvordan «norske folk på sin egen alder» har andre syn på hvor heldige de har vært, setter hun seg selv på noen måter utenfor «norske folk». Hun snakker om sitt liv i Norge, sitt liv som adoptert, som «en god erfaring» og at hun ikke tar det for gitt. Hun sammenligner også dette som å vinne i lotto, en tilfeldighet omtrent; man må spille spillet for å vinne, men hvilken kule som trekkes, er tilfeldig. Samtidig spør hun sine omgivelser om ikke de også har vunnet i lotto – de som er født i Norge. Det at hun sier at hun aldri kunne tenkt seg å «VÆRT deres biologiske unge» kan henge sammen med en følelse av å ha oppnådd en større innsikt, samt en følelse av takknemlighet koblet til denne innsikten, som er direkte koblet til det å være adoptert.

Forskjellige former for takknemlighet nevnes av deltagerne; takknemlighet koblet til det at de har blitt adoptert, til det å ha blitt adoptert av akkurat sine foreldre, for det foreldrene har «ofret» i prosessen og for det å ha blitt adoptert til akkurat Norge, der levestandarden er høy og mulighetene mange. Lars ytrer i tillegg hvordan han «har vært veldig takknemlig for at jeg har nå aldri vært i nærheten av å oppleve noe rasisme i det hele tatt». En slik takknemlighet for at man ikke har opplevd rasisme illustrerer kjennskapet Lars har om at dette er noe andre i samme situasjon erfarer.

Diskusjon: den (utilgjengelige) forestilte norske huden

Gullestads teoretiske begrepsapparat rundt forestilt likhet (Gullestad, 1992, 2002) for norsk kontekst, gir en ramme for teoretisering og diskusjon rundt «forestilt norskhet» som et komplekst rom å finne tilhørighet i (se også kapittel 1, Ramirez & Lyså, 2024). For de internasjonalt adopterte blir ikke huden bare en levd og privat erfaring, men også en markør for annerledeshet som hindrer en automatisk aksept som norsk. Den forestilte likheten er koblet opp til et forestilt fellesskap som henger sammen med en forestilt hud – en «etnisk norsk», hvit hud. Hud er på slike måter mer enn bare et organ og et fysisk objekt. Huden er privat og levd, koblet til enkeltmenneskers liv, erfaringer, opplevelser og følelser. Hud er også offentlig og markert, hvor vårt møte med verden tar sted; en sosial og politisk dimensjon som spiller inn i vår interaksjon med andre og som gjør at vi stiller spørsmål, kobler sammen eller skaper avstand mellom oss selv og andre (se også kapittel 5, Lyså og Hoem, 2024). Hudens form og farge, som fenotypiske trekk og hudfarge, har betydning for hva som tas for gitt og hva som stilles

spørsmål ved. De internasjonalt adopterte forteller om erfaringer som illustrerer hudens markerte betydning i norsk kontekst.

De subtile og eksplisitte erfaringene til de internasjonalt adopterte skissert over er koblet til flere aspekter ved norskhet. Vassendens firedelede analytiske tilgang til norskhet kan her benyttes for å tematisere det spenningsfeltet internasjonalt adopterte står i; statsborgerskap (*citizenship*); kulturelle aspekter (*the cultural stuff*, jf. Barth, 1969); etniske grenser og kategorier (*the ethnic boundary*, jf. Barth, 1969); og hvithet/ikke-hvithet (Vassenden, 2011). Alle informantene er norske statsborgere, noe de har vært hele sine liv etter de ble adoptert til Norge som barn. Denne *formelle* norskheten er, som vi har sett, også et aspekt som automatisk aksepteres når det er uttalt, det vil si når de internasjonalt adopterte forteller om sin adopsjonshistorie. De adopterte har også levd sine liv i Norge siden de kom som barn, med norsk kultur i hjemmet, i barnehage, på skole og i fritidsaktiviteter, og kulturelle aspekter ved deres norskhet er derfor også tydelig. For internasjonalt adopterte spiller imidlertid de to andre aspektene inn på måter som fremprovoserer en følelse av utenforskap til det norske. Den ikke-hvite huden – en markert hudlig dimensjon – er noe som ufrivillig skaper avstand fra norskhet og skaper en fiktiv «etnisk grense» for de internasjonalt adopterte. Som det empiriske materialet har demonstrert, er en slik grensesetting en delt levd erfaring for forskningsdeltagerne, da hud og utseende har stor betydning for internasjonalt adoptertes erfaringer og tilknytning til norskhet.

Hudens betydning for den kollektive meningsskaping og subjektivitet er også tydelig i hvordan hud ofte brukes som metafor for å beskrive menneskelig erfaring (Lafrance, 2018). Det norske språket har mange språklige uttrykk der hud benyttes metaforisk, som illustrerer kulturelle forestillinger rundt praksiser, normer og verdier som verdsettes i den norske kulturelle konteksten, som for eksempel å ha tykk hud, å ha tynn hud, få huden full, å ha noe under huden, å krype under huden – eller, som vi setter fokus på her, med hud og hår. Kapittelets tittel, «Norsk med hud og hår», søker å poengtere slike koblinger. «Å (sluke/fortære) med hud og hår» betyr 'fullstendig' eller 'helt og holdent' («Hud», 2023). Artikkelens tittel søker derfor å illustrere tanken om norskhet både symbolsk sett (helt fullstendig norsk, med de kulturelle og sosiale dimensjoner det innebærer), samt hvordan dette får en konkret fysisk dimensjon for internasjonalt adopterte (hudens fysiske uttrykk og hvordan det henger sammen med *forestilt norskhet*). Med dette ønsker vi å rette søkelyset mot de kompliserte, og tidvis manglende,

tilganger til norskhet som identitetskategori og kulturell tilhørighet for deltagerne.

Konklusjon

I dette kapittelet utforsker vi koblingen mellom norskhet og hud(farge). Hud og utseende er det som synliggjør de internasjonalt adoptertes annerledeshet, og som gjør at de kategoriseres som «innvandrere» tross at de har levd hele sine liv i norsk kontekst. Gjennom internasjonalt adoptertes erfaringer, kulturanalytiske blikk på den *forestilte* norske *likheten* og postkolonial teori, utforsker vi det komplekse (u)mulighetsrommet for internasjonalt adopterte av å kunne være eller kunne føle seg «fullt og helt» norsk. Den stadige og tilbakevendende erfaringen er at uansett hvor sterkt man føler det selv, blir man ikke *norsk med hud og hår*. De adoptertes erfaringer underbygger behovet for å åpne opp identitetskategorier og ta på alvor tanken om en norskhet i bevegelse, både for internasjonalt adopterte og andre norske innbyggere som kjenner annerledesgjøring på kroppen.

Forfatterbiografier

Ida Marie Lyså er førsteamanuensis i tverrfaglige barndomsstudier ved Institutt for pedagogikk og livslang læring ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Lyså er antropolog og barndomsforsker og har gjort lengre etnografiske feltarbeid i forskjellige kulturelle kontekster, som Argentina, Kina og Ghana. Hennes forskningsinteresser sentrerer rundt barn og unges hverdagsliv, med fokus på kultur, makt og relasjoner. Hun er redaktør i det nordiske tidsskriftet *BARN*.

Kjersti Grinde Satish er doktorgradsstipendiat ved VID vitenskapelige høyskole. Hun har en påbegynt ph.d. ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, der hun forsket på norske utenlandsadopterte og psykisk helse. Hun er nå ansatt ved VID vitenskapelige høyskole der hun tar ph.d. om psykisk helse blant unge voksne.

Referanser

- Ahmed, S. & Stacey, J. (2001). *Thinking through the skin*. Routledge.
- Birch, M. & Miller, T. (2000). Inviting intimacy: The interview as therapeutic opportunity. *International Journal of Social Research Methodology*, 3(3), 189–202. <https://doi.org/10.1080/13645570050083689>

- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Dickson-Swift, V., James, E. L., Kippen, S. & Liamputtong, P. (2006). Blurring boundaries in qualitative health research on sensitive topics. *Qualitative Health Research*, 16(6), 853–871. <https://doi.org/10.1177/1049732306287526>
- Elam, G. & Fenton, K. A. (2003). Researching sensitive issues and ethnicity: Lessons from sexual health. *Ethnicity & Health*, 8(1), 15–27. <https://doi.org/10.1080/135578503033557>
- Fanon, F. (2008). *Black skin, white masks* (R. Philcox, Overs.). Grove Press.
- Fanon, F. (2017). Den svartes levde erfaring. *Agora*, (1), 174–197.
- FN-sambandet. (2023. 5. juli). *Barnekonvensjonen*. <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/barnekonvensjonen> (Opprinnelig vedtatt 1989)
- Fronek, P., Rotabi-Casares, K. S. & Common, R. (2021). Intercountry adoption swimming against the tide: Restitution in Samoa. *Childhood*, 28(4), 525–539. <https://doi.org/10.1177/09075682211063691>
- Gullestad, M. (1989). *Kultur og hverdagsliv: På sporet av det moderne Norge*. Universitetsforlaget.
- Gullestad, M. (1992). *The art of social relations*. Universitetsforlaget.
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne: Kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Universitetsforlaget.
- Gullestad, M. (2006). Imagined kinship: The role of descent in the rearticulation of Norwegian ethno-nationalism. I A. Gingrich & M. Banks (Red.), *Neo-nationalism in Europe and beyond* (s. 69–91). Berghahn Books.
- Hesse-Biber, S. N. & Leavy, P. (2011). *The practice of qualitative research* (2. utg.). Sage.
- Howell, S. (2008). Global styringsmentalitet og begreper om rettferdighet: Motstridende forståelser av barn og transnasjonal adopsjon. *Norsk antropologisk tidsskrift*, 19(2–3), 122–135. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2898-2008-02-03-05>
- Hud. (2023). I *Det Norske Akademis Ordbok*. <https://naob.no/ordbok/hud>
- Hübinette, T. & Tigervall, C. (2009). To be non-white in a colour-blind society: Conversations with adoptees and adoptive parents in Sweden on everyday racism. *Journal of Intercultural Studies*, 30(4), 335–353. <https://doi.org/10.1080/07256860903213620>
- Koskinen, M. G. (2015). Racialization, othering, and coping among adult international adoptees in Finland. *Adoption Quarterly*, 18(3), 169–195. <https://doi.org/10.1080/10926755.2014.895467>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Det kan skje igjen. Rapport fra Kunnskapsdepartementets arbeidsgruppe om antisemittisme og rasisme i skolen (Eidsvågutvalget)*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/eidsvagutvalget/eidsvag_rapport_det_kan_skje_igjen.pdf
- Lafrance, M. (2018). Skin studies: Past, present and future. *Body & Society*, 24(1–2), 3–32. <https://doi.org/10.1177/1357034x18763065>
- Leirvik, M. S., Hernes, V., Liodden, T. M. & Tronstad, K. R. (2021). *Rasisme, diskriminering og tilhørighet blant utenlandsadopterte i Norge* (NIBR- rapport 2021: 15). By- og regionforskningsinstituttet NIBR, OsloMet – storbyuniversitetet. <https://hdl.handle.net/11250/2828907>
- Loftsdóttir, K. & Jensen, L. (2016). *Whiteness and postcolonialism in the Nordic region: Exceptionalism, migrant others and national identities*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315547275>
- Lyså, I. M. & Hoem, I. B. (2024). «De leker gjemsel med N-ordet»: Et kulturanalytisk blikk på hverdagsrasisme i Norge. I C. Ramirez & I. M. Lyså (Red.), *Norskhet i bevegelse* (s. 107–128). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.213.ch5>
- Molinerio, A. G. & Clemente-Martínez, C. K. (2021). Irregularities in transnational adoptions and child appropriations: Challenges for reparation practices. *Childhood*, 28(4), 467–476. <https://doi.org/10.1177/09075682211066379>
- Molstad, C. S. & Gulbrandsen, F. B. (2021). *Trenden med færre utenlandsadopterte fortsetter*. <https://www.ssb.no/befolkning/barn-familier-og-husholdninger/statistikk/adopsjoner/artikler/trenden-med-faerre-utenlandsadopterte-fortsetter>

- Myong, L. (2017). Transnasjonal adopsjon og kapitalisering på ulikhet. *Fett*, (3).
- Palacios, J. & Brodzinsky, D. (2010). Adoption research: Trends, topics, outcomes. *International Journal of Behavioral Development*, 34(3), 270–284. <https://doi.org/10.1177/0165025410362837>
- Plummer, K. (2001). *Documents of life: Vol. 2. An invitation to a critical humanism*. Sage.
- Ramirez, C. & Lyså, I. M. (2024). Norskhet og rasialisering – friksjon, omveltning og utvidelse. I C. Ramirez & I. M. Lyså (Red.), *Norskhet i bevegelse* (s. 9–32). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.213.ch1>
- Said, E. W. (2003). *Orientalism*. Penguin Classics.
- Satish, K. G. (2023). Mental health struggles among Norwegian international adoptees. *Adoption Quarterly*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/10926755.2023.2172506>
- Sevenhuijsen, S. (1998). *Citizenship and the ethics of care: Feminist considerations on justice, morality, and politics*. Routledge.
- Statistisk sentralbyrå. (2022). *Adopsjoner*. Hentet 17. april 2023 fra <https://www.ssb.no/befolkning/barn-familier-og-husholdninger/statistikk/adopsjoner>
- Vassenden, A. (2011). Hvorfor en sosiologi om norskhet må holde norskheter fra hverandre. *Sosiologi i dag*, 41(3–4). <http://ojs.novus.no/index.php/SID/article/view/1034>
- Wollscheid, S., Lynnebakke, B., Wanderås, L. & Bergene, A. C. (2021). *Konsekvenser av rasisme og diskriminering på grunn av etnisitet, religion og livssyn: En kunnskapsoversikt* (NIFU-rapport). <https://hdl.handle.net/11250/2978279>
- Wyver, R. (2019). Eating the [m]other: Exploring Swedish adoption consumption fantasies. *Genealogy*, 3(3), 47. <https://doi.org/10.3390/genealogy3030047>

KAPITTEL 3

Forestillinger om *de andre* i norske landinformasjonsdokumenter

Aurora Terjesdatter Sørsveen Institutt for sosiologi og statsvitenskap, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Abstract: Country-of-origin information is an important assessment tool in asylum administration and determination, relied on by caseworkers as well as courts in questions regarding asylum claims. Credibility is especially paramount in asylum assessments. Therefore, country-of-origin information and documents need to capture a holistic picture of conditions in asylum seekers' countries in order for caseworkers to make informed decisions in their evaluations, and asylum-seekers' situations are accurately portrayed. However, prior research has found that the preparation of country-of-origin information tends to reinforce an established asymmetry in asylum administration whereby lived experiences are weighted less than verifiable information (Van der Kist & Rosset, 2020). Using a practice-oriented document analysis and postcolonial theory, this chapter explores how country-of-origin information documents describe various aspects of Afghan society, and the notions of young Afghans that emerge as a result. Furthermore, the chapter investigates how these are entangled with previous colonial logic and political discourses in contemporary Norway connected to unaccompanied minors seeking asylum.

Keywords: country-of-origin information, documents, othering, unaccompanied minor asylum seekers

Innledning

Å vurdere asylsøkeres troverdighet er et anliggende som gjør seg stadig mer gjeldende i europeisk asyladministrasjon, forvaltning og asylpolitikk. Asylsystemet er skapt for å beskytte mennesker som risikerer forfølgelse (jf. FNs verdenserklæring for menneskerettigheter artikkel 14), men i en verden preget av rekordhøye migrasjonstall til Europa på bakgrunn av blant annet krig, konflikt, klimaendringer og fattigdom, utfordres dette systemet. Der man tidligere anså de fleste som søkte asyl for å være *reelle* asylsøkere, er det i dag større tvil om mange av de som søker asyl faktisk har grunnlag for beskyttelse (Garvik & Valenta, 2021; Lidén, 2017). Denne tvilen kommer til syne i både politiske og mer generelle samfunnsmessige sammenhenger. Grensekontroll, for eksempel, som tidligere kun var et spørsmål om adgang eller avvisning ved en fysisk grense, har blant annet beveget seg inn i samfunnets institusjoner og praksiser der nye, ofte usynlige grenser, skapes for asylsøkere, flyktninger og innvandrere generelt som et middel for innvandringsregulering (se Yuval-Davis et al., 2018, 2019). Dette kommer blant annet til uttrykk i den norske konteksten, i form av politiske, diskursive og juridiske endringer i beskrivelser av og saksbehandling tilknyttet nasjonale og etniske grupper, samt på bakgrunn av alder, legning og kjønn (Sørsveen & Ursin, 2020). Spesielt har færre unge afghanske asylsøkere enn tidligere fått innvilget søknader om permanent opphold (Garvik & Valenta, 2021). Under den såkalte flyktningkrisa i 2015 søkte om lag 5 300 mennesker som oppga å være enslige mindreårige om asyl, og av disse var 65 prosent av søkerne fra Afghanistan (Utlendingsdirektoratet [UDI], 2015). Norske myndigheter var i tvil om en del av disse hadde oppgitt riktig alder, i tillegg til om asylgrunnet deres var reelt. Mange av de enslige mindreårige afghanerne som søker om asyl får begrensede oppholdstillatelser, med utreiseplikt ved fylte 18 år. Fra 2015 til første halvdel av 2017 økte bruken av midlertidige oppholdstillatelser i vedtak fra ca. 5 til 45 prosent av tilfellene (Norsk organisasjon for asylsøkere [NOAS], 2017). Majoriteten av vedtakene gjaldt afghanske enslige mindreårige (NOAS, 2017). Etter Talibans overtagelse av Afghanistan høsten 2021 ble utreiseplikt for de med avslag midlertidig stanset, men dette ble gjenopptatt våren 2022 (UDI, u.å.).

Vurderingene av asylgrunnlag og troverdighet som gjøres i asylforvaltningen er i hovedsak et samspill mellom saksbehandlerens dokumenter og asylsøkerens historier. Landinformasjonsdokumenter spiller en

avgjørende rolle i vurderinger av en asylsøkers ønske om beskyttelse og myndighetenes evaluering av risikoen for forfølgelse (Gibb & Good, 2013; Liudden, 2022, s. 296). Historiene som fortelles måles opp mot informasjon som ligger til grunn i landinformasjonsdokumentene, dokumenter som gjør rede for «den menneskerettslige, sikkerhetsmessige og humanitære situasjonen i et land» (Landinfo, u.å.a). Troverdighetsvurderinger basert på innhold i dokumenter løfter fram flere ulike problemstillinger som saksbehandlere og asylsøkere konfronteres med. For eksempel har asylsøkere selv liten mulighet til å blande seg inn og bestride informasjonen om dem som ligger til grunn i dokumentene (van der Kist & Rosset, 2020), mens saksbehandlere må stole på at dokumentenes innhold er reelt og oppdatert. Både saksbehandlere og asylsøkere er dermed avhengige av at informasjonen i dokumentene både er riktig, kontekstualisert, objektivt og nøytralt formidlet.

Dokumenter kan ikke forstås som isolerte enheter, men noe som alltid er en del av en kontekst som har strukturelle og diskursive trekk ved seg. Det ligger mange subtile og ubevisste forestillinger i et dokument som kobler det opp mot fortid, nåtid og framtid, styring, diskurser og makt (Asdal & Reinertsen, 2020; Fairclough, 1992). For eksempel har flere argumentert for at unge afghanske asylsøkere utsettes for rasialisering og andregjøring i asylsystemet (Bhatia, 2020; Schuster, 2003). Wernesjö (2014) og Jensen (2011) peker på at dette henger sammen med diskurser tilknyttet denne gruppen i spørsmål som angår om de kan være en risiko for samfunnet de blir en del av. Det er dermed interessant å analysere om og i så fall hvordan dette foregår i dokumenter, ettersom «ting, natur og samfunnsfenomener *forflyttes inn i* og blir satt inn i dokumentform» (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 19). I dette kapittelet vil forestillinger om de andre forstås som et vestlig samfunnsfenomen som er tekstliggjort og forflyttet inn i landinformasjonsdokumenter.

Med det ovenfornevnte som utgangspunkt, vil jeg i dette kapittelet gjøre en analyse av utvalgte landinformasjonsdokumenter om afghanske forhold som brukes i asylvurderinger. Spørsmålene jeg stiller for å utforske dette, er *hvordan beskrives ulike aspekter ved det afghanske samfunnet og hvilke forestillinger av unge afghanere trer fram i dokumentene? Videre utforsker jeg hvordan disse beskrivelsene og forestillingene kan ses i relasjon til den norske asylpolitiske konteksten*. Den asylpolitiske konteksten forstås her som politikk, utlendingslovgivning og forvaltning. Ved å bruke en praksisorientert dokumentanalyse (Asdal & Reinertsen, 2020) og det postkoloniale

teoretiske perspektivet *andregjøring* (Velho & Thomas-Olalde, 2016), studerer jeg sammenhengen mellom tekstlige konstruksjoner, dokumenter som verktøy og samfunnsmessige diskurser som tar utgangspunkt i den diskursive konstruksjonen av skillet mellom vestlige land og *de andre* (Said, 1978/2018). Under følger en redegjørelse for tidligere forskning på landinformasjonsfeltet, før jeg trekker fram andregjøring som teoretisk perspektiv. Her støtter jeg meg hovedsakelig til Edvard Saids tese om *Orientalismen* (1978/2018) og Santiago Castro-Goméz' (2021) *nullpunktsposisjon*. Etter dette utbroderes det metodiske rammeverket som kapittelet bygger på. Videre følger en analyse og diskusjon av det empiriske materialet, før jeg avslutter med en konkluderende refleksjon.

Landinformasjon som forskningsfelt

I løpet av de siste tiårene har europeiske asylmyndigheter etablert landinformasjonsenheter som samler inn og deler landinformasjon om forhold i asylsøkeres land (Rosset & Liodden, 2015). Landinformasjon omtales ofte som *kunnskap* eller *fakta* (se European Asylum Support Office, 2019; Landinfo, u.å.b) og skal tilføre kvalitet og objektivitet til asylvurderingsprosessen ved at landinformasjonsenheter har innhentet, analysert og formidler informasjonen (van der Kist & Rosset, 2020, s. 665). Det «arbeide[s] bevisst og metodisk med kilde- og informasjonsanalyse, [og det er] utarbeidet egne retningslinjer for dette» (Landinfo, u.å.a). Europeiske landinformasjonsenheter jobber etter en felles metodikk som har en målsetting om å «provide basic common criteria on how to process transparent, objective, impartial, and balanced factual COI, with the aim of facilitating EU-wide exchange and use of such information» (European Union, 2008, s. 2).

Forskningen på landinformasjon er foreløpig minimal. Selv om landinformasjon har vokst fram som et viktig verktøy de siste 30 årene i vesteuropeisk og nordamerikansk asyladministrasjon (Rosset, 2019), har litteratur på feltet i hovedsak vært preget av det Liodden (2022) karakteriserer som «grålitteratur», publiseringer av blant annet NGO-er. I den grad vitenskapelige publikasjoner finnes, har de vært knyttet til områder som kunnskapsproduksjon, hvordan landinformasjon legitimeres og bruk av landinformasjon i asylvurderinger og rettssaker. Mye av den tidligere forskningslitteraturen er forankret i sosialantropologiske studier, men også i felt som politikk og offentlig administrasjon (Bodström, 2023).

Kunnskapsproduksjon inngår i landinformasjonens kjerneområde. For eksempel anses produksjon av informasjon om asylsøkeres opphavsland å være en kjernekompetanse i asyladministrasjon, da den angivelig legger til rette for et mer rettferdig og effektivt asylsystem (Gibb & Good, 2013, i van der Kist & Rosset, 2020, s. 665). Kunnskapsproduksjonen blir av van der Kist et al. (2019) situert mellom samfunnsvitenskapelig metodologi og politiske beslutninger. De argumenterer for at det lånes momenter fra samfunnsvitenskapelig metode der målet ikke er å produsere vitenskapelige fakta, men heller muliggjøringen av asylbeslutninger (van der Kist et al., 2019). Videre ligger landinformasjon i noen tilfeller tett tilknyttet asyl- og innvandringsystemets politiske føringer og den offentlige debatten (se Rosset & Liodden, 2015; van der Kist et al., 2019). Dette gjør det viktig å legitimere produksjonen og bruk av landinformasjon, og dermed har eksempelvis den norske landinformasjonsenheten Landinfo bevisst anlagt normer, prosedyrer, diskurser og organisatoriske strategier for å kunne skape en distanse mellom seg selv og forvaltningen, som langt på vei styres av politiske insentiver (Rosset, 2018). Landinfo ble opprettet i 2005 etter et ønske om å skille produksjon av landinformasjon og selve forvaltningen, som lå til grunn i St.meld. nr. 21 (2003–2004), *Styringsforhold på utlendingsfeltet*.

Landinformasjon inngår som et vesentlig element i saksbehandlingen av asylsaker. I norsk sammenheng har Liodden (2022) undersøkt hvordan saksbehandlere forholder seg til og bruker landinformasjonen i sine vurderinger i en norsk kontekst. Ved å bruke det hun kaller for landmerker i kart (*landmarks on maps*), forstått som saksbehandlers tolkninger av steder, skikker og politiske og sosiale forhold i asylsøkeres hjemland, utforsker hun hvordan landmerkene både eksisterer i saksbehandlernes virke gjennom formelle informasjonskilder, men også hvordan de konstrueres gjennom tidligere søkers fortellinger, saksbehandlers antagelser om hva som er rasjonell oppførsel, og deres erfaringer med steder (Liodden, 2022, s. 296). Landinformasjonens rolle i asylbeslutninger kan gjøre seg gjeldende i måten landinformasjon forstås som objektive fakta, der asylsøkeres begrunnelse for beskyttelse tydelig må vise en velbegrunnet risiko de har for å bli forfulgt på bakgrunn deres politiske, sosiale, etniske eller seksuelle tilhørighet. Det må altså finnes landinformasjon som kan bekrefte det narrative som asylsøkeren framlegger (Gibb & Good, 2013, s. 292). I forlengelsen av saksbehandling, brukes landinformasjon i noen sammenhenger som bevisgrunnlag og ansatte i landinformasjonsenheter som ekspertvitner i

rettssaker om asylspørsmål i en juridisk kontekst (Feneberg et al., 2022). Dette gjøres også i noe grad i norsk sammenheng, der klagesaker som avgjøres i Utlendingsnemnda (UNE) og rettssaker som omhandler klager benytter seg av landinformasjon (Liodden, 2022).

For å supplere forskningslitteraturen, løfter dette kapittelet fram ulike momenter ved landinformasjon som har blitt lite studert tidligere, som hvordan dokumenter og deres tekstlige innhold kan ses relasjonelt til en samfunnshistorisk og politisk kontekst. Dette har blitt aktualisert av Bodström (2023), som påpeker hvordan tekster som ligger til grunn for migrasjonspolitik er diskursivt knyttet til fenomener, lovgivning og politiske diskurser som igjen får fotfeste i landinformasjonsdokumenter og praksiser tilknyttet bruken av landinformasjon. Som van der Kist (2022) påpeker er ikke landinformasjon bare fjerne, geopolitiske forhold, men også nære sosiopolitiske ordninger. Dette kapittelet har en teoretisk vinkling som er relativt utforsket i forskning om landinformasjon. Ved å bruke et postkolonialt blikk på landinformasjon vil jeg med dette kapittelet studere landinformasjonsdokumenter som kontekstuelle, historiske og samtidsforankret, der noens stemmer vies mer plass enn andres.

Å studere landinformasjonsdokumenter gjennom et postkolonialt blikk

Andregjøring inngår i den postkoloniale teoretiske tradisjonen der hensikten er å si noe om «de symbolske konsekvensene kolonialismen og imperialismen har hatt i verdenssammenheng» (Chinga-Ramirez, 2015, s. 35). Andregjøring kan forstås som en prosess eller et fenomen der mennesker, ofte med utgangspunkt i både geografisk, kulturell og sosial bakgrunn, gjennom diskursive og konstruerte forståelser, plasseres i hierarkiske posisjoner i samfunnsstrukturer, institusjoner, organisasjoner og relasjoner hvor Vesten får en overordnet posisjon i forhold til de andre. I dette kapittelet er andregjøring en nyttig inngang til hvordan forståelser av *de andre* skapes, ved å knytte det til hvordan hegemoniet til vestlige former for forståelse og kunnskap eliminerer andre former kunnskapsproduksjon og forståelse av egen livsverden der de sistnevnte blir sett på som ikke-troverdige alternativer av moderne kapitalistiske samfunn (Rojas, 2016, s. 370). Edvard Said (1978/2018) viste gjennom sin tese om orientalismen hvordan vestlige land historisk sett har konstruert de andre ved stadig å måle orienten opp mot Vesten «som rasjonell, utviklet, human og overlegen, og Orienten som

villfaren, utviklet og underlegen» (Said, 1978/2018, s. 327). Orienten er ikke en geografisk plass, men en konstruert europeisk (kolonial) forestilling om områder som Midtøsten, Nord-Afrika, India, Kina og Japan (Velho & Thomas-Olalde, 2016). Dette vestlige blikket som Said identifiserer, og som ligger som premisse for andregjøring, kommer til uttrykk gjennom forutinntatthet, ekskludering, rasisme og essensialisering på bakgrunn av *de andres* ikke-hegemoniske posisjoner (Gullestad, 2002; Said, 1978/2018). Denne inndelingen av verden fører til en degradering av kunnskap som oppstår utenfor Vesten. En slik dikotomisk deling oppsto i kolonitiden der vestlig epistemologi og menneskesyn ble overordnet det som tilhørte det ikke-vestlige (Loftsdóttir & Jensen, 2012). Oppsummert inngår dette i det som omtales som en kolonial diskurs, også kalt en orientalistisk diskurs. Said anses å være den som har hatt sterkest innflytelse på å utvikle denne forståelsen gjennom boka *Orientalismen*. Said bruker det koloniale diskursbegrepet, med utgangspunkt i Foucault, for å teoretisere hvordan Orienten diskursivt ble skapt som et kunnskapsobjekt. Denne diskursive konstruksjons- og kategoriseringsprosessen forsterker det koloniale erobring- og underkastelsesprosjektet (Hiddleston, 2009, s. 77). Han peker særlig på hvordan dette foregår gjennom tekster og språklige representasjoner (se Said, 1978/2018)

I studier av landinformasjonsdokumenter er det å undersøke hva og hvem som er med på å forme disse dokumentene interessant. I dette kapitlet ser jeg dokumentene som posisjonert i en vestlig kontekst der blikket er rettet fra vesten mot «resten». Landinformasjonsdokumentene og kunnskapsproduksjonen kan anses å ta utgangspunkt i et «epistemologisk hegemoni» (Rojas, 2016), ettersom produksjonen av landinformasjon kan forstås å være knyttet til hvordan den reproducerer en etablert asymmetri i asylforvaltningen hvor levde opplevelser blir tilsidesatt til fordel for «sertifisert kunnskap» (van der Kist & Rosset, 2020, s. 675). Said (1978/2018) brukte begrepet *områdespesialisten* (herunder forskere, politikere og samfunnets populærkultur) om den som angivelig har ekspertkunnskap om arabiske områder og den «arabiske muslimen», i Suids tilfelle. Denne ekspertisen kan knyttes til kolonisering og senere amerikansk imperialisme. Kolonitiden og amerikansk imperialisme har bidratt til at «araberen» har fått tilskrevet ulike identiteter, karakteristikk og historier og selv ikke fått definert disse. Castro-Gómez (2021) trekker også fram en slik forståelse ved å bruke en *nullpunktsposisjon*. Den opplyste forskeren har historisk sett posisjonert seg i et nullpunkt ved å ta epistemologisk avstand fra hverdagspråket som er

forvirrende og kilde til feil, mens forskerens språk og blikk springer ut fra en nøytral observasjonsplattform (Castro-Goméz, 2021, s. 4):

The sciences of man construct a discourse about the human nature in which those people colonized by Europe appear on the lowest level of the developmental scale, while the market economy, the new science, and modern political institutions are presented as the ultimate end (*telos*) of the social, cognitive and moral evolution of humanity, respectively. (Castro-Goméz, 2021, s. 28)

I dette ligger det som Rojas (2016, med henvisning til Seth, 2013) peker på som sentralt for den koloniale logikken der moderne former for argumentasjon, tolkning og analyse anses som overlegen i henhold til førmoderne vestlig kunnskap, og ikke-vestlig kunnskap (s. 372). I så måte skapes andre-gjøring på bakgrunn av en forestilling som konstruerer «Orienten» som *den andre* ved reduksjon, distanse og patalogisering av *den* (Jensen, 2011).

Det postkoloniale perspektivet er nyttig for å si noe om relasjonene som landinformasjonsdokumenter er en del av. Disse relasjonene kan ses i lys av hvordan tidligere systemer og strukturer fortsetter å eksistere, selv etter de har opphørt, ved at «bildet av den vestlige verden som opplyst, rasjonell og moderne skapes gjennom å beskrive resten av verden som underutviklet, mystisk og tradisjonell» (Chinga-Ramirez, 2015, s. 35). Disse relasjonene kan inngå i en postkolonial asyldiskurs som er nøstet sammen med ulike vestlig-orienterte ideologiske diskurser bestående av internasjonal rett, utvikling, bistand, kjønn, likhet, fred og sikkerhet (Fernando, 2017, s. 394).

En praktisk orientert dokumentanalyse

Å forstå dokumentanalyse som praksisorientert betyr at man benytter seg av dokumenter for å forstå praksis (Asdal & Reinertsen, 2020). I mitt tilfelle vil dette være å forstå hvilken rolle landinformasjonsdokumenter har i konstruksjonen av afghanere og afghanske samfunnsforhold, samtidig som dette knyttes til en bredere nåtidig og samfunnshistorisk kontekst. Metoden har ulike analytiske innganger (dokumenter som steder, verktøy, arbeid, tekster, saker og bevegelser), men jeg har forholdt meg til de analytiske inngangene tekst og verktøy (Asdal & Reinertsen, 2020).

Den første analytiske inngangen i dette kapittelet er dokumenter som tekst. Her har jeg vært særlig opptatt av tekstlige elementer som språk og argumentasjon. Jeg forholder meg også til diskursbegrepet, særlig Saids

diskursbegrep, for å løfte fram forestillingene som trer fram i analysen ved å koble de sammen med etablerte diskurser som kan forstås å bygge på koloniale logikker. Å se på språket i en praksisorientert dokumentanalyse handler om å lese nært ved å se på ord, fraser og formuleringer. Språket som brukes i dokumenter kan si noe om maktrelasjoner, tilgjengelighet, etablering av autoritet, legitimering, og så videre (Asdal & Reinertsen, 2020). Argumentasjonen i en tekst kan studeres ved å se på hvem det er som fører ordet i teksten og hvem som adresseres, passivt eller direkte. Det kan igjen gi oss innsikt i «avsenderens posisjon, perspektiv og prioritering, og om det større feltet som dokumentet inngår i» (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 88). Et særtrekk ved landinformasjonsdokumenter er at *de definerende* (de som lager dokumentene) historisk sett har befunnet seg i en overordnet maktposisjon i forhold til *de definerte* (de dokumentene omhandler), og at det fortsatt er en asymmetri i hvem som har makt til å karakterisere *de andre*. Dette synliggjøres ved at de definerende både henter inn, analyserer og artikulere landinformasjonen der det kan skapes forståelser som de definerte ikke nødvendigvis kjenner seg igjen i. Den andre analytiske inngangen er å tenke på et dokument som et verktøy der dokumentene forstås som et redskap «for å få noe til å skje, for å realisere noe, for å overtale og sette en sak i bevegelse» (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 47). Verktøyinngangen muliggjør at vi kan se dokumenter som i utgangspunktet forstås som isolerte og små, også som noe som kan ha stor virkningskraft ved at de er sammenvevde med et omfattende politisk, administrativt og vitenskapelig apparat (Asdal & Reinertsen, 2020). Landinformasjonsdokumenter er et viktig middel i vurderingen av asylsøknader og har konkrete konsekvenser i praksis. De *gjør* noe, både ved å produsere og reprodusere informasjon, samtidig som de både kan «kontrollere og frigjøre, både samle og splitte, både åpne og skjule, både starte noe og stoppe noe» (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 53).

Dokumentmaterialet

Det er i hovedsak tre landinformasjonsdokumenter som har dannet grunnlaget for analysen i dette kapittelet: *Nettverk* (Landinfo, 2017), *Forhold for barn og unge* (Landinfo, 2018) og *Tazkera, pass og andre ID-dokumenter* (Landinfo, 2020). De tre dokumentene omhandler forhold om Afghanistan og afghanere, og ble valgt på bakgrunn av et teoretisk og strategisk utvalg som kan belyse det jeg er opptatt av i mine spørsmål. I tillegg anser jeg

dokumentene som relevante i vurderingen av asylsøknader fra enslige mindreårige asylsøkere, da de tar opp tematikker som både forskning og Utlendingsdirektoratet peker på i sine diskusjoner om enslige mindreårige asylsøkere. Dokumentene har henholdsvis en lengde på 25, 33 og 36 sider. De er strukturert med forside med Landinfos logo og tittel, sammendrag, innholdsfortegnelse og hovedtekst, etterfulgt av en referanseliste som er delt inn i skriftlige og muntlige kilder. Alle dokumentene har også innledningsvis en del som handler om Landinfos temanotater. Her redegjøres det for hvem Landinfo innhenter og analyserer informasjon for (UDI, UNE og Justis- og beredskapsdepartementet), hva de baserer innholdet på (kilder), at notatene ikke gir «et uttømmende bilde av temaene som undersøkes, men belyser problemstillinger som er relevante for UDIs og UNEs behandling av utlendingssaker», og at Landinfo er en uavhengig enhet (Landinfo, 2017, 2020, 2018). Innholdet i dokumentene beveger seg mellom å være deskriptivt, tolkende og menende. Dokumentet *Nettverk* (Landinfo, 2017) handler hovedsakelig om hvor viktig del nettverksbygging og bevaring av nettverk er i den afghanske kulturen og det afghanske samfunnet. Dokumentet *Forhold for barn og unge* (Landinfo, 2018) redegjør blant annet for utvalgte rammebetingelser for barn og unge, barns posisjon i familien, vanskeligstilte barn og alternativ omsorg og risikofaktorer for barn. Dokumentet *Tazkera, pass og andre ID-dokumenter* (Landinfo, 2020) gjennomgår og vurderer afghanske ID-dokumenter samt praksiser, rutiner og forvaltning knyttet til disse. Dokumentet har også en del om fødselsregistrering i Afghanistan og hvordan afghanere kan søke om pass gjennom den afghanske ambassaden i Oslo.

Analyse og etiske betraktninger

Analysen av dokumentene ble gjennomført ved hjelp av Asdal og Reinertsens praksisorienterte dokumentanalyse. Mine to analytiske innganger har, som nevnt ovenfor, vært å nærme meg dokumentene ved tekstnær lesing, samtidig som jeg har sett på dokumentene som verktøy. Dette gjorde at jeg stadig beveget meg mellom det tekstlige nivået og konteksten som dokumentene inngår i, den asylpolitiske konteksten. Den tekstlige analysen ble gjennomført ved at jeg identifiserte ord og setninger som viser til andregjøring i form av at afghanske samfunnspraksiser forstås som kunnskapsløst, ikke-riktig, ikke-vestlig, strategisk, rart og irrelevant. Dette ble systematisert i ulike tabeller. Parallelt med denne prosessen så jeg på

dokumentene som verktøy ved at jeg forsøke å plassere beskrivelser, tolkninger og meninger inn i en større sammenheng. Jeg tok med meg Asdal og Reinertsens (2020) empiriske spørsmål om verktøy inn i denne prosessen: «hvor kommer dette dokumentet fra, hvordan ble det utformet, av hvem, og for hvilket formål, og hvilke større systemer og prosesser inngår det i» (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 50). Med utgangspunkt i disse spørsmålene analyserte jeg hvordan dokumentene kan ses i forhold til det postkoloniale og den asylpolitiske konteksten ved å identifisere markører som politiske og historiske diskurser, syn på andres kunnskapssystemer, livsverdener og egenskaper. De to analytiske inngangene inngår i hverandre, blant annet ved at det språklige i stor grad er med på å konstruere og reproducere ideer som kan knyttes til diskurser om andre på bakgrunn av språket og ordene som brukes i dokumentene.

De etiske dimensjonene minsker ved å velge dokumentanalyse som metode, men det betyr ikke at det etiske, og moralske, ikke er relevant. Som hvit, kvinnelig akademiker er jeg på flere vis en del av de samme systemiske logikkene som det postkoloniale perspektivet studerer med kritisk blikk. Selv om jeg i dette kapittelet studerer landinformasjonsdokumenter som er situert i Norge, inngår det også i analysen å rette blikket mot afghanske praksiser og samfunnsliv. Jeg må dermed være bevisst min egne sosiale posisjon (som hvit og majoritet) som kan farge mine tolkninger.

Essensialisering gjennom nullpunktsposisjon

Kapittelet beveger seg nå over i utforskningen av landinformasjonsdokumentene. Her følger en tredelt analyse der jeg først løfter fram hvordan den vestlige nullpunktsposisjonen (Castro-Goméz, 2021) bidrar til essensialisering av afghanere og afghansk samfunnsliv i dokumentene gjennom å peke på konstruerte forestillinger og forståelser. Dette knyttes videre sammen med asylpolitikk i analysens siste del.

Landinformasjonsdokumentene er satt sammen av ulike kilder som etablerer en fortelling om afghanere og afghansk samfunnsliv. Disse kildene er både muntlige og skriftlige, og de består av bøker, rapporter, informanter i statlige og ikke-statlige organisasjoner og myndigheter. Kildene kan forstås som stemmer som legitimerer og skaper autoritet gjennom kunnskapen de har om Afghanistan, og i så måte konstruerer forestillinger om afghansk samfunnsliv. I det følgende redegjøres det for to av kildene som er brukt i rapporten *Forhold for barn og unge*:

Noe av kildematerialet er datert noen år tilbake i tid, som blant annet Louis Duprees bok om forhold i Afghanistan fra 1980 og Hafizullah Emadis bok om kultur og tradisjoner i landet fra 2005. Det innebærer ikke at materialet er utdatert eller irrelevant, gitt at tematikken dette kildemateriale belyser, i stor grad har forblitt uendret de siste årene. (Landinfo, 2018, s. 6)

Tekstutdraget løfter fram tematikken knyttet til kilders relevans i forståelsen av det afghanske samfunnet. Det poengteres at materialet ikke er «utdatert» eller «irrelevant» ettersom tematikken som belyses «i stor grad har forblitt uendret de siste årene». Duprees bok brukes blant annet til å redegjøre for tematikk knyttet til overganger fra barn til voksenlivet: «Landinfo mener at forandringene de siste 20–30 årene, særlig på landsbygda, har vært marginale siden Louis Dupree påpekte at de fleste går direkte fra å være barn til å bli voksne, uten en ungdomsperiode» (Landinfo, 2018, s. 9). Her er det *de definerende* som har gjort en vurdering om hva som er utdaterte og irrelevante eller ikke. Et slikt perspektiv kan forstås dit hen at det afghanske samfunnet og afghansk samfunnsliv ikke ses på som noe som er foranderlig og dynamisk, men heller et land og et folk som forblir uforanderlig (Said, 1978/2018). Landinfos framstilling av Afghanistan innkapsler afghanske former for samfunnsliv og tradisjoner i forhåndsdefinerte forståelser basert på det vestlige blikket som forankres i de stemmene som får føre an i teksten. Det skapes en fastlåst essensialisering ved at den afghanske kulturen fryses i tid, i forhold til Vesten, som stadig utvikler seg. Dermed ser man at dikotomien sivilisert/primitiv reproduseres i sitatet (Said, 1978/2018).

Landinformasjonsdokumentene bruker også eksterne «eksperter» for å forstå det afghanske samfunnslivet:

Nordmannen Dag Ottar Hansen har bodd i Afghanistan i åtte år og har arbeidet for ulike hjelpeorganisasjoner. Under et foredrag for ansatte i Salangen kommune fokuserte Hansen (som gjengitt i Larsen 2014) på forskjeller mellom Norge og Afghanistan, samt betydningen av nettverk:

Her i Norge hvor vi har NAV til å hjelpe oss med å få jobb, lønn (om vi ikke har jobb), stønader og mye mer. I Afghanistan har de hverandre, familie, naboer, venner og bekjente. Alt er bygget på relasjoner, kunne Dag Ottar fortelle. Det finnes ikke gamle hjem og slikt i Afghanistan, slik som i Norge. Derfor må barna ta vare på sine foreldre. (Landinfo, 2017, s. 7)

Her presenteres «nordmannen» og hans erfaring som boende og arbeidende i Afghanistan og stemmen vi får høre fra videre er en norsk stemme.

Videre vises det til en uttalelse fra nordmannen der det pekes på de godene som finnes i den norske velferdsstaten, som Nav, som «hjelper oss», altså nordmenn, om man befinner seg i situasjoner der man ikke klarer seg på egen hånd. Det konkluderes med at siden de ikke har gamle hjem i Afghanistan, «slik som i Norge», *må* barna ta vare på sine foreldre. I så måte trer den såkalte områdespesialistens 'regionale ekspertise' fram om den afghanske måten å organisere samfunnsliv på (Said, 1978/2018, s. 310). I utdraget gjøres det en sammenligning mellom to ulike samfunns-kontekster som er utviklet og formet av forskjellige historiske, sosiale og kulturelle momenter. Det er det norske nullpunktsperspektivet som peker på hva vi har i Norge og hva de ikke har i Afghanistan, og dermed er det den objektive observatøren som innehar en maktposisjon til å definere andre, samtidig som han ikke blir representert eller observert i retur (Castro-Goméz, 2021, s. 8). Gjennom språket skapes det her en fortelling om afghanske forhold på bakgrunn av den norske mannen med leve- og arbeidserfaring fra Afghanistan. I sin berettelse brukes verbet 'må' framfor for eksempel 'ønsker' eller 'velger', og i så måte synliggjøres en annerledeshet ved at afghanske familiepraksiser kan være et resultat av manglende moderne infrastruktur som finnes i den norske velferdsstaten og ikke som et uttrykk for alternative kulturelle og tradisjonelle måter å leve på.

I rapporten *Nettverk* kommer det fram et eksempel på hvordan etnisitet og kultur knyttes sammen med biologi i en afghansk kontekst:

De etniske gruppene i Afghanistan er biologisk betinget. Personer som tilhører samme etniske gruppe, snakker samme språk, samtidig tilhører de normalt samme religiøse retning innen islam, og deler grunnleggende kulturelle verdier og tradisjoner [...]. (Landinfo, 2017, s. 11)

Her blir etnisitet, i form av språk, religion, kulturelle verdier og tradisjoner, koblet sammen med biologi. Det er interessant hvordan etnisitet skrives fram som noe som er biologisk betinget uten at biologiske parametere trekkes fram, men at det heller er sosiale momenter resonneret omkring. I samfunnsvitenskapelige diskusjoner og analyser har slike sammenkoblinger i lang tid vært knyttet til fenomener som essensialisering og rasialisering, der det foregår en «kategorisering av andre mennesker med referanse til antatte medfødte karakteristika» (Gullestad, 2002, s. 117). Det er vanskelig å vite hva som menes med utsagnet, og hva som ligger i begrepet

«biologisk betinget» i denne sammenhengen, men slik det er skrevet fram legger dokumentet et premiss for at biologi og etnisitet er sammenvevd i en afghansk kontekst. Dette kommer for eksempel til uttrykk ved at ordet 'er' brukes, heller enn andre mindre bekræftende uttrykk. Dokumentet kan på den måten være med på å videreføre den avleggse logikken om at noen menneskegrupper i gitte samfunn bare *er* sånn, og at måter å være og leve på ikke er et resultat av sosiale, kulturelle og historiske prosesser, men at *å være* og *å gjøre* reduseres til noe essensielt som ikke kan endres eller utvikles, men som er fastlåst (Said, 1978/2018, se også kapittel 1, Ramirez & Lyså, 2024).

Universaliseringens logikker

I dokumentene synliggjøres en universell forståelse av oppvekstvilkår og livssykluser:

Få afghanske mindreårige erfarer det som i en norsk kontekst ofte forbindes med ungdomstid; en periode av livet brukt til skolegang og sosial omgang med jevnaldrende utenfor familiesfæren. Overgangen fra å være barn til å ha oppgaver og ansvar innenfor de voksnes sfære i Afghanistan, er antagelig relativt brå for mange. (Landinfo, 2018, s. 9)

Her sammenlignes den norske barndommen med den afghanske, der man i Norge forbinder ungdomstid med «skolegang og sosial omgang med jevnaldrende utenfor familiesfæren», mens man i afghansk livssyklus ikke har denne perioden. Sitatet gir uttrykk for et mangelperspektiv der man sammenligner to kulturer ved å vise til hva de andre mangler. Det som dermed ikke kommer fram i dokumentene, er hvordan dette alternativt ser ut – altså om det finnes en annen måte å strukturere livssyklus på enn gjennom barndom, ungdomstid og voksenliv. Ungdomstid forstås som noe universelt (jf. vestlig) som har gitte aktiviteter og relasjoner knyttet til seg, og dersom forhåndsdefinerte aktiviteter og relasjoner ikke finnes, er «ungdomstid» noe som uteblir. Denne nullpunktsposisjonen, der den vestlige måten å strukturere livssyklus på, blir ansett som riktig og skaper et utgangspunkt for beskrivelser av *de andre kulturene*. Samtidig skrives det også fram i dokumentet at «det er en flytende grense for når en gutt anses som mann i en afghansk kontekst» (Landinfo, 2018, s. 9). Her pekes det på at følgende momenter er med på å avgjøre status som voksen eller ikke:

«modenhet, pubertet, mot, selvstendighet, styrke, arbeidsevne og kapasitet til å representere storfamilien har betydning for vurderingen» (Landinfo, 2018, s. 9). Beskrivelsene kan tvinge fram en materialisering av identiteter, kropper, rom og strukturelle forhold (Fernando, 2017) som settes i spill i eksempelvis asylvurderinger. Tidligere forskning har vist at denne «kunnskapen» om oppvekst i Afghanistan og fysiske trekk legger premiser for vurderingen av søkerens utseende, egenskaper, kropp og modenhet (Sørsveen & Ursin, 2020). Oppdragelse løftes også fram i beskrivelser av unge afghaneres liv: «Det er også viktig for familien å sørge for at barna fra ung alder disiplineres og at de blir opplært i islam og stammetradisjoner, der lydighet mot autoriteter innad i familien og i samfunnet står sentralt» (Landinfo, 2018, s. 11).

Barn i en afghansk kontekst er noen som disiplineres og er lydige i familien og i samfunnet. Dette knyttes igjen til islam og såkalte stammetradisjoner. Derimot er begreper alltid kontekstuelle, og «disiplin» og «lydighet» vil bety ulike ting ettersom hvor de brukes. Det ligger ofte sosiale fortellinger i de språklige framstillingene vi benytter oss av (Gullestad, 2002). Disiplin og lydighet kan dermed ha ulike fortellinger knyttet til seg i afghansk og norsk kontekst. I beskrivelsene i dokumentene *lærer* ikke barna om islam og «stammetradisjoner»; de disiplineres og opplæres. Selv om landinformasjonsdokumentene har til hensikt å skildre forhold i det afghanske samfunnet som «en mer helhetlig, kontekstualisert beskrivelse [*den afghanske konteksten*] av en relevant problematik» (Landinfo, u.å.a), kan beskrivelsene av det afghanske samfunnet være farget av den norske konteksten de skrives ut fra og de sosiale fortellingene som er forankret i denne konteksten. Sett fra «det norske blikket» vil en kunne tenke seg at disiplinerte og lydige barn maner fram bilder av noen som er passiv og underdanig (Said, 1978/2018). Disiplin og lydighet vil i så måte kunne skape et bilde av afghanske barn som speiler seg i etablerte diskursive fortellinger i vestlige land. I den norske konteksten er disiplin og lydighet noe som gir gjenklang til noe umoderne og gammeldags, hvor nordmenn anser seg å være moderne i den forstand at barnet har rettigheter som legger til grunn at de skal lyttes til og ha medbestemmelse (Ursin et al., 2022). Det er ikke nødvendigvis slik at forståelsen av disse begrepene er overførbar mellom en afghansk og en norsk kontekst som i sin konsekvens kan føre til en feilaktig forståelse av afghansk kultur og praksis. Gjennom valg

av verb og verbform pasifiseres barna til objekt som inngår i et hierarki mellom familie og religiøse praksiser.

Landinformasjonsdokumentene bruker også ord og uttrykk som legger opp til at afghanske samfunnspraksiser framstår som mangelfulle og fremmede og ikke passer inn i den vestlige måten å leve på:

Mangelfull fødselsregistrering medfører at det som regel ikke er mulig å fremskaffe etterrettelig dokumentasjon for eksakt alder, og heller ikke å verifisere opplysninger om fødselstidspunkt- og sted. Eksakt aldersfastsettelse har liten relevans i de aller fleste afghaneres dagligliv. Alder relateres ofte til historiske begivenheter (både nasjonale, lokale og familiære) og tidspunkt i en jordbruksrelatert syklus. [...] Det er derfor ikke unormalt om afghanere er omtrentlige når de angir fødselstidspunkt. Etter Landinfos erfaring og kunnskap betyr imidlertid ikke det at afghanere generelt er grovt desorientert om sin egen alder. (Landinfo, 2018, s. 8)

Her trer det fram en fortelling om *andregjøring* som baserer seg på et vestlig blikk på det afghanske samfunnet. Ved å peke på at det «ikke er mulig å fremskaffe etterrettelig dokumentasjon for eksakt alder», indikeres det at måten afghanere strukturerer sitt samfunnsliv på blir forstått som «omtrentlig» og underordnet. Gjennom nullpunktsposisjonen framstår det riktige som en nedskrevet, tallfestet og kronologisk forståelse av alder, som dominerer i vestlige land og ikke som noe som knyttes til «historiske begivenheter» eller «en jordbruksrelatert syklus». Selv om måten å aldersfastsette i den afghanske konteksten også kan forstås som nokså kompleks, anses den som svak metodisk. I dette ligger en implisitt forståelse av universalisering og essensialisering der det kun finnes én måte å gjøre noe på (Castro-Goméz, 2021; Rojas, 2016). Et annet interessant moment med dette tekstutdraget, er bruken av uttrykket «grovt desorientert». Uttrykket etterfølger en redegjørelse for aldersforståelse som er manifestert i det afghanske samfunnet og dets praksiser. Selv om det er skrevet fram som om afghanere generelt ikke er grovt desorientert, kan det fortsatt bety at noen er det. Her hentydes det implisitt at man er desorientert om man ikke har en universell forståelse av tid, og at en norsk og vestlig standard framstår som «standarden» (Castro-Goméz, 2021). Det oppstår da det som Larsen (2009) beskriver som Vestens utvikling av sin moderne, humanistiske, demokratiske og rasjonelle selvidentitet gjennom konstruksjonen av Orienten som «backwards, barbaric, despotic, irrational and traditional» (Larsen, 2009, s. 227).

Skjæringspunktet mellom antatt migrasjonsmotiv og asylpolitikk

I denne siste delen tar jeg for meg hvordan den asylpolitiske konteksten bryter direkte inn i dokumentene. Dokumentene kan dermed forstås som noe som formes av denne konteksten, samtidig som de er med på å forme politiske praksiser og diskurser (Asdal & Reinertsen, 2020):

Det er flere faktorer som bidrar til beslutningen [om migrasjon], men det er ingen tvil om at det anses å være en langsiktig investering og forsikring å ha familienettverk utenfor landets grenser, og særlig i vestlige land [...]. (Landinfo, 2017, s. 14)

I dette tekstutdraget skrives det fram et narrativ om afghanere der migrasjon ikke anses som et resultat av forfølgelse, men heller et grep som gjøres for å skaffe seg et familienettverk i andre land. Ved å bruke formuleringer som «det er ingen tvil om» kan dette forstås som at Landinfo gjør en konkluderende vurdering angående noe av migrasjonsgrunnlaget. I den samme rapporten fortelles det at «en mindreårig som ikke har bistand og støtte fra familienettverket, vil normalt ikke være i stand til å gjennomføre en reise til Europa. Storfamilien er den bærende sosiale institusjonen og alle barn tilhører et familienettverk» (Landinfo, 2017, s. 14). Sett i sammenheng med diskurser omkring enslige mindreårige asylsøkere som har vært til stede det siste tiåret, blant annet at unge afghanere sendes til Vesten som såkalte *ankerbarn* (Garvik & Valenta, 2021; Stretmo, 2010), kan man tolke tekstutdragene dithen at de er i tråd med fortellingene om enslige mindreårige asylsøkere som ikke har et reelt behov for beskyttelse. Deres migrasjon er heller en familiebeslutning i hjemlandet som er økonomisk motivert: «Det er lite sannsynlig at barn på egenhånd [sic], uten betydelig støtte fra familie-/slektsnettverk, kan gjennomføre en illegal reise fra hjemlandet til Norge» (Landinfo, 2018, s. 7). Ideen om den økonomiske eller strategiske migranten kommer også til uttrykk i dokumentet *Nettverk*: «Direktøren for en nyhetsbedrift (samtale i Kabul, april 2016) var bekymret for sin egen sønn, som hadde flere venner i Europa. Vennene la ut bilder på sosiale medier av vakre kvinner og det 'vellykkede' livet i Europa» (Landinfo, 2017, s. 14). Dette bekrefter forestillingen om at afghanere ikke er reelle flyktninger, men heller rikmannssønner. Denne diskursen er synlig i det innvandringspolitiske landskapet ved at politikere bruker betegnelser som ankerbarn som argument for å føre en

strengere asylpolitikk (se f.eks. Tjernshaugen, 2016, om Sylvi Listhaugs retorikk om asylbarn).

I dokumentet *Tazkera, pass og ID-dokumenter* fortelles en historie om en afghaner som arbeidet som tolk for det norske forsvaret:

Mange afghanere har enten liten bevissthet om eller er usikre på eksakt når de er født. Det er relativt enkelt for afghanere å manipulere opplysninger om fødselsår. Faizullah Moradi, som arbeidet som tolk for norske styrker i Afghanistan, har forklart at han inngikk kontrakt med det norske forsvaret før han fylte 18 år:

Min historie er nok litt spesiell, siden jeg løy på alderen. Jeg trengte jobben og jeg trengte pengene for å forsørge familien. Derfor viste jeg frem et falsk ID-kort der det sto at jeg var 21. (Landinfo, 2020, s. 14–15)

Innledningsvis brukes uttrykket «liten bevissthet» når det skrives om afghanere og alder. Dette etterfølges av en bemerkning om at det er en enkel oppgave for afghanere å «manipulere» opplysninger angående egen alder. Dokumentet viser så til et eksempel på at dette har skjedd hentet fra avisa VG. Dette er en beskrivelse der man kan forstå de det er snakk om som avkoblet, i motsetning til å være bevisst en kronologisk tidsforståelse, altså påkoblet. Når dette veves sammen med manipulering av opplysninger, skapes det en forståelse av at afghanske levemåter ikke er forenelig med rasjonelle vestlige standarder (Castro-Goméz, 2021; Said, 1978/2018). Identitetene konstrueres på bakgrunn av «lite bevisste mennesker» som kan drive manipulasjon som kan «ha stor betydning for forståelsesrammene for politikk og administrasjon» (Gullestad, 2002, s. 45). Ved å vise til et eksempel på hvordan manipulering omkring alder kan foregå i praksis, produseres og reproduseres et bilde av den unge afghaneren som er i tråd med diskurser som knyttes til spesielt mannlige asylsøkere og enslige mindreårige (Stretmo, 2010), som har gjort seg gjeldende som politiske argumenter for en strengere innvandringspolitikk. Mannlige asylsøkere og gutter som er enslige mindreårige asylsøkere har blant annet blitt omtalt som problematiske der etnisitet kobles sammen med kriminalitet (Gullestad, 2002) og problematisk og aggressiv seksualitet (Jensen, 2011). I det samme dokumentet brukes også begrepet 'inkompetanse' for å beskrive afghansk forvaltningskultur: «Utgangspunktet for vurderingen av afghanske dokumenter er afghansk forvaltningskultur; en forvaltningskultur som er sterkt preget av bestikkelser, korrupsjon, inkompetanse og nepotisme» (Landinfo, 2020, s. 29). Selv om det er forvaltningskulturen som betegnes som inkompetent,

er forvaltning noe som *gjøres* av mennesker. Den afghanske forvaltningskulturen i beskrivelsen ovenfor trekker på ideen om orientaleren med stikkord som «irrasjonell, lastefull (fallen), barnlig og ‘annerledes’», mens «europeeren er rasjonell, dydig, modig og ‘normal’» (Said, 1978/2018, s. 52). Dermed inngår systemer i en hierarkisk sammenheng der andres gjøremåter diskrediteres.

Konkluderende refleksjoner

Studiet av landinformasjonsdokumenter i dette kapittelet har åpnet opp for en analyse og diskusjon omkring hvordan norskhet og vestlighet blir trukket fram som nullpunktet for kunnskapsproduksjon og forståelse. Den praksisorienterte dokumentanalysen har bidratt til å se hvordan dokumentene skaper andregjøringsprosesser ved å studere dem i relasjon til en bredere kontekst enn dokumentet i seg selv. Dette gjøres ved at afghansk samfunn, kultur og praksis blir redusert til noe annet og mangelfullt etter som det ikke passer inn i den universelle ideen om det moderne samfunnet. Videre har analysen vist hvordan landinformasjonsdokumenter ikke kan ses på som avskåret fra den norske (og europeiske) asylpolitiske konteksten. I dokumentene kan forestillinger om afghanere og afghansk samfunnsliv kobles til nåtidige og historiske samfunnspolitiske diskursive forestillinger forankret i vestlige land. Disse diskursive forestillingene gir gjenklang til Suids koloniale diskursforståelse hvor han peker på at det er en direkte sammenheng mellom konkret politikk og tekstlige representasjoner (Hiddleston, 2009, s. 77).

I videreføringen av den koloniale diskursforståelsen framtrer vestlige diskurser som universelle diskurser der alternative måter å leve på blir pasifisert og diskreditert gjennom språklige og retoriske momenter som gir negative konnotasjoner. Blant annet blir ordene ‘disiplin’ og ‘lydighet’ knyttet sammen med islam og stammetradisjoner som i en norsk kontekst kan gi assosiasjoner til det autoritære. Dette blir ikke forstått som lokal kultur. Videre kan dette ses i lys av det vestlige og norske, der barn lever «harmoniske liv», beskyttet av rettigheter gjennom den utvidede velferdsstaten, mens barn i Afghanistan blir gjenstand for de voksnes autoritet og et system og praksiser som skrives fram som mangelfullt. Diskurser tilknyttet vestlige levemåter og kunnskapsproduksjon trer dermed inn i den afghanske konteksten hvor nullpunktsposisjonen er den norske, og utgangspunktet de andre kulturene beskrives gjennom (Castro-Goméz, 2021).

Selv om dokumentene i seg selv skal være et verktøy for saksbehandlere i asylforvaltningen, og at de ikke skal gi «uttrykk for norske myndigheters syn på de forhold og land som omtales» (Landinfo, 2017, 2018, 2020), kan de på bakgrunn av analysen tenkes som et verktøy for staten i arbeidet med innvandringsregulerende hensyn og grensekontroll. Dette er fordi de er «materielle gjenstander [...] som det arbeides på og med, og som kan bli satt i bevegelse og slik få virkning på andre ting og steder utenfor seg selv» (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 19). Dette blir synlig gjennom beskrivelser av potensielle afghanske migranter som ikke nødvendigvis reiser fra Afghanistan på bakgrunn av frykt for forfølgelse, men fordi de ønsker å forankre seg i Vesten for å få et bedre liv for seg selv og familien i hjemlandet. I den norske og europeiske konteksten har vi sett en tendens til at en sterkere innvandrings skepsis får dominere i offentlige debatter. I dette har det blitt lagt vekt på at forskjellene mellom ulike kulturer er uforenelige, og denne uforeneligheten resulterer i grupper som har veldig ulik kultur ikke bør leve sammen, og dermed strengere innvandringspolitikk (Gullestad, 2002, s. 149). I samtidens Europa er fortellinger om andre samfunnssystemer og mennesker som en trussel for den moderne velferdsstaten en retorikk som brukes, særlig av den politiske høyresida (se også kapittel 4, Kalkman & Ursin, 2024). Diskursene tilknyttet «ankerbarn» og «strategiske migranter» kan være et resultat av at de har manifestert seg i det politiske og samfunnsmessige landskapet gjennom språket som føres omkring en gitt gruppe og dermed reproduseres i institusjonaliserte dokumenter, som landinformasjonsdokumenter. Gjennom dokumentenes språklige og retoriske framstilling ser man dermed et samsvar mellom disse momentene og politiske diskusjoner. På den måten kan det sies at landinformasjonsdokumenter er en pådriver i utforming og reproduksjonen av flyktning, innvandrings- og integreringsdiskurser i den norske konteksten.

Den såkalte områdespesialisten (Said, 1978/2018) blir gjennom landinformasjonsdokumentene en kilde til autoritet og legitimitet. Språk og argumentasjon som er forankret i et konkret diskursivt landskap bidrar til å skape gitte forestillinger om afghanere og afghansk kultur som kan overskygge afghanske asylsøkeres egne stemmer i en asylsøkerprosess. Nullpunktsposisjon (Castro-Goméz, 2021) ser ut til å være utgangspunkt for mye av landinformasjonsdokumentenes innhold. Det trer fram gjennom sammenligning, konkludering og essensialisering, som i sin konsekvens skaper forestillinger om et stivnet afghansk samfunn som er fastlåst

i det tradisjonelle, uforanderlige og omtrentlige. Dette er da en motsats til det norske som moderne, dynamisk og korrekt.

Forfatterbiografi

Aurora Terjesdatter Sørsveen er doktorgradsstipendiat i sosiologi ved Institutt for sosiologi og statsvitenskap, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Hun arbeider med og forsker på hvordan ulikhet kommer til uttrykk i asyl- og flyktningbarns liv, og hvordan dette kan ses i sammenheng med større samfunnsstrukturer.

Referanser

- Asdal, K. & Reinertsen, H. (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse? En praksisorientert metode*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bhatia, M. (2020). The permission to be cruel: Street-level bureaucrats and harms against people seeking asylum. *Critical Criminology*, 28, 277–292. <https://doi.org/10.1007/s10612-020-09515-3>
- Bodström, E. (2023). Illusions of objectivity: The two functions of country of origin information in asylum assessment. *Migration Studies*, 11(1), 197–217. <https://doi.org/10.1093/migration/mnac033>
- Castro-Goméz, S. (2021). *Zero-point hubris: Science, race, and enlightenment in eighteenth-century Latin America*. Rowman & Littlefield.
- Chinga-Ramirez, C. (2015). *Skolen ser ikke hele meg! En postkolonial og narrativ studie av sosial ulikhet i den videregående skolen gjennom minoritetslevers erfaringer av å være annerledes* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/2364846>
- European Asylum Support Office. (2019). *EASO Country of origin information report methodology*. <https://euaa.europa.eu/sites/default/files/publications/2019-EASO-COI-Report-Methodology.pdf>
- European Union. (2008). *EU (2008). Common EU guidelines for processing country of origin information (COI)*. Office for Country Information and Language Analysis. <https://www.refworld.org/docid/48493f72.html>
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Polity Press.
- Feneberg, V., Gill, N., Hoellerer, N. I. J. & Scheinert, L. (2022). It's not what you know, it's how you use it: The application of country of origin information in judicial refugee status determination decisions – a case study of Germany. *International Journal of Refugee Law*, 34(2), 241–267. <https://doi.org/10.1093/ijrl/eeac036>
- Fernando, N. (2017). The discursive violence of postcolonial asylum in the Irish Republic. *Postcolonial Studies*, 19(4), 394–408. <https://doi.org/10.1080/13688790.2016.1317390>
- Garvik, M. & Valenta, M. (2021). Seeking asylum in Scandinavia: A comparative analysis of recent restrictive policy responses towards unaccompanied afghan minors in Denmark, Sweden and Norway. *Comparative Migration Studies*, 9(5), 1–22. <https://doi.org/10.1186/s40878-020-00221-1>
- Gibb, R. & Good, A. (2013). Do the facts speak for themselves? Country of origin information in French and British refugee status determination procedures. *International Journal of Refugee Law*, 25(2), 291–322. <https://doi.org/10.1093/ijrl/eed015>

- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne. Kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Universitetsforlaget
- Hiddleston, J. (2009). *Understanding postcolonialism*. Acumen.
- Jensen, S. Q. (2011). Othering, identity formation and agency. *Qualitative Studies*, 2(2), 63–78. <https://doi.org/10.7146/qs.v2i2.5510>
- Kalkman, K. & Ursin, M. (2024). Hijaben: Kampen om frihet, kvinnefrigjøring og den muslimske kvinnens «beste». I C. Ramirez & I. M. Lyså (Red.), *Norskhet i bevegelse* (s. 81–104). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.213.ch4>
- Landinfo. (2017). *Nettverk*. <https://landinfo.no/wp-content/uploads/2018/03/Afghanistan-Nettverk-19092017.pdf>
- Landinfo. (2018). *Forhold for barn og unge* <https://landinfo.no/wp-content/uploads/2018/05/Temanotat-Afghanistan-Forhold-for-barn-og-unge-160518.pdf>
- Landinfo. (2020). *Tazkera, pass og andre ID-dokumenter*. <https://landinfo.no/wp-content/uploads/2020/04/Temanotat-Afghanistan-Tazkera-pass-og-andre-ID-dokumenter-oppdatering-23042020.docx.pdf>
- Landinfo. (u.å.a). *Kilder og metoder*. <https://landinfo.no/fag-og-metode/>
- Landinfo. (u.å.b). *Landinfo*. <https://landinfo.no>
- Larsen, N. B. (2009). Institutional nationalism and orientalized others in parental education. I S. Keskinen, S. Tuori, S. Irni & D. Mulinari (Red.), *Complying with colonialism. Gender, race and ethnicity in the Nordic Region* (s. 225–240). Ashgate.
- Lidén, H. (2017). *Barn og migrasjon. Mobilitet og tilhørighet*. Universitetsforlaget.
- Liudden, T. M. (2022). The map and the use of territory: The use of country information in asylum. *International Migration Review*, 56(1), 296–322. <https://doi.org/10.1177/01979183211028848>
- Loftsdóttir, K. & Jensen, L. (2012). *Whiteness and postcolonialism in the Nordic region. Exceptionalism, migrant others and national identities*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315547275>
- Norsk organisasjon for asylsøkere. (2017). *En gjennomgang av midlertidig opphold til enslige mindreårige asylsøkere*. NOAS. https://www.noas.no/wp-content/uploads/2017/10/EMA-notat_web.pdf
- Ramirez, C. & Lyså, I. M. (2024). Norskhet og rasialisering – friksjon, omveltning og utvidelse. I C. Ramirez & I. M. Lyså (Red.), *Norskhet i bevegelse* (s. 9–32). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.213.ch1>
- Rojas, C. (2016). Contesting the colonial logics of the international: Toward a relational politics for the pluriverse. *International Political Sociology*, 10(4), 369–382. <https://doi.org/10.1093/ips/olw020>
- Rosset, D. (2018). *Legitimacy, distanciation and the ecology of knowledge production in the Norwegian asylum procedure*. <https://libra.unine.ch/handle/123456789/3239>
- Rosset, D. (2019). *Producing knowledge and legitimacy: Country of origin information in asylum procedures* [Doktorgradsavhandling, University of Neuchâtel]. University of Neuchâtel.
- Rosset, D. & Liudden, T. M. (2015). The Eritrea report: Symbolic uses of expert information in asylum politics. *Oxford Monitor of Forced Migration* 5(1), 26–32.
- Said, E. W. (2018). *Orientalismen* (A. Aabakken, Overs.). Cappelen Damm. (Opprinnelig utgitt 1978)
- Schuster, L. (2003). Common sense or racism? The treatment of asylum-seekers in Europe. *Patterns of Prejudice*, 37(1), 233–256. <https://doi.org/10.1080/00313220307591>
- St.meld. nr- 19 (2003–2004). *Styringsforhold på utlendingsfeltet*. Kommunal- og distriktsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-21-2003-2004-/id584999/>
- Stretmo, L. (2010). Bilder av de ensamkommande barnen – en studie av nasjonal policy rettet mot ensam-kommande barn i Norge og Sverige under perioden 2000 till och med 2009. I I. H. Andersson, H. Ascher & M. Ascher (Red.), *Mellan det förflutna och framtiden. Asylsökande barns välfärd, hälsa och välbefinnande* (s. 245–279). Göteborgs Universitet.

- Sørsveen, A. T. & Ursin, M. (2020). Constructions of 'the ageless' asylum seekers: An analysis of how age is understood among professionals working within the Norwegian immigration authorities. *Children & Society*, 35(2), 198–212. <https://doi.org/10.1111/chso.12415>
- Tjernshaugen, K. (2016). Grande ber Listhaug slutte å fortelle «vandrehistorier» om asylbarn. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/norge/politikk/i/ML4r/grande-ber-listhaug-sluttee-aa-fortelle-vandrehistorier-om-asylbarn>
- Ursin, M., Langfeldt, C. C. & Lyså, I. M. (2022). Relational rights and interdependent wellbeing: Exploring the experience of an ethnic minority girl with the Norwegian child welfare service. *Global Studies of Childhood*, 12(1), 27–39. <https://doi.org/10.1177/20436106221075637>
- Utlendingsdirektoratet. (2015). *Tall og fakta 2015*. https://www.udi.no/globalassets/global/aarsrapporter_i/tall-og-fakta-2015.pdf
- Utlendingsdirektoratet. (u.å.). *Informasjon om situasjonen i Afghanistan og søknader om opphold i Norge*. <https://www.udi.no/viktige-meldinger/informasjon-om-situasjonen-i-afghanistan-og-soknader-om-opphold-i-norge/>
- van der Kist, J. (2022). *Knowing asylum seekers: The chain of country of origin information* [Doktorgradsavhandling, University of Manchester]. https://pure.manchester.ac.uk/ws/portalfiles/portal/250505170/FULL_TEXT.PDF
- van der Kist, J., Dijkstra, H. & de Goede, M. (2019). In the shadow of asylum decision-making: The knowledge politics of country-of-origin information. *International Political Sociology*, 13(1), 68–85. <https://doi.org/10.1093/ips/oly029>
- van der Kist, J. & Rosset, D. (2020). Knowledge and legitimacy in asylum decision-making: The politics of country of origin information. *Citizenship Studies*, 24(5), 663–679. <https://doi.org/10.1080/13621025.2020.1784645>
- Velho, A. & Thomas-Olalde, O. (2016). Othering and its effects – exploring the concept. I H. Niedrig & C. Ydesen (Red.), *Writing postcolonial histories of intercultural education* (s. 27–51). Lang.
- Wernesjö, U. (2014). *Conditional belonging. Listening to unaccompanied young refugees' voices* [Doktorgradsavhandling]. Uppsala Universitet.
- Yuval-Davis, N., Wemyss, G. & Cassidy, K. (2018). Everyday bordering, belonging and the reorientation of British immigration legislation. *Sociology*, 52(2), 228–244. <https://doi.org/10.1177/0038038517702599>
- Yuval-Davis, N., Wemyss, G. & Cassidy, K. (2019). *Bordering*. Polity Press.

KAPITTEL 4

Hijaben: Kampen om frihet, kvinnefrigjøring og den muslimske kvinnens «beste»

Kris Kalkman Dronning Mauds Minne Høgskole

Marit Ursin Institutt for pedagogikk og livslang læring, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Abstract: In this chapter, we explore how whiteness and Western cultural practices can contribute to Islamophobic actions and attitudes towards visibly practicing Muslim girls and women in contemporary Norway. We analyze an incident that took place in Oslo in 2021 in which a Muslim girl, Fatima, was challenged by a right-wing politician to prove that she wears a hijab of her own free will. In addition to postcolonial literature, we employ the following theories: whiteness theory, racialization, and Islamophobia. The analysis describes how different forms of power and oppression interact in relation to whiteness, gender, and colonial legacy. Furthermore, it reveals how Muslim girls and women are objectified, racialized, and sexualized as victims in the colonial discourse of the “white man’s burden”. The analysis also explores the ambiguities of the colonial emphasis on “freedom” and “liberation”, both within the colonial discourse and in the reaction and resistance of Fatima. The article argues that in societies where whiteness and Western cultural practices are dominant, there is a tendency to view other cultures and religions, such as Islam, as subordinate, foreign, or threatening, which can contribute to a negative perception of Muslims and lay the groundwork for Islamophobia.

Keywords: Muslims, women, hijab, racialization, whiteness, Norway

Introduksjon

I dette kapittelet analyserer vi en hendelse som fant sted i 2021, hvor en ung jente, Fatima, besøkte Fremskrittspartiets (FrP) valgbed og ble utfordret av FrP-politiker Christian Tybring-Gjedde til å bevise at hun bar hijab av egen fri vilje (Jensen et al., 2021). Med utgangspunkt i denne hendelsen utforsker vi hvordan former av islamofobi, rasialisering og objektivering preger utfallet av interaksjonen mellom Fatima og Tybring-Gjedde.

Kapittelets mål er å belyse hvordan ulike former for makt og undertrykkelse fungerer og samhandler, enten det er knyttet til hvithet, kjønn eller kolonial arv, og hvordan dette påvirker muslimske kvinners erfaringer i et hvitt-dominert samfunn. Gjennom en grundig analyse og diskusjon av den konkrete hendelsen, søker vi å fremme en mer nyansert forståelse av rasialisering, objektivering og islamofobi i dagens samfunn. Kapittelets sentrale forskningsspørsmål er: Hvordan manifesterer ulike former for makt og undertrykkelse seg, spesielt relatert til hvithet, kjønn og kolonial arv, i hendelser som utfordrer muslimske jenter og kvinners valg av religiøse symboler som hijab?

Kapittelet er strukturert som følger: Først kontekstualiserer vi hendelsen beskrevet ovenfor med en kort beskrivelse av fremmedfiendtlige holdninger mot muslimer i politikk og medier i Norge i dag. Deretter redegjør vi for vårt teoretiske rammeverk. Påfølgende kommer en presentasjon av tidligere forskning knyttet til kolonialistiske forståelser av muslimske kvinner og hijab-bruk før vi beskriver studiens metode. Analysedelen er inndelt i seks deler, hvor vi først analyserer maktposisjonene til Fatima og Tybring-Gjedde, deretter utforsker hvordan sistnevntes handlingsmønster objektiverer og rasialiserer Fatima, før dette knyttes til kolonialistisk tanke sett. Deretter ser vi på hvordan Tybring-Gjeddes utspill potensielt seksualiserer Fatima, før vi undersøker hans syn på «frihet» som et paradoks. Sist i analysen undersøker vi Fatimas motstand og aktørskap, før vi avslutter kapittelet med noen korte, konkluderende refleksjoner.

Fremmedfiendtlighet mot muslimer i politikken og media i dagens Norge

I 2017 inngikk FrP en allianse med Høyre og Kristelig Folkeparti for å danne en flertallsregjering. FrPs politiske plattform omfattet blant annet lavere skatter og avgifter, redusert innvandring og strengere håndtering

av lov og orden. Det var særlig i partiets valgkampanje at de fremmet negative uttalelser om islam og muslimer (Døving, 2018). Etter seieren ble partiet tildelt ministerposten for migrasjon og integrering. Døving (2018) understreker at det er første gang i norsk politisk historie at en statsråd har uttrykt påstander som kan tolkes som del av islam- og muslimfiendtlige diskurser. Selv om det ikke med sikkerhet kan sies at FrPs retorikk har bidratt til fysiske angrep på muslimer, sammenfaller endringen i det politiske ytringsrommet med en kraftig økning i hat-uttrykk rettet mot muslimer (Bangstad, 2020; Bangstad & Døving, 2015; Bayraki & Hafez, 2022; Døving, 2018; Fangen, 2020; Moe, 2022). Nesten en tredjedel av hat-praten i sosiale medier er rettet mot muslimer (Nordic Safe Cities [NSC], 2023). En analyse av 2,2 millioner kommentarer på Facebook viser at 45 prosent ble postet på sidene til FrP-politikere. Forskerne påpeker at de såkalte «angrepsinnleggene» er mest effektive når de berører emosjonelle temaer hos FrP-følgerne (NSC, 2023). En annen kartlegging av diskriminerende ytringer mot muslimer viser at hatefulle ytringer utgjør en økende andel på norske sosiale medier, hovedsakelig fra en liten gruppe avsendere, og at disse ytringene betrakter islam og muslimer som trusler mot Norge, Europa og vestlige verdier (Kasahara et al., 2022).

Det er også rapportert en større aksept for å fremme islam- og muslimfiendtlige ideer samt konspirasjonsteorier om utskifting av hvite befolkninger, som for eksempel «Eurabia» og «Great Replacement theory» (McNeil-Willson & Segers, 2022). Denne trenden er særlig synlig ved at anti-muslimske/anti-islamske organisasjoner som for eksempel Stop Islamifisering av Norge, Human Rights Service, og Document.no har åpne sosiale medieplattformer med en nasjonalistisk og høyreekstrem karakter (Bangstad, 2016; Døving, 2018). Trenden er urovekkende ettersom mange nordmenn fortsatt ikke har direkte kontakt med muslimer, men kun kjennskap til muslimer ved omtale (Brekke & Fladmoe, 2022; Aarbakke, 2019). Selv om noen undersøkelser indikerer en nedgang i negative holdninger mot muslimer i den norske befolkningen de siste fem årene (f.eks. Brekke & Fladmoe, 2022), peker annen forskning på en økende trend av islamofobi – ikke bare innenfor høyreekstremer miljøer, men også i bredere politiske kretser (Bangstad, 2016; Bayraki & Hafez, 2022; Døving, 2018; McNeil-Willson & Segers, 2022). Aarbakke (2019) understreker at det er høyst urovekkende at politikere og (sosiale) medieaktører bidrar til en styrking av fordommer og fremmedfiendtlighet, ettersom dette mest sannsynlig vil bidra til økt fiendtlighet mot muslimer.

Til tross for en økning av islam- og muslimfiendtlige ytringer på sosiale medier, er norske medier generelt svært kritiske til denne type uttalelser (Døving, 2018). Likevel viser norske medier en ubegrenset interesse for muslimer, ifølge Døving (2018). Når islam er i nyhetene blir religionen som oftest presentert som et politisk problem som må løses. Norske medier har en langvarig og etablert praksis ved å omtale ytre høyre miljøer som «kritikere av islam», i stedet for å synliggjøre at disse miljøene forsvarer stigmatisering, ekskludering og diskriminering av norske muslimer (Bangstad, 2016).

Teoretiske inngangsporter til å utforske sammenhenger mellom rasisme, makt og distribusjon av privilegier

Hvithet kan beskrives som en orientering, et ståsted som tillater en eller flere personer å beskue og engasjere seg med verden, og som danner bakteppet for deres erfaringer og sosiale handlinger (S. Ahmed, 2007). Hvithet er ikke en biologisk gitt egenskap, men snarere en sosial og kulturell konstruksjon som fungerer som en usynlig norm i vestlige samfunn (Dyer, 2017). Dyer (2017) poengterer at hvithet, som en sosialt konstruert rasekategori, er «usynliggjort» og ofte betraktes som nøytral og naturlig, mens andre sosio-kulturelle konstruerte såkalte raser blir eksotifisert. Denne usynliggjøringen av hvithet bidrar til å opprettholde dominerende og privilegerte posisjoner (Dyer, 2017; se også kapittel 1, Ramirez & Lyså, 2024; kapittel 2, Lyså & Satish, 2024 og kapittel 5, Lyså & Hoem, 2024). Å bli klassifisert som hvit medfører visse privilegier som ofte tas for gitt av hvite mennesker (DiAngelo, 2018). Dyer (2017) peker særlig på visuelle representasjoner som arenaer hvor hvithet materialiseres og fungerer innad i samfunnet, og hevder at hvithet har en klar visuell dimensjon som strekker seg utover hudfarge.

Fylkesnes (2019) resonnerer i tråd med Dyer, og påpeker at en forståelse av rasisme fordrer en inngående kjennskap til hvordan hvithet opererer. Hun understreker at rasisme omfatter mer enn eksplisitte hathandlinger rettet mot rasialiserte individer. Selod (2020) beskriver rasialisering som en sosial og kulturell prosess hvor enkeltpersoner tilskrives negative egenskaper basert på deres fysiske eller kulturelle karakteristika. Rasialisering begrenser seg ikke kun til hudfarge eller pigmentering, men omfavner et mangfold av attributter, inkludert kulturelle egenskaper som språk, klær og religiøse symboler og praksiser (DiAngelo, 2018; Dyer, 2017; Selod, 2020),

deriblant hijab. Hvithet er dermed et fremtredende uttrykk som er innvevd i den norske «normaliteten» og materialiserer seg gjennom et samspill av kropp, språk og dialekt, klær, kulinariske preferanser, religion og væremåter (Fanon, 1952; Gule, 2020).

Bangstad (2015a) henviser til den svenske religionshistorikeren Gardell (2010) som definerer islamofobi som «sosialt reproduerte fordommer om og aversjoner mot islam og muslimer, samt handlinger og praksiser som angriper, ekskluderer og diskriminerer mennesker på bakgrunn av at de er, eller antas å være, muslimer, og assosieres med islam» (s. 11). Bangstad (2015b) forklarer at islamofobi kan anses som del av et kunnskapsregime der «bestemte utsagn, oppfatninger og påstander om islam og muslimer som gjennom selve gjentakelsens logikk oppfattes som vedtatte sannheter fordi det stemmer med det vi alltid har hørt, og dermed vet» (s. 11–12). Islamofobi manifesteres gjennom konspirasjonsteorier som hevder at muslimer ønsker å overta Europa (se ovenfor), og er illojale mot det som anses som norske og europeiske verdier. I så måte omhandler islamofobi en mobilisering rundt ideen om muslimer som syndebukker for samfunnsproblemer (Bangstad, 2015b; Bayraki & Hafez, 2022), men det er viktig å understreke at ikke all kritikk av islam karakteriseres som islamofobisk.

Kolonialismen og konstruksjonen av den muslimske kvinnen: før og nå

Ifølge postkoloniale tenkere kan islamofobien spores tilbake til kolonitiden, blant annet i kolonistenes møte med islam i Algerie. Algerie ble invadert med militær makt av Frankrike i 1830, og forble en fransk koloni til 1962. De franske kolonistene var uforberedt på den sterke posisjonen islam hadde i samfunnet (Cooke, 1990). De støtte på problemer med å integrere det muslimske samfunnet i det koloniale regimet og forsøkte derfor å «av-arabisere» landet ved å undertrykke det lokale språket, kulturen og religionen (Cooke, 1990). Kolonistene betraktet islam som undertrykkende av natur, og kjønnssegregering og kvinners bruk av hijab ble sett på som bevis på undertrykkelse (Fanon, 1961/2001). Ifølge Fanon (1961/2001) ønsket kolonistene å «frigjøre» kvinnene fra slørene de ble tvunget til å bære, samt ved å ta kvinnene ut av hjemmene der muslimske menn holdt dem skjult fra andre menns blikk. Kvinnenes frigjøring skulle skje gjennom konvertering til kristendommen (L. Ahmed, 1992).

En rekke postkoloniale, feministiske forskere har vist hvordan vestlige representasjoner objektiverer den muslimske kvinnen (f.eks., Al Wazni, 2015; Hoodfar, 1992; Zimmerman, 2015). Zine (2002) viser hvordan kvinnene posisjoneres i en offerrolle på slagmarken i kampen for modernitet, sivilisasjon og frihet. Hun beskriver det *male colonial gaze* som essensiell i koloniseringsprosessen, hvor det å *iaktta* innebar å forstå og å underlegge seg. Å iaktta ble sett som symbolsk for å besitte, eie. Det som ikke kunne observeres, kunne ikke kontrolleres, og ble dermed møtt med usikkerhet. Hijaben ble dermed både hatet og fryktet. Det å fjerne kvinners slør ble ansett som en del av den hvite manns byrde i prosjektet om å sivilisere og modernisere koloniene og redde kvinnen fra undertrykkelse (Hasan, 2018; Hoodfar, 1992). Macdonald (2006) bygger videre på Fanon og trekker paralleller mellom kolonial og seksuell dominans i den franske kolonien, og mellom kontroll over geografisk territorium og kvinnens kropp. Macdonalds (2006) skriver: «The metaphoric desire to ‘unveil’ alien cultures, by ‘laying them bare’ and bringing them into conformity with the ideological norms of the dominating power has a long discursive history amongst Western colonialists and imperialists» (s. 9).

Ifølge Jeannot (2021) har dette koloniale tankegodset blitt videreført, og gjenspeiles i dag i den vestlige diskursen om kvinner og seksualitet, hvor kvinners (seksuelle) aktørskap sidestilles med å være synlig og tilgjengelig for menns blikk. Samtidens hijab-motstand kan dermed tolkes som Vestens vedvarende streben etter å avdekke og underlegge seg «den andres» kvinner.

Ekkoene fra kolonitiden resonerer fortsatt med hvithetens ideologi, også i Norge. Vestens rasialisering og representasjon av hijab-bærende kvinner har en historisk forankring og handler ikke nødvendigvis om muslimske kvinner selv (Al-Saji, 2010). Enhver form for rasialisering av muslimske kvinner gjennom et islamofobisk narrativ bidrar til å fremme en negativ fremstilling av muslimske kvinners identitet og kjønn. Dette fører til at forståelsen og anerkjennelsen av mangfoldet innenfor det muslimske samfunnet går tapt på grunn av sterke homogeniserende mekanismer som skaper en monolittisk «muslimskhet» (Karaman & Christian, 2020, s. 517), til tross for den store variasjonen i etnisitet, religiøs praksis og kulturell tilhørighet.

Projiseringen av kjønnsundertrykkelse på islam og naturaliseringen av kropp til kvinner som bærer hijab legger til rette for nye former for kjønnsbasert rasialisering (Al-Saji, 2010; Bjoernaas, 2015; Døving, 2018; Selod, 2020). Al-Saji (2010) bygger videre på Fanons (1952) arbeid og utforsker hvordan måten vi ser på ting spiller en sentral rolle i knytningen av

«rase» til det fysiske aspektet, nemlig kroppen. I tilfeller der hvithet og islamofobi sammenfaller, er det tydelig at kjønnsbilder forblir sentrale i konstruksjonen av «oss og dem» (Al-Saji, 2010). For å forstå hvordan kjønnsbilder, islamofobi og rasialisering av muslimske kvinner manifesterer seg i dagens Norge, er det viktig å undersøke hvordan flere overlappende sosiale kategorier (kjønn, religion og «rase») samspiller i (re)produksjonen av ulike former for diskriminering og marginalisering (Karaman & Christian, 2020). For eksempel drøfter Ignacio Bjørnaas (2021) hvordan FrPs tidligere leder, Siv Jensen, brukte kjønnslikestilling som en norsk og vestlig verdi for å fremstille islam som en kvinnefiendtlig religion. I tråd med Ahmed (1992) og Fanon (1961/2001) påpeker Ignacio Bjørnaas at FrPs feministiske agenda kan forstås som en idealisering av det vestlige og det norske, hvor vestlig identitet betinges av en «annengjøring» av muslimsk identitet (Ignacio Bjørnaas, 2021). Videre argumenterer Karaman og Christian (2020) for at likestilling fremstilles som hvithet, og et ideal som muslimske kvinner ikke kan oppnå så lenge de identifiserer seg med islam.

Metodisk tilnærming: Å bruke et nyhetsoppslag som empirisk nedslagsfelt

Dette kapittelet gir en dynamisk forståelse av hvordan muslimske kvinner konstrueres i samfunnet og gir innsikt i hvordan en hendelse beskrevet gjennom nyhetsoppslag kan bidra til å avdekke komplekse samspill mellom kjønn, religion og «rase». Vi utforsker en spesifikk hendelse fra valgboten til FrP på Karl Johans gate i Oslo, rapportert av TV2 Nyheter den 25. august 2021, der hovedkilden er «Fatima» (pseudonym brukt i nyhetssaken), en 15 år gammel muslimsk jente (Jensen et al., 2021). Empirisk materiale som ligger til grunn for analysen inkluderer en lydfil av intervjuet med Fatima og en skriftlig artikkel som siterer uttalelser fra Tybring-Gjedde. I tillegg analyserer vi Tybring-Gjeddes (2021) innlegg på Facebook i etterkant. Datainnsamlingen startet med en grundig gjennomgang av materialet fra nyhetssaken, lydopptaket og Facebook-innlegget. Disse kildene har gitt en detaljert beskrivelse av hendelsen fra forskjellige perspektiver, noe som legger grunnlaget for en nyansert forståelse av problemstillingen.

Hendelsen forstås som et særegent (*intrinsic*) casestudie (Stake, 2005), hvor vi anerkjenner hendelsens unike karakter. Vårt mål er først og fremst

en økt forståelse av hva som skjer, samt å synliggjøre kompleksiteter fremfor å generalisere. Møtet mellom Fatima og Tybring-Gjedde er brukt som et empirisk nedslagsfelt for å undersøke noen av spenningene som utspiller seg mellom politiske maktfigurer og minoritetskvinner. Gjennom en grundig kontekstualisering og teoretisering håper vi at leserne selv kan tolke hvorvidt enkelthendelsen representerer mer generelle tendenser i samfunnet (jf. Chase, 2005).

I analyseprosessen utgjorde vi et tolknings- og valideringsfellesskap (jf. Kvale & Brinkmann, 2015) hvor vi analyserte empiri, utforsket teori og søkte å validere analytiske poeng i fellesskap. Gjennom en tematisk analyse (Clarke & Braun, 2013) identifiserte vi temaer som ga innsikt i hvordan makt, undertrykkelse og representasjon av religion, kjønn og «rase» kommer til uttrykk og kan påvirke synlig praktiserende muslimer som Fatima i deres daglige liv. De tematiske områdene som fremkom gjennom analysen var maktstrukturer (kommunikasjon, reaksjon og motstand) mellom de involverte aktørene, og representasjoner av religion, kjønn og «rase». Kategoriseringen av empirien har hjulpet oss med å forstå og analysere de underliggende dynamikkene i materialet. Temaene ga også innsikt i hvordan samspillet mellom disse faktorene bidrar til å forme den bredere sosiale og politiske diskursen rundt muslimske kvinners valg av religiøse symboler som hijab i Norge. Videre benyttet vi de teoretiske perspektivene beskrevet tidligere som analytiske verktøy for å tolke datamaterialet i lys av problemstillingen. Målet med denne metodiske tilnærmingen er å tilby en systematisk og teoretisk informert analyse av hvordan ulike former for makt og undertrykkelse interagerer i den gitte hendelsen og hvordan dette kan påvirke muslimske kvinners valg av religiøse symboler som hijab.

Det er viktig å anerkjenne vår egen hvithet som forskere og forfattere, som igjen danner et bakteppe for våre analyser (jf. S. Ahmed, 2007). På mange måter kan vårt analytiske blikk (*gaze*) sidestilles med kolonistenes blikk når det gjelder definisjonsmakt. Særlig er dette viktig i det våre analyser omfatter opplevelsene til en ung muslimsk jente. Mens Tybring-Gjedde har god tilgang til ulike medier og kontinuerlig er med på å «skape seg selv» utad, har ikke Fatima den samme muligheten. Med tanke på at dette både er et etisk og politisk høysensitivt felt, og at vi ikke har levde og kroppslige erfaringer av rasialisering eller islamofobi, har målet med analysen vært å nettopp bruke hvithet som kilde til kritisk refleksjon og sensitivering i et forsøk på å utfordre de eksisterende ujevne maktforholdene i samfunnet

(Britton, 2020). Dette innebærer ikke at det ikke kan være «blinde flekker» som vi ikke har evnet å oppdage.

Idet vi bruker et nyhetsoppdrag som empirisk nedslagsfelt, har verken Fatima eller Tybring-Gjedde hatt mulighet til å « snakke tilbake». Dette kan sees som særlig problematisk i førstnevntes tilfelle med tanke på vestlig dominans i å snakke på vegne av «den andre» (jf. Spivak, 2010). Vi har bevisst valgt å støtte oss på litteratur som enten er skrevet av muslimske kvinner og/eller har aktivt involvert muslimske jenter og kvinner i forskningen for å inkludere et mer mangfoldig blikk på hijab-bruk enn hva denne nyhetssaken tillot. Samtidig ser vi også mulighetene som åpner seg ved å bruke nyhetsoppdrag for å studere former av islamofobi, rasialisering og objektivering. Dette fordi forskningstilgang både til tema som regnes som sensitive (rasisme, diskriminering, hatkriminalitet, islamofobi osv.) og til grupper som regnes som sårbare (barn og unge, religiøse minoriteter, etniske minoriteter osv.) i stadig økende grad begrenses av formelle forskningsetiske retningslinjer i Norge i dag (Hansen & Fürst, 2021; Rysst, 2020).

Møtet mellom Fatima og Tybring-Gjedde: presentasjon av empiri

Den 25. august 2021 besøkte Fatima, en muslimsk jente på 15 år, valgkodene i Karl Johans gate sammen med en gruppe medelever. De skulle samle informasjon til en skoleoppgave om politiske partiers syn på bærekraft. Da de var ferdige med runden, ble de oppmerksomme på ungdommer som hadde samlet seg rundt FrPs valgkod, der Tybring-Gjedde sto. I intervjuet med TV2 Nyheter (Jensen et al., 2021) sier Fatima at hun ble nysgjerrig etter hun hørte at FrP mente det burde være lovforbud mot hijab. Fatima gikk foran for å høre hva Tybring-Gjedde hadde å si. Hun tok lydopptak med mobilen sin. Tybring-Gjedde rettet oppmerksomhet mot Fatima ved å si at muslimer bør ta av seg sjålet for å bevise at de er frie. Diskusjonen ble opphetet da Fatima slo fast at hun velger å gå med hijaben av egen fri vilje. Tybring-Gjedde responderte med: «Jeg sier at den, den hijaben du har på hodet nå, det er noe du har fått hjemmefra. Det er fordi du skal være ærbar og dekke til håret. Det er hele poenget med det.»

Deretter kom Tybring-Gjedde med et tilbud til Fatima. «Jeg gir deg 500 kroner hvis du tar den av». Han fortsatte: «Jeg gir deg 1000 kroner!» Fatima

forteller i intervjuet med TV2 at hun og klassevenninnen ble opprørte over tilbudet fra Tybring-Gjedde. Stortingsrepresentanten gjentok tilbudet flere ganger. «Du kan ta det på igjen etterpå. Jeg bare utfordrer deg. Jeg vil se det vakre håret ditt.» Fatima forteller til TV2-journalisten i etterkant at hun skalv og at hjertet hennes banket hardt, men at hun bestemte seg for å stå opp mot politikerne, og forsvare sin rett til å bestemme over seg selv. Videre i intervjuet sier hun:

Jeg følte meg litt ... meg ... sånn veldig presset. Det er ikke greit, jeg er 15 år mens han er sånn – jeg vet ikke helt – men i hvert fall en voksen, mye eldre enn meg. Jeg følte ikke at han så på meg med respekt. (Jensen et al., 2021)

Den 6. september 2021 postet Tybring-Gjedde et innlegg på sin Facebook-side, med tittelen «Stå opp for friheten, ta av deg hijaben»:

Jeg sier rett ut det mange ikke tør si: Jeg liker ikke hijab. Hijab er verdens mest utbredte kvinneundertrykkende plagg. Der hijaben brer seg, brer også ufriheten seg. Hijaben er en torpedo mot den vennskapelige og frie omgangen mellom kjønnene. Barnehijab er seksualisering av småjenter, og hijaben er islamismens spydspiss. Den merker de rettroende og fromme, mot de dårlige og syndefulle. Uten hijab er du en lettsindig kvinne, er budskapet. Denne frihetskampen utkjempes 20 år etter 9/11 også i Oslo.

25. august havnet jeg i en opphetet diskusjon med en gruppe førstegangsvelgere om hijaben. De påstod at det var frivillig, samtidig hevdet de at det var påbudt etter koranen. Det er ikke påbudt etter koranen, og altfor ofte er det snakk om sosialt press og storfamiliens kontroll, hevdet jeg.

Jeg satte det hele på spissen ved å tilby kvinnen med hijab en tusenlapp, hvis hun tok den av. Det var jo frivillig. Hun ville ikke tjene noen raske penger.

Jeg tror ikke hijaben hennes er så veldig frivillig. Og hvis den er frivillig, blir det hele bare verre. Da velger hun, eller er presset til å velge, ufriheten, den kunstige omgangen mellom kjønnene. [...]

Samtidig vet vi: Desto mer islamsk et land blir, desto mindre fritt blir det for kvinner og for menn. Mitt budskap er derfor: Ta av deg hijaben, og la ditt vakre hår flagre. Barn og unge også i Oslo må kunne fortsette med vår frie omgang mellom kjønnene, det er kanskje den viktigste gaven vi kan gi dem. (Tybring-Gjedde, 2021)

Møtet mellom Fatima og Tybring-Gjedde under lupen

I den påfølgende analysen søker vi å vise kompleksiteten i møtet mellom Fatima og Tybring-Gjedde gjennom en nyansert forståelse av rasialisering,

objektivering og muslimske kvinners erfaringer i et hvitt dominert samfunn. Den aktuelle hendelsen på Karl Johans gate kan tolkes som en manifestasjon av Ahmeds (2007) hovedtese idet hendelsen illustrerer Fatimas erfaringer når hun trer inn i en valgbed – en representasjon av en hvit verden – med sin ikke-hvite kropp. Ahmed trekker frem hvordan hvithet verdsliggjøres ved en mer synlig ankomst av noen kroppar fremfor andre. Sett i lys av Selod (2019) kan hendelsen tolkes som en rasialisering av Fatimas kropp på grunn av hennes synlige religiøse identitet, som er knyttet til hennes kjønn. Analysen er inndelt i seks deler som bygger vidare på hverandre, hvor vi starter med å utforske hvordan Fatima og Tybring-Gjedde er posisjonert med tanke på makt i det norske samfunnet.

Hendelsens maktubalanse og Tybring-Gjeddes maktspill

Før vi går inn i hendelsesforløpet og mediekommunikasjonen i etterkant, er det viktig å anerkjenne Fatima og Tybring-Gjeddes posisjoner i det norske samfunnet. I tillegg til at Fatima har etnisk og religiøs minoritetsbakgrunn, er hun på daværende tidspunkt mindreårig (15 år), skoleelev og i Oslo sentrum i forbindelse med skolearbeid. Tybring-Gjedde har passert 60 år, og tilhører ikke bare majoritetsbefolkningen, men kommer fra en velstående familie og har lang erfaring som rikspolitiker for FrP. Dette innebærer at Tybring-Gjedde innehar den mest privilegerte posisjonen langs aksene alder, kjønn, etnisitet, klasse og yrkesstatus.

Videre utspiller hendelsen seg i det offentlige rom, mer eksakt utenfor FrPs valgbed i Karl Johans gate i hovedstaden. Det vil si at de to møtes på en politisk arena, hans «hjemmebane», i valgkampinnspurten. Tybring-Gjeddes utspill kan og bør derfor leses som villet og ønsket, i kampen om den rådende politiske diskurs og om valgstemmene. Dette er viktig å ha minne i vår vidare analyse om Tybring-Gjeddes objektivering av Fatima, hvor hun forsøksvis behandles som en brikke i hans politiske og ideologiske manifestering.

Lydfilen som Fatima tok opp med sin mobiltelefon gir inntrykk av at stemningen blant tilskuerne ved valgbeden var preget av affirmativ entusiasme. Til tross for at Tybring-Gjedde henvender seg til Fatima, er det ingen tvil om at han henvender seg like mye, om ikke mer, til publikum stående rundt valgbeden. Når man lytter til lydfilen, er det vanskelig å ikke assosiere entusiasmen med aktiviteten i kommentarfeltene på sosiale

medier. Her er FrP svært dyktige til å engasjere følgerne sine, og «angrepsinnleggene» engasjerer mest ved å spille på temaer som vekker affekt hos FrP-tilhengerne (NSC, 2023). Hendelsen med Tybring-Gjedde kan fortolkes som et forsøk på å skape affekt hos tilskuerne, der han prøver å få oppslutning rundt konservative europeiske forestillinger om muslimer som syndebukker for problemer i samfunnet (Bangstad, 2015b; Bayraki & Hafez, 2022). Det er viktig å påpeke at hendelsen ikke skjer i et vakuum, men som del av en økende islamofobisk tendens innenfor den politiske sfæren (Bangstad, 2016; Bayraki & Hafez, 2022; Døving, 2018; McNeil-Willson & Segers, 2022). I valgboten posisjonerer Tybring-Gjedde seg som en hvit, vestlig mann, og som en autoritet som har rett til å kreve bevis for at Fatima har tatt et selvstendig valg om å bære hijaben. Kravet om å ta av hijaben signaliserer derfor også en utøvelse av makt på systemnivå.

Objektivering og rasialisering av den muslimske kvinnen

Når Fatima ankommer valgboten, markeres et skifte i Tybring-Gjeddes retorikk fra en generell muslimfiendtlighet til en retorikk som oppfattes som direkte aggressiv og nedsettende mot Fatima og hennes hijab. I klipet fra hendelsen retter Tybring-Gjedde oppmerksomhet mot Fatima ved å si at muslimer bør ta av seg sjalet for å bevise at de er frie. Senere på Facebook skriver han at han misliker klesplagget fordi det er «verdens mest utbredte kvinneundertrykkende plagg». I så måte trer han inn i en lang rekke vestlige maktpersoner som har posisjonert seg selv som det verdinøytrale, objektive blikket som vet hva som er (den muslimske) kvinnens beste (jf. Hasan, 2018). Hendelsen gir rom for mange tolkninger, men den historiske konteksten den opererer i er uunngåelig. Tybring-Gjeddes utspill er som et ekko fra kolonitiden i Algerie, der kolonister ønsket å frigjøre muslimske kvinner fra deres slør (L. Ahmed, 1992; Fanon, 1961/2001). Den patriarkalske retorikken Tybring-Gjedde benytter, objektiverer den muslimske kvinnen idet den anser henne som et stemmeløst og hjelpeløst offer (jf. Jeannot, 2021; Khalid, 2011).

En nærmere undersøkelse av hendelsen avslører en prosess av reifikasjon (S. Ahmed, 2007), eller objektivering, hvor Fatimas kropp, inkludert hennes hijab, reduseres til en fast, biologisk gitt egenskap. Gjennom en prosess av reifikasjon reduserer Tybring-Gjedde Fatima til hennes religiøse tilhørighet, hvor hun sees som en kroppsliggjøring av islam. Han behandler

henne dermed som en karikert og reduksjonistisk representasjon for en verdensomspennende, dynamisk og svært mangfoldig religion samtidig som at hennes hijab reduseres til et statisk symbol (Selod, 2019), i stedet for å bli anerkjent som resultat av komplekse sosiale konstruksjoner som varierer over tid og sted. Dette illustrerer hvordan rasialisering av muslimer forekommer som en prosess der negative egenskaper tilskrives medlemmer av gruppen på grunn av deres kulturelle og religiøse praksis (Bangstad, 2016; Selod, 2019).

«Den hvite manns byrde»

Gjennom handlingen mot Fatima blir det synlig at hun ikke blir posisjonert som en likestilt og likeverdig norsk «hvit» kvinne, men plasseres inn i en høyrevridd feministisk agenda der FrP fremstiller muslimske kvinner som passive ofre under islam, noe som reflekterer en kolonialistisk holdning (Ignacio Bjørnaas, 2021). Uten å kjenne Fatima, deduserer Tybring-Gjedde ut ifra hennes hijab at hun er offer for sosial kontroll av familien: «Jeg sier at den, den hijaben du har på hodet nå, det er noe du har fått hjemmefra. Det er fordi du skal være ærbar og dekke til håret.» Dette bekreftes også i Facebook-innlegget hans, hvor han konkluderer at hijab-bruk skyldes «sosialt press og storfamiliens kontroll». I dette ligger en indirekte rasialisering av den muslimske mannen som «den barbariske andre» (Al Wazni, 2015; Khalid, 2011), som autoritær og undertrykkende familiemann. Den illustrerer dermed en islamofobi basert på hegemoniske kjønnsbilder som spiller en sentral rolle i konstruksjonen av «oss og dem» (Bjoernaas, 2015; Ignacio Bjørnaas, 2021; Karaman & Christian, 2020).

I Tybring-Gjeddes retorikk finner vi en sosialt konstruert generalisering som resonerer godt med ideologien om hvithet. Her antas det at muslimske kvinner skal frigjøres fra slørene som dekker dem, og fra hjemmene der muslimske menn holder dem skjult for andre menns blikk, som skissert av Fanon (1961/2001). Som nevnt tidligere ble det å fjerne kvinners slør ansett som en del av den «hvite manns byrde» i kolonistenes prosjekt om å sivilisere og modernisere koloniene og redde kvinnen fra undertrykkelse. Dette gjenspeiler hva Spivak (2010) kaller den maskuline, imperialistiske ideologien hvor «hvite menn redder brune kvinner fra brune menn» (s. 48–49), hvor kvinner (fra den tredje verden) fremstilles monolittisk som offerbilde for hvite menns heltemot. Spivak konkluderer: «The agency was always male; the woman was always the victim» (s. 57). Fatima, lik andre

synlige muslimske jenter og kvinner, antas å trenge hjelp fra den «hvite» mannen for å bli inkludert og likestilt (jf. Zine, 2002). Ideen om at muslimske kvinner trenger å bli «reddet» av vestlig frigjøring og feminisme bygger på forestillingen om en patriarkalsk dominans som et kulturelt og religiøst spesifikt problem i den muslimske verden. Imidlertid er patriarkatet et universelt fenomen som finnes i alle samfunn, inkludert i Vesten (L. Ahmed, 1992), noe vi vil komme tilbake til.

«Ta av deg hijaben, og la ditt *vakre hår flagre*» (vår utheving), som Tybring-Gjedde skriver, gir sterke assosiasjoner ikke bare til frihet – slipp håret fritt! – men til vestlig kvinnekamp. Å sette likhetstegn mellom kampen mot hijab-bruk og vestlig likestillingsideologi gir retorikken en annen dybde når det gjelder verdien den hviler på. Tybring-Gjeddes utspill kan forstås som et eksempel der den vestlige verdens konstruerte representasjoner av hijab-bærende kvinner har en historisk forankring i 1900-tallets kvinnekamp, og ikke nødvendigvis handler om muslimske kvinner selv (Al-Saji, 2010). Fatimas (forestilte) «kamp» kobles dermed på den norske likestillingskampen, uten at Fatima ytrer ønske om dette, hvor Tybring-Gjeddes utspill antyder at vestlig feministisk intervensjon er nødvendig for å «redde» muslimske kvinner fra deres antatte undertrykkelse.

Seksualiseringens undertoner

I lydklippet som Fatima tar opp, kan man høre Tybring-Gjedde si «Jeg vil se det vakre håret» som en begrunnelse til hvorfor Fatima bør ta av seg hijaben. Dette bekrefter Tybring-Gjeddes posisjon som subjektet, den som observerer, og gir gjenklang til hva som beskrives som det mannlige, kolonialistiske blikket (*male colonial gaze*; Zine, 2002). Bruken av det personlige pronomenet 'jeg' signaliserer at Tybring-Gjedde mener at hans ønske (eller om mulig hans begjær) anses som en legitim grunn til at Fatima skal adlyde. I dette ligger til grunn et heteronormativt syn på, og en seksuell objektivering av, kvinnen som først og fremst et objekt for menns beskuelse, attrå og begjær. Som Zine (2002) beskriver det mannlige, kolonialistiske blikket, er det å *iaktta* en vesentlig del av det å erobre og underlegge seg «den andre». Å være tilslørt gjennom bruk av hijab reverserer den koloniale logikken om hvem som skulle observeres og hvem som skulle bli observert. Hijab-bærende jenter og kvinner vekker dermed usikkerhet i menn, som eksemplifisert her med utspillene til Tybring-Gjedde, fordi

de ikke tilpasser seg, og avfinner seg med, den sterkt kjønnede rollen de blir gitt i det norske samfunnet. Å avdekke kvinnene omhandler dermed å innlemme de i de konforme kjønnsnormene i det vestlige verdensbildet (Macdonald, 2006).

Det at Tybring-Gjedde antar at Fatima har langt hår, og at det antatt lange håret antas å være vakkert, trekker på heteronormativ kjønnsideologi og skjønnhetstyranni, hvor kvinners utseende betraktes som hennes primære karakteristikk, hvor skjønnhet er kvinnens primære verdi, og hvor langt hår anses å symbolisere det rådende skjønnhetsideal. Tradisjonelt i vestlig kultur symboliserer langt hår fruktbarhet, livskraft og seksualitet, mens kort hår betyr kontroll og disiplin (Johansen, 1995). Ifølge Johansen (1995) henger dette sammen med den vestlige kulturtradisjonen hvor kvinner oppfattes å tilhøre naturen og menn kulturen, og videre hvor kvinnens funksjon er biologiske og reproduktive mens mannens funksjon er kulturelle og politiske. Med forankring så tidlig som i Bibelen, hevdes det at en kvinnes lange hår peker på hennes femininitet, skjønnhet og underdanige holdning under mannlig lederskap (1. Kor 11,5–6 og 13–15). I motsetning til dette gjenspeiler en mans kortere hår hans lederskap og rolle som forsørger og beskytter (vers 4, 7 og 14). Som Johansen (1995) påpeker, uttrykker inngrep mot kvinners hår mannssamfunnets makt over kvinnekroppen, også i Bibelen, et religiøst verk som historisk sett har stått sterkt i Norge og som har stor verdi blant mange politikere på, og tilhengere av, ytre høyre.

Også i Norge i dag finner vi igjen det samme skjønnhetsidealet, som opprinnelig var ideologisk og religiøst forankret. I motelitteratur for samtidens kvinner beskrives langt hår som å representere sensuelle, forførende og sensitive kvinner, mens kort hår symboliserer økonomisk uavhengighet og evnen til å ta vare på seg selv (Orter, 2021). I dette ligger det krysspresset unge kvinner møter i dagens Norge, hvor de både skal være sterke subjekter og samtidig inviterende objekter. Hvis man tolker Tybring-Gjeddes utsagn ut ifra denne konteksten, ser man at Fatima tvinges til å navigere mellom to motstridende diskurser. På den ene siden at kjønn ikke betyr noe i likestilte Norge, og på den andre siden de kjønnede undertekstene hvor jenters subjektstatus avhenger av at de fremstiller seg som objekter (Nielsen, 2020). Videre er det viktig å påpeke at i denne kjønnede samfunnsdiskursen som Fatima møter, sidestilles kvinners (seksuelle) aktørskap med det å være synlig og tilgjengelig for menns blick (Jeannot, 2021). På denne måten seksualiserer Tybring-Gjedde Fatima gjennom å utelukkende fokusere på

hennes skjulte hår og dets estetikk. Dette synet på det kvinnelige signaliserer, på et symbolsk plan, patriarkatet, og dets maskuline makt og heteroseksuelle begjær. Dette blir ytterligere problematisk når Tybring-Gjedde tilbyr Fatima penger for å etterkomme hans ønske, noe som kan tolkes som en nedverdiggende prostituerende invitasjon, der en latent seksuell handling foreslås i bytte mot en godtgjørelse.

I denne sammenheng, om hvorvidt og hvordan Tybring-Gjedde seksualiserer Fatima, er det relevant å se nærmere på hvordan han forholder seg til hennes alder og eventuelt posisjonerer henne langs aksene jente–kvinne. Fatima var som nevnt 15 år og sammen andre skoleelever når hendelsen utspant seg. Likevel skriver Tybring-Gjedde på sitt Facebook-innlegg at han havnet i en diskusjon med «en gruppe førstegangselgere», altså myndige personer. Videre skriver han: «Jeg satte det hele på spissen ved å tilby kvinnen med hijab en tusenlapp, hvis hun tok den av.» Det at han kaller Fatima for «kvinne» signaliserer at hun er voksen. Dette kan tolkes som et forsøk på å presentere henne som eldre enn hun er for å skjule maktubalansen slik at hendelsen skal virke mindre graverende.

Når Tybring-Gjedde i samme innlegg derfor skriver om «barnehijab» som en «seksualisering av småjenter» og at «Barn og unge også i Oslo må kunne fortsette med vår frie omgang mellom kjønnene» velger han å posisjonere Fatima innenfor en annen – og til dels motstridende – diskurs, nemlig som det uskyldsrene og naturlige barnet. Også i denne symbolikken spilles det på frihet og beskyttelse, som i den kolonialistiske objektiveringen av den muslimske kvinnen. Tolkningen av «frihet» hviler på en etnosentrisk forståelse av kjønnsroller og interaksjon mellom kjønn, hvor et normativt kjønnsrollemønster og en bestemt form for interaksjon mellom kjønnene antas å være «naturlig» fremfor sosialt konstruert. Videre beror beskyttelse som noe den (voksne) hvite mannen er i posisjon å gi, «den viktigste gaven *vi* kan gi dem» (vår utheving). Denne infantiliseringen av Fatima står i et sterkt spenningsforhold til seksualiseringen beskrevet ovenfor, og det kan virke som Tybring-Gjedde trekker på det av rådende diskurser som til enhver tid vekker mest affekt og avsky hos sine følgere (jf. Bangstad, 2015a; Bayraki & Hafez, 2022).

Det faktum at Fatima verken er barn eller voksen, men i en fase av livet hvor hun ikke bare holder på å finne sin identitet, men også sin plass i samfunnet, underbygger den sårbare posisjonen hun er i møtet med Tybring-Gjeddes forsøk på å utfordre og objektivere henne.

Frihetens paradoks

Som tittelen i Tybring-Gjeddes Facebook-innlegg illustrerer – «Stå opp for friheten, ta av deg hijaben» – anser han hijaben som et symbol på undertrykkelse. Hans søkelys på frihet, og dermed hijaben som frihetens motstykke, symbolet på det totalitære, resonerer med kjente verdisyn i Norge, med fokus på likestilling, frihet og demokrati. I så måte setter han seg selv i den naturlige posisjon hvor han kan definere hva som er frie valg og likestilling mellom kjønnene. Videre støtter han seg på essensialistiske og islamofobiske holdninger når han konkluderer med at Fatima ikke kan ta egne valg ut ifra at hun bærer hijab. I tillegg legger han bevisbyrden på den unge Fatima, noe som gjenspeiler hans hvite privilegier.

I møtet med Fatima, sier Tybring-Gjedde: «Du kan ta det på igjen etterpå. Jeg *bare* utfordrer deg» (vår utheving). Tybring-Gjeddes bruk av konjunksjonen 'bare' i hans anmodning om at Fatima må ta av seg hijaben kan forstås som et signal om at dette ikke er en stor sak. Tybring-Gjeddes krav plasserer Fatima i en situasjon der hun antas å ikke kunne benytte seg av de privilegier som tas for gitt av majoritetssamfunnet, inkludert Tybring-Gjedde selv. For Fatima innebærer dette en situasjonsbetinget rasialisering der hun må bevise at hun handler ut ifra egen fri vilje. Scenarioet, hvor Fatima som ung muslim må bevise for omverdenen at hun ikke er undertrykt, illustrerer videre hvordan hvithet fungerer som en usynlig norm i vestlige samfunn (DiAngelo, 2018). Fatima stilles overfor en utfordring der hun på den ene siden må forsvare sin rett til selvbestemmelse, og på den andre siden forsvare sin kulturelle og religiøse praksis.

Tybring-Gjeddes retorikk synliggjør noen av de sosialt reproduserte fordommene mot muslimer gjennom å insinuere at Fatimas praktisering av religion er pålagt hjemmefra. Som han skriver på Facebook: «Jeg tror ikke hijaben hennes er så veldig frivillig. Og hvis den er frivillig, blir det hele bare verre. Da velger hun, eller *er presset* til å velge, ufriheten» (vår utheving). I dette utsagnet kommer det frem at Tybring-Gjedde tar for gitt at Fatimas hijab-bruk ikke kan være basert på hennes eget valg, og at hvis så måtte være, var dette fordi hun var under press. Dette fratår Fatima og andre muslimske jenter og kvinner all form for aktørskap.

Videre definerer han et liv med hijab som «ufrihet» som nok en gang viser hvordan han anser seg selv som å ha definisjonsmakt til å bestemme hva som anses og føles som frihet for en 15 år gammel jente med muslimsk bakgrunn. Tybring-Gjedde synes å forstå frihet som «slipp håret fritt», noe

som kan tolkes som en form for vestlig, paternalistisk feminisme som ikke anerkjenner eller respekterer valget til kvinner som velger å bruke hijab (L. Ahmed, 1992). Den tradisjonelle feministiske diskursen ser ut til å anta at kun kvinners negative opplevelser av hijab er sannferdige, mens deres positive opplevelser tolkes som patriarkalsk induerte vrangforestillinger (jf. Hasan, 2018). Samtidig viser forskning at muslimske jenter og kvinner i vestlige land velger å bruke hijab fordi det oppleves myndiggjørende (*empowering*) (e.g., Al Wazni, 2015; Zimmerman, 2015), og som anti-imperialistisk motstand, både i kolonitiden og som motreaksjon mot vestlig kulturimperialisme i dag, noe vi kommer tilbake til.

Når Tybring-Gjedde krever at Fatima skal ta av seg hijaben for å bevise at hun kan, og videre sier at han vil *betale* for at hun følger hans ordre, synliggjøres nok et paradoks knyttet til at hijabens fall sidestilles med kvinners frigjøring. Idet han hevder at muslimer bør ta av seg hijaben for å bevise at de er frie, pålegger han muslimske kvinner å bevise at de er frie ved å kle seg slik *han* ønsker. Dette understreker dobbeltheten i Tybring-Gjeddes tilnærming, der han hevder å kjempe for frihet, men samtidig innskrenker andres frihet ved å påtvinge dem sine egne preferanser og fordommer. Videre avdekker dette hvordan islamofobi maskeres som bekymring for frihet og likestilling samtidig som det undergraver individets rett til å ta egne valg og uttrykke sin religiøse identitet fritt.

Fatimas motsvar, motstand og aktørskap

I intervjuet med TV2 uttrykker Fatima at hendelsen fikk henne til å skjelve, og at hjertet hennes banket hardt, men at hun valgte å stå opp mot politikerne for å forsvare sin rett til selvbestemmelse (Jensen et al., 2021). Dette skildrer flere viktige dimensjoner ved hendelsen og hendelsens utfall. For det første viser den hvordan islamofobi kan manifesteres og påvirke muslimske jenter og kvinner på et personlig nivå. Fanon (1952) påpeker at en omfavnelser av hvithet som norm kan forårsake psykologisk skade hos ikke-hvite individer, når de internaliserer den hvite normen og begynner å se seg selv som mindreverdige. Rasialisering av Fatima strekker seg dermed utover hudfarge, og inkluderer hennes kjønn, kulturelle trekk, klær og religiøse praksis (DiAngelo, 2018; Dyer, 2017; Selod, 2019). Den kroppslige affekten som islamofobi utløser, kan over tid bidra til negative konsekvenser for den enkelte persons liv og velvære. Internasjonal forskning viser at bruk av hijab kan føre til opplevd diskriminering og rasisme, og videre

at islamofobi kan manifestere seg som angst, frykt, stress, usikkerhet og depresjon (McNeil-Willson & Segers, 2022).

Tybring-Gjedde tilbyr som nevnt penger for at Fatima skal lystre hans ønske: «Jeg gir deg 500 kroner hvis du tar den av.» Når hun avviser tilbudet, øker han beløpet: «Jeg gir deg 1000 kroner!» Gjennom å insistere og å gjenta tilbudet, viser Tybring-Gjedde manglende respekt eller manglende vilje til å respektere Fatimas avvisning. I intervjuet uttrykker hun at hun ble dypt opprørt over tilbudet. Samtidig som at dette møtet reflekterer en kolonialistisk holdning som forsøker å underminere Fatimas rett til selvbestemmelse og illustrerer den skadelige dynamikken mellom vestlig feminisernes paternalisme og muslimsk kvinneidentitet, viser hendelsen også en annen dimensjon: Fatimas motstand og aktørskap.

Fatima oppsøker selv FrPs valgbod og stiller spørsmål til Tybring-Gjeddes utsagn. Hun tar lydopptak av opptrinnet, slik at det kan dokumenteres i ettertid. Videre stiller hun i intervju med TV2, hvor hun ytrer seg kritisk til hans utsagn og oppførsel. Hun påpeker aldersforskjellen, og er tydelig på at Tybring-Gjedde oppførte seg respektløst. Hun sier videre at det er vanskelig å stole på en politiker med denne oppførselen, og at «når de behandler deg på den måten så mister du den troen på dem. Og det kan være veldig skadelig for demokratiet» (TV2, 2021, 02:30–02:35). Fatima forteller at til tross for at hun ble satt ut av situasjonen, bestemte hun seg for å stå opp mot politikerne, og forsvare sin rett til å bestemme over seg selv.

Tybring-Gjeddes generalisering av hijab-bærende kvinner som undertrykte, overser denne kompleksiteten og den autonomien mange kvinner har når det kommer til å velge å bære hijab og stå imot forventninger, diskriminering og rasisme fra storsamfunnet. Som Ahmed (1992) og andre påpeker, er hijab-bruk full av motsetninger og mangfoldige betydninger. Selv om den har blitt brukt, og i noen land fortsatt brukes, til å kontrollere kvinners liv, har kvinner også brukt hijaben som et middel for å frigjøre seg fra patriarkatet (Hoodfar, 1992). Muslimske kvinner bruker hijaben på kreative måter til sitt eget formål, hvor de tilegner den nye hensikter og betydninger. Dette inkluderer blant annet sindighet, religiøsitet, muslimsk fellesskap og motstand mot kapitalisme og kolonialisme (Zimmerman, 2015). Hijaben blir, for mange muslimske jenter og kvinner i vestlige land, et symbol på deres frihet og aktørskap til å beskytte seg mot menns blikk og samfunnets hyperseksualisering, og forbeholde sin seksualitet til privatlivet (Hasan, 2018). Zimmermans (2015) studie med unge kvinner i

USA og Frankrike viser at en hovedgrunn til at flere tok av hijaben var at de ikke var rede for å stå imot presset fra storsamfunnet og at de ikke ønsket å føle seg kategoriserte, men at med alder og modning turte de å stå imot presset, finne sin egen identitet og yte motstand gjennom å ikke seg hijab. Paradoksalt viser dette at bruk av hijab ofte kan handle om økt aktørskap og motstand, fremfor undertrykking og sosial kontroll.

Konkluderende refleksjoner

I dette kapitlet har vi analysert og diskutert en hendelse som utspant seg i hovedstaden i 2021 hvor en FrP-politiker forsøkte å overtale en muslimsk jente til å ta av seg hijaben. Gjennom analysen har vi utforsket hvordan makt og undertrykkelse manifesterer seg i interaksjonen mellom rikspolitikeren Tybring-Gjedde og unge Fatima, relatert til hvite privilegier, kjønne diskurser og kolonialistisk tankegods.

Hendelsen reflekterer og forsterker eksisterende fordommer mot muslimske kvinner, spesielt i lys av Tybring-Gjeddes retorikk og dens ekkoe fra en kolonial fortid. Den patriarkalske retorikken som blir anvendt viser ikke bare nedsettende holdninger mot Fatima, men illustrerer også hvordan hvithet fungerer som en usynlig norm i vestlige samfunn. Hendelsen avdekker også hvordan muslimske jenter og kvinner, representert ved Fatima, må navigere gjennom hegemoniske perspektiver og forventninger i deres forsøk på å forsvare sin autonomi og kulturelle praksis. Slike holdninger må sees i sammenheng med forestillinger om frihet og kjønn i norsk kontekst der rasialisering av minoriteter, stereotyper og fordommer blir brukt til å skape en hierarkisk orden hvor noen grupper ses på som overlegne og andre som underlegne. Analysen viser at hijaben også i dag blir sett på som en trussel mot vestlige verdier og normer, og der muslimske kvinner blir fremstilt som undertrykte og passive (Bayraki & Hafez, 2022; Ignacio Bjørnaas, 2021). Hendelsen knyttes til en kolonial fortid der muslimske samfunn og kulturer ble sett på som primitive og barbariske, og der islam ble fremstilt som undertrykkende og kvinnefiendtlig (L. Ahmed, 1992; Fanon, 1961/2001).

Hendelsen kan tolkes som en del av en større samfunnskontekst der islamofobi og rasialisering av muslimer fortsatt er utbredt (Bangstad, 2016; McNeil-Willson & Segers, 2022; Moe, 2022). En slik type retorikk er ikke isolert til Tybring-Gjedde, men blir også anvendt av andre høyreorienterte partier i norsk offentlighet samt av anti-muslimske organisasjoner på

sosiale medier. Retorikken bidrar til ytterligere legitimering av islamofobe holdninger og øker aksepten for islamofobi i samfunnet. Ikke uventet viser forskning at islamofobi fører til negative konsekvenser for muslimske kvinners liv og velvære. Samtidig er det viktig å anerkjenne kvinnenes (mot)reaksjoner og aktørskap. Analysen viser at i stedet for å la seg overtale eller forstumme i møtet med Tybring-Gjedde, dokumenterer Fatima hendelsen og forteller sin versjon og opplevelse på nyhetene i etterkant. Dette viser at hun gjør motstand mot hans forsøk på å objektivere og rasialisere henne.

Stikk i strid med kolonialistiske og feministiske forestillinger, viser forskning at årsakene til å bære hijab er mangfoldige, og at bruken av mange oppleves som frigjørende og myndiggjørende. Innenfor denne praksisen blir hijab blant annet et symbol på kvinners frihet til å beskytte seg mot kjønnsdiskriminering, seksuell objektivering og hyperseksualisering. Paradoksalt kan derfor bruken av hijab sidestilles med såkalte norske og vestlige verdier knyttet til frihet og kvinnefrigjøring. Mens potensielt kvinne-diskriminerende praksiser blant andre kulturer og religioner granskes, fordømmes og forkastes som patriarkalske og kvinnefiendtlige, er det lite rom for å se på det norske storsamfunnets kjønnsdiskurser med samme kritiske blikk. Samtidig undergraver vi likheter i verdisyn og kvinnekamp på tvers av kulturer og religioner gjennom manglende evne til å gjenkjenne og anerkjenne andre praksiser knyttet til frihet, identitetsarbeid, religionsutøvelse og så videre. Idet muslimske jenters og kvinners hijab-bruk skal forhindres eller forbyes i kampen for frihet, innskrenkes nettopp deres frihet til å bestemme over egen kropp, identitet, religion og velvære. I så måte kan man spørre seg om den islamofobe rasialiseringen og stigmatiseringen av hijab-bærende jenter og kvinner i Norge i dag ikke bare strider imot forestilte «norske» verdier om jenters og kvinners rett til å bestemme over seg selv, men kanskje også hentyder en annen karakteristikk av det å være «norsk»: Å vite hva som er best for «den andre».

Forfatterbiografier

Kris Kalkman er prorektor for utdanning ved Dronning Mauds Minne Høgskole og innehar en doktorgrad i sosialt arbeid fra Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Hans forskning fokuserer på posisjonen til marginaliserte barn og ungdom i både formelle og uformelle arenaer, hvor han utforsker strukturelle og relasjonelle aspekter ved ulikhet og sosial

rettferdighet. Han er medredaktør for boken *Vente, håpe, leve: Familier på flukt møter norsk hverdagsliv* (Universitetsforlaget, 2019).

Marit Ursin er professor i tverrfaglige barndomsstudier ved Institutt for pedagogikk og livslang læring, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Ursin gjør kvalitativ forskning med barn, ungdom og familier i Norge og Latin-Amerika, med særlig fokus på barn og unges tilhørighet, rettigheter og medborgerskap. Hun er hovedredaktør for det nordiske tidsskriftet *BARN*, og medredaktør i antologien *Barndomsstudier i norsk kontekst: Tverrfaglige tilnærminger* (Gyldendal Akademisk, 2021).

Referanser

- Ahmed, L. (1992). *Women and gender in Islam: Historical roots of a modern debate*. Yale University Press.
- Ahmed, S. (2007). A phenomenology of Whiteness. *Feminist Theory*, 8(2), 149–168. <https://doi.org/10.1177/1464700107078139>
- Al-Saji, A. (2010). The racialization of Muslim veils: A philosophical analysis. *Philosophy & Social Criticism*, 36(8), 875–902.
- Al Wazni, A. B. (2015). Muslim women in America and hijab: A study of empowerment, feminist identity, and body image. *Social Work*, 60(4), 325–333. <https://doi.org/10.1093/sw/swv033>
- Bangstad, S. (2015a). Islamofobi og rasisme. *Agora*, 32(3–4), 5–29. <https://doi.org/10.18261/ISSN1500-1571-2014-03-04-02>
- Bangstad, S. (2015b). The racism that dares not speak its name: Rethinking neo-nationalism and neo-racism in Norway. *Intersections*, 1(1), 49–65. <https://doi.org/10.17356/ieejsp.v1i1.26>
- Bangstad, S. (2016). Islamophobia in Norway – national report 2015. I E. Bayrakli & F. Hafez (Red.), *European islamophobia report 2015* (s. 401–422). SETA Foundation for Political, Economic and Social Research. https://setav.org/en/assets/uploads/2016/05/eir_2015.pdf
- Bangstad, S. (2020). *Report on Islamophobia or anti-Muslim hatred: Report on Norway*. <https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Issues/Religion/Islamophobia-AntiMuslim/Civil%20Society%20or%20Individuals/SindreBangstad.pdf>
- Bangstad, S. & Døving, C. A. (2015). *Hva er rasisme?* Universitetsforlaget.
- Bayrakli, E. & Hafez, F. (Red.). (2022). *European Islamophobia report 2021*. <https://islamophobiareport.com/islamophobiareport-2021.pdf>
- Bjoernaas, T. I. (2015). Saving Muslim women: A feminist-postcolonial critique of veiling legislation in Norway. *Islamophobia Studies Journal*, 3(1), 78–89. <https://doi.org/10.13169/islstudj.3.1.0078>
- Bjørnaas, T. M. I. (2021). Kjønnsligestilling i norsk innvandringspolitikk. *Tidsskrift for islamforskning*, 15(1). <https://doi.org/10.7146/tifo.v15i1.125315>
- Brekke, J. P. & Fladmoe, A. (2022). *Holdninger til innvandring, integrering og mangfold i Norge – Integreringsbarometeret 2022*. <https://www.imdi.no/contentassets/dc454492316546a190861bd07159bda8/integreringsbarometeret-2022.pdf>
- Britton, J. (2020). Being an insider and outsider: Whiteness as a key dimension of difference. *Qualitative Research*, 20(3), 340–354. <https://doi.org/10.1177/1468794119874599>
- Chase, S. (2005). Narrative inquiry: Multiple lenses, approaches, voices. I N. Denzin & Y. Lincoln (Red.), *Sage handbook of qualitative research* (s. 651–694). Sage.
- Clarke, V. & Braun, V. (2013). Teaching thematic analysis. *Psychologist*, 26(2), 120–123.

- Cooke, J. J. (1990). Tricolour and crescent: Franco–Muslim relations in colonial Algeria, 1880–1940. *Islamic Studies*, 29(1), 57–75.
- DiAngelo, R. (2018). *White fragility: Why it's so hard for White people to talk about racism*. Beacon Press.
- Dyer, R. (2017). *White. Twentieth anniversary edition*. Routledge.
- Døving, C. A. (2018). Islamophobia in Norway – national report 2017. I E. Bayrakli & F. Hafez (Red.), *European Islamophobia report 2017* (s. 449–462). SETA Foundation for Political, Economic and Social Research. https://www.islamophobiareport.com/EIR_2017.pdf
- Fangen, K. (2020). Gendered images of us and them in anti-Islamic Facebook Groups. *Politics, Religion & Ideology*, 21(4), 451–468. <https://doi.org/10.1080/21567689.2020.1851872>
- Fanon, F. (1952). *Black skin, white masks* (R. Philcox, Overs.). Grove Press.
- Fanon, F. (2001). *The wretched of the earth* (C. Farrington, Overs.). Penguin Books. (Opprinnelig utgitt 1961)
- Fylkesnes, S. (2019, 3. oktober). *Et kritisk perspektiv på hvithet: For å se rasismen, må vi vite hvordan hvithet virker*. Fellesrådet for Afrika. <https://afrika.no/artikkel/2019/10/03/for-%C3%A5-se-rasismen-m%C3%A5-vi-vite-hvordan-hvithet-virker>
- Gule, L. (2020, 1. juli). *Normalitet og hvithet – om den «usynlige» rasismen*. Antirasistisk senter. <https://antirasistisk.no/eksterne-skribenter/normalitet-og-hvithet/>
- Hansen, C. & Fürst, E.L. (2021). Åpenhet under press: Høring om forskningsetiske retningslinjer. *Norsk antropologisk tidsskrift*, 32 (2), 87–101. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2898-2021-02-04>
- Hasan, M. M. (2018). The feminist «quarantine» on hijab: A study of its two mutually exclusive sets of meanings. *Journal of Muslim Minority Affairs*, 38(1), 24–38. <https://doi.org/10.1080/13602004.2018.1434941>
- Hoodfar, H. (1992). The veil in their minds and on our heads: The persistence of colonial images of Muslim women. *Resources for Feminist Research*, 22(3/4), 5.
- Jeannot, G. (2021). To veil or not to veil: Examining the dynamics of race and sexuality within the French hijab ban. *International Journal for Intersectional Feminist Studies*, 7(1–2). <https://ir.canterbury.ac.nz/server/api/core/bitstreams/aeaab488-9106-4869-a573-cbe1f0eca609/content>
- Jensen, I., Skarvøy, L. J. & Haugen, P. (2021, 6. september). *Fatima (15) besøkte Frp-valgbod – Tybring-Gjedde tilbød henne 1000 kroner for å ta av seg hijaben*. TV2 Nyheter. <https://www.tv2.no/nyheter/innenriks/fatima-15-besokte-frp-valgbod-tybring-gjedde-tilbod-henne-1000-kroner-for-a-ta-av-seg-hijaben/14211127/>
- Johansen, A. (1995). *Grammatikk i håret. Notater om betydningsdannelse i kroppsritualene* (Rapport nr. 19). Universitet i Bergen. <https://www.nb.no/items/283d0ab3713d9e23394580bfcc75fadf?page=0&searchText=h%C3%A5r>
- Karaman, N. & Christian, M. (2020). «My hijab is like my skin color»: Muslim women students, racialization, and intersectionality. *Sociology of Race and Ethnicity*, 6(4), 517–532. <https://doi.org/10.1177/2332649220903740>
- Kasahara, Y., Liodden, T., Yazidi, A., Lid, S., Upreti, R., Abolpour, M. & Nilsen, A. B. (2022). *Kartlegging av omfanget av hatefulle ytringer og diskriminerende ytringer mot muslimer*. <https://hdl.handle.net/11250/2992278>
- Khalid, M. (2011). Gender, orientalism and representations of the 'Other' in the War on Terror. *Global Change, Peace & Security*, 23(1), 15–29. <https://doi.org/10.1080/14781158.2011.540092>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., T. M. Andersen & J. Rygge, Overs.). Gyldendal Akademisk.
- Lyså, I. M. & Hoem, I. B. (2024). «De leker gjemsel med N-ordet»: Et kulturanalytisk blikk på hverdagsrasisme i Norge. I C. Ramirez & I. M. Lyså (Red.), *Norskhet i bevegelse* (s. 107–128). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.213.ch5>

- Lyså, I. M. & Satish, K. G. (2024). Norsk med hud og hår: Internasjonal adopsjon i Norge. I C. Ramirez & I. M. Lyså (Red.), *Norskhet i bevegelse* (s. 35–56). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.213.ch2>
- Macdonald, M. (2006). Muslim women and the veil: Problems of image and voice in media representations. *Feminist Media Studies*, 6(1), 7–23. <https://doi.org/10.1080/14680770500471004>
- McNeil-Willson, R. & Segers, I. B. (2022). Islamophobia in Norway – national report 2021. I E. Bayrakli & F. Hafez (Red.), *European Islamophobia report 2021* (s. 445–166). Leopold Weiss Institute. <https://islamophobiareport.com/islamophobiareport-2021.pdf>
- Moe, V. (Red.). (2022). *Holdninger til jøder og muslimer i Norge – befolkningsundersøkelse, minoritetsstudie og ungdomsundersøkelse*. HL-senteret. https://www.hlsenteret.no/forskning/jodisk-historie-og-antisemittisme/holdningsundersokelsene/holdningsundersokelsen-2022/hl-senteret_holdninger_til_joder_og_muslimer_web.pdf
- Nielsen, H. B. (2020). Spenningen mellom seksualisering og infantilisering. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, 1(1), 73–79. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-8162-2020-01-06>
- Nordic Safe Cities. (2023). *Angrep & hat i den offentlige debatten på Facebook*. <https://nordicsafecities.org/wp-content/uploads/Angrep-hat-i-den-offentlige-debatten-pa-Facebook.pdf>
- Orter, T. (2021, 12. november). *Hva sier lengden og fargen på håret ditt om karakteren din?* CityMagazine. <https://citymagazine.si/nb/hva-har-lengde-og-farge-sier-om-karakteren-din/>
- Ramirez, C. & Lyså, I. M. (2024). Norskhet og rasialisering – friksjon, omveltning og utvidelse. I C. Ramirez & I. M. Lyså (Red.), *Norskhet i bevegelse* (s. 9–32). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.213.ch1>
- Rysst, M. (2020). Antropologisk forskning i sensitive felt – retningslinjer til besvær. *Norsk antropologisk tidsskrift*, 31(3), 191–200. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2898>
- Selod, S. (2020). Gendered racialization: Muslim American men and women's encounters with racialized surveillance. I B. Gonzalez-Sobrinio & D. R. Goss (Red.), *The mechanisms of racialization beyond the Black/White binary* (s. 48–65). Routledge.
- Spivak, G. (2010). Can the subaltern speak? (Rev. utg.). I C. R. Morris (Red.), *Can the subaltern speak? Reflections on the history of an idea*. Columbia University Press.
- Stake, R. (2005). Qualitative case studies. I N. Denzin & Y. Lincoln (Red.), *Sage handbook of qualitative research* (s. 443–481). Sage.
- TV2. (2021). *Ble tilbudt penger av Tybring-Gjedde (Frp) for å ta av seg hijaben* [Video]. <https://www.tv2.no/video/nyhetene/ble-tilbudt-penger-av-tybring-gjedde-frp-for-aa-ta-av-seg-hijaben/1681511/>
- Tybring-Gjedde, C. (2021, 6. september). *Stå opp for friheten, ta av deg hijaben* [Innlegg]. Facebook. https://www.facebook.com/Christian.Tybring.Gjedde/posts/4440001082746416/?paipv=0&eav=AfaeCIG1hpemQqMeQJ80Pdp0HhYo3D3VjFdTyaYO0sqhUxRy9rv9_GkUPFHh0QpwwD4&_rdr
- Zimmermann, D. D. (2015). Young Arab Muslim women's agency challenging Western feminism. *Feminist Inquiry in Social Work*, 30(2). <https://doi.org/10.1177/0886109914546126>
- Zine, J. (2002). Muslim women and the politics of representation. *American Journal of Islam and Society*, 19(4), 1–22.
- Aarbakke, V. (2019). Islamophobia in Norway – national report 2018. I E. Bayrakli & F. Hafez (Red.), *European Islamophobia Report 2018* (s. 641–658). SETA Foundation for Political, Economic and Social Research. https://www.islamophobiareport.com/EIR_2018.pdf

Omveltninger

DEL 2

KAPITTEL 5

«De leker gjemsel med N-ordet»: Et kulturanalytisk blikk på hverdagsrasisme i Norge

Ida Marie Lyså Institutt for pedagogikk og livslang læring, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Irene Bisasso Hoem Institutt for pedagogikk og livslang læring, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Abstract: Everyday racism is a peculiar and complicated area of meaning-making in the context of Norway. On the one hand, there are many examples of how minority groups have experienced racism in everyday settings, but on the other, such experiences does not resonate with the self-image of the majority population, who see themselves as non-racist and good people. This chapter takes as its point of departure a personal experience with everyday racism and attempts to approach and understand such practices contextually through cultural analysis. Using autoethnography as a method and relying on previous research, the chapter discusses aspects of Norwegian culture that can help explain why the oxymoronic phrase 'everyday racism' is difficult to talk about and understand in Norway. We highlight concepts such as individualism and intention, as well as 'good Norwegianness' to discuss the disconnect between the *lived* and *imagined* prevalence of everyday racism in Norway. Postcolonial theory on *ambivalence* is also used to explore complexities in the personal experience that we discuss in this chapter. Finally, we emphasize the value and importance of *resonance* in discussions about everyday racism.

Keywords: everyday racism, race, Norway, individualism, autoethnography, resonance

Introduksjon

Hverdagsrasisme. Ordets konnotasjon og assosiasjon er på mange måter forvirrende for norsk kontekst – et oksymoron – sammensatt av to tilsynelatende inkompatible ord. Ordet hverdagsliv bærer positive konnotasjoner, mens rasisme bærer negative. Dette kapitlet går inn i et slikt komplekst og komplisert rom. Vi benytter en autoetnografisk tilnærming som metodisk ramme, og tar utgangspunkt i en erfaring med hverdagsrasisme opplevd av andreforfatter. Erfaringen og samtaler rundt denne danner grunnlaget for en påfølgende kulturanalyse som søker forstå hverdagsrasisme med Norge som kontekst. Analysen sentreres rundt perspektiver som teoretiserer og problematiserer noen aspekter ved norskhet (Gullestad, 1992, 2002a, 2002b, 2006a, 2006b) som kan sies å skape komplekse rammer for hvordan man kan forstå hverdagsrasisme i Norge. Vi løfter opp sammenhenger og sammenfiltringer mellom individualisering (Gullestad, 1992; Howard, 2007), intensjon, og den «gode norskheten» som kulturelle rammer for fortolkning, med håp om å belyse hvorfor dialog rundt rasisme er utfordrende i Norge. Gjennom å koble på postkoloniale perspektiver (Bhabha, 1984) ser vi også nærmere på hvordan erfaringen preges av ambivalens, på forskjellige plan. Vi kobler slike aspekter til det vi omtaler som en «kontekstløs» hverdagsrasisme; en manglete kontekstualisering av slike praksiser som gjør det utfordrende å forstå og diskutere rasisme i norsk kontekst, da slike praksiser kan sies å kollidere med det nasjonale selvbildet og mangler et tydelig offentlig uttalt narrativ i den norske befolkningen. Begrepet resonans (Wikan, 2012) benyttes her for å poengtere behovet for en kombinert følelsesmessig og intellektuell dimensjon når det gjelder å forstå hverdagsrasisme i Norge.

Rase og rasialisering i Norge

Begreper som rase, rasialisering og rasisme må forstås kontekstuellt. I norsk kontekst er 'rase' et ord som ikke brukes i hverdagssammenheng eller i akademisk sammenheng (Osler & Lindquist, 2018), mens det er helt vanlig i hverdagstale og som akademisk begrep i andre kulturelle kontekster, som for eksempel USA (Bangstad, 2017). På norsk snakker man heller om etnisitet, men dette er også et omstridt begrep som kan sies å bli brukt som et annet ord for rase (Andersson, 2022, se også kapittel 1, Ramirez & Lyså, 2024). Rase kan defineres som «et sosialt og historisk konstruert som forankrer menneskelig ulikhet i forestillinger om at mennesker med ulik

opprinnelse og hudfarge er biologisk ulike, og at disse biologiske ulikhetene er medfødte, uforanderlige og gir grunnlag for å behandle dem ulikt» (Bangstad, 2017, s. 234). I forskningslitteraturen på feltet regnes begrepet som uholdbart og uvitenskapelig, samtidig som det «synes dypt forankret i populære forestillinger og forståelser» (Bangstad, 2017, s. 247). Døving påpeker også en slik sammenheng: «selv om 'rase' ikke finnes i noen naturvitenskapelig forstand, eksisterer altså forestillinger om raseforskjeller i *erfaringer med rasisme*» (Døving, 2022, s. 15, utheving i original). Rasisme og rasialisering er, imidlertid, tross samme rot som begrepet 'rase', allment aksepterte begreper i norsk hverdagsstale og akademisk sammenheng. Rasisme er en «negativ generalisering og underordning av mennesker» (Bangstad, 2017, s. 234) som omhandler det å «enhetliggjøre befolkningsgrupper, redusere dem til bestemte vesensmessige eller essensielle egenskaper av kulturell eller biologisk art, slik at de implisitt eller eksplisitt blir forstått som mindreverdige, farlige og/eller «problematiske» på måter som framstår som (bortimot) uforanderlige» (Helland, 2014, s. 109–110, se også kapittel 3, Sørsveen, 2024, og kapittel 4, Kalkman & Ursin, 2024). Rasialisering kan forstås som «rasisme innbakt i en sosial praksis» og handler om «verdimeessige kategoriseringer av mennesker» (Bangstad, 2017, s. 234). Det at vi anerkjenner rasialisering og rasisme som reelle fenomener, tross benektelsen av begreper som rase, er en god illustrasjon på det komplekse feltet vi går inn i i dette kapittelet.

Vi kobler oss på tematikken gjennom å fokusere på *hverdagsrasisme* – erfaringer og barrierer som minoriteter møter i hverdagen, koblet til slike enhetliggjørende og mindrevurderende sammenhenger – og forsøker å forstå dette i relasjon til noen aspekter ved norsk kultur. Som vi skal se er dette et sammensatt meningsskapende rom der majoritetsbefolkning og minoritetsbefolkning kan sitte med svært forskjellige oppfatninger av slike praksiser. Hverdagsrasisme (*everyday racism*) som forskningsfelt ble etablert av Philomena Essed (1991). Essed forstår hverdagsrasisme som en integrert del av kulturen og den sosiale orden, som reproduseres i hverdagens rutiner og praksiser, ofte på måter som fremstår som «normale» og umerkelige for den dominante gruppen. Esseds empiriske grunnlag i boken er intervjuer med 'svarte' kvinner (*Black women*) i to svært forskjellige samfunn, California (USA) og Nederland. Det disse stedene har til felles, ifølge Essed, er imidlertid det at de er kjent for å være tolerante samfunn, og at forekomst av rasisme i stor grad benektes (Essed, 1991). Hverdagsrasismens systematiske, gjentagende og familiære dimensjon, samt sammenhengen

mellom hverdagserfaring og makro-strukturelle aspekter, er sentrale i Esseds tilnærming. Slike sammenhenger synliggjøres i kvinnenes hverdagslige konstante kamp mot benektelse av rasisme i samfunn dominert av og sentrert rundt «hvit» erfaring, samt der «svarte» kvinners aspirasjoner hindres og ydmykes, og der deres kulturelle erfaring nedvurderes (Essed, 1991). Esseds perspektiver har også vært benyttet i norsk kontekst for å teoretisere forskjellige måter hverdagsrasisme kommer til uttrykk på, for eksempel gjennom eksplisitt utskjelling på gata og aktiv utestengelse fra samfunnet, som subtil eksotifisering og annerledesgjøring i hverdagslige kontekster, samt hvordan hudfarge kan være utslagsgivende i sosial interaksjon, uten at det anerkjennes eller benevnes på noen måte (Führer, 2022, se også kapittel 2, Lyså & Satish, 2024). Slike sammenhenger er også relevante for våre samtaler i dette kapitlet.

Teoretisk rammeverk

I kapitlet benytter vi en kulturanalytisk tilnærming (Gullestad, 2002a) som utforsker hvordan den overordnede kulturelle konteksten skaper spesifikke vilkår for hverdagsrasisme i Norge. Teori om *individualisering* (Gullestad, 1992; Howard, 2007) vil benyttes som fortolkningsramme for å vise hvordan individets posisjon og sentrering i Norge på ulikt vis kan spille inn på praksiser som hverdagsrasisme. Dette kobles videre til postkolonial teori for å utforske slike praksisers kompleksitet og ambivalens (Bhabha, 1984). Begrepet *resonans* (Wikan, 2012) benyttes deretter som innfallsvinkel for å skape muligheter for en diskusjon rundt kontekstualisering og konkretisering av hverdagsrasisme i Norge.

I forskningslitteraturen påpekes det hvordan det har vært en generell løsriving av individet fra familie, tradisjon og sosiale kollektiver (Howard, 2007). Slike prosesser innebærer at individer tar større kontroll og ansvar for eget liv, og «tradisjon» har mindre makt over individet; individet blir mer refleksivt, er drevet av tilsiktet handling og valg, samt har mer fokus på selvbevissthet (Howard, 2007). En slik sentrering av individet står i motsetning til sosiale systemer og verdenssyn i andre kontekster, som konfutsianisme i Kina eller *ubuntu* i afrikansk kontekst, der individets relasjon til andre (på forskjellige kontekstuelle måter) er avgjørende for menneskers livserfaring og måte å være i verden på (Bell & Metz, 2011). Individualisme er videre et tvetydig begrep, som gir assosiasjoner til både negative (egoisme) og positive (selvstendighet, uavhengighet) aspekter (Gullestad, 1992). Marianne

Gullestad (1992) skriver om hvordan individualisme i Norge, hvor individet er ideologisk i forgrunnen, mens det sosiale er i bakgrunnen, også innehar spesifikke egalitære idealer. I tanken om det egalitære ligger en forståelse om *likhet* som er spesifikk for norsk kontekst. Det å være lik utgjør en forventning som spiller inn på relasjoner mellom mennesker, og er også koblet til det å regulere avstand. Dersom avstander er «for store», trekker man seg tilbake. Andre kulturelle verdier er ro, fred og det å unngå åpen konflikt (Gullestad, 1989). Når mennesker unngår hverandre, oppstår subtile sosiale grenser eller symbolske gjerder (Gullestad, 1992). En person definerer seg selv om lik (*equal sameness*) noen andre ved å være tilgjengelig, og tilgjengelighet fungerer derfor som en gjensidig bekreftelse gjennom sosial interaksjon (Gullestad, 1992). Utilgjengelighet og avstand skjuler sosiale grenser, og gjennom avstandstaking og symbolske gjerder kan personer unngå å være i kontakt med andre de ikke føler seg lik, uten å direkte «nekte» kontakt eller å behandle dem som ulike (Gullestad, 1992). Sett i sammenheng med nasjonal tilhørighet, kobles likhet mer eksplisitt til slektskap og herkomst, som gir likhet en etnisk dimensjon (Gullestad, 2002b, 2006b). Slike sammenhenger blir relevante når man retter søkelyset mot synlige forskjeller, som hudfarge.

I analysen vil vi se slike kulturanalytiske perspektiver i relasjon til den postkoloniale teoretikeren Homi Bhabhas arbeid om *ambivalens* (1984) for å videre utforske de analytiske mulighetene i eksempelet med hverdagsrasisme. Bhabhas analyse av ambivalensen som ligger i den koloniale diskurs om *den andre* er koblet til begrepet *mimicry* (imitasjon) og kobles til kolonialismens flyktige, men effektive maktutøvelse og kontroll. *Mimicry* handler om hvordan siviliseringsprosesser av *den andre* innehar en «dobbel artikulasjon», der *den andre* skal bli lik kolonistene (f.eks. «bli engelsk»), men der man aldri kan bli helt lik (Bhabha, 1984, s. 126). Ambivalensen i imitasjonen (*mimicry*) har en inneboende utglidning eller overskytelse – og det er slike utglidninger som gjør at det koloniale subjekt blir fiksert som en delvis tilstedeværende – som «*a subject of a difference that is almost the same, but not quite*» (Bhabha, 1984, s. 126, kursiv i originalen), eller med ekstra vekt på den eksplisitte synlige form «*almost the same but not white*» (Bhabha, 1984, s. 130, kursiv i originalen). Slike utglidninger fra formen gjør at den koloniserte alltid er en «delvis skikkelse» (*partial presence*), samtidig som den delen erstatter og utgjør «det mangelfulle» (*metonymy of presence*) (Bhabha, 1984). Slike metonymier eller erstatningsord (står i stedet for et annet ord det er nært relatert til), som for eksempel ordet 'neger', illustrerer slike diskriminerende og rasistiske

stereotyper i ambivalensen i kolonialistiske diskurser om *de andre*. Vi vil bruke dette begrepet for å tilnærme oss den komplekse situasjonen som oppstår i eksempelet med hverdagsrasisme, spesielt med tanke på hvordan hverdagsrasisme kommer til uttrykk, samt for å diskutere og reflektere rundt hvordan intergenerasjonelle (barn–voksen) aspekter spiller inn i denne sammenhengen.

Begrepet *resonans* (Wikan, 2012) kan hjelpe oss å komme nærmere en forståelse av tematikken, som understreker hvordan engasjement, anerkjennelse og forståelse, i tillegg til kunnskap, også innebærer en følelsesmessig og kroppslig dimensjon. Resonans handler om empati og forståelse, og kan beskrives som en måte å *tenke med*, som handler om å møte andre gjennom å føle-tenke (Wikan, 2012). Begrepet er basert på flere tiår med antropologisk feltarbeid i forskjellige kulturelle kontekster og handler om å fremkalle vår delte menneskelige erfaring, hva vi som mennesker på tvers av tid og sted har til felles (Wikan, 2012). «Det kultur separerer, binder resonans sammen» (Wikan, 2012, s. 77, vår oversettelse). Men sammenbindingen skjer ikke gjennom å spille ned forskjeller; det understreker en anerkjennelse av at det er noe som er større og viktigere enn forskjellene mellom oss – vår felles menneskelighet (Wikan, 2012). Vi tar utgangspunkt i en erfaring med hverdagsrasisme, og gjennom å utforske og være eksplisitte rundt våre opplevelser, følelser og refleksjoner rundt erfaringen, søker vi utforske erfaringen i lys av den kulturelle kontekst den oppstår i. I det følgende skriver vi mer om vår metodiske innfallsvinkel.

Autoetnografi som metode

Dette kapitlet er en kvalitativ studie av hverdagsrasisme. Autoetnografi er en forskningsmetode som benytter personlig erfaring (*auto*) for å beskrive og fortolke (*grafi*) kulturelle tekster, forståelser, praksiser og erfaringer (*etno*) (Adams et al., 2017, s. 1). Utgangspunktet er tanken om at politiske og kulturelle normer, forståelser og forventninger gjennomsvyrer vår personlige erfaring, og at slike aspekter kan identifiseres og utforskes gjennom intensiv selv-refleksjon, eller refleksivitet (Adams et al., 2017). Vi bruker egne erfaringer aktivt og eksplisitt i en samtalebasert refleksjon og analyse. Forfatterne går inn i en samproduksjon for å utforske temaet hverdagsrasisme. Vi har komplekse roller i dette prosjektet, og er involvert både empirisk, metodisk og teoretisk på forskjellig vis. Vi er to akademikere utdannet i relaterte samfunnsvitenskapelige felt, vi har forskjellige kulturelle

erfaringer, forskjellige hudfarger og forskjellig erfaring med rasisme, og er slik både insidere og outsiders (Berger, 2015) til tematikken på forskjellige måter. Tidlig i prosessen skrev Irene ned noen erfaringer hun har hatt med hverdagsrasisme i Norge, som ble brukt som utgangspunkt for samtale mellom oss. En av disse erfaringene ble så valgt, og gjennom samtale og dialog ved flere anledninger over tid, har vi utforsket våre opplevelser og forståelser gjennom utdypinger og refleksjoner knyttet til temaet hverdagsrasisme. Vi har på denne måten forsøkt å ha en tetthet til og sparring rundt tematikken, og våre erfaringer, refleksjoner og diskusjoner har lagt grunnlag for de analytiske poengene og diskusjonene som følger. Kapitlets struktur reflekterer denne prosessen: først kommer eksempelet med hverdagsrasisme som samtalene våre tok utgangspunkt i; deretter følger analyser og diskusjoner om hverdagsrasisme knyttet til det spesifikke eksempelet, men primært i et forsøk på å løfte opp hverdagsrasisme i en kulturalanalytisk sammenheng, der vi søker forstå slike praksiser i relasjon til spesifikke aspekter ved norsk kultur.

I kvalitativ forskning anerkjennes det at forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet. I dette prosjektet går vi inn i materialet både som mennesker og fagpersoner/akademikere. Vi bruker våre erfaringer og bakgrunner som medmennesker aktivt. Dette krever en refleksiv holdning, for å klare å behandle det empiriske materialet med den analytiske distansen som er nødvendig, spesielt i et slikt prosjekt der det empiriske og det analytiske er så tett koblet til forskerne. Det er også etisk kompliserte problemstillinger som må tas opp i et slikt prosjekt. Ikke bare forteller Irene om en personlig erfaring fra sitt eget liv, men det er også en erfaring hvor barn er involverte. Eksempelet handler om en situasjon og dialog mellom Irene og to barn. Barna, stedet og tidspunktet for erfaringen anonymiseres i teksten.

En erfaring med hverdagsrasisme

Irene forteller om en gang hun var på en lekeplass sammen med et barn i et område med mange boligblokker. Lekeplassen hadde et lekestativ med lekehytte, og huskestativ, sandkasse og sitteområder spredt utover. Irene var på huskestativet sammen med barnet. Plutselig så hun to andre barn, rundt 7–8 år, som satt i lekehytten. Irene forteller:

To barn leker, ser meg og roper «Neger! Neger!» og gjemmer seg. Det er gjemsel med N-ordet, gisper jeg. De roper høyere «Neger! Neger!! Neger!», ser på meg og

gjemmer seg i lekehytta. Jeg ville ikke at barnet mitt skulle høre på at noen ropte dette ordet etter oss, jeg ville at guttene skulle slutte å rope, så jeg gikk mot de to barna og spurte hva 'neger' betyr (jeg ville høre deres mening). De begynte å skjule ansiktet sitt i hendene, skamfulle, og en av de sa han ikke visste. Den andre sa han hørte det fra de voksne hjemme. «Kalte de noen det?» spurte jeg. «Ja, på TV.» «Og personen så ut som meg?» spurte jeg. «Ja, svart!» En annen la til at de hadde en svart jente i klassen. Jeg spurte om han visste navnet til den svarte jenta i klassen? «Nei, men vi kjenner henne alle sammen, hun er svart!» svarte han. «Hvilken farge er du?» spurte jeg. Den ene gutten sier «Han er rosa.» Den andre gutten protesterte: «Jeg er ikke rosa!» Han likte ikke å bli kalt rosa. Jeg fortalte de navnet mitt og guttene sa sine navn. Jeg sa at det er bedre å bli kalt navnet vårt heller enn hudfargene våre – svart, brun, rosa, hvit, grønn – og de lo av tanken på en grønn person, og sa han måtte være Hulken! Vi snakket om forskjellene og likhetene mellom dem og meg. Vi snakket om farger, forskjeller og likheter, hud på utsiden av kroppen og organer inni kroppen. Ved slutten av dette møtet sa en av barna at alle har de samme organene, med mindre man er syk, da må man gå til legen. Etter hvert ble vi venner og jeg dyttet tre barn på huska. «Mere fart! Mere fart!» Da vi skulle gå – gutta til skoleområdet og vi hjemover – spurte jeg igjen: «Hun jenta som så ut som meg, husker dere hva hun heter?» «Nei», svarte de. «Kanskje dere skulle finne ut hva hun heter. Hun blir glad hvis dere kaller henne navnet hennes i stedet for svart eller N-ordet.» Jeg var glad, disse barna vil kanskje begynne å se annerledes på den svarte jenta i klassen sin, kanskje finne ut hva hun heter, og kanskje ikke kalle de som har svart hudfarge for 'neger'!

I etterkant tenker Irene: Jeg kunne ikke tro at barna lekte gjemsel med N-ordet. Jeg forventet ikke å høre et slikt negativt ord på en lekeplass for barn. Jeg har bare gode opplevelser på lekeplassen og er der veldig ofte sammen med barna. Jeg ville tro at disse barna ikke visste hva 'neger' betyr, men hvorfor gjemte de seg, som om de følte på skam? De må være uskyldige, men hvor har de lært dette? Vet de hva det betyr? Prøver de være slemme med meg? Hvorfor ville de være slemme mot en fremmed på en lekeplass? Sa de det for å leke, tenkte de at det var morsomt, inviterte de oss til gjemsel, og trodde at en «svart» person kalles 'neger'?

Irene opplevde at erfaringen var annerledes enn tidligere: Jeg ble overrasket, jeg følte ikke smerte som tidligere. Jeg hadde kjent rasisme på kroppen før, men denne gangen hadde jeg ikke emosjonell smerte. Jeg hadde opplevd rasisme i forskjellige situasjoner, med forskjellige mennesker, som har gjort at jeg har et slags førstehjelps-skrin – jeg snakker med meg selv, puster, forteller meg selv hva jeg skal gjøre. Men nå opplever jeg, i dette tilfellet, at jeg har gått gjennom en endring i hvordan jeg forholder meg til følelsene mine. Jeg har endret hvordan jeg møter sånne situasjoner. Det har vært en prosess. Jeg blir ikke lei meg på den samme måten lenger, men synes heller synd på folk som behandler andre sånn, tenker at de mangler erfaringer og opplevelser med noe som er annerledes enn det de er vant til. Jeg blir den erfaringen for dem. Jeg vil være den positive erfaringen som endrer deres forståelse. Da jeg først trodde at barna tenkte en person med mørk hudfarge het 'neger', ville jeg endre

deres perspektiv. Da jeg reflekterte rundt det at barna ropte 'neger' mange ganger og gjemte seg, skjønte jeg at de forstod at det var feil å kalle oss 'neger'. Kunne det være at de ikke visste *hvorfor* det var feil? Kunne det være at det å kalle noen 'neger' og gjemme seg var rasistisk, men at deres holdning var diskriminering heller enn rasisme? Mitt perspektiv er at de ikke hadde noen kunnskap rundt det å koble 'neger' og rasisme, men mine egne tidligere erfaringer av rasisme trigget det mentale ubehaget i meg. Kunne det være at dette nye perspektivet – at de var 'uskyldige' i rasismen – også gjorde meg emosjonelt i stand til å endre og handle? Hadde jeg gått mot dem, dersom jeg var alene og ikke sammen med et barn? Jeg tror det var fordi jeg ikke ville at barnet mitt skulle høre at noen ropte N-ordet mot oss, at jeg gikk for å snakke med de to guttene. Jeg vet at i Norge forventer man ikke at noen skal involvere seg i andres barneoppdragelse. Men hvis det var i mitt hjemland, hvor jeg har levd med *ubuntu* og tanken om at «it takes a village to raise a child», er det absolutt mitt ansvar å si ifra og om nødvendig følge opp med foreldrene deres, som hadde blitt glad for dette og ikke fornærmet. Selv om jeg hadde vært der alene, hadde jeg gjort dette. Og som mor tenker jeg på den jenta i klassen, og blir veldig bekymret for henne.

Irene fortsetter: Temaet er sensitivt fra før i Norge, og når det involverer barn blir det enda mer sensitivt og emosjonelt for meg. Men grunnene til at jeg ikke vil snakke om det er de samme grunnene til at jeg *vil* snakke om det, selv om det er ubehagelig. Jeg vil ikke snakke om det, men jeg opplever det, og jeg vil finne varige løsninger. Jeg vil ikke at noen mennesker skal bli diskriminert eller behandlet som mindre enn et menneske på grunn av sin hudfarge. Jeg vil at alle skal være komfortable med hudfargen sin. Men det er vanskelig å snakke om det fordi noen kanskje bagatelliserer mine erfaringer med rasisme, misforstår og tror at jeg ikke liker Norge, at jeg tror at alle mennesker diskriminerer, eller at felles lekeplasser er dårlige. Men jeg føler at jeg må snakke om det fordi det handler om flere enn meg selv, det er ikke min opplevelse alene. Jeg er også en mamma, og tenker mye på barn i vårt samfunn som kanskje kjenner på rasisme i offentlige rom, og jeg ønsker å snakke om hva vi, både voksne og barn, kan gjøre slik alle barn får en god barndom i Norge. Jeg snakker om det ubehagelige, fordi jeg vil ha endring. Jeg vil at vi skal gi rom for, og sette pris på, forskjellighet og mangfold. Jeg vil at vi tenker på hverandre som individer og at vi virkelig bryr oss om hvordan andre har det. Jeg vil at jenta i klassen og alle barn skal føle seg hjemme og ønsket i Norge uansett hvilken hudfarge de har.

Irene spør Ida hva hun føler, hva hun tenker, når hun hører om denne erfaringen på lekeplassen. Ida responderer: «Nei, hva skal man si. Herregud ... [tar på ansiktet og rister på hodet] det er jo helt utrolig spesielt at barna står og roper N-ordet på en lekeplass. Det er forferdelig at barn, og, ja du som en voksen òg, må oppleve sånt. Dette skjer i 2022. Utrolig. Men jeg er ikke sjokkert. Skjønner du ... Jeg er ikke sjokkert, fordi jeg har mange venner som har opplevd dette og de har fortalt meg om erfaringer med hverdagsrasisme. Det gjør meg lei meg. Jeg vil gjøre noe, og jeg lurer på hvordan det går an ... Er det noe vi må forstå om norsk kultur ...?»

Den motstridende hverdagsrasismen

Som Gullestad viste i sin bok *Det norske sett med nye øyne* (2002a) er rasisme et politisk og kulturelt sensitivt tema som havner på kollisjonskurs med den norske selvforståelsen. Den norske nasjonale fortellingen omfavner og anerkjenner ikke sin rolle i kolonihistorien (Loftsdóttir & Jensen, 2016), verken på nasjonal grunn eller utenfor landets grenser. Det er «typisk norsk å være god»; ikke rasistisk. Forskere har imidlertid pekt på hvordan benektelsen av «rase» og rasisme i forskjellige kontekster, som i den norske offentligheten og i norske klasserom, kan sies å inneholde underkommuniserte rasialiserte diskurser og dynamikker (Helland, 2019; Svendsen, 2014). N-ordet har i tillegg blitt karakterisert som et «nøytralt» ord på norsk (Gullestad, 2002a), og som vi skal se i kapitlet, kan dette også være relevant for å forstå hvordan minoritet og majoritet kan ha så forskjellige opplevelser av forekomsten av hverdagsrasisme i Norge. I dette kapitlet har vi en kulturanalytisk tilnærming til et slikt utydelig meningsskapende rom, som på mange måter viser et ullent narrativ rundt hverdagsrasisme.

Irenes erfaringer med hverdagsrasisme i Norge og våre samtaler rundt disse danner grunnlaget for den følgende analysen, samt suppleres med tidligere forskning på norskhet og rasialisering. Vi forsøker å fortolke og forstå hverdagsrasisme med et kulturanalytisk blikk, med ønske om å kontekstualisere eller plassere slike hendelser i relasjon til kulturelle sammenhenger i norsk kontekst. Vi tenker at aspekter ved *individualisering*, samt kulturelle forestillinger og verdier som *godhet* kan bidra inn i diskusjoner rundt rasisme i Norge. Vårt fokus på individualisering hjelper oss å reflektere rundt hvordan forskjellig vektlegging av individ og gruppe spiller inn i situasjoner med hverdagsrasisme, samt hvordan *intensjon* aktualiseres i slike sammenhenger. «Den norske godheten» forstås som relevant både i relasjon til det norske nasjonale selvbildet, men også til det å ønske god stemning, å ha det koselig og tone ned vanskelige tema. Vi forholder oss til slike aspekter som kulturelle forståelsesrammer; måter å tenke på som man ikke alltid stiller spørsmålsteget ved. Slike hverdagslige aspekter og praksiser kan oppfattes som lite relevante for den dominante gruppen, majoritetsbefolkningen, i samtaler rundt hverdagsrasisme, men det å utforske og utfordre slike trivielle og vanlige aspekter kan være verdifulle i slike sammenhenger (Essed, 1991). Det å stille spørsmål ved det tatt-for-gitte blir derfor en drivkraft i teksten, som gjør at analysen får et refleksjonsbasert og spørrende preg. Våre tematiske analyser undersøker videre hvordan

det vi omtaler som «rasismens kontekstløshet» i Norge kan være med på å forklare hvorfor det er så vanskelig å snakke om rasisme i denne konteksten. Dette løftes til slutt i en konklusjon som tar opp behovet for dialog, kontakt og emosjonelt engasjement i diskusjoner rundt rasisme.

Individualisering og intensjon

Individualisering er relevant for vår diskusjon på flere måter. Begrepet benyttes i dette kapitlet for å illustrere hvordan forskjellige vektlegginger av individet henger sammen med hverdagsrasisme, samt hvorfor vektlegging av *intensjon* tilsynelatende er et gyldig og dominerende argument i diskusjoner om rasisme. Forskjeller i hvordan individet vektlegges i noen sammenhenger og den sosiale gruppen i andre, viser også verdiladete sammenkoblinger som tidvis fungerer diametralt motsatt for nordmenn i majoritetsbefolkningen og i minoritetsbefolkningen. Ifølge Marianne Gullestad er egalitær individualisme (1992) et kjennetrekke ved det norske samfunnet. Individets forrang henger sammen med en tanke om likhet som vanskeliggjør forskjellighet i norsk samfunn, og er koblet til prosesser og dynamikker av avstandsregulering. Når det gjelder nasjonal tilhørighet og hvem som kan og ikke kan regnes som norsk, blir vektlegging av herkomst og opprinnelse, og en eventuell synlig annerledeshet et aspekt som blir relevant å diskutere (Gullestad, 2002b, 2006b). Dersom dette ligger til grunn for menneskemøter, kan det bidra til å forstå hvordan rasialiserte praksiser kan forekomme på den måten de gjør i Norge.

Gruppen først, individet etterpå. I rasialiserte møter forsvinner individet og kultur fremheves som forklaringsamme (Wikan, 2012). Da kulturbegrepet ble en del av dagligtalen i det norske språket, fikk det konsekvenser for hvordan man forholdt seg til «andre»: Man kan si at da kultur ble allemannseie, forsvant individet og personen (Wikan, 2012, s. 77). Heller enn å se individet, leter vi etter tegn på tilhørighet og forklaring i kategorier, og på den måten erstatter generaliseringer det spesifikke. «Innvandrerer» faller inn i en kategori, en gruppe som er annerledes enn «oss» (Said, 2003); som i eksempelet over da ungene roper at Irene er «Neger!» og at jenta i klassen er «svart». Som den ene gutten sa: «Vi kjenner henne alle sammen, hun er svart!» En slik form for essensialisering, der gruppetilhørighet får forrang, forhindrer vår evne til å se individet. Gutten i eksempelet ble også klassifisert som «rosa», men det protesterte han på: «Jeg er ikke rosa», sa han – han likte

ikke å bli kalt dette. Et aspekt som også dukket opp i våre diskusjoner var videre hvordan oppmerksomheten rettes mot gruppen når noe dårlig skjer (kriminalitet, det må være en «utlending»), mens når noe bra skjer, er det det norske som fremheves. Idrettsutøvere med minoritetsbakgrunn feires som individer, mens en kriminell immigrant blir representant for en gruppe. En migrant som gjør noe dårlig representerer alle migranter, mens en migrant som gjør noe bra, representerer seg selv – den gode individuelle migranten. Kan man, i slike sammenhenger der man legger mer vekt på migrantens individuelle egenskaper, si at *den andre* individualiseres?

Å individualisere *den andre*. Når mennesker blir ordentlig kjent med hverandre og det skjer koblinger mellom individer, endrer det situasjonen. Jenta som gikk i klassen til barna i eksempelet var bare en farge, en navnløs mørk hudfarge (selv om guttene sa at de «kjenner henne alle sammen»). Å individualisere *den andre* handler om å menneskeliggjøre og anerkjenne den andre som individ. Erfaringer med hverdagsrasisme oppleves på individnivå, i hverdagssammenhenger. Rasisme skjer i hverdagslivet, på lekeplassen, på bussen, på skolegården, på arbeidsplassen, men det skjer noen ganger subtilt, og kan være vanskelig å finne «bevis». Dette er et viktig element, og noe av det som gjør situasjonen komplisert. Er de fordi *den andre* ikke anerkjennes som et individ, at slike erfaringer ikke løftes mer frem? Kanskje kan man si at det å individualisere *den andre* er essensielt for at det kollektive erfaringsgrunnlaget løftes og at slike erfaringer kan anerkjennes i større grad?

Slike sammenhenger henger også sammen med forståelser av norskhet. Norskhet er en kompleks størrelse som relateres til mange flere aspekter enn hudfarge, men «hvithet» er også en del av slike diskusjoner (Vassenden, 2011). Gullestad fremhever hvordan en bestemt forståelse av likhet (*sameness*) i det norske samfunnet er koblet til forestillinger om felles kultur, avstamning og opprinnelse, og at nasjonal tilhørighet derfor får en etnisk dimensjon (2002a, 2006a). Dette skaper spesifikke rammer for hvordan man forholder seg til det som er annerledes. Det er i en slik sammenheng, der kulturell likhet kombineres med en form for distansering fra historiske hendelser, at ordet 'neger' ble sett på som et beskrivende eller nøytralt ord (Gullestad, 2002a).

Når det påstås at ordet 'neger' er nøytralt på norsk, sies det underforstått at kolonitidens kultur ble effektivt stoppet ved den norske riksgrensen. Ordet vandret inn, men

ble innenfor denne forestillingsverdenen så å si rensert for sine koloniale konnotasjoner på grensen. Den forestilte renheten kan knyttes til norsk nasjonal selvforståelse som et land som ikke hadde kolonier. Forestillingen om «norsk» institusjonell uskyld var antakelig grunnlaget for at bruken av dette ordet ikke ble endret i Norge da det skjedde i en del andre land. (Gullestad, 2002a, s. 203)

Det at et ord som N-ordet kan oppfattes som nøytralt, kan henge sammen med konteksten det ytres i, som vi skriver mer om i neste del om «den gode norskheten». Ords konnotasjoner endrer seg også over tid, og henger sammen med diskusjoner, forestillinger og politiske avgjørelser som gjøres på samfunnsnivå. Statistisk sentralbyrå benytter for eksempel andre definisjoner og kategoriseringer rundt innvandring i dag enn de gjorde for tjue år siden (Høydahl, 2008). Forskjellige samfunnsgrupper, generasjoner og sosiale grupper kan også ha forskjellige forståelser og assosiasjoner til forskjellige ord og begreper. Når ungene i eksempelet over roper «Neger!» til Irene, og så gjemmer seg i lekehytta, er det vanskelig å si hvorfor de gjør dette. Å pålegge eller tillegge skyld gjennom å peke finger på «rasisten» er heller ikke poenget her. Det vi ønsker å rette søkelyset mot, er de kontekstbaserte forståelsesrammene som kan benyttes for å forstå slike hendelser. Barna i eksempelet vokser opp i et samfunn der det sirkulerer noen forståelser av norskhet, norsk kultur, folkegrupper og hudfarger. Disse forståelsene kan igjen være koblet til andre kulturelle sammenhenger, som nasjonalt selvbilde (som gode), kulturelle verdier (som fred og ro) og forståelsesrammer (som egalitær individualisme).

Intensjonens forrang. Individualisme kan videre hjelpe oss å forstå hvordan intensjon brukes som forklaring eller argument i diskusjoner om rasisme. Ifølge Helland oppfatter nordmenn seg selv om ikke-rasister; noe som gjør at anklager om rasisme ofte både møter motstand og blir tatt svært personlig (Helland, 2014). Samtidig blir ikke ytringen tatt på samme alvor, men heller møtt med svar som «det er ikke så farlig» eller det er «ikke vondt ment», og den som påpeker det er «uhøflig», «overdriver» eller er «overfølsom» (Essed, 1991; Helland, 2014). I relasjon til individualiseringsprosesser, der tilsiktet handling og valg vektlegges (Howard, 2007), kan man se en tydelig kobling til verdsetting av individets intensjon. Intensjonens forrang skaper en situasjon der intensjonen definerer handlingen eller erfaringen med hverdagsrasisme. «Det var ikke det jeg mente.» Fordi jeg ikke mente det, skjedde det ikke. Dersom intensjon benyttes for å forklare hva som

skjedde, forklarer det hvorfor det tilsynelatende ikke er rasisme i Norge (fordi det ikke var meningen). Intensjonens sentrering reduserer slik rasismens tosidighet, eller relasjonelle aspekt. Rasistiske møter inneholder flere individer, men i argumentasjon som «det var ikke det jeg mente», er det majoritetens individuelle erfaring som settes i sentrum. Man har fokus på intensjon, men ikke på hva det fører til eller hvordan noe oppleves for den andre. Dersom intensjonen var god, og man ønsker å legge vekk samtalen for å gå videre til å ha god stemning – hva gjør det med følelsen av å ha hatt en erfaring av hverdagsrasisme? Å fjerne fokuset, fjerner ikke erfaringen – den kan til og med gjøre den større. Det personen som ikke har opplevd rasisme selv tar for gitt, er for den som har opplevd det, en essensiell del av sine livserfaringer. Det å legge vekt på det koselige og gode, skygger derfor over den andres erfaring. Slike sammenhenger kan illustrere at individet kommer i forgrunnen på diametralt forskjellig vis når det er snakk om hverdagsrasisme. Når barna roper «Neger!» og gjemmer seg for Irene i lekehytta, var Irene også opptatt av barnas intensjon. Det at de var barn, gjorde situasjonen annerledes og kanskje også mer forvirrende for henne. Det at vi vektlegger og søker forstå den ene partens intensjon i slike sammenhenger reflekterer hvordan individet posisjonerer og posisjoneres på ulike vis i slike mellommenneskelige makt-asymmetriske møter.

Den gode norskheten

Tanken om at nordmenn er «gode på bunnen» kan sies å være en del av den norske nasjonale selvforståelsen. Forestillinger om nordiske land som fredselkende globale «gode borgere» og gode på konfliktløsning har for eksempel blitt rammet inn som en del av en «nordisk eksepsjonalisme» (DeLong 2009, s. 368–369, i Loftsdóttir & Jensen, 2016, s. 2). Sett i et større historisk perspektiv har det også blitt påpekt at kolonihistorie på mange måter er et «usynlig» aspekt i nordisk statsdannelse og nasjonal selvforståelse (Loftsdóttir & Jensen, 2016), og at det er en uskyldig nasjonalisme som karakteriserer det norske nasjonale narrative (Osler & Lindquist, 2018). Norge regnes som et godt og trygt land å vokse opp i for barn, med gode utdanningsmuligheter, gode velferdsordninger og der det legges vekt på barns rettigheter og velvære (Lyså & Ursin, 2019; Ursin & Lyså, 2019). Norge har også et godt rykte internasjonalt, med engasjement i freds- og forsoningsarbeid over mange år, som utdeler av den prestisjetunge Nobels fredspris, og har vært et veletablert bistandsland i mange tiår.

Det er i et slikt overordnet uangripelig kulturelt og politisk rom av «godhet» at hverdagsrasisme skjer. Avisartikler fra alle hjørner av landet har eksempler på hvordan svært eksplisitt hverdagsrasisme skjer i all offentlighet, for eksempel på bussen: hvor unge jenter med hijab får ropt etter seg «Kom deg hjem!» av middelaldrende menn (Thobroe, 2020); hvor en mann hvisker «neger» og sier «dere Allahu akbar bare dreper» til en mor med sitt barn (Mæland, 2021); eller der små barn blir kalt apekatt av en voksen dame (Anonym, 2021).

Den «norske godheten» kan sies å umuliggjøre rasisme. Og den umulige rasismen er slik en avspeiling av begrepet hverdagsrasisme, fordi dette sammensatte ordet ikke automatisk gir mening i norsk kultur. Det at rasisme «ikke passer» i Norge er også noe av det som gjør det vanskelig for Irene og snakke om sine erfaringer – fordi hun elsker Norge, norsk mat og norsk kultur. Hennes erfaringer med hverdagsrasisme er vanskelig å snakke om på grunn av «den norske godheten». Det er så lett å bli misforstått. Hun opplever godheten i hverdagen og noen ganger kan hun nesten ikke tro selv at hun opplever hverdagsrasisme i Norge. Det er vanskelig å snakke om det fordi hun vet at i Norge er alle likeverdige mennesker, men når hun opplever rasisme føles det forferdelig, som at man ikke er et likeverdig menneske. Det er som å bli dratt i to helt forskjellige retninger. Ida sier også at hun lurte på «hvordan det går an» at sånne hendelser fortsetter å skje i 2022, som om den norske godheten burde forhindre slike hendelser. Den «norske godheten» kan slik sies å være en kulturell forståelsesramme og en offentlig diskurs om Norge og nordmenn. Vi er gode, vi er ikke rasistiske. Dersom man har dette som utgangspunkt, at Norge er et grunnleggende godt land, kan det gi mening til hvordan ytringer som «det kan ikke være sant», «kanskje du misforstod», «kanskje du overdriver, jeg tror ikke det kan ha skjedd sånn» er vanlige svar dersom noen forteller om rasistiske erfaringer. Eller, dersom man blir trodd, sies kanskje at «den personen er en idiot». Da er det den «slemme (individuelle) nordmannen» som gjorde det (intensjonelt).

Den inkompatible koblingen mellom «den norske godheten» og hverdagsrasismens eksistens er kompleks i seg selv, og forsterkes muligens av vektleggingen av verdsetting av harmoniske relasjoner og den mellommenneskelige hyggen. Gullestad (1992) skriver om hvordan fred og ro og det å unngå konflikt og ubehag fungerer som kulturelle relasjonelle forventninger og verdier i Norge. Slike sammenhenger kommer også opp i våre diskusjoner, som aspekter som kompliserer samtaler rundt rasisme.

Kanskje kan ønsket om å ha oppmerksomheten rettet mot det som er koselig og fint gjøre det vanskelig å snakke om det som er vanskelig og fælt. Det å gå inn i ubehagelige tema som rasisme går på tvers av verdien om å forsøke å ha «god stemning». Kan det imidlertid hende at stillhet, fortielse eller avledning fra det vanskelige ikke fjerner følelsen, men heller understreker den? Irene forteller om folk hun har møtt som hvisker når de forteller om opplevd rasisme. Det er best å ikke snakke så høyt om det, i stedet holde det for seg selv, også for å unngå å skape ubehag. Dersom man snakker om det vanskelige, kan det bli ubehagelig både for de som har opplevd det og for andre som hører på. Manglende anerkjennelse for slike erfaringer kan også henge sammen med eksistensen av fraser som «å trekke rasisme-kortet». Bare det at slike utsagn forekommer, illustrerer motstridigheten i aksepten av hverdagsrasisme som noe reelt og som en erfaringsmulighet. Slike sammenhenger kan bidra til at noen heller velger å holde erfaringen for seg selv, eller hviske den til andre, heller enn å rope den ut i offentligheten. Denne motstridigheten reflekteres også i Irenes egen erfaring – hun kan «ikke tro at barna lekte gjemsel med N-ordet». Hennes forestillinger om Norge, barndom og barns lek danner et forvirrende fortolkningsrom for slike hendelser.

Hverdagsrasismens ambivalens

Hendelsen med hverdagsrasisme som ligger til grunn for analysen i dette kapittelet preges av forskjellige former for ambivalens, først og fremst knyttet til rasialiserte forestillinger, men også til det uttrykk slike sammenhenger får med tanke på det intergenerasjonelle aspektet i situasjonen: at det er barn som står og roper N-ordet til en voksen. Hverdagsrasismens uttrykk skjer derfor i et komplisert meningsskapende rom.

Det er tydelig i eksempelet brukt i dette kapittelet at N-ordet ikke ble oppfattet som et nøytralt ord av barna på lekeplassen. Det at barna roper 'neger' mot Irene, for så å gjemme seg, kan indikere at barna skjønnte at dette var noe som var galt. Det å kalle Irene 'neger' og jenta i klassen til gutta 'svart' fikserer Irene og jenta i ett aspekt, deres hudfarge, med et ord som oppfattes som negativt (ettersom de gjemmer seg etter å ha sagt det). Hudfarge blir en karakteristikk som utgjør jenta i klassen og Irene sin hele person i situasjonen. Homi Bhabhas (1984) tilnærming til en slik reduserende identitetstilegnelse, basert på delvise karakteristikk som utgjør hele *den andres* måte å være menneske på, viser ambivalensen i

den koloniale diskurs om *den andre*. Slike forståelser kan sees i sammenheng med diskusjonen rundt forskjellig vektlegging av gruppe og individ diskutert tidligere. Ordet guttene roper, 'neger', blir et erstatningsord (metonym) som reduserer Irene til en essensialisert skikkelse. Det er det samme med jenta som går i klassen til guttene, de omtaler henne som svart og sier de kjenner henne, selv om de ikke vet hva hun heter. Gutten selv vil imidlertid ikke være rosa, han vil ikke reduseres til rosa, han vil heller bruke navnet sitt. Slike dynamikker rammer inn hele grupper med reduserende identitetstilegnelse, mens man ikke vil være gruppert på lignende vis selv. Intensjonens forrang og den koloniale diskurs kobles sammen: selv om denne koblingen ikke anerkjennes som relevant i norsk samfunn.

Koblingen mellom denne postkoloniale ambivalensen og den intergenerasjonelle asymmetrien er også et spesielt aspekt ved hendelsen som kan forfølges videre. Irene var i en situasjon der det var flere barn involvert, og der hun var den eneste voksne, men en voksen som på en og samme tid både er offer og i en autoritetsposisjon ovenfor barna. Situasjonen der barna roper «Neger!» mot Irene kan tolkes som en maktutøvelse, men der Irene er den voksne og tar kontroll på situasjonen. Hennes posisjon som voksen i relasjon til barna i situasjonen gjør at hun både føler at situasjonen er annerledes enn hun har opplevd før, og der hun er i stand til å velge å ta kontakt med barna, snakke og leke med dem på måter som kanskje ikke ville vært den samme dersom barna hadde vært eldre eller voksne. Ambivalensen i situasjonen for Irene er også koblet til forestillinger om barn og barndom, samtidig som hun er opptatt av barnas intensjon for å kunne forstå hva som skjer. Hun tenker at barna «ikke hadde noen kunnskap rundt det å koble 'neger' og rasisme» og at «de var 'uskyldige' i rasismen», som også kanskje var det som gjorde henne i stand til å forsøke å endre situasjonen. I tillegg er det noe med formen ytringen sies i som rammer inn hendelsen på spesifikke måter. Barna roper N-ordet og gjemmer seg i lekehytta, som om det er en slags lek, en form for gjemsel. Dette gjør at Irene gisper, og ikke kan tro at de leker gjemsel med N-ordet. Lekens betydning i barndommen, både for Irene og i det norske samfunnet generelt, kan skape et ytterligere forvirrende rom for fortolkning. Slike mangfoldige og motstridende oppfatninger og tanker rundt hendelsen skapte ambivalens i hvordan hun forholdt seg til denne erfaringen.

Kontekstløshetens paradoks

Selv om rasisme og rasialisering har vært i sterkere fokus i det norske samfunnet de siste årene, er det fremdeles komplisert å diskutere. Rasialiserte praksiser har vært svært tydelige i norgeshistorien, for eksempel i fornrskningsprosesser av samene, men tross dette har man ikke et klart og tydelig historisk narrativ hvor rasialisering, spesielt utover denne gruppen, aktualiseres. Forskere har påpekt at i det offentlige ordskiftet og i klasseromskontekster, benektes «rase» og rasisme på den ene siden, samtidig som de kommuniseres indirekte (Helland, 2019; Svendsen, 2014). Et nylig gjennomført doktorgradsprosjekt viser også at mennesker som har erfart rasisme synes det er vondt at dette ikke anerkjennes av storsamfunnet, samtidig som det kom frem at deltagere uten innvandrerbakgrunn ikke visste hvordan de kunne snakke om tema som hudfarge, innvandring og etnisitet (Führer, 2021) – vi mangler språk for å kunne snakke om rasisme.

Den «norske godheten» og innsatsen som gjøres for å unngå ubehag, intensjonens forrang og forestillinger om norskhet kan også kobles til ideen om Norge som et fargeblindt samfunn. Det at vi i Norge «ikke ser farge» har blitt en politisk korrekt forståelse som gjør det vanskelig å snakke om utfordrende erfaringer rundt hudfarge, men også om hudfarge i seg selv. Det finnes eksempler på at ulike situasjoner heller dysses ned og gjemmes. Når noe er vanskelig å snakke om, eller demonstrerer tematikk som man ikke vil relatere til Norge eller nordmenn, som rasialiserte fremstillinger eller historiske hendelser, så fjernes det fra det kollektive narrative. Et eksempel er hvordan en såkalt kongolandsby var en del av underholdningsavdelingen på jubileumsforestillingen i Frognerparken 1914, der 80 afrikanere skulle bo og leve i fem måneder foran besøkende publikum, som en del av feiringen av hundre år med nasjonal fremgang i Norge (Aune & Owe, 2014). Få kjenner til denne delen av den norske historien.

Midtbøen og Rogstad beskriver det vi her omtaler som den motstridige hverdagsrasismen, som «den tveeggede nektelse»:

På den ene siden en majoritetsbefolkning som gjennomgående ikke ser seg selv som rasistisk, men som samtidig har klare forestillinger om noen norske verdier som eget samfunn er tuftet på. På den andre siden en minoritetsbefolkning som i begrenset grad ser seg selv som utsatt for rasisme, men hvis personlige livshistorier tyder på at erfaringene med rasisme er utbredt. (Rogstad & Midtbøen, 2009, s. 1)

En slik manglende sammenheng mellom rasismens *opplevde* og *forestilte* eksistens i norsk kontekst vanskeliggjør dialog rundt hverdagsrasisme. Vi har sett på hvordan aspekter ved individualisering og intensjon, samt forestillinger om den norske godheten, kan kobles på slike diskusjoner. Kanskje kan en form for *kontekstløshet* bidra til å forklare spenningen mellom forestilt rasisme (av majoritetsbefolkningen) og opplevd rasisme i Norge. Kan det være grunnen til at man ikke forstår at rasisme skjer, dersom man verken har kjent det på kroppen selv, og det heller ikke finnes tydelige nasjonale historiske innramminger for slike hendelser som kan brukes som referanserammer i slike diskusjoner? For hvordan skal man tolke at det verserer oppskrifter på «negerboller» på matblogger på internett? Eller at rikskjendis og komiker Atle Antonsen sier til forfatter og samfunnsdebattant Sumaya Jirde Ali at hun er «for mørkhudet til å være der» (på et utested) som et forsøk på «en slags spøk» (Skjelvik et al., 2022). Slike forvirrende aspekt ved hverdagsrasisme i Norge illustrerer en avkobling fra historiske hendelser; det er som hverdagsrasisme eksisterer i et slags kulturelt vakuum, eller i en form for kontekstløs tilstand. Kontekstløshetens paradoks gjør seg gjeldende på forskjellige måter: Jo mindre uttalt og anerkjent hverdagsrasisme er i offentligheten og av majoritetsbefolkningen, jo vanskeligere kan det være å erfare og forholde seg til for de som opplever det i minoritetsbefolkningen; jo mer man prioriterer hygge og godhet, jo mindre snakker man om hverdagsrasisme. Det at det er barn som står og roper «Neger!» etter en voksen på lekeplassen illustrerer også hvordan hverdagsrasisme er kontekstløs i det at den kan skje hvor som helst, den har ingen bestemt kontekst – den kan til og med skje på en lekeplass, ropt av et barn, og i form av en tradisjonell barnelek som gjemsel, uansett om det var intensjonen eller ikke.

Konklusjon: Behovet for resonans

I dette kapittelet har vi forsøkt å utforske hvordan hverdagsrasisme kan forstås med et kulturanalytisk blikk, gjennom å løfte opp noen aspekter ved norsk kultur som kom opp i samtaler mellom oss rundt en erfaring med hverdagsrasisme. Vi reflekterte rundt hvordan individets posisjonering på forskjellige vis kan reflekteres i erfaringer med hverdagsrasisme og rasialisering, samt hvordan verdsetting og fokus på hygge og godhet som norske verdier vanskeliggjør (og til en viss grad umuliggjør) diskusjoner om hverdagsrasisme. En slik ramme for diskusjonen illustrerer også hvorfor

det kan sies å være en inkongruens mellom rasismens *opplevde* og *forestilte* eksistens i norsk kontekst.

Vi tror at tanken om rasismens såkalte kontekstløshet kan være en nyttig måte å se på diskusjoner rundt norskhet og rasialisering «med nye øyne» (Gullestad, 2002a). En slik tilnærming kan bidra til å forklare hvorfor det er vanskelig å forholde seg til rasisme i Norge, samt gapet mellom hverdagsrasisme og den manglende evnen til å relatere seg til rasisme for majoritetsbefolkningen. Er rasisme i norsk kontekst på et vis avkoblet fra historien? Når ordet 'neger' oppleves som et nøytralt ord på norsk (Gullestad, 2002a), uanfektet av kolonihistorie og begrepets belastede historie, kan man få inntrykk av dette.

Vi tror at resonans, å gå inn i noe med både tanke og følelser, og å koble seg på en annens erfaring, er nødvendig for at man skal kunne forstå hverdagsrasisme i Norge. Gjennom å problematisere og komplisere aspekter som godhet, koselig-gjøring og intensjon som relevante i diskusjoner om rasisme, prøver vi å påpeke noen aspekter ved norsk kultur som kan oppleves som overraskende for leser. Vi ønsker å ramme inn samtalen på måter som kunne belyse noe nytt, påpeke noen aspekter som ikke vanligvis kommer opp i samtaler rundt rasisme, og på den måten gi en inngang inn i samtaler om hverdagsrasisme der vi ønsker å skape resonans for leser. Resonans (Wikan, 2012) handler om det motsatte av å bygge symbolske gjerder (Gullestad, 2002b) mellom mennesker. Heller enn å holde avstand, må man forsøke å koble seg på hverandres erfaring. Det er dette Irene og Ida reflekterer rundt når de snakker om betydningen av «koselige ting» og den norske godheten som de kjenner godt til, samt om den smertefulle hverdagsrasismen som de kjenner på kroppen (Irene) og gjennom venner (Ida). Det er også dette Irene gjør sammen med barna når de snakker om forskjellene og likhetene, utsiden av kroppen og organer inni kroppen, og hvor hun til slutt dytter tre barn på huska mens de roper: «Mere fart! Mere fart!»

Forfatterbiografier

Ida Marie Lyså er førsteamanuensis i tverrfaglige barndomsstudier ved Institutt for pedagogikk og livslang læring ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Lyså er antropolog og barndomsforsker og har gjort lengre etnografiske feltarbeid i forskjellige kulturelle kontekster, som Argentina, Kina og Ghana. Hennes forskningsinteresser

sentrerer rundt barn og unges hverdagsliv, med fokus på kultur, makt og relasjoner. Hun er redaktør i det nordiske tidsskriftet *BARN*.

Irene Bisasso Hoem er doktorgradsstipendiat i utdanningsvitenskap ved Institutt for pedagogikk og livslang læring, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Hennes ph.d. er inspirert av transformativ læringsteori og *ubuntu* (African philosophy). Hun er opptatt av endringsprosesser, inkludering og anerkjennelse av mangfold, tilhørighet og representasjon. Hoem har erfaring med feltarbeid i Uganda og Norge. For tiden underviser hun i barndomsstudier ved NTNU.

Referanser

- Adams, T. E., Ellis, C. & Holman Jones, S. (2017). Autoethnography. I J. Matthes (Red.), *The international encyclopedia of communication research methods*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118901731.iecrm0011>
- Andersson, M. (2022). Rase: Et omdiskutert begrep i bevegelse. I C. A. Døving (Red.), *Rasisme: fenomenet, forskningen, erfaringene* (s. 55–73). Universitetsforlaget.
- Anonym. (2021, 19. april). *Sønnen vår ble kalt apekatt på bussen av en voksen dame* [Debattinnlegg]. Nettavisen. <https://www.nettavisen.no/norsk-debatt/sonnen-var-ble-kalt-apekatt-pa-bussen-av-en-voksen-dame/o/5-95-219166>
- Aune, O. & Owe, T. A. (2014, 5. mai). «Kongolandsbyen» går verden rundt. NRK. https://www.nrk.no/kultur/_kongolandsbyen_-gar-verden-rundt-1.11698864
- Bangstad, S. (2017). Rasebegrepets fortid og nåtid. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 1(3), 233–251. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2017-03-03>
- Bell, D. A. & Metz, T. (2011). Confucianism and Ubuntu: Reflections on a dialogue between Chinese and African traditions. *Journal of Chinese Philosophy*, 38, 78–95. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6253.2012.01690.x>
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15(2), 219–234. <https://doi.org/10.1177/1468794112468475>
- Bhabha, H. K. (1984). Of mimicry and man: The ambivalence of colonial discourse. *October*, 28, 125–133. <https://doi.org/10.2307/778467>
- Døving, C. A. (2022). *Rasisme: Fenomenet, forskningen, erfaringene*. Universitetsforlaget.
- Essed, P. (1991). *Understanding everyday racism: An interdisciplinary theory* (Bd. 2). Sage.
- Führer, L. M. (2021). «The social meaning of skin color»: Interrogating the interrelation of phenotype/race and nation in Norway [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-91570>
- Führer, L. M. (2022). Hverdagsrasisme. I C. A. Døving (Red.), *Rasisme: Fenomenet, forskningen, erfaringene* (s. 349–362). Universitetsforlaget.
- Gullestad, M. (1989). *Kultur og hverdagsliv: På sporet av det moderne Norge*. Universitetsforlaget.
- Gullestad, M. (1992). Egalitarian individualism. I M. Gullestad, *The art of social relations* (s. 183–200). Universitetsforlaget.
- Gullestad, M. (2002a). *Det norske sett med nye øyne: Kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Universitetsforlaget.
- Gullestad, M. (2002b). Invisible fences: Egalitarianism, nationalism and racism. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, 8(1), 45–63. <https://doi.org/10.1111/1467-9655.00098>

- Gullestad, M. (2006a). Imagined kinship: The role of descent in the rearticulation of Norwegian ethno-nationalism. I A. Gingrich & M. Banks (Red.), *Neo-nationalism in Europe and beyond* (s. 69–91). Berghahn Books.
- Gullestad, M. (2006b). *Plausible prejudice: Everyday experiences and social images of nation, culture and race*. Universitetsforlaget.
- Helland, F. (2014). Rasisme uten rasister i Norge. *Agora*, 31(3–4), 108–143. <https://doi.org/10.18261/ISSN1500-1571-2014-03-04-05>
- Helland, F. (2019). *Rasismens retorikk: Studier i norsk offentlighet*. Pax Forlag.
- Howard, C. (2007). Introducing individualization. I C. Howard (Red.), *Contested individualization: Debates about contemporary personhood* (s. 1–23). Palgrave Macmillan.
- Høydahl, E. (2008). Vestlig og ikke-vestlig – ord som ble for store og gikk ut på dato. *Samfunnsspeilet*, (4). <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/vestlig-og-ikke-vestlig-ord-som-ble-for-store-og-gikk-ut-paa-dato>
- Kalkman, K. & Ursin, M. (2024). Hijaben: Kampen om frihet, kvinnefrigjøring og den muslimske kvinnens «beste». I C. Ramirez & I. M. Lyså (Red.), *Norskhet i bevegelse* (s. 81–104). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.213.ch4>
- Loftsdóttir, K. & Jensen, L. (2016). *Whiteness and postcolonialism in the Nordic region: Exceptionalism, migrant others and national identities*. Routledge.
- Lyså, I. M. & Ursin, M. (2019). Migration and mobility in childhood (Norway). I K. Hognestad & W. A. Corsaro (Red.), *Bloomsbury Education and Childhood Studies*. <https://doi.org/10.5040/9781350996274.0012>
- Lyså, I. M. & Satish, K. G. (2024). Norsk med hud og hår: Internasjonal adopsjon i Norge. I C. Ramirez & I. M. Lyså (Red.), *Norskhet i bevegelse* (s. 35–56). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.213.ch2>
- Mæland, K. B. (2021, 29. september). *Mann fikk fengselsstraff for rasisme på bussen*. Nettavisen. <https://www.nettavisen.no/nyheter/mann-fikk-fengselsstraff-for-rasisme-pa-bussen/s/5-95-305150>
- Osler, A. & Lindquist, H. (2018). Rase og etnisitet, to begreper vi må snakke mer om. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(1), 26–37. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-01-04>
- Ramirez, C. & Lyså, I. M. (2024). Norskhet og rasialisering – friksjon, omveltning og utvidelse. I C. Ramirez & I. M. Lyså (Red.), *Norskhet i bevegelse* (s. 9–32). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.213.ch1>
- Rogstad, J. & Midtbøen, A. H. (2009). *Rasisme og diskriminering: Begreper, kontroverser og nye perspektiver*. Norges forskningsråd.
- Said, E. W. (2003). *Orientalism*. Penguin Classics.
- Skjelvik, S., Danielsen, D. J., Kristoffersen, K. J., Klevjer, C. A., Rønning, I. K. & Tjøflot, E. (2022, 15. november). *Politianmelder Atle Antonsen for rasisme: – Sa jeg var for mørkhudet til å være der*. NRK. <https://www.nrk.no/nordland/sumaya-jirde-ali-politianmelder-atle-antonsen-for-rasisme-1.16180349>
- 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>
- Sørsveen, A. T. (2024). Forestillinger om *de andre* i norske landinformasjonsdokumenter. I C. Ramirez & I. M. Lyså (Red.), *Norskhet i bevegelse* (s. 57–79). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.213.ch3>
- Thobroe, G. (2020, 15. desember). *Godtar ikke rasisme ombord og kasta en fyr av bussen*. NRK. <https://www.nrk.no/trondelag/godtar-ikke-rasisme-ombord-og-kasta-en-fyr-av-bussen---bussjaforen-kan-bli-arets-hverdagshelt-1.15268615>
- Ursin, M. & Lyså, I. M. (2019). Agency and rights in childhood (Norway). I K. Hognestad & W. A. Corsaro (Red.), *Bloomsbury Education and Childhood Studies*. <https://doi.org/10.5040/9781350996281.0018>
- Vassenden, A. (2011). Hvorfor en sosiologi om norskhet må holde norskheter fra hverandre. *Sosiologi i dag*, 41(3–4). <http://ojs.novus.no/index.php/SID/article/view/1034>
- Wikan, U. (2012). *Resonance: Beyond the words*. University of Chicago Press.

KAPITTEL 6

På vei inn i norskheten – gradvise skoleoverganger for ungdom med kort botid i Norge

Laila Engan Institutt for lærerutdanning, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Carla Ramirez Institutt for pedagogikk og livslang læring, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Abstract: This chapter explores experiences of school transitions for newly arrived migrant youth in Norway by focusing on one young refugee (Amal) and her experience of school transitions. Leaning on theoretical perspectives on *transitions* (Ecclestone, Biesta, & Hughes, 2010; Strand, 2020), *funds of knowledge* and *funds of identity* (Esteban-Guitart, 2012) and theorizations on limits to *Norwegianness* (Gullestad, 2002a), we depict how transitions in Norwegian school can both open and close possibilities for inclusion and belonging. Through analysis we discuss how Amal's funds of identity are a resource in classes with other newly arrived students. At the same time, we reveal invisible cultural fences that are hard to overcome in Amal's transition to becoming a regular student in Norwegian upper secondary school.

Keywords: transitions, newly arrived students, funds of identity, belonging, Norwegianness

Sitering: Engan, L. & Ramirez, C. (2024). På vei inn i norskheten – gradvise skoleoverganger for ungdom med kort botid i Norge. I C. Ramirez & I. M. Lyså (Red.), *Norskhet i bevegelse* (Kap. 6, s. 129–151).

Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.213.ch6>

Lisens: CC BY 4.0

Innledning

Dette kapittelet undersøker hvordan det er å være ung og ny i Norge. Nyankomne ungdommer står på terskelen til voksenlivet samtidig som de er på vei inn i et nytt samfunn, et nytt språk og en ny kultur. De står i mange og komplekse overganger, og dette kapittelet beskriver opplærings-tilbudet og skoleoverganger for unge som nettopp har kommet til Norge, og hvordan skoletilbudet og skoleovergangene kan erfares.

I dette kapittelet møter vi Amal, som nylig har innvandra til Norge. Hun forteller om sine erfaringer med å være elev i norsk voksenopplæring og i videregående skole i en stor norsk bykommune. Vi undersøker hvordan Amal erfarer overganger i norsk skole, og hvordan grenser for norskhet avdekkes gjennom disse erfaringene. Kapittelet setter søkelys på to ulike skoleoverganger for nyankomne ungdommer, og overgangene kobles til de seinere åras politiske endringer i opplæring for ungdom som kommer seint inn i utdanningsløpet. I den første overgangen forteller Amal om sine skoleerfaringer når en ungdomsavdeling i en voksenopplæringsinstitusjon flyttes fra en segregert lokalitet til lokaliteter ved en videregående skole. Denne overgangen gjenspeiler en politisk retorikk der samlokalisering av voksenopplæring for ungdom inn i videregående skoler begrunnes med behovet ungdommene har for å bli kjent med jevnaldrende norske ungdommer og norsk skolekultur. En segregert skolelokalitet har de seinere år blitt sett på som et hinder både for gode skolerestultater og for nyankomne ungdommers integrering i skole og samfunn (Lidén et al., 2020). Den andre skoleovergangen skjer når Amal fullfører sin grunnskoleopplæring i den kommunale voksenopplæringa og begynner som vanlig elev i videregående opplæring.

I analysen av Amals livshistorie kobler vi oss på teoretiske perspektiver om overganger (Ecclestone et al., 2010; Strand, 2020), perspektiver på *funds of knowledge* og *funds of identity* (Esteban-Guitart, 2012), som vi her oversetter til kunnskapsfond og identitetsfond, og Gullestads (2002a) analyse av grenser for norskhet. Både strukturelle, relasjonelle og individuelle dimensjoner belyses for å kunne løfte fram et helhetlig bilde av Amals erfaringer med skoleoverganger i norsk skole. Kapittelet undersøker hvordan Amal tar i bruk sitt kunnskapsfond og identitetsfond, og hvordan hun opplever å bli møtt i ulike skoleoverganger. Vi undersøker hvordan overgangene har en usynlig *norsk* dimensjon som avdekkes gjennom Amals erfaringer, og hvordan Amals identitetsfond endres gjennom skoleovergangene. Gjennom kombinasjonsklassenes fysiske inntog i videregående

skoler, undersøkes hvordan det skapes et potensial for å jobbe med reell inkludering (Fedoryshyn, 2019). Forskningsgjennomgangen avdekker manglende kunnskaper om hvordan elever med kort botid erfarer overganger fra ulike innføringstilbud (velkomstklasser, innføringsklasser og/eller kombinasjonsklasser) til ordinære skoleklasser. Det finnes generelt svært lite forskning som undersøker skoleoverganger for nyankomne elever i norsk skole, og særlig når det gjelder ungdommer i voksenopplæring. Dette kapittelet er et bidrag til dette forskningsfeltet.

Neste delkapittel redegjør for den norske utdanningskonteksten for ungdommer som kommer til Norge etter fylte 16 år. Videre beskrives kapittelets teoretiske perspektiver og metodologiske innganger. Gjennom analyser av Amals erfaringer argumenterer vi for at fysisk samlokalisering i videregående skoler for nyankomne ungdommer i voksenopplæring er et viktig steg videre mot de utdanningspolitiske intensjonene om økt inkludering i skolen. Likevel er ikke en slik samlokalisering nok for at elevene skal oppleve tilhørighet og inkludering i norsk videregående skole. I kapitlet argumenterer vi også for en reintroduisering av et tilbud som tidligere fantes i mange videregående skoler; et tilpassa studiespesialiserende løp for nyankomne elever.

Kontekstualisering

Innvandrerungdom over 16 år som kommer til Norge uten godkjente papirer på fullført niårig grunntidning fra hjemlandet har rett til grunnskoleopplæring etter kapittel 4A i opplæringsloven (1998). Mange av elevene som kommer seint inn i opplæringsløpet har blitt fratatt mulighet til skolegang i hele eller deler av sin oppvekst. Det gjelder særlig for ungdommer som kommer fra krigs- og konfliktområder (Pastoor, 2020). Ungdom som kommer seint inn i skoleløpet har vesentlig større sjanser for ikke å fullføre opplæringa enn andre elever i skolen (Statistisk sentralbyrå, 2022). Ifølge OECDs indikatorer (OECD, 2018) gir mangelfull videregående opplæring færre muligheter på arbeidsmarkedet, og sannsynligheten for varig utenforskap i samfunnet øker. Det er et uttalt mål å få flere elever til å gjennomføre videregående opplæring, og det er derfor viktig å legge til rette for at flest mulig nyankomne ungdommer fullfører grunnskoleopplæring og videregående opplæring (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring [NAFO], 2022; Rambøll, 2018).

Fra segregert grunnskoleopplæring til lokalisering ved videregående skoler

Grunnskoleopplæring er primært et kommunalt ansvar, og det er store variasjoner i voksenopplæringstilbudet i norske kommuner. De senere år har opplæringa for nyankomne ungdommer i økende grad blitt flytta til videregående skoler (Lidén et al., 2020; Svendsen & Berg, 2017). Kombinasjonsklasser er et opplæringstilbud for ungdommer mellom 16 og 24 år med kort botid i Norge. Kombinasjonsklassen kan bestå både av elever med rett til grunnskoleopplæring og elever med rett til videregående opplæring (ungdomsrett). Begrepet kombinasjonsklasser kom for fullt inn i skolen i 2019, da regjeringa dobla tilskuddene til disse klassene (Regjeringen, 2018). Elever i voksenopplæring og kombinasjonsklasser blir kartlagt og plassert i ulike grupper ut fra faglig nivå, og tanken er at det er elevenes opplæringsbehov og ikke deres opplæringsrett som skal avgjøre hvilket skoletilbud de skal få (Rambøll, 2018). Kommunen og fylkeskommunen samarbeider om mange av kombinasjonsklassene, og i flere fylker har kombinasjonsklassene helt eller delvis overtatt for de tidligere innføringsklassene¹ i videregående skole (Lødding et al., 2020; NAFO, 2022). Grunnskoleopplæring for ungdom over 16 år følger normalt ordinære læreplaner med undervisning og vurdering i fem fag (norsk, engelsk, matematikk, naturfag og samfunnsfag) som kreves, for å kunne søke videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Studiespesialisering for minoritetsspråklige elever

For nyankomne elever som velger studiespesialisering i videregående skole, fantes det tidligere et eget opplæringstilbud i mange fylkeskommuner, et tre-årig løp i studiespesialisering for minoritetsspråklige elever (Lødding et al., 2020). Dette tilbudet fantes også i byen der denne studien blei gjennomført inntil fylkespolitikkerne i 2017 vedtok å legge tilbudet ned. Utdanningsløpet for nyankomne minoritetsungdommer var en kombinasjon av opplæring i mindre grupper i enkelte fag og opplæring i større grupper i andre fag. Skolene kunne omfordele inntil 280 timer fra programfag til styrking av norsk og engelsk. Tilbudet var svært populært, gjennomstrømminga var

1 Innføringsklasser er et tilbud for nyankomne ungdom mellom 16 og 24 år med kort botid i Norge. Tilbudet er beregna for elever som har avslutta ungdomsskolen, enten i hjemlandet eller i Norge. Kombinasjonsklasser omfatter derimot alle elever, også de som ikke har nærings skole fra hjemlandet og som trenger norsk grunnskoleeksamen.

god og resultatene i dette opplæringsløpet var også gode. Lødding et al. evaluerte tilbudet for Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) (Lødding et al., 2020), og de skriver at tilbudet så ut til å være en god modell for elever med kort botid som ønska studiespesialisering på videregående. Her kunne nyankomne elever få nødvendig språklig tilrettelegging. I de seinere åra har dette tilbudet blitt bygd ned i de fleste fylkeskommuner. Forfatterne av NIFU-rapporten (2020) skriver at det har blitt sådd tvil om lovligheten av dette tilbudet for minoritetsspråklige elever ut ifra innholdet i opplæringsloven om organisering av elever i klasser eller basisgrupper:

I opplæringa skal elevane delast i klassar eller basisgrupper som skal vareta deira behov for sosialt tilhør. For delar av opplæringa kan elevane delast i andre grupper etter behov. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør. (Opplæringslova, 1998, § 8-2)

Første setning i denne lovparagrafen peker på at skolen har et tydelig ansvar for å organisere undervisninga slik at alle elever opplever tilhørighet i skolen. Det er imidlertid den siste setningen, der det står at elever til vanlig ikke skal deles i faglig nivå, som Lødding et al. (2020) skriver at denne modellen utfordrer. Vi kommer tilbake til mulighetene i dette studietilbudet i analyse- og drøftingsdelen. I det følgende presenteres kapitlets teoretiske perspektiver.

Overgang som teoretisk begrep

Begrepet overgang har ingen enhetlig betydning, men har ulike teoretiske betydninger innafor ulike fagdisipliner (Ecclestone et al., 2010; Strand, 2020). Overganger fører til prosesser som ofte innebærer endring av status eller identitet (Elder et al., 2003), og ses ofte som kritiske perioder i elevenes utvikling. Overgangene er ikke begrensa til selve skiftet av kontekst, men må heller forstås som en dynamisk prosess over tid (Strand, 2020). En annan måte å beskrive overganger på, er å forstå det som kryssing av grenser (*boundary crossing*) (Akkerman & Bakker, 2011). En skoleovergang er en kompleks grensekryssing som handler om mer enn bare et skifte eller en overføring (Galton et al., 2003). Overgang som ei grense kan forstås som en sosiokulturell forskjell som fører til brudd (*discontinuity*) i handlinger og interaksjoner. Samtidig vil det i en overgang og i et brudd også

finnes kontinuitet der de to ulike kontekstene på hver side av denne grensa forholder seg til hverandre, slik det for eksempel er i overgangen mellom grunnskolen og videregående opplæring. Galton et al. (2003) peker på behovet for å skape en balanse mellom kontinuitet og brudd i overgangene (Strand, 2020). For store brudd i skoleoverganger kan skape store utfordringer for enkelte elever, og utdanningsforskere har vært opptatt av hvordan kontinuiteten i skoleovergangene skal sikres (Akkerman & Bakker, 2011).

Overgangsforskning har vært mye prega av potensielle negative konsekvenser av overganger, og i skolen har man derfor hatt mye fokus på å lage sømløse overganger, fordi overgangene for eksempel mellom ulike skoleslag, kan oppleves vanskelige for noen elever (Ecclestone et al., 2010; Strand, 2020). Forskning på overganger har også vært opptatt av barn og unges egne perspektiver og hvordan identiteter og agens endres i prosessen fram til å bli et fullverdig medlem av en ny kontekst (Jindal-Snape et al., 2021). Når elever skal over i noe nytt, tar de med seg sin kropp, sine følelser, tidligere kunnskaper, minner og erfaringer fra det gamle og over i det nye. De tar med seg sine kunnskaps- og identitetsfond (Moll et al., 1992). Det betyr at sjøl om alle elever skal gjennom de samme skoleovergangene, er overgangene avhengige av hva slags kulturelle bagasje, sosiale betingelser og oppvekstvilkår elevene har med seg når de skal inn i det nye.

Kunnskapsfond og identitetsfond

Funds of knowledge, eller kunnskapsfond, er et begrep utvikla i USA på 1990-tallet for å adressere og bedre skoleresultatene til barn av meksikanske migrantfamilier gjennom en endring av skolens mangeltenking om disse elevgruppene (Gonzalez et al., 2005; Moll et al., 1992). *Funds of knowledge* defineres som «the diverse social networks that interconnect households with their social environments and facilitate the sharing or exchange of resources, including knowledge, skills, and labour essential for the household's functioning, if not their well-being» (Moll et al., 1993, s. 140).

Funds of knowledge brukes ofte i sammenheng med Bourdieus (2010) begrep kulturell kapital, det å ha kunnskap om kulturelle uttrykksformer og sosiale koder som betraktes som verdifulle i en kulturell og sosial kontekst, for eksempel måten vi snakker på, hvordan vi kler oss og hvordan vi oppfører oss. En forutsetning for å kunne omsette kunnskapsfond til kulturell kapital, er at elevenes ressurser blir sett og anerkjent av skolen (Eek, 2021).

Flere norske språk- og utdanningsforskere har påpekt en mangeltenking i norsk skole knytta til ivaretagelse av minoritetsspråklige elever og vist hvordan manglende anerkjennelse av elevenes språklige og kulturelle ressurser henger sammen med makt, ideologi og kunnskapsforståelse (Bjordal, 2017; Chinga-Ramirez, 2015; Lund, 2017; Olaussen & Kjelaas, 2020; Pihl, 2010; Øzerk, 2016).

I dette kapitlet tar vi i bruk begrepet *funds of identity* (Esteban-Guitart, 2012). *Funds of identity*, eller identitetsfond, er en videreføring av *funds of knowledge*. Esteban-Guitart definerer identitetsfond som et sett med verktøy eller ressurser som er historisk akkumulert og kulturelt utvikla og som er sentrale i konstruksjonen og presentasjonen av egen identitet. Der begrepet kunnskapsfond har fokus på ressurser som finnes i familier og lokalsamfunn, handler identitetsfond om ressursene som finnes i den lærende, i elevens stemme, erfaringer og konstruksjoner og i det som oppleves meningsfullt for den enkelte (Hogg & Volman, 2020). Målet er å bekjempe mangelperspektivet som hefter ved enkeltelever eller elevgrupper, og å jobbe for sosial rettferdighet for alle elever ved å anerkjenne elevenes kunnskaps- og identitetsfond. Innlemmet i identitetsfond er alt subjektet anser signifikant for en sjøl, som andre mennesker, aktiviteter, kulturelle artefakter, steder, rom og sosiale institusjoner. Lærere har et spesielt ansvar for å legge til rette for at minoritetsspråklige elever skal bli inkludert i skolens fellesskap gjennom å løfte opp og anerkjenne elevenes identitetsfond (Esteban-Guitart, 2021). Det neste delkapitlet vil ta for seg grenser for norskhet i skolen.

Grenser for norskhet

Gullestad skriver i *Imagined Kinship* (2006) at forestillinger om slektskap og herkomst er sentrale i det norske samfunnets nasjonale identitet. Forestillinger om språk, kultur, herkomst og slektskap blir til sosiale prosesser som strukturerer den norske sjølførståelsen. I Norge har nasjonalisme stort sett blitt betrakta som en positiv, frigjørende og demokratisk kraft, noe som kan være en årsak til lite sjølfleksjon omkring nåværende og mulige negative konsekvenser av den norske nasjonale sjølfølelsen. Sjøl om innvandreres bakgrunn kan ha flere overlappinger til nordmenns bakgrunn når det gjelder alder, kjønn, utdanning og sosial klasse, fører forståelsen om oss (majoritetsnordmenn) og dem (innvandrere) til en polarisering

når disse forestillingene knyttes til etnisk herkomst, slektskap og kulturell likhet. Gullestad skriver at nettopp vektlegginga av herkomst, opprinnelse og kulturell likhet, skaper et usynlig gjerde i aksepten av «immigrants as unmarked citizens who *belong* in Norway» (Gullestad, 2002b, s. 59).

For at innvandrere skal kunne innlemmes som umerkede borgere, må de overkomme de usynlige gjerdene. Herkomst og opprinnelse kan ikke innvandrere gjøre noe med fordi de har sin opprinnelse andre steder i verden. Kulturell likhet, derimot, kan innvandrere lære seg med tida, og gode skoleoverganger kan bidra positivt til læring av kulturelle koder og regler for innvandrere i Norge. Imidlertid er ikke alle kulturelle koder like tilgjengelige. I dette kapittelet viser vi hvordan kulturell likhet blir tatt for gitt og forstått som nøytral, riktig og normal (Chinga-Ramirez, 2015; Gullestad, 2006). Det er mye vi tar for gitt. Våre forestillinger, væremåter og handlinger er preget av en tatt-for-gitthet. Vi snakker lite om det, og er lite bevisst dens eksistens. Mathisen (2020) viser hvordan kategoriene utlending og norsk er uttrykk for prosesser som reproducerer utenforskap, og hvordan ideer, normer og sosiale praksiser i skolen naturliggjør ei kobling mellom hvithet og norskhet. Forskning viser også hvordan etniske minoritets elever måler seg mot en normativ norskhet, hvor hvithet og det norske språket er framtreddende (Chinga-Ramirez, 2017). Eriksen (2017) viser i en studie hvordan ungdommer i en flerkulturell skole trekker fram etnisk tilhørighet og hudfarge som viktige markører for gruppedannelser i skolen.

Pedagogisk forskning har vist hvordan skolen også kan bli en arena hvor rasistisk mobbing forekommer, og hvor hudfarge, etnisitet og religion blir synlige markører som gjøres til kategorier som forklarer årsaken til elevers tilkortkommenhet. (Bangstad, 2021; Chinga-Ramirez, 2015, 2017). Denne typen erfaringer fører til at minoritets elever kan føle på mindreverdi i skolen, på tross av gode intensjoner om inkludering og toleranse. Gullestad (2002a) mente at det var viktig å lytte til marginaliserte gruppers erfaringer av ekskludering fordi de har bedre forutsetninger for å forstå grenser for inkludering enn de som uproblematisk tilhører ei majoritetsgruppe. I forlengelse av Gullestads forskning viser nyere forskning at herkomst og slektskap fungerer som usynlige gjerdene for nyankomne elevers mulighet til reell inkludering i skolen, fordi de ikke kjenner til de kulturelle og sosiale kodene som majoritets elevene tar for gitt (Lidén, 2017). Elevene trenger tid, tilrettelegging og støtte gjennom overgangene inn i norskheten. Før vi gir ordet til Amal, beskrives metodologien brukt i denne studien.

Intervju som metode

Empirien til dette kapittelet er tatt fra en større studie gjennomført av førsteforfatter, hvor både elever, lærere, avdelingsledere og miljøterapeuter i individuelle og fokus-gruppeintervjuer, blei bedt om å beskrive sine erfaringer og refleksjoner omkring skoleoverganger. Intervjuene var seminstrukturerte dybdeintervjuer (Tjora, 2021) med åpne spørsmål, noe som ga informantene mye rom for å utdype synspunkter på sine erfarte, faglige og sosiale skolefelleskap og overganger mellom ulike skolekontekster. Formålet med studien var å få utvida kunnskaper og forståelse for hvordan nyankomne elever konstruerer og skaper mening ut fra sine skoleerfaringer.

Det empiriske materialet i dette kapittelet består av sitater fra to intervjuer med Amal. Det første intervjuet blei utført våren 2019, da Amal gikk siste år i grunnskoleopplæring ved en videregående skole. Det andre intervjuet blei gjort høsten 2021, da Amal gikk tredje året på studieforberedende som ordinær elev i videregående opplæring. Førsteforfatter gikk inn i studien med bakgrunn som lærer for ungdommer i voksenopplæring. Fordi hun kjente opplæringsinstitusjonen godt, var det lett å ta kontakt og få innpass. Førsteforfatter har også samla inn det empiriske materialet og transkribert intervjuene. Andreforfatter går inn i studien som tidligere etnisk minoritets elev i norsk skole, nå som utdanningsforsker. Vår forståelse er at barn og unge tar med seg sin historie, minner og tidligere kunnskaper inn i overganger og nye skolekontekster (se kapittel 9, Ramirez, 2024). Amals historie er valgt fordi den illustrerer noen av spenningene og utfordringene mange innvandrelever erfarer i møtet med norsk skole. Vi anser de nyankomne ungdommene som kompetente aktører i konstruksjonen av sin egen sosiale virkelighet, og vi betrakter unge menneskers innsikter og meninger som viktige bidrag i forståelsen av den sosiale og kulturelle konteksten som ungdommer lever i (Prout & James, 2003).

Etiske betraktninger og analyseprosessen

Både intervjuet fra 2019 og oppfølgingsstudien fra 2021 er godkjent av Sikt. Deltakere ga informert samtykke til å delta, og studien følger etiske retningslinjer når det gjelder personvern, deltakernes frivillighet i forskning og håndtering av det innsamla datamaterialet. Navn på skolen og eleven er fiktive. Intervjuene blei gjennomført med lydopptaker i ett av skolens grupperom i løpet av elevenes skoledag, og de blei så transkriberte.

Førsteforfatter, som gjennomførte intervjuene, kjente elevene fra skolen, men uten å være lærer for de utvalgte elevene. At elevene kjente forskeren, og at førsteforfatter var godt kjent med elevenes skolekontekst, kan ha letta den intersubjektive forståelsen (Tjora, 2021) mellom intervjuer og deltaker og ha vært med på å skape trygghet i intervjusituasjon.

Amal er en svært reflektert elev med nyanserte beskrivelser av sine erfarte skoleoverganger. I samsvar med en fortolkende tradisjon (Alvesson & Sköldberg, 2018) finner vi kompleksiteten og særegenheten i Amals fortelling verdifull innafor en spesifikk sosial kontekst (Chase, 2005). Amals fortelling blir fortalt på et bestemt tidspunkt i tid og rom gjennom retrospektiv meningsskaping (Kvale & Brinkmann, 2009). Det betyr at Amal kommuniserer en fortelling hvor synspunkter, følelser, tanker og tolkninger som har skjedd, gir mening for hvordan hun forstår livet i dag.

Analyseprosessen av Amals fortelling er forankret i en fortolkende tradisjon (Alvesson & Sköldberg, 2018), hvor intensjonen er å være et talerør for hennes erfaringer. Vi tar utgangspunkt i Amals fortelling for å undersøke hvordan hun konstruerer mening, forståelse og orden, og vi bruker hennes fortelling som empirisk forskningsmateriale som fortolkes ut ifra valgte teoretiske perspektiver. Førsteforfatter jobber innafor perspektiver på skoleoverganger og *funds of knowledge*, og andreforfatter jobber innafor dekoloniale og kritiske teorier. I fortolkningsprosessen av Amals fortelling er vi bevisste på at det ikke finnes en direkte kausal forbindelse mellom erfaring, fortolkning og formidling av erfaring. Amal, som blir intervjuet i en skolekontekst, kan ha ulike interesser av å tilby en versjon som hun tenker at forskeren vil like å høre (Engan, 2012; Scourfield, 2006). Vi er samtidig bevisste på at våre forskerposisjoner kan ha innvirkning på hvordan vi forstår Amals fortelling, og at andre kan fortolke denne på ulike måter med andre teoretiske linser. Likevel forstår vi intervjuene og samtalene i seg sjøl som en samskapende konstruksjon mellom deltaker og forskere, hvor vi sammen skaper mening og tolker de fortellingene som blir fortalt (Kvale & Brinkmann, 2009). Som nevnt ovenfor, har førsteforfatter lang erfaring med opplæring av nyankomne ungdommer. Andreforfatter har sjøl innvandret til Norge som barn og vært nyankommen elev i norsk skole. Ved å formidle tykke beskrivelser av Amals erfaringer gjennom våre valgte teoretiske fortolkninger, håper vi leserne vurderer muligheten for overføring av funnene fra dette kapitlet til liknende elevhistorier. I de følgende delkapitlene vil vi presentere sitater fra Amals fortelling i lys av

teoretiske perspektiver på overganger, kunnskaps- og identitetsfond og usynlige grenser for norskhet.

Første skoleovergang

Amal kom til Norge som 16-årig asylsøker i 2015 sammen med foreldre og søsken fra et land i Midtøsten. I hjemlandet hadde hun gått på skole i ti år. I 2017 begynte Amal på Mo skole, et kommunalt voksenopplæringstilbud med norsk- og grunnskoleopplæring for ungdom i en stor norsk by. Mo skole var et segregert skoletilbud, det vil si fysisk atskilt fra vanlig skole. Da Mo skole blei nedlagt sommeren 2018, fikk over to hundre nyankomne elever i kommunen endra sitt skoletilbud fra en segregert lokalisering til en skolehverdag under samme tak som elever i ordinær videregående skole. Her fikk de nyankomne elevene det meste eller hele sin opplæring i separate grunnskoleklasser. Fra august 2019 gikk disse klassene under navnet kombinasjonsklasser, da også flere elever med ungdomsrett fikk plass i klassene.

Da Amal blei intervjuet våren 2019, gikk hun siste år i grunnskole lokalisert ved en videregående skole. Her forteller hun hvordan hun opplevde overgangen fra det segregerte opplæringstilbudet på Mo skole til grunnskoleopplæring ved videregående skole:

Når vi flyttet hit [til videregående skole], så jeg ble vant til å høre de norske ungdommene, hva de snakker om. Vi lærte norsk fortere enn der [på Mo skole], fordi her, for eksempel, vi kan sitte på kantina hvor det er masse bord, og du hører norske ungdommer snakke. Det er ikke ment at vi skal høre hva de sier, men de snakker så høyt, så vi får vite hva de tenker, og det blir lettere for oss. For eksempel når vi flyttet hit [til videregående], vi møtte noen vanskeligheter, noen utfordringer, for eksempel å gå på bussen hvor det er mange ungdommer, norske ungdommer ... Når vi kom til Mo på skolen, det var bare en buss som var full av flyktninger. Men her, når jeg kommer på bussen, det er bare ungdommer som er norske. Nå føler vi at vi er klar til videregående neste år, fordi vi kjenner mye mer, vi lærte noe, vi fikk noen erfaringer på det her ... For eksempel, jeg er en jente med hijab, så når jeg kommer inn i en skole hvor alle er norske og uten hijab, så føler du at det er utfordring for deg å være nær. Men etter hvert ble den følelsen borte. Så jeg opplevde det her, før jeg går til videregående første år, noe som er veldig viktig.

Amal forteller hvor viktig det var for henne med en skolehverdag innlemma i videregående skole sammen med norske ungdommer, slik at hun blei bedre forberedt til å bli en vanlig videregåendelev neste skoleår. Hun

venner seg til å være fysisk nær norske ungdommer, både på bussen og på skolen, og hun lytter til hva de norske elevene snakker om i kantina. Det er trygt å betrakte norske elever med litt distanse mens hun lærer av dem. Overgangen gjør noe med Amals opplevelse av seg sjøl som ei jente med hijab, en opplevelse av annerledeshet som hun ikke kjente på da hun gikk på Mo skole, med bare nylig innvandra ungdommer. Amal forteller at følelsen av å være annerledes blei borte etter hvert. Hun føler seg klar til å starte som vanlig elev på videregående skole, for hun har fått kunnskap om norske elever ved å være nær dem på skolen.

Amal opplevde et brudd med den segregerte skolen, en skolekontekst som var atskilt fra den vanlige norske skolen. Hun kryssa ei grense som førte til en endring i hennes sjølførståelse og i hennes identitetsfond (Akkerman & Bakker, 2011; Galton et al., 2003). Først så hun seg sjøl som annerledes enn ungdommene hun gikk sammen med på bussen og på skolen. Her ser vi hvordan overganger og identitetsendringer er prosesser som foregår over tid (Jindal-Snape et al., 2021; Strand, 2020). Amal får etter hvert mer kunnskaper om norsk skole og ungdomsliv, og hun beskriver overgangen mellom skolekontekstene som en meningsfull erfaring. Følelsen av annerledeshet blei etter hvert borte, og bruddet åpna opp for nye forståelser: «Nå føler vi at vi er klar til videregående neste år, fordi vi kjenner mye mer, vi lærte noe, vi fikk noen erfaringer.»

Rambøll (2018) skriver at lokalisering til videregående er viktig for at nyankomne elever skal kunne observere og samhandle med ungdommer i et videregående skolemiljø og for å bli kjent med skolekulturen. Amal opplever også utfordrende brudd i denne skoleovergangen. Hun gir uttrykk for at det var fint å møte utfordringer gradvis, før hun skulle bli en ordinær videregåendelev. Sjøl om Amal gradvis får mer kunnskap om norsk kultur og ungdomsliv på videregående skole, opplever hun å være i trygge rammer som elev i grunnskoleklassen sammen med andre nyankomne ungdommer som også erfarer overgangene. I denne klassen får Amal anerkjennelse for sitt identitetsfond samtidig som hun på trygg avstand kan lære om den norske kulturen og om norsk ungdom.

I litteratur om overganger er kontinuitet og brudd sentrale begreper, og sømløse overganger mellom ulike skoleslag har blitt sett på som et ideal (Ecclestone et al., 2010). Brudd kan imidlertid også være gode og gi nye muligheter for vekst (Strand, 2020), slik Amal uttrykker det her. Bruddet mellom skolekontekster åpna opp for ny læring (Jindal-Snape et al., 2021). De fysiske omgivelsene var nye, det samme var møtet med norske elever og

lærere i videregående skole. Amal fortsatte i en grunnskoleklasse der hun kjente elevene og lærerne fra Mo skole, slik at overgangen ikke skapte et for stort brudd (Akkerman & Bakker, 2011; Strand, 2020). Balansen mellom brudd og kontinuitet gjorde det mulig for Amal å knytte sine eksisterende språklige og kulturelle ressurser til nye kunnskaper for å utvide sitt identitetsfond (Galton et al., 2003; Hogg & Volman, 2020). På spørsmål om hva hun tenker om skole og integrering i den første overgangen, forteller Amal:

Å få [norske] venner fra andre klasser, som ikke kjenner deg, det er vanskelig. De kjenner ikke oss, vi kjenner ikke dem, vi tilbringer ikke tid med hverandre, hvordan skal vi bli venner? Og integrering, med å få norske venner, det er vanskelig, men integrering med å få vite hvordan systemet i videregående er, det fikk vi. For eksempel, vi ble integrert i gym, vi lærte masse ting. I vårt land, det var helt forskjellig. Vi hadde gym, men helt forskjellig. Men her, vi ble integrert, vi gjør alt som lærer sier, vi lærte flere ting. Vi kunne få kontakt med de norske som går med oss, ikke jeg, men noen andre, noen andre gjør det.

I begge sitatene leser vi hvordan overgangen fra det segregerte opplærings-tilbudet til en skolehverdag nær norsk ungdom åpner opp Amals tilgang til, og forståelse for, den norske skolen og det norske samfunnet. Ordet integrering kobler Amal til erfaring med at grunnskoleklassen hun går i, har kroppsøvingundervisning (gym) sammen med en videregående klasse. Hun beskriver hvordan dette fører til at nyankomne elever og videregående elever får kontakt med hverandre. Amal forteller hvordan hun opplever å lære mer om norsk skole og norsk ungdom. Dette gir henne nye kunnskaper om ungdomsliv i Norge og en større systemforståelse, noe som er sentral for integrering (Svendsen & Berg, 2017).

Samtidig beskriver Amal hvor grensene går for hennes mulighet til å bli helt integrert, og hun forklarer det med at hun ikke går i klasse med norske elever og derfor ikke blir venn med dem. Hun beskriver en skoletilværelse der hun står litt på utsida og betrakter det norske livet, men i en trygg klasse sammen med andre nyankomne elever. Hun synes det er greit å betrakte norske elever med distanse og få en gradvis overgang inn i den norske skolen sammen med elevene hun kjente fra Mo skole. Amal forteller videre i intervjuet om sitt aktive og sosiale liv både gjennom verv i elevrådet på skolen og gjennom mye frivillig arbeid på fritida. Hun forteller også hvordan hun gleder seg til å begynne på studiespesialisering neste år på en annen videregående skole, og til å få norske venner der.

Andre skoleovergang

Våren 2019 ga Amal uttrykk for en positiv sjølforståelse og optimisme med tanke på den neste skoleovergangen hun stod overfor. Da Amal blei intervjuet igjen høsten 2021, gikk hun siste året på studiespesialisering. Hun forteller her om hvordan hun hadde opplevd overgangen fra grunnskoleopplæring til videregående opplæring:

For eksempel, når jeg var på Mo, så det var ikke så store forskjeller, det var godt og varmt og jeg var sammen med personer som veit hvem jeg er og hvilken historie jeg har. Men når vi flytta til en ny skole, men samtidig i samme klasse [fra Mo skole til grunnskole på videregående], da var det litt utfordrende, fordi det var ny skole, et nytt miljø, men vi var fremdeles sammen i en klasse. Så det var en gradvis utvikling til ordentlig videregående skole der vi er aleine i en klasse med 28 elever. Så, selv om jeg er i en klasse med 28 elever, så jeg er aleine, fordi jeg finner ikke tilhørighet. Det er vanskelig. Det er vanskelig å finne det. Og så, for min del ser jeg, at særlig i denne alderen, der vi kom til Norge, det er vanskeligst. Jeg er ikke voksen, jeg er ikke ungdom, jeg er ikke barn. Så det er den vanskeligste tida, der man er ung, der man opplever mange ting, mange tanker. Ikke nok voksen, ikke nok barn eller ungdom. Men det er bra, med litt sånn gradvis overgang.

Amal beskriver den store overgangen det er å flykte fra landet sitt og komme til et fremmed land, og hun beskriver overgangen fra å være barn til å bli voksen. Å komme seint inn som elev i det norske skolesystemet, er i seg sjøl en stor overgang for mange ikke-vestlige elever (Rambøll, 2018). I Norge møter Amal en skolekultur svært forskjellig fra den hun kjente fra hjemlandet. Likevel forteller hun at det første møtet med skole i Norge opplevdes «godt og varmt». Amal beskriver klassen hun gikk i sammen med andre nyankomne elever som et trygt sted, der elevene kunne slappe av og føle seg sett av andre elever og lærere (Mathisen, 2020). Amal sier: «Jeg var sammen med personer som veit hvem jeg er og hvilken historie jeg har.» Amal fortalte at da voksenopplæringa blei samlokalisert med videregående skole, opplevde hun en gradvis overgang, og sjøl om det var litt utfordrende å gå på skole sammen med norske ungdommer, opplevdes det trygt i grunnskoleklassen.

I overgangen til å bli en vanlig elev i videregående skole, derimot, opplevde Amal seg aleine i klassen. Som tidligere nevnt, er det viktig i overganger å sikre en balanse mellom brudd og kontinuitet (Akkerman & Bakker, 2011; Strand, 2020). Med overgangen til videregående opplæring brytes kontinuiteten for Amal, og resultatet blir mangel på tilhørighet og

en følelse av utenforskap. Amal forteller videre om overgangen til å bli en vanlig norsk elev på videregående skole:

Når jeg begynte på videregående skole, jeg savna tiden hvor jeg gikk med bare innvandrere, for det er der hvor jeg tilhører. Det er der hvor de fleste kjenner hvem jeg er, og hva jeg har opplevd. Vi har samme historie, samme bakgrunn og samme drømmer. Så det er tryggere å være sammen med dem. Så jeg savnet en del sånne ting. Først, før jeg skulle starte med vgs., jeg var sånn helt optimistisk. Okay, det skal gå bra. Jeg skal bli kjent med mange ungdommer, norske ungdommer og sånn, jeg skal bli sammen med norske. Men etter at jeg kom inn, det var litt annerledes enn det jeg har forestilt meg. Det var vanskeligere. Jeg hadde forestilt meg at jeg kommer til å møte ungdommer hvor jeg kan for eksempel lett bli kjent med dem, være venner kanskje, men nei. Det ble ikke det, fordi ... det ble ikke det.

Amal savna klassekamerater som er innvandrere som henne. Hun uttrykte et sterkt ønske om å kunne bli en del av klassefellesskapet, men opplevde ikke å få den hjelpa hun trengte for å komme inn i dette fellesskapet. Hun beskriver hvordan hun prøvde å bli kjent med klassekameratene på videregående, men at hun til slutt ga opp. Kunnskaps- og identitetsfondet som Amal bærer med seg, og som har utgangspunkt i hennes oppvekst og tidligere erfaringer (Esteban-Guitart, 2012), er veldig ulikt det hennes medelever på videregående har. Hennes sjølforståelse har fått en knekk. Identitetsfondet til Amal blir usynlig, og hun opplever seg ikke anerkjent som en ordinær elev.

I 2019 snakka Amal med glede om det å bli mer kjent med norsk ungdomsliv og skolekultur, og om sine forventninger om å komme inn i varmen i et norsk klassefellesskap i ordinær videregående utdanning. I overgangen fra grunnskoleklassen til videregående opplæring skjer det et skifte for Amal. Når Amal i 2019 snakka om gradvise overganger og om å få en større forståelse for det norske, snakker hun i 2021, etter å ha vært elev på videregående i over to år, om bruddene i denne skoleovergangen. Å begynne på videregående blir for Amal en kompleks og vanskelig grensekryssing (Akkerman & Bakker, 2011). Balansen mellom kontinuitet og brudd blir forskjøvet, og overgangen fra det kjente til det ukjente blir for brå (Galton et al., 2003). I denne kritiske grenseovergangen finner ikke Amal tilhørighet i det nye klassefellesskapet, og hun blir stående utafor. Amal opplever at hun møter en skolekultur hun ikke klarer å bli en del av, og alternativet for henne blir å finne venninner blant andre innvandrerjenter på skolen. Mangelen på tilhørighet

i den norske klassen, blei trolig delvis kompensert i fellesskapet som hun erfarte med de andre innvandrerjentene: «Det er tryggere å være sammen med dem.»

I tråd med Mathisen (2020) blir identiteten til etnisk minoritetsungdom omforma og utfordra i samspill med medelever, relasjonelle regler og normer, og overordna rådende diskurser. Dette fører til at minoritetselevene søker seg til hverandre på skolen fordi deres identitetsfond ikke samsvarer med, og ikke blir anerkjent av, den overordna likhetskulturen i skolen (Hilt, 2017). Overganger handler ikke bare om et skifte mellom minoritetsklassen og klassen i videregående skole. Overganger er prosesser over tid, prosesser som krever kontinuerlig støtte fra omgivelsene (Jindal-Snape et al., 2021; Strand, 2020), og Amal setter mange ord på opplevelser av å ikke få denne nødvendige støtta for å utvikle seg vidare sosialt og faglig. Amals kunnskaps- og identitetsfond så ikke ut til å bli møtt, sett og anerkjent i skolen (Esteban-Guitart, 2012).

Som utdanningsforskere stiller vi oss spørsmål om hvordan skolen kan ivareta den faglige og sosiale tilhørigheten for nylig innvandra ungdommer som kommer seint inn i utdanningsløpet. Opplæringsloven (1998, § 22) sier: «Eleven skal få den hjelpa han/ho treng for å utvikle seg vidare og utnytte egne ressursar». I begge intervjuene ga Amal uttrykk for at hun så seg sjøl som svært sosial og utadvendt. Hun hadde lett for å komme i kontakt med folk, og hun fortalte at hun var aktiv i ulike frivillige organisasjoner. Amal jobba også hardt med skolearbeidet for å få gode karakter. Overgangen til å bli en ordinær elev i videregående skole, førte imidlertid med seg en endra sjølførståelse (Ecclestone et al., 2010). Amal beskriver faglige, relasjonelle og organisatoriske hindringer som står i veien for hennes opplevelse av inkludering i overgangen til å bli en ordinær elev i videregående skole.

Amal etterlyser klassekamerater med liknende bakgrunn som henne sjøl, og hun etterspør også et studiespesialiseringstilbud for minoritetspråklige elever i videregående opplæring. Amal har erfart at et slikt tilpassa opplæringstilbud gis til voksne i den fylkeskommunale voksenopplæringa, men at et slikt tilbud ikke lenger finnes i den ordinære videregående opplæringa. Som tidligere nevnt har skolen et ansvar for at alle elever skal oppleve tilhørighet i skolehverdagen, nedfelt i opplæringsloven (1998, § 2-8). I forståelsen av Amals søken etter tilhørighet, argumenterer vi for at det tidlige studiespesialiserende opplæringstilbudet for minoritetspråklige elever var av stor betydning for denne elevgruppas sosiale

tilhørighet i videregående skole. Da dette tilbudet forsvant, mista elever på studiespesialiserende program et tilrettelagt tilbud som ga nyankomne ungdommer en reell mulighet til å kunne omsette sitt språklige og kulturelle identitetsfond til kulturell kapital for videre bruk i utdanningsløpet (Bourdieu, 2010; Eek, 2021).

Usynlige grenser

I klasser med nyankomne elever tillegges kulturell integrasjon stor vekt. Det legges vekt på at elevene både skal lære norsk og gradvis få mer og mer kjennskap til norske kulturelle koder og sosiale regler (Hilt, 2017). I overgangen til å bli en vanlig elev i videregående skole møter Amal ei usynlig grense som hun ikke hadde forventa å møte. Gullestads (2002b) usynlige gjerde kan i et overgangsperspektiv forstås som ei grense som blir for vanskelig for Amal å forsere. Amal innlemmes, sakte med sikkert, i en allestedsværende usynlig norskhet med normer og regler som hun ikke forstår eller har erfaring med. Amal forteller at utover i videregående skole, blei det ikke lettere, men vanskeligere etter hvert som de faglige og sosiale kravene økte. Mange nyankomne elever er ikke påkobla den tatt-for-gitte norskheten i skolen fordi de har lite erfaring med norsk kultur. Overgangen til å bli en vanlig elev i videregående skole ser ut å være særlig vanskelig for mange elever som nylig har innvandra til Norge (Chinga-Ramirez, 2015; Hilt, 2017; Mathisen, 2020). I denne overgangen er det lett at den nødvendige støtta faller ut, og det er lett å oppleve ensomhet i møte med norskheten i skolen. Skolens tatt-for-gittheter blir ikke tilgjengelige for Amal, og hun blir stående på utsida som *den andre* (Chinga-Ramirez, 2017). Amal og andre elevers erfaringer med skoleoverganger skapes ikke i et vakuum, men i en spesifikk sosial og kulturell kontekst. Norskheten som kommer til uttrykk gjennom usynlige sosiale og kulturelle normer, skaper en sosial normalitet som kan bli en barriere, et usynlig gjerde (Gullestad, 2002b), for elever som er annerledes og ikke inkludert i normaliteten i skolen (Chinga-Ramirez, 2015).

Gullestad (2006) skriver at bak mange slike erfaringer som Amal gjør seg i den norske skolen, ligger det meninger og følelser, utbredte ideer og forestillinger om hva som er riktig og normalt. Mathisen støtter seg på Ahmed (2012) når hun beskriver hvordan fysiske rom formes av de som befinner seg i dem. I et rom dominert av hvite, vil hvite kropper kunne bevege seg mer selvfølgelig avslappa, mens fargete mennesker stadig blir

påminna hvordan deres kropper skiller seg fra flertallet (Mathisen, 2020). Amal bruker hijab. Både i 2019 og i 2021 snakka hun uoppfordra om hijaben sin. I 2021 fortalte hun:

Jeg likte liksom først å bli lærer, men etter at jeg har vært i videregående skole, hvordan liksom elever behandler lærere, jeg begynte liksom å føle meg rar. At kanskje det blir rart, hvis jeg, en med hijab, skal undervise.

I dette utsagnet setter Amal ord på en tidligere drøm om å bli lærer. Men da hun begynte på videregående, kom tanken om at hijaben hennes kunne bli et problem for henne i læreryrket. Hun begynner å føle seg rar. Amal sier ikke noe om hvordan hennes påkledning og hennes hijab møtes av de andre elevene, men når hun snakker om hijaben sin, kobles den til erfaringa av å være annerledes. Hijaben hennes er trolig den synlige identitetsmarkøren som skiller henne mest fra medelevene i klassen, og muligens den delen av hennes identitetsfond som plasserer henne tydeligst på utsida av norskheten.

Rugkåsa (2012) skriver at mange minoriteter i dag kan oppleve å bli møtt med en forventning om at de bør prøve å bli lik majoriteten for å bli akseptert, i betydninga å bli lik som. Gullestad (2002b) hevder, i likhet med flere andre forskere, at likhetsprinsippet er en av de viktigste kulturelle premissene i Norge (Lidén, 2017; Seeberg, 2003; Solbue et al., 2017; Vike et al., 2001). Gullestad (2002a, 2002b) og Mathisen (2020) skriver om det nære forholdet som finnes mellom likhet og herkomst i det norske samfunnet, hvor implisitte forestillinger om likhet naturligjører ei kobling mellom norsk nasjonsbygging, norsk herkomst og hvithet. Fordi disse forestillingene er så vanlige, normale og altomfattende, er majoriteten i skolen sjelden bevisst dens eksistens og tilstedeværelse, og dermed forblir norskheten usynlig i både skole og samfunn (Chinga-Ramirez, 2015). Mathisen (2020) viser hvordan minoritetselvene måler seg mot en normativ norskhet hvor hvithet og det norske språket er framtreddende. Dette er en viktig grunn til at minoritetselvene søker bekreftelse på egne identitetsuttrykk hos hverandre, slik Amal uttrykker her: «Vi [nyankomne minoritetslever] har samme historie, samme bakgrunn og samme drømmer. Så det er trygvere å være sammen med dem.»

I flerkulturelle klasser i videregående skoler skapes det et fellesskap som ikke bare er basert på likheter, men også på forskjeller (Solbue et al., 2017). Når elever skaper fellesskap på tvers av etniske forskjeller, en såkalt

panidentitet, i kraft av å være utlendinger på skolen, kan minoritetsklasser utfordre likhetstankegangen i det norske samfunnet (Gullestad, 2002a).

Amal beskriver hvordan hun opplever sine forsøk på å få kontakt med medelever i klassen på videregående: «Jeg kommer til dem [klassekameratene]. Jeg kommer og snakker med dem. Jeg hilser på dem, men, etter hvert ble jeg sliten, så jeg stopper med det. De er snille, men de har ikke gitt tilbake kontakt, liksom.» Amal opplever å ikke bli møtt, hennes forsøk på å få kontakt blir ignorert, og hun blir usynliggjort. Hun opplever ingen anerkjennelse i klassekameratenes blikk. Hun opplever ikke at hun hører hjemme, og hennes kunnskaps- og identitetsfond (Gonzalez et al., 2005) blir ikke anerkjent i skolen. Fanon (2008) beskriver dette blikket som *det hvite blikket* som både synliggjør og usynliggjør den andre. Mathisen (2020) beskriver hvordan slike andregjøringsprosesser foregår ubemerka og i taushet, de internaliseres over tid og skaper en dobbel bevissthet der andres manglende anerkjennelse blir en del av ens egen sjølforståelse.

Norskheten skaper usynlige grenser for Amals muligheter til å oppleve tilhørighet i skolen, og manglende anerkjennelse av Amals identitetsfond reproducerer utenforskap og fremmedgjøring i skolen. Gullestad (2002a) peker på at når majoriteten kritiserer *den andres* praksiser, uten å reflektere kritisk over majoritetens egne verdier eller praksiser, innebærer dette at majoriteten implisitt betrakter sine egne ideer og normer som mer utvikla, avansert og bedre enn de andres (Gullestad, 2006). Amal passerer ikke som en kropp som hører til i den forestilte likheten, hun blir plassert på utsida av grensa mellom *oss* og *de andre*. Gullestad (2002a) argumenterer for at forestillinga om *oss* dermed får en etnisk dimensjon i Norge, særlig i kontakt med andre etniske grupper. I dette møtet blir forestillinger om den fremmede skapt (Ahmed, 2012). Innvandrere som ikke undertrykker sine kulturelle annerledesheter, blir en trussel mot likheten og bildet som majoriteten har av seg sjøl. Innvandrere får dermed et press på seg om å bli kulturelt like, samtidig som det finnes en forestilling om at de aldri vil greie å oppnå det.

Avslutning

I dette kapitlet har vi sett på hvordan skoleoverganger for nyankomne elever både kan åpne opp og stenge tilgangen til læring om norskhet i skolen. Vi har undersøkt hvordan Amal erfarer overganger i norsk skole og

hvordan grenser for norskhet avdekkes gjennom disse erfaringene. I den første overgangen, der voksenopplæringa blei samlokalisert med videregående skole, opplevde Amal en balanse mellom brudd og kontinuitet. Amals identitetsfond så ut til å bli møtt og anerkjent i klassen med andre nyankomne elever, også ved lokalisering på videregående skole. Amal opplevde det som trygt å betrakte norskheten i skolen med distanse. I den andre overgangen, hvor Amal blir en ordinær elev på videregående skole, erfarer hun å stå utafør og aleine, noe som skaper et brudd i hennes sjølførståelse. Vi har vist hvordan norskheten blir til usynlige grenser for Amal på hennes vei til å bli inkludert i klassefelleskapet med norske elever. Gjennom Amals historie avdekkes viktigheten av gradvise skoleoverganger og behovet for tilhørighet. Det tar tid for ungdommer som er nye i Norge å få kunnskap og erfaring med de kulturelle kodene i skole og samfunn.

En forventning om at elever med kort botid i Norge skal gli inn i videregående skole og bli inkludert i vanlige klasser med norsk ungdom når de er ferdige med grunnskoleopplæringa, framstår som idealistisk og utopisk. Amal hadde gått på skole i ti år før hun kom til Norge, og hadde dermed bedre forutsetninger for å lykkes i skolen enn mange andre ungdommer som kommer med lite skolegang fra hjemlandet. Ungdommer som er nye i Norge, trenger tid, rom og mulighet til gradvise overganger inn i norskheten. Nyankomne elever trenger erfaringer med norskhet, både med språk og kulturelle koder, og de trenger anerkjennelse i den integreringsprosessen de befinner seg i. Med nok tid vil elevene skape nye norskheter og tilhørighet til Norge, men de trenger anerkjennelse av både læreren, skolen og utdanningssystemet. Dette kapittelet viser også behovet for et tilpassa treårig studiespesialiserende løp for nyankomne elever som skal over i videregående opplæring. Et slikt tilpassa løp gir flere muligheter til den tilrettelagte opplæringa som elevene trenger i disse skoleovergangene. For å vite mer om skoleoverganger for etnisk minoritetsungdom, er det i tillegg behov for mer forskning om nyankomne elever som kommer seint inn i skoleløpet.

Forfatterbiografier

Laila Engan jobber som universitetslektor ved Institutt for lærerutdanning, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Hennes forskningsinteresser handler om overganger, nyankomne ungdommer og deres skolegang i Norge. Hun underviser i pedagogiske emner for lærerstudenter.

Carla Ramirez jobber som førsteamanuensis i pedagogikk ved Institutt for pedagogikk og livslang læring, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Ramirez forsker på mangfold og inkluderings-/ekskluderingsprosesser i hele utdanningssystemet, fra barnetrinnet til høyere utdanning. Ramirez arbeider i interseksjon mellom dekolonial teori, feminisme og posthumanisme, og bruker postkvalitative metoder i sine undersøkelser. Ramirez er LIM-ombud (likestilling, inkludering og mangfold) ved Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap ved NTNU.

Referanser

- Ahmed, S. (2012). *On being included: Racism and diversity in institutional life*. Duke University Press.
- Akkerman, S. F. & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2018). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research* (3. utg.). Sage.
- Bangstad, S. (2021). *Strukturell rasisme: Et forskningsnotat* (KIFO-rapport 2021:1). KIFO, Institutt for kirke-, religions- og livssynsforskning. https://www.kifo.no/wp-content/uploads/2021/05/Strukturell_rasisme_rapport.pdf
- Bjordal, I. (2017). Kompetanse for mangfold – hva betyr det? I A. B. Lund (Red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (s. 229–243). Gyldendal Akademisk.
- Bourdieu, P. (2010). The forms of capital. I I. Szeman & T. Kaposy (Red.), *Cultural theory. An anthology* (3. utg., s. 81–93). Wiley-Blackwell.
- Chase, S. E. (2005). Narrative inquiry: Multiple lenses, approaches, voices. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research* (3. utg., s. 651–679). Sage Publications.
- Chinga-Ramirez, C. (2015). *Skolen ser ikke hele meg! En narrativ og postkolonial studie av sosial ulikhet i den videregående skolen gjennom minoritetslevers erfaringer med å være annerledes* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/2364846>
- Chinga-Ramirez, C. (2017). Becoming a «foreigner»: The principle of equality, intersected identities, and social exclusion in the Norwegian school. *European Education*, 49(2–3), 151–165. <https://doi.org/10.1080/10564934.2017.1335173>
- Ecclestone, K., Biesta, G. J. J. & Hughes, M. (2010). Transitions in the lifecourse. I K. Ecclestone, G. J. J. Biesta & M. Hughes (Red.), *Transitions and learning through the lifecourse* (s. 1–14). Routledge.
- Eek, M. (2021). *Språkhjelpere, investering og sosial rettferdighet: En undersøkelse av bruk av språkhjelpere i norskopplæringen for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn* [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Innlandet]. Brage. <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/2738680>
- Elder, G. H., Johnson, M. K. & Crosnoe, R. (2003). The emergence and development of lifecourse theory. I J. T. Mortimer & M. J. Shanahan (Red.), *Handbook of the life course* (s. 3–19). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-306-48247-2_1
- Engan, L. (2012). *«I am a child with education and knowledge»: Karen migrant and refugee children's daily life experiences in Thailand* [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/269061>
- Eriksen, I. M. (2017). *De andres skole: Gruppedannelse og utenforskap i den flerkulturelle skolen*. Gyldendal Akademisk.

- Esteban-Guitart, M. (2012). Towards a multimethodological approach to identification of funds of identity, small stories and master narratives. *Narrative Inquiry*, 22(1), 173–180. <https://doi.org/10.1075/ni.22.1.12est>
- Esteban-Guitart, M. (2021). Invisible funds of identity in urban contexts. *Urban Education*, Artikkel 4208592110165. <https://doi.org/10.1177/00420859211016536>
- Fanon, F. (2008). *Black skin, white masks* (R. Philcox, Overs.). Grove Atlantic.
- Fedorshyn, N. (2019, 27. februar). *Hvordan går det med unge som faller utenfor?* Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-unge-som-faller-utenfor>
- Galton, M., Hargreaves, L. & Pell, T. (2003). Progress in the middle years of schooling: Continuities and discontinuities at transfer. *Education 3-13*, 31(2), 9–18. <https://doi.org/10.1080/03004270385200161>
- Gonzalez, N., Moll, L. C. & Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practice in households, communities, and classrooms*. Routledge.
- Gullestad, M. (2002a). *Det norske sett med nye øyne: Kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Universitetsforlaget.
- Gullestad, M. (2002b). Invisible fences: Egalitarianism, nationalism and racism. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, 8(1), 45–63. <https://doi.org/10.1111/1467-9655.00098>
- Gullestad, M. (2006). Imagined kinship – the role of descent in the rearticulation of Norwegian ethno-nationalism. I A. Gingrich & M. Banks (Red.), *Neo-nationalism in Europe and beyond*. Berghahn Books.
- Hilt, L. T. (2017). Education without a shared language: Dynamics of inclusion and exclusion in Norwegian introductory classes for newly arrived minority language students. *International Journal of Inclusive Education*, 21(6), 585–601. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223179>
- Hogg, L. & Volman, M. (2020). A synthesis of funds of Identity research: Purposes, tools, pedagogical approaches, and outcomes. *Review of Educational Research*, 90(6), 862–895. <https://doi.org/10.3102/0034654320964205>
- Jindal-Snape, D., Symonds, J. E., Hannah, E. F. S. & Barlow, W. (2021). Conceptualising primary-secondary school transitions: A systematic mapping review of worldviews, theories and frameworks. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.540027>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2. utg.). Sage.
- Lidén, H. (2017). *Barn og migrasjon: Mobilitet og tilhørighet*. Universitetsforlaget.
- Lidén H., Aasen, B., Seeberg, M. L. & Staver, A. B. (2020). *Fra bosetting til voksenliv – den kommunale tjenestekjeden for enslige mindreårige flyktninger* (IFS-rapport). <https://hdl.handle.net/11250/2641091>
- Lund, A. C. B. (2017). Mangfold i skolen: En ressurs? I A. B. Lund (Red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (s. 28–47). Gyldendal Akademisk.
- Lødding, B., Salvanes, K. V., Reegård, K., Lillevik, R. & Kavli, H. C. (2020). *Hvordan finne effekter av opplærings-tilbud til nyankomne elever med innvandrerbakgrunn?* (NIFU-rapport 2020: 18). <https://www.nifu.no/publications/1838107/>
- Mathisen, T. (2020). «Vi er med hverandre fordi vi er utlendinger»: Om (re)produksjonen av kategoriene «utlending» og «norsk» i skolen. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, 1(2), 124–141. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-8162-2020-02-03>
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D. & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132–141. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>
- Moll, L. C., Tapia, J. & Whitmore, K. F. (1993). Living knowledge: The social distribution of cultural resources for thinking. I G. Salomon (Red.), *Distributed cognitions* (s. 139–163). Cambridge University Press.
- Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO). (2022). *Kombinasjonsklasser*. <https://nafo.oslomet.no/videregaende/organisering-vgs/kombinasjonsklasser/>

- OECD. (2018). *Investing in youth: Norway*. https://read.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/investing-in-youth-norway_9789264283671-en#page1
- Olaussen, A. H. & Kjelaas, I. (2020). «De det er jobb med og som ikke har kommet noen vei»: Norsk læreres forestillinger om flerspråklighet i skolen. *Målbryting*, (11). <https://doi.org/10.7557/17.5589>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Pastoor, L. d. W. (2020). Skolen – et sted å lære, et sted å være. I K. Eide (Red.), *Barn på flukt: Psykososialt arbeid med enslige mindreårige flyktninger* (2. utg., s. 208–231). Gyldendal.
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen: Det sakkyndige blikket* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Prout, A. & James, A. (2003). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Routledge.
- Rambøll. (2018). *Tilrettelagte opplæringstilbud for minoritetspråklig ungdom*. <https://www.ks.no/globalassets/fagomrader/forskning-og-utvikling/nyhetsaker/sprakoppling-til-minoritetsungdom.pdf>
- Ramirez, C. (2024). Betydning av materialitet for tilhørighet til Norge. I C. Ramirez & I. M. Lyså (Red.), *Norskhet i bevegelse* (s. 205–227). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.213.ch9>
- Regjeringen. (2018). *Statsbudsjett 2019*. <https://www.regjeringen.no/no/statsbudsjett/2019/id2723479/>
- Rugkåsa, M. (2012). *Likhetens dilemma: Om sivilisering og integrasjon i den velferdsambisiøse norske stat*. Gyldendal Akademisk.
- Scourfield, J. (2006). *Children, place and identity: Nation and locality in middle childhood*. Routledge.
- Seeberg, M. L. (2003). *Dealing with difference. Two classrooms, two countries: A comparative study of Norwegian and Dutch processes of alterity and identity, drawn from three points of view* (NOVA-rapport 18/2003). Norwegian Social Research.
- Solbue, V., Helleve, I. & Smith, K. (2017). «In this class we are so different that I can be myself!» Intercultural dialogue in a first grade upper secondary school in Norway. *Education Inquiry*, 8(2), 137–150. <https://doi.org/10.1080/20004508.2017.1290894>
- Statistisk sentralbyrå. (2022). 13009: *Gjennomføring i videregående opplæring for innvandrere, etter fullføringsgrad, botid i Norge og alder 2006–2012 – 2015–2021*. <https://www.ssb.no/statbank/table/13009/>
- Strand, G. M. (2020). *The transition to lower secondary school: Experiences and perspectives* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <https://hdl.handle.net/11250/2723004>
- Svendsen, S. & Berg, B. (2017). *Enslige mindreårige – på vei mot voksenlivet* (Samforsk-rapport). <http://hdl.handle.net/11250/2457173>
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Voksnes rett til grunnskoleopplæring etter opplæringsloven kapittel 4A Udir-3-2012*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Voksne/Udir-3-2012/>
- Vike, H., Lidén, H. & Lien, M. (2001). *Likhetens paradokser: Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge*. Universitetsforlaget.
- Øzker, K. (2016). *Tospråklig oppvekst og læring*. Cappelen Damm Akademisk.

KAPITTEL 7

Mot nye identiteter i Sápmi?

Inger Pedersen Institutt for pedagogikk og livslang læring, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Abstract: This chapter explores how today's and perhaps future young people in Sápmi shape their Sami identity through narratives from seven young coastal Sámi in a coastal Sámi community. In the official definition from the Norwegian Sámi Parliament (Sámi Parliament, 2023), having a Sámi-speaking great-grandparent and identifying as Sámi oneself is sufficient to be considered Sámi and included as a voter. However, there are other definitions and approaches to being Sami, outside the public system, that have a severe impact on young people, for example on various websites, blogs and digital newspapers. The analysis in this chapter leans on anthropological and postcolonial theory, exploring how the participants position themselves to what they consider a Sámi ethnic identity in this complex social context.

Keywords: Sámi identity, ethnopolitics, self-ascription, hybridity

Innledning

Hvordan former unge i et sjøsamisk lokalsamfunn sin identitet i dagens Norge og Sápmi, og hvilke holdninger møter de i sitt lokalsamfunn og i den offentlige politiske debatten i sitt identitetsarbeid? Min utforskning i dette kapitlet vil dreie seg om spørsmålene ovenfor for å utforske hvordan dagens og kanskje framtidens unge i Sápmi velger å forme sin samiske identitet. Den samiske befolkningen er et urfolk som lever i Norge i områder kalt Sápmi eller Sameland. Sápmi er et historisk samisk bosetningsområde som strekker seg over deler av Norge, Sverige, Finland og Russland. Ifølge Samekonferansen i 1992 konstituerer det samiske folket ikke nødvendigvis bare *en* nasjonalstat som sin, men ser på fellesskapet med det samiske folket som det vesentligste. I denne sammenheng uttalte de: «Vi samer er ett folk, og rikenes grenser skal ikke bryte vårt folks fellesskap» (Sametinget, 2023). Det er ikke uvesentlig å inkludere hele Sápmi i diskusjonene om samisk identitet da det innen de nordiske landene finnes ulike definisjoner på det å få være same og det å tilhøre det samiske manntallet. I den offentlige definisjonen fra det norske Sametinget (2023) holder det med å ha en samisktalende oldeforelder, og selv føle seg som same for å komme inn i stemmeantallet. Alle som avgir erklæring om at de oppfatter seg selv som same, og som enten (a) har samisk som hjemmespråk, eller (b) har eller har hatt forelder, besteforelder eller oldeforelder med samisk som hjemmespråk, eller (c) er barn av person som står eller har stått i manntallet, kan kreve seg innført i valgmanntallet (Sametinget, 2023). Samtidig eksisterer det andre definisjoner og forståelser av det å være same utenfor det offentlige systemet som også har innvirkning på de unge, for eksempel på ulike nettsteder, blogger og andre digitale fora.

I kapitlet analyserer jeg empiri fra intervjuer med syv unge mennesker (17–22 år) samt utsagn fra deres foreldre der det bidrar til å belyse konteksten. De unge ble intervjuet i forbindelse med en tregenerasjonell narrativ studie der de utgjorde den yngste generasjonen. Med utgangspunkt i narrativene fra de unge blir etnisk tilhørighet og identitet eksemplifisert og diskutert, og knyttet til noe av det de møter av holdninger i det *etnopolitiske landskapet* i Norge og Sápmi. Det etnopolitiske landskapet vil si det som verserer av politiske holdninger i dagens samfunnsdebatt, i dette tilfellet det som gjelder samisk etnisitet. Med tanke på at samtidens unge følger sosiale medier tett og merker seg holdninger og uttalelser relatert til egen identitet som same eller ikke same, er leserinnlegg, blogger og kronikker i sosiale medier et bakteppe for empirien som presenteres i dette kapitlet.

Jeg bruker artikler, leserinnlegg og kronikker fra sosiale medier som en dimensjon som påvirker unge sjøsamer i skapelsen av egen identitet på ulike måter, og i neste delkapittel kontekstualiseres dette for å gi en beskrivelse av det etnopolitiske landskapet unge sjøsamer befinner seg i.

Assimilasjonspolitikken i fornorskingsperioden skapte et inntrykk av at det å være etnisk same var ensbetydende med å være underutviklet, fattig, urenlig og umoderne (Meløy, 1980; Minde, 2005; Nergaard, 2011). Fra midten av 1800-tallet var fornorskingspolitikken et nasjonalt prosjekt med formål om å gjøre alle etniske minoritetsgrupper til «nordmenn» (se også kapittel 1, Ramirez & Lyså, 2024). Det var klare rasistiske innslag i den politiske argumentasjonen (Eriksen & Niemi, 1981). Niemi (1995, s. 226) mener at «den norske minoritetspolitikken i nordområdet overfor samene og kvenene fra om lag 1860 til om lag 1940 er *særegen* i europeisk perspektiv og faktisk et av de strengeste eksemplene vi har på slik statlig politikk». Skolelover, medisinalrapporter og rapporter fra skoleledere avdekker rasistiske og til dels dehumaniserende syn på den samiske minoriteten (se Meløy, 1980). En inndeling av etniske grupper basert på modell fra sosialdarwinismen gav premissene for at samiske kulturtrekk skulle fjernes. Dette har videre medført at mange samer har forsøkt å framstille seg så «norsk» som mulig og skjule sin samiske identitet. Fra 1960-tallet ble samepolitikken styrket gjennom ulike rettigheter. Kampen om utbygging av Alta-elva rundt 1980 står i en særstilling og ga allmennheten større bevissthet og kunnskap om samiske forhold. En større selvbevissthet og selvfølelse vokste fram (se Eidheim, 1992), og viktige samiske institusjoner og konvensjoner har blitt initiert som et resultat av denne politisk-kulturelle mobiliseringen, deriblant Sametinget (opprettet i 1989) og ILO-konvensjonen om urfolks rettigheter i 1990 (Regjeringen, 2023). Av nyere tid tar Sannhets- og forsoningskommisjonen (2023) et oppgjør med fornorskingspolitikken. Leder av kommisjonen, Dagfinn Høybråten, har uttalt at «fornorskningen pågår fortsatt» og videre at «det store oppgjøret har uteblitt» (Lægland, 2023). Rapporten med utsagn fra sannhetsvitner og forslag til forsonende tiltak ble lagt frem 1. juni 2023.

Forskningsspørsmålet i dette kapittelet blir å utforske hvordan samisk identitet forhandles og skapes blant unge i norsk Sápmi i dag. Gjennom historiske og politiske påvirkninger vil identiteter endres og minoriteter, som den samiske, vil oppleve større press på i forhold til egen identitet gjennom assimileringprosesser som fornorskingspolitikken (Eidheim,

1992; Eriksen, 1994; Minde, 2005; Nergaard, 2019). I det norske etnopolitiske landskapet skjer det kontinuerlig en utvikling som vi i denne boken prøver å ta pulsen på. Da er det viktig å flytte seg fra majoritetsperspektivet og utforske hva som skjer i minoriteter, som i den samiske befolkningen i Norge, og om mulig, utforske hvor forhandlingene og debattene oppstår og hvilke røtter de har. I analysen av de unge sjøsamenes identitetsarbeid vil jeg hovedsakelig støtte meg på tidligere forskning knyttet til samisk etnisitet og identitet i norsk kontekst. Kapitlet er forankret i både antropologisk og postkolonial teori, blant annet Barths (1969) analyser av etniske grupper og Eidheims (1992) beskrivelse av den politisk-kulturelle etniske utviklingen i Sápmi og stegene i rekonstruksjonen av samisk etnisk identitet. Dankertsen (2014) beskriver samisk identitetshåndtering i mellomrommet, eller både-og-identiteten. Bhabha (2004) og Chung (2016) representerer teoretikere som beskriver en hybrid både-og-identitet.

Samtidens etnopolitiske landskap

De unge i det sjøsamiske lokalsamfunnet i denne studien representerer flere standpunkt i en pågående diskusjon om det å være «samisk nok». Et eksempel fra dagens debatt er tidligere sametingspresident Maggas utspill om at en president i Sametinget skal beherske samisk språk, noe som andre mener ikke tar hensyn til den fornorskningsprosessen som har pågått (Fjellheim, 2021). I en kronikk i Morgenbladet stiller Mathisen (2020) flere spørsmål ved den nye samiske identiteten som vokser fram; passer det seg egentlig å gå med kofte fordi forfedrene snakket samisk for 120 år siden? Og mens noen går fire–fem generasjoner bakover for å finne sin samiske slekt, gjør andre det de kan for å skjule sitt opphav. Mathiesen (2020) kaller det som utspiller seg nå for et identitetskaos. Videre understreker hun noe som er vesentlig for vinklingen i dette kapitlet; den samiske stoltheten og arven må gjenopprettes, men hvilken vei man tar dit er høyst forskjellig. «Alle veier kan føre til fordømmelse fra både nordmenn og samer», ytrer hun, og konkluderer med at å «skrive om det samiske er en risikosport, det er et renn etter de 'riktige' meningene» (Mathisen, 2020).

Noen tør å utfordre spørsmålet om samisk identitet. I blogginnlegget «Kan man konvertere til same?» (Mackhé, 2013) møter vi «Sámi Wanna Be» (hans eget uttrykk) Max Mackhé, som er etnisk svensk. Max arbeidet som reingjeter og snakket samisk. Han søkte seg til manntallet både i det svenske og norske Sametinget. I bloggens kommentarfelt fant noen han frekk,

og krevde at han måtte grave fram en oldeforelder, men han ble også ønsket velkommen av andre som aksepterte hans samiske identitetskonstruksjon med argument om at alle skulle ha rett til å «bytte» identitet. Andre kommentarer foreslo at det ikke skulle være «vanntette skott» mellom etniske identiteter, da man godt kunne være både same og etnisk svensk eller norsk. Resultatet var at han fikk nei fra det svenske Sametinget, men ble akseptert som medlem i det norske manntallet inntil de ønsket bevist en genetisk tilhørighet. Det hadde han ikke, og dermed måtte han forlate også det norske.

I debatten om samisk identitet er det flere som advarer mot andre typer samiske «wannabes» eller «pretendians» (Nystad, 2022); mennesker som *ikke* vil tilskrive seg samisk identitet, men som likevel befinner seg i det samiske manntallet. Bak dette antydes det at noen henter fordeler eller verdier i egenskap av en ny etnisitet, da de kan påvirke avgjørelser i Sametinget der de har egeninteresser, som ved eierskap til gruver eller vindkraft (Bjørklund, 2016). I andre tilfeller hevdes det motsatte; at noen «pretendians» vil påvirke slik at samiske interesser *ikke* får gjennomslag i for eksempel reindriftsavtalen og fiskekvoter der myndighetene har konsultasjonsplikt med Sametinget (Solbakk, 2022). Bjørklund (2016) advarer mot at det samiske samfunnet mister sin politiske legitimitet og betydning som først og fremst er «å sikre og utvikle sine språk, sin kultur og sitt samfunnsliv» (Sametinget, 2023). Han påpeker at Sametinget kan bli en trojansk hest, der en skjult styrke av politikere kommer inn med andre hensikter enn formålet med Sametinget.

På samenes nasjonaldag i 2023, 6. februar, oppfordret sametingspresident Silje Karine Moutka og sametingsråd Runar Myrnes Balto til forsoning og aksept innen det samiske samfunnet med oppfordring om å anerkjenne hverandre: «Det finnes bare likeverdige og gode nok samer» (Moutka & Balto, 2023). De ønsker forsoning og mindre splid internt i en gruppe som fortsatt opplever stort press utenfra i mange saker, som for eksempel i Fosen-saken¹ og Repparfjord-saken.² Samme dag gikk Øyvind

1 Fosen-saken er en konflikt om vindkraftutbygging på Fosen i Trøndelag mellom på den ene side reindriftsamene i Fosen reinbeitedistrikt og på den andre side den norske staten ved regjeringen og Olje- og energidepartementet og utbyggerne i Fosen Vind og operatørene Statkraft og Aneo. I 2021 ble vindkraftutbyggingen dømt ugyldig av Høyesterett, da de anså vedtaket om tillatelse til vindkraftutbygging fordi utbyggingen krenker reindriftsamene rett til utøvelse av kultur (Skogvang, 2023).

2 Konflikt mellom samiske interesser og firmaet Nussir om gruvedrift i Repparfjorden der samene hevder at gruvedriften vil forstyrre reindriften og at fjorden vil bli forurenset ved sjødeponi for gruva (Naturvernforbundet, 2023).

Ravna i rette med det han kaller hets og hatefulle ytringer mot samer i forbindelse med en kronikk fra en «Fornorsket sjøsamer» (T. Olsen, 2023). I kommentarfeltene på nettavisen Nordnorsk debatt opplever Ravna at kommentarene er ødeleggende for samfunnsdebatten, ved at samer angriper hverandre. Han kaller dette et samfunnsproblem og uttrykker bekymring for de unge som opplever, og muligvis deltar i, denne formen for meningsbrytning (Ravna, 2023).

En annen tilnærming til det å være samisk og «god nok» same er de holdningene som er i Norge i dag. I august 2022 framla Norges institusjon for menneskerettigheter sin forskning i rapporten *Holdninger til samer og andre minoriteter i Norge* (2022). Rapporten viser at 33 prosent av befolkningen i Nord-Norge har observert hatprat mot samer (mot 24 prosent i sørsamiske områder), og at 11 prosent av Nord-Norges befolkning har et negativt inntrykk av samer (landssnittet er 3 prosent). I tillegg til det Mathisen (2020) kaller en kaotisk tilnærming til identitet, kan man derfor anta at unge mennesker i Sápmi møter en nokså tøff hverdag der de kan risikere hatefulle kommentarer om eget etnisk opphav. Det er denne konteksten av holdninger som utgjør det politiske forhandlingsrommet til de unge vi møter i dette kapitlet.

Teori og tidligere forskning

Det finnes ulike og til dels overlappende forståelser av begrepet etnisitet. *Etnisitet* beskrives som en måte å organisere samhandling mellom grupper på, hvis man skal legge til grunn en sosial forståelse. Ifølge Bjørnar Olsen (2021) er etnisitet primært en *identitet*, og en kollektiv sådan, det å være forstått som en av gruppen. Det er en stor enighet om at identitet først og fremst baserer seg på *selvtilskrivning*; at du selv ser på deg som noe, i tillegg til at andre ser på deg som noe (tilskriver deg). Dette innebærer ikke nødvendigvis biologiske særtrekk, men *kan* være fulgt av utseende (se Barth, 1969). Ifølge Eriksen (1994) er det få skarpe grenser mellom kulturer, han mener enhver kultur er bygd opp gjennom lang tid med ulike lag av påvirkninger og innflytelser. Vi er alle resultat av påvirkninger fra egen og andre kulturer, lag på lag over årtider kan gjøre det vanskelig å definere en etnisk gruppe som en absolutt og fastsatt kultur. Dette gir åpning for kommunikasjon mellom kulturer og også gjenkjennelse. Bjørklund (2016) mener at etnisitet er en identifiserbar essens, en kulturell substans som definerer gruppens egenart og som videreføres over generasjoner. Her vil

slekts- og blodlinjer være vesentlige faktorer i en identitet, *en essensiell identitet*. Dette står i kontrast til et konstruktivistisk syn på etnisitet, som innebærer at etniske grupper er *sosialt konstruerte*; kultur er ikke noe som er, men noe som skjer i interaksjon med andre (Bjørklund, 2016). Både Bhabha (2004), Ramstad og Thuen (2005) og Dankertsen (2016) beskriver en *både-og-identitet*, der det veksles på etnisk identitet etter hvilken kontekst man befinner seg i. Gjennom kapittelet beskrives det en veksling mellom samisk-norsk kontekst.

Barth (1969, s. 11) gjorde antropologiske studier av etniske grupper; hvordan de konstituerer seg og videre hva som opprettholder og danner grenser til andre etniske grupper. Han mente at en etnisk gruppe defineres av at de stort sett reproduserer seg selv, og at de deler grunnleggende kulturelle verdier som de viser utad. Videre at gruppen skaper rom for kommunikasjon og interaksjon og identifiserer egne medlemmer slik at de blir gjenkjent av andre som etniske representanter som kan skilles fra andre etnisiteter. Barth mente (1969; se også Eriksen & Jakoubek, 2019) at etniske grupper har en gjensidig avhengighet og at etniske identiteter er et produkt av både en kontinuerlig *tilskrivning* fra andre og *selvtilskrivning*. Objektive kulturelle trekk er ikke avgjørende. Derimot defineres etnisiteten gjennom de sosiale grensene; hvordan mennesker forholder seg til andre. Barth understrekte at etniske identiteter opprettholdes gjennom *relasjonelle prosesser* for inkludering og ekskludering, ikke kulturelle. Det som definerer gruppen, er den etniske grensen. En *dikotomisering* av en annen etnisk gruppe er en kategorisering som definerer denne gruppen som *fremmed*. Dette innebærer en erkjennelse av begrensninger på delte forståelser, forskjeller i kriterier for vurdering av verdier og en begrensning av interaksjon (Barth, 1969). Det konstrueres en kategorisering av etniske grupper som samisk-norsk i denne sammenhengen. Barths analyser har blitt videreført spesielt i de analytiske redskapene gjennom dikotomisering, som vurderer maktaspektene mellom forskjellige etniske grupper. Den norske majoritetsgruppen har hatt makt til å definere den samiske, særlig i et fornorskningsspektiv.

Eidheim (1992) beskriver hvordan de samiske samfunnene i Sápmi gjennom en møysommelig, men vellykket prosess fra 1960–1970-tallet bygde opp og utviklet sin samiske *selvfølelse* (*selfhood*) over kun få tiår. Hans forskning anses for å være et sentralt etnopolitisk bidrag, ved at han gjorde analyser som plasserte samisk identitetshåndtering i en samfunnsmessig og historisk kontekst, der minoritetens relasjon til norsk majoritet ble

analysert (Ramstad & Thuen, 2006). Et vesentlig element i denne snuoperasjonen av samisk individuell identitet eller selvfølelse, var forestillingen skapt av en politisk-kulturell elite om at samene var et tydelig folk med avgrensninger til andre etniske grupper, en dikotomisering (jf. Barth, 1969; Eidheim, 1992) som avgrenset og tydeliggjorde samisk etnisitet i motsetning til den norske. Ergo dreide det seg om en rekonstruksjon og vitalisering av en etnisk gruppe. Samene skulle tydeliggjøres gjennom sine etniske særtrekk, som tradisjoner og kulturelle uttrykk som klesdrakt og språk. Eidheim (1992) mente at den kollektive samiske identiteten hadde blitt utsatt for en kulturell invasjon gjennom fornorskningspolitikken, noe som igjen skapte *det samiske stigma*. Samisk identitet ble satt under hardt press da de ble latterliggjort på grunn av manglende norskkunnskaper, påstått fattigdom og sosialdarwinistiske ideer om at de var en underlegen rase (Eidheim, 1969).

Dankertsen (2014; se også Bhabha, 2004) har utforsket det hun benevner som *mellomrommet* mellom samisk og norsk kultur, et sted der man kan føle seg ekskludert både fra det norske og samiske samfunnet. Den ensomheten som kan opptre i rommet mellom samisk og norsk oppleves av de som har mistet kontakten med sin samiske fortid, noe som kan være en sårbar posisjon (Dankertsen, 2014). Posisjonen mellom to etniske identiteter kan oppleves som tom eller kulturtom, ifølge Dankertsen. Dette rommet inneholder tapsfølelser som gir smerte og melankoli, men det kan også være et mulighetsrom fordi det etablerer et fellesskap innen det samiske samfunnet (Dankertsen, 2014). Persen (2011) mener at tausheten skaper historier om fortielser. Han peker også på at historiene om opplevd urett i fornorskningstiden danner et fellesskap, som igjen blir en vesentlig del av en felles identitet. I mellomrommet kan det forhandles, og også skapes fellesskap, en *både-og-identitet* (Ramstad & Thuen, 2005), alt etter kontekst. Høgmo (1986) beskriver videre i en generasjonsanalyse hvordan fornorskningprosessen skapte en etnisk stigmatisering som medvirket til pendling mellom norsk og samisk etnisitet, noe som formet *det tredje alternativ*. De unge utviklet en vegring for den stigmatiserte samiske identiteten og ville ikke uten videre ta en norsk identitet da denne kunne gi et moralsk stigma fra det samiske samfunnet. Pedersen (2022) beskriver morsmålets stilling i samisk identitetsutvikling og anser språkbruddet som det mest inngripende intergenerasjonelle bruddet med fortiden, noe som har forstyrret identitetsutviklingen i den sjøsamiske befolkningen.

Paulgaard (2006) har studert unge i lokalsamfunn i Finnmark og hvordan deres identitetskonstruksjoner skapes i møte med sosiale og kulturelle føringer, spesielt knyttet til sted og region. Hun diskuterer hvordan grunnleggende identitetskonstruksjoner kan fungere og hvor langt vi som individer kan få en konstruksjon til å rekke, før andres respons slår inn. Vi er avhengige av grupperespons og relasjonelle tilbakemeldinger på egen konstruksjon. Paulgaard (2006) stiller dermed spørsmål til hvor frie unge kan være i sine konstruksjoner.

I andre deler av verden har urfolksgrupper måttet tatt stilling til hvor de plasserer seg etnisk og identitetsmessig i forhold til en majoritetsbefolkning eller kolonimakt. Bhabha (2004) og Chung (2016) representerer postkoloniale teoretikere som åpner opp for en forståelse av *hybriditet* som en annen og mer kompleks forståelse av identitet som gjerne oppstår i samfunn der maktaspektet mellom minoritet og majoritet er framtrædende. Bhabha (2004) studerte disse forholdene i indisk og karibisk kontekst og beskriver hvordan personer fra en marginalisert gruppe kan etterlikne gjennom såkalt *mimicry*; en overdreven kopiering av språk, kultur, væremåter og ideer, med en merkbar forskjell, med det resultatet at de hverken er det ene eller det andre, de er hybride. Chung (2016), som vokste opp i Sør-Korea og flyttet til Canada, beskriver hvordan han og andre venner, blant annet fra den kanadiske urbefolkningen, utviklet det han kaller «a skillful hybridity» for å navigere innenfor og på tvers av små og store kulturelle grenser som «others» i et nytt samfunn. Smith, som er maori, mener at det er viktig at urbefolkninger definerer seg selv og sin identitet. Hun hevder at begrepene *urbefolkning* og *urbefolknings identitet* er skapt og definert av de som koloniserer landet. Hun oppfordrer derfor til at urfolk definerer seg selv med egne sterke definisjoner og videre etablerer nye nasjoner og samfunn, og ivaretar egne språk (Intellectual Property Issues in Cultural Heritage, 2015).

Metode og etiske refleksjoner knyttet til forskning med unge i et sjøsamisk lokalsamfunn

Den kommende analysen baserer seg på narrative intervjuer av syv unge (17–22 år), fem kvinner og to menn, i et lokalsamfunn i Finnmark der det over generasjoner har vært bosatt en sjøsamisk befolkning. I tillegg vil jeg trekke på narrativer fra foreldre, som bidrar til å belyse problemstillingen. Det etnopolitiske landskapet, beskrevet over, blir satt i kontrast

til informantenes tanker om egen identitet og skal fungere som en del av deres samfunnsk kontekst. De utvalgte innleggene fra den offentlige debatten kompletterer konteksten og nyanserer diskusjonen rundt etnisitet og identitet i norsk Sápmi.

Feltarbeidet foregikk i 2018–2019, der 26 deltakere fra åtte familier ble intervjuet. Studien var del av et prosjekt³ med et tregenerasjonelt forskningsdesign, hvor jeg intervjuet besteforeldre, foreldre og barnebarn, født i tidsrommet mellom andre verdenskrig til rundt 2000. Personer knyttet til det lokale samiske senteret henviste meg til aktuelle forskningsdeltakere som de visste anså seg som sjøsamere. I tillegg benyttet jeg meg av snøballmetoden for videre rekruttering i det sjøsamiske miljøet der noen nøkkelpersoner informerte om prosjektet, noe som medførte god rekruttering. Prosjektet studerte i utgangspunktet lokal kunnskap knyttet til identitet i et generasjonsperspektiv. Et av spørsmålene i studien var knyttet til oppfatningen av egen identitet og etnisitet.

De unge fikk velge sted for intervju; de valgte kafe, hjemme hos foreldre og to ble intervjuet digitalt. Intervjuene tok omtrent en time. Intervjuene ble transkribert og kodet for aktuelle tema som intergenerasjonell overføring av kunnskap, identitet knyttet til samhandling mellom generasjonene og etnisk tilskrivning. Studien ble utført i et sjøsamisk lokalsamfunn, og det hadde da betydning for resultatet hvordan deltakerne plasserte seg etnisk. De unge fikk utdype hva de tenkte om egen identitet og etnisitet. Alle deltakerne er anonymiserte gjennom bruk av pseudonymer. De unges narrativer vil forankre kapitlet i en samisk-norsk kontekst, og illustrere noe av forhandlingsrommet vi har i vår samtid om hva det vil si å være (sjø)samisk i norsk Sápmi.

Gitt de unges alder kan det bli et asymmetrisk maktforhold i intervju-situasjonen som gjør at jeg som voksen intervjuer har makt til å styre intervjuet og senere fortolke det som er sagt (Backe-Hansen & Frønes, 2012). Det ble etterstrebet at de unge hadde muligheten til å konstruere sin egen virkelighet og livshistorie gjennom narrative og opptre som eksperter på seg selv, da det er de som eier kunnskap om seg selv og sitt liv (Alanen, 2009). Åpenheten og intimiteten som kan oppleves i intervju-situasjonen kan føre til at deltakerne avslører mer enn de opprinnelig hadde tenkt (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 73). Selv om at det ble gitt skriftlig samtykke på forhånd, var jeg beredt til å respektere tilbaketrekking i etterkant. I feltet møtte jeg ingen reservasjoner mot å snakke om tematikk knyttet til etnisitet

3 Prosjektet er en del av *Valuing the past, sustaining the future*. Prosjektet er støttet av Norges forskningsråd og ledet av professor Anne Trine Kjørholt ved Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet.

og identitet, og ingen ønsket å trekke noe tilbake i etterkant. Samtidig er min oppfatning at de unge hadde vanskeligheter med å posisjonere seg i forhold til identitet; ordene var ikke så lett å finne, og narrativet om seg selv var ikke tydelig eller ferdig definert. Utgangspunktet for spørsmålet var hvordan de oppfattet sin identitet for å finne ut om deltakerne selv identifiserte seg som (sjø)samiske. Gjennom dette spørsmålet fikk jeg noen ganger en utdypende prat som igjen ga ny innblikk i ungdommenes liv. I etterpåklokskap ser jeg at dette var en interessant diskusjon som jeg kunne utvidet, men der og da prioriterte jeg hovedspørsmålene i studien knyttet til intergenerasjonell overføring av lokal kunnskap.

Smith oppfordrer forskere, særlig de som ikke har tilhørighet i urbefolkningen, til å kritisk reflektere hva nytteverdien deres studier skal ha for lokalsamfunnet (*Intellectual Property Issues in Cultural Heritage*, 2015). Hun peker på fire viktige punkt: Er forskningen egnet til å gjenvinne, revitalisere, regenerere og rekonstruere den kulturen der forskningen foregår? Jeg er ikke medlem av lokalsamfunnet og kom i så måte inn som en forsker fra majoritetssamfunnet. Videre oppfordrer Smith til ydmykhet og høflighet fra forskere som kommer inn i feltarbeid i et lokalsamfunn. Sannhets- og forsoningskommisjonens rapport (2023) viser også til hvordan traumer har blitt skapt i samiske samfunn ved ulike marginalsieringsprosesser fra nasjonalstaten. Jeg gjorde forundersøkelser for å finne ut hva som var viktige tema for lokalbefolkningen og det lokale samiske senteret før jeg startet feltarbeidet. Gjennom tett kontakt med senteret fikk jeg kjennskap til det arbeidet som foregikk der, da særlig knyttet til lokal kunnskap. Vi utvekslet også kunnskap om fiskerbondekultur og ærfugltradisjon, som har stått sterkt både i lokalsamfunnet og på min hjemplass Vega. Videre presenterte jeg tentative analyser etter første intervjurunde og fikk da reaksjoner, blant annet på funn som viste de unges iver og interesse for å lære språk og videreføre samiske tradisjoner. Dette interesserte lokalbefolkningen og skapte en interessant diskusjon om hva de mente kunne styrke deres samiske identitet. I denne sammenhengen var språket det deltakerne diskuterte som det viktigste å styrke i sitt lokalsamfunn. Videre i kapittelet skal jeg analysere det empiriske materialet.

«Kan jeg være same?» En analytisk gjennomgang

I denne delen skal jeg analysere det empiriske materialet i fire ulike deler; først en fortelling fra en forelder som viser posisjonen mange i foreldregenerasjonen havnet i etter en sterk fornorskingsperiode. Videre analyseres hvordan de unges narrativer gis uttrykk i individuell og kollektiv

forstand, så en analyse av hvordan den samiske identiteten oppleves som kompleks. Til sist drøftes hvordan de unges kontekst innvirker på samisk identitet.

Gjennom retrospektive intervju med de unges besteforeldre og foreldre i feltarbeidet ble jeg kjent med hvordan fornorskningspolitikken generasjonelt ble utøvd i en sjøsamisk bygd (se Pedersen, 2022). Fortellingene viser hvordan nedvurdering av kultur og språk har preget deres oppvekst og identitet. Samtidig viser analysen hvordan lokalsamfunnet, gjennom egne institusjoner som samiske sentre, har fått stadig sterkere eierskap til historie og eget særpreg, tradisjonskunnskap og språk. Gjennom intervjuene møtte jeg ei mor fra foreldregenerasjonen som bodde noe utenfor feltstedet. Som niåring var hun med sin mor, far og søsken på slektsbesøk i Finnmark en sommerferie. Her forteller Solveig:

Så reiste vi til [sted anonymisert] på ferie til min mors familie. Så sier moren min: «Nå skal du få sjå ei *ekte finndame* – eller – sånn ekte finn, no da. Du har jo ei oldemor som er her». [...] Jeg husker vi kom inn i huset, og der sitter det ei gammel dame i en gyngestol ved siden av ovnen, og det var et veldig rart syn. For det første så hadde ho ei krittpipe ho røkte på [...]. Så var ho kledd i en sånn blå kjole, som vanlige folk ikke brukte da. Og, ho kunne ikke snakke ... jeg kunne ikke snakke med ho, for ho kunne bare samisk, ho kunne ikke norsk, eller veldig dårlig. Så jeg fikk aldri snakka med ho. Men tanta mi var med og ho snakka jo flytende samisk. Da sa mora mi: «Ja, nå har du møtt *en ekte same*», og mer ble det ikke snakket om disse tingene. For ... det at jeg har alltid følt at jeg var samisk, men jeg kunne ikke bevise det, for det var en taushet rundt det. Jeg traff tanta mi [samme sommeren] så sa jeg til henne: «Men vi er jo samer vi!» Og da husker jeg at ho ble sint på meg, og så kom det: «Sånn snakker vi ikke i familien min», sa ho. Og da ble dette her stilt fra min side da.

De unges foreldre har fortellinger som viser hvordan usikkerheten og tausheten har preget deres identitetsarbeid. Relasjonen mellom oldebarn og oldemor ble uoppnåelig både gjennom manglende språk og mors distanserte presentasjon av «en ekte same» (noe de selv ikke var). Solveig ble satt i en situasjon der hun ikke kunne kommunisere med slekten sin, bare iakttatt en fremmed *finndame*. Hun fikk heller ikke et språk for å artikulere sin samiske tilknytning, som Høgmø (1986) viser i sin generasjonsstudie, der barna vokste opp som «norske» og etter hvert oppdaget at foreldre og besteforeldre var samiske. Tanten til Solveig bedyret at hverken hun selv eller Solveig var samer. Dette gjorde barnet Solveig usikker, famlende og taus; «dette ble stilt fra min side da». Hun ble ensom med sine tanker, uten noen form for bekreftelse, men i stedet en opplevelse av fraskrivelse av

samisk identitet. Hun beskriver også et langt og vanskelig arbeid i voksen alder for å samle historier og minner fra egen slekt for å ta vare på denne identiteten som hun visste at hun hadde.

Gjennom intervjuene uttrykte Solveig og andre foreldre at de så med sorg på at muligheten for å utvikle en samisk identitet ble tatt fra dem gjennom fortielse og utvisking av slektshistorien (Pedersen, 2022). Som tidligere forskning viser, er foreldrene den generasjonen som er mest preget av fornorskingsprosessen (Pedersen, 2022). Persen (2011, s. 18) beskriver fortielsen eller det ikke-kommuniserte av det samiske som et «vesen» i seg selv, «et gjenferd som blir uhåndgriplig og opprettholdes av fordommer som ennå lever». Den ensomheten som kan opptre i rommet mellom samisk og norsk oppleves av de som mistet kontakten med sin samiske fortid (Dankertsen, 2016), til tross for en stadig vitalisering av samisk kultur som gir styrke. Solveig har valgt å stå fram med sin historie og er nøye med å fortelle sin og slektens historie til egne barn for å opprette den samiske selvfølelsen (jf. Eidheim, 1992), mens ei anna mor i studien har resignert og sier at «det [samiske] har hoppet over meg». Hun anser det slik at hun ikke har noe å tilby sine barn i en etnisk samisk forstand. Den reproduksjonen (Barth, 1969) som foregår innen en etnisk gruppe for å leve videre blir i dette tilfellet til brudd, og ikke videreførelse av de verdiene som måtte finnes i tidligere slektsledd. Det gis ikke rom for den kommunikasjonen og samhandlingen (Barth, 1969) som gir oldebarn og oldemor mulighet til å identifisere seg i et fellesskap. Etter denne generasjonen kommer deres barn, samtidens ungdomsgenerasjon. For å forstå de unges tanker om etnisk tilhørighet er det vesentlig å få et innblikk i den konteksten av holdninger som deres foreldre vokste opp med (se Pedersen, 2022).

De unges individuelle og kollektive identiteter

Et av spørsmålene i studien var å undersøke hvilken etnisk selvtilskrivning (Barth, 1969) som fantes i den yngste generasjonsgruppen. Tanker og følelser knyttet til samisk etnisitet kom ofte til slutt i intervjuene. Flere av de unge startet gjerne med et fokus på sin individuelle identitet:

Andrea: Jeg er turglad, liker å være i aktivitet og veldig reflektert, så liker jeg å fundere på sånne spørsmål og så elsker jeg å lære nye ting.

Even: Jeg ser for meg selv som at jeg er ... ganske samlet og ... egentlig også ganske rolig. Sikkert det at jeg er fra Finnmark, det eneste jeg vet med slekta vår både på mors- og farsside så er det sannsynlig hvert fall at de er fra Finland.

- Jenny:* Jeg vet faktisk ikke hva jeg svarer på det [spørsmålet om hvem jeg er]. Altså jeg er jo finnmarking for det første.
- Arne:* Nei ... kan nå i hvert fall si [at jeg er et] friluftsmenneske, sosial, altså, liker å være med på ting.

En stadfesting av sin egen autonome, individuelle identitet uten tilknytning til etnisitet kommer i første rekke, ved å framheve sine individuelle særtrekk: Andrea er turglad og liker å være i aktivitet, Even er samlet og rolig. De sier noe om sin personlighet og individuelle identitet. Etter denne tilskrivningen søker de store kollektive identiteter (se Paulgaard, 2006, for liknende funn blant ungdommer i Finnmark), der Even og Jenny er finnmarkinger – som en dikotomi (Barth, 1969) i forhold til for eksempel østlendinger. Både Andrea og Arne identifiserer seg som friluftsmennesker. I lokalsamfunnet er de fleste opptatt med ulike sysler ute i landskapet, på fjellet eller ved elver og fiskevann. Dette resulterer i at de ikke markerer seg på noen kontroversiell måte, men forsvinner i plasseringen innen store kollektive identiteter. Ifølge Paulgaard (2006, s. 73) vil «kollektive identiteter bidra til å skape en form for orden og trygghet fordi den enkelte får noen identitetsknagger å henge seg på. Kollektive identiteter framstår også som enhetlige og interne forskjeller vil bli underkommunisert og kontrasten til andre konstruksjoner vil oppleves enda mer forskjellig». Den samiske identiteten blir gjemt i de større majoritetskonstruksjonene, som å være friluftsmenneske.

Den kompliserte samiske identiteten

Etter forskriftene i Samemanntallet har alle de unge i studien anledning til å kalle seg samiske, da besteforeldre og foreldre er samiske og alle besteforeldrene snakker samisk, samt at noen av de unge også snakker morsmålet. En identitet som samisk eller sjøsamisk er noe alle har reflektert over på ulikt vis. Men flere unge forteller at de nøler. De forklarer at de ikke vet om de har *rett* til denne identiteten, spesielt i andres øyne. Paulgaard (2006, s. 69) framhever at relasjonelle og kulturelle betydninger spilles ut i interaksjon mennesker imellom. Dette er et sentralt poeng for enhver identitetskonstruksjon, hvor andres respons har vesentlig betydning for hvor langt konstruksjonene kan rekke. En av de unge, Arne, uttaler: «Det er litt ekkelt ... for de som liksom er ordentlige [samer] ... og jeg føler jo at jeg ikke kan si at, altså, identifisere meg som samisk.» Dette kan tyde på at konstruksjonen som samisk stopper opp, andres respons på deres mulige

samiske identitet hindrer flere å ta steget fullt ut. Hvem er de som er *ordentlig* som han måler seg opp mot? En slik tilnærming til det samiske ser ut til å hvile på en essensiell forståelse av identitet (Bjørklund, 2016). Flere av de unge setter den samiske standarden etter besteforeldrene. Samtidig er dette et syn som er framtreddende i aviser, blogger og blant sentrale samiske politikere og debattanter, særlig i nordnorske aviser, som vist tidligere i kapitlet. Her blir gruppetilhørigheten presentert som at du må kunne samisk for å representere samene (Fjellheim, 2021), sjøsamer er ikke samiske nok (T. Olsen, 2023), og du må ha en oldemor som snakker samisk (Mackhé, 2013). Disse kravene er for noen avgjørende for å ha den rette relasjonen til gruppemedlemmene og for å inkluderes i den samiske gruppen (Barth, 1969; Paulgaard, 2006).

Arne er mellom utdanning og jobb. For tiden er han på hytta i nærheten av bestefaren. De to er sammen ute på fiske eller jakt stort sett hele tiden. Arne måler seg i forhold til sine to trespråklige bestefedre som behersker de fleste samiske identitetsmarkører. På spørsmål om hva han tenker om sin etniske identitet, hvem han er, sier han:

Jeg vil jo ikke si at jeg er same, men jeg har samisk bakgrunn, jeg har ønsket meg kofte. Ja, heh. Nei, altså, jeg vet ikke. Jeg holdt på si, jeg vet jo hvem jeg er, men i forhold til det at de [besteforeldre] er ... i forhold til de, så kan jeg jo ikke ... holdt på si, det er vanskelig å si ut fra de.

Til tross for at Arne stadfester at han vet hvem *han* er, oppstår det en spenning og usikkerhet når han prøver å definere sin etniske identitet i relasjon til bestefedrene. Han sikter for høyt når han skal kalle seg *same* sammenliknet med dem. Den bestefaren han er mest sammen med, behersker en rekke samiske markører; språk, jakt, fiske, snarefangst og bærsanking. Samtidig som Arne har en rollemodell som innehar tradisjonelle samiske tradisjonskunnskaper, som han også til dels behersker, blir dette også overveldende og gjør at Arne trekker *sin* identitet i tvil i dette møtet. Han vil ikke tilskrive seg samisk identitet uten videre (jf. Barth, 1969); han er norsk, men med *samisk bakgrunn*. Ifølge Barth (1969) er etnisk identitet produkt av en gjensidig avhengighet og kontinuerlig tilskrivning fra andre i tillegg til egentilskrivning som fundamentet og grunnlaget for en etnisk gruppe. Arne sier videre om språket: «Så jeg skjønner jo litt, men det er jo lite. Det er mye mindre enn det jeg skulle ønske.» Her trekker han fram manglende språkbeherskelse som en årsak til at han ikke kan anses å være

fullverdig same. Han framstiller også bestefedrene som så komplette i sin gruppetilhørighet at det synes som han er usikker på om *de* vil tilskrive han samisk identitet.

Ordet 'vanskelig' kommer ofte opp i forbindelse med at vi snakker om etnisk tilhørighet i intervjuene. Dette gjelder for eksempel Jenny, som svarer følgende på spørsmålet om hvem hun er: «Ja, det der er et vanskelig spørsmål, jeg vil jo ... jeg anser meg jo selv mer samisk enn hva jeg er norsk.» Jenny, som er student, finner spørsmålet vanskelig fordi hun har tilhørighet i forskjellige etniske samfunn, det norske og to samiske lokalsamfunn. Hun har en far som tilhører den sjøsamiske befolkningen og en morslekt som er knyttet til reindriftssamfunnet i indre deler av fylket. Selv om hun er en av de «heldige» unge som behersker det samiske morsmålet og ulike tradisjonskunnskaper, identifiserer hun seg ikke som ubetinget samisk, hun er «mest samisk». Her posisjonerer hun seg i mellomrommet (Dankertsen, 2016), med tilgang til flere etniske grupper, men uten såre følelser. Det virker mer som et bevisst valg. Jenny har en rik tilgang på innspill fra ulike kulturelle grupper og inntar en posisjon der hun er både-og (Bhabha, 1994; Dankertsen, 2016; Ramstad & Thuen, 2005) i sin tilnærming til etnisk identitet, et valg der hun veksler på, og har tilhørighet i, både det norske og de samiske lokalsamfunnene.

Andrea er mye sammen med bestemor som lærer henne å sy kofte, *luhkká* (poncho) og snakker samisk med henne. Andrea sier hun «føler seg samisk», samtidig som at hun legger til:

Det er litt ekkelt, for de som liksom er ordentlig, jeg tenker at mange som ser på meg som at jeg ikke er ordentlig samisk fordi at jeg ikke kan språket. Jeg er jo samisk, selv om jeg ikke kan prate det, så det er jo mye av bestemor.

«Mye av bestemor» tolkes som hun henter sin samiske identitet gjennom relasjonen til bestemor og det de gjør sammen av samiske praksiser. Bestemor blir hennes rollemodell som gir næring til en identitet som hun vet hun eier og tar henne inn i den samiske gruppen (Barth, 1969), men hun synes ikke hun er «ordentlig samisk» når andre ikke vil tilskrive henne denne statusen. Man finner årsaken til språkbruddet i fornorskningssprosessen, men samiske stemmer i lokalsamfunnet og i nettdebatter har også lagt grunnlaget for hennes vakling. Dette skaper hennes tvil om hun er en ordentlig same. Hun strever med å tilskrive seg samisk identitet (Barth, 1969). Hun føler seg ikke velkommen fordi den kommunikasjonen og

interaksjonen som er nødvendig for å identifisere et medlem i gruppen ikke gir henne aksept. Andrea har ikke oppnådd de relasjonene (Barth, 1969) som er nødvendige for å inkludere et medlem inn i en etnisk gruppe. Hun anser seg som ekskludert og ikke god som same. Hverken Jenny eller Andrea går i dybden av egen tilskrivelse som samisk. Det kan virke som bildet av seg selv som samisk byr på noen betenkeligheter som gir usikkerhet hos både hos dem og andre ungdommer.

Noen unge samer i dag har en usikker tilnærming til egen samisk identitet til tross for at fornorskningen ikke like inngripende og at det samiske samfunnet har rettigheter som tidligere generasjoner ikke hadde. De vakler i sitt eget selvbilde, er de «gode nok» og «ordentlige» samer? Dette står i kontrast til den prosessen en samisk elite av politikere og kulturarbeidere gjorde over tiår der hensikten var å sementere en samisk identitet gjennom å skape en sterkere selvfølelse for å oppnå kulturell, politisk og rettslig likeverd (Eidheim, 1992). Den essensialismen (Bjørklund, 2016) som ble viktig for samisk kulturpolitisk utvikling da, kan synes å være en barriere for unge i dag, særlig kravet om å snakke samisk blir uoppnåelig for mange. Jenny nærmer seg fornorskingsprosessen på et mer kritisk vis, og forteller:

Jeg blir litt provosert over det der, at de [andre unge] tar seg selv som et offer for den fornorskingspolitikken, for den har vi ikke lenger. Det provoserer meg at folk setter seg som offer [...] ta nå ikke å synes synd i deg selv, ta heller å lær deg det språket! Nei, den der offergreia, den provoserer meg veldig fordi at du *kan* gjøre ting selv, slutt å sett deg selv i en bås hele tiden.

Det som Andrea opplever som sårt, bagatelliseres av Jenny: «Ta heller å lær deg språket!» Her reflekterer hun en indre justis i det samiske samfunnet der hun forventer at unge tar i et tak selv i stedet for å «skyldes» på fornorskningstiden. Dette gir gjenklang til en dimensjon i mediedebatten som er sentral, at det krever innsats og arbeid for å bli same etter noens oppfatning (se Mathisen, 2022). Når den kjente samepolitikeren Magga hevder at sentrale samiske politikere skal kunne beherske språket, er det et sterkt signal til andre samer (Fjellheim, 2021). I Kautokeino i indre Finnmark, er det 95 prosent samisktalende i befolkningen, mens samisk språkbeherskelse i mange sjøsamiske områder ved kysten er i en kritisk situasjon. Dette skyldes både en sterkere fornorskingspolitikk og en større norsk kulturutveksling langs kysten. Språkkravet kan derfor bli et uforholdsmessig og

ekskluderende krav for den sjøsamiske befolkningen. Mange blir dermed hengende igjen i det såre mellomrommet (Dankertsen, 2016) og føler seg dårlig behandlet og utestengt fra det samiske samfunnet på forskjellige vis. Nåværende sametingspresident og sametingsråd Moutka og Balto (2023) tar et oppgjør med disse holdningene når de sier at *alle* samer, «juksesamer, femtilapper, nysamer eller elitesamer», er likeverdige samer. De ønsker å komme til livs ekskluderende holdninger internt i det samiske folket.

Same avhengig av kontekst

Siri studerer i en by lenger sør, men er mye på hjemplassen, særlig hos besteforeldrene. Hun varierer identitetstilhørighet sin i forhold til geografisk posisjonering i form av nærhet og distanse til hjemplassen i Finnmark. Jo lenger hun beveger seg fra lokalsamfunnet hjemme, jo mer samisk føler hun seg, og jo viktigere blir det for henne å være samisk:

Jeg har aldri definert meg som ... jeg har bare vært liksom samisk ... Folk her vet jo det, men når jeg kommer til [anonymisert studieby] så tror jeg ikke de, det er ikke så mange der som vet det der. Det er jo sånn, når jeg er i [anonymisert hjemplass] så føler jeg meg på en måte mindre samisk *her* enn når jeg er på skole i [anonymisert studieby] på universitetet, for der er det jo færre samiske. Der er det sånn jeg tviholder på det lille jeg kan, og man prøver å lære det videre.

Hun er i tvil om sin samiske identitet hjemme i lokalsamfunnet. Her er hun veldig opptatt av hva andre tenker, altså hvorvidt hun oppfyller andres tilskrivning (Barth, 1969) til å være «ekte» samisk. Hun kontrasterer sitt eierskap til egen samiske identitet ved å vise at kravene er høyere hjemme enn i universitetsmiljøet: Det oppleves lettere å være samisk i et studentmiljø med få samer enn i eget lokalsamfunn. Det at hun vegrer seg for å anse seg selv som «fullgod» same i eget lokalsamfunn, indikerer noe om konteksten hun kommer fra. Hun snakker ikke samisk og nevner at hun er blitt kritisert for det, selv om at hun er veldig stolt av å være samisk og vise seg fram i kofta. Nok en gang ser vi at i enhver identitetskonstruksjon er det andres respons som avgjør hvor langt konstruksjonene kan rekke (Paulgaard, 2006, s. 69). Siri blir ikke vurdert etter samme normer for tilhørighet i et studentmiljø som på hjemplassen, det kjennes derfor enklere å være samisk der enn hjemme der hun blir bedømt etter bygdas forventninger, som hun opplever som vanskelige å oppnå.

«Hvorfor kan jeg ikke være same?» – konkluderende tanker

I dette kapittelet har jeg vist hvordan samisk identitet har utviklet seg gjennom ulike politiske og samfunnsmessige prosesser, og hvordan de etnopolitiske innspillene fra ulike hold kan prege unges identitetsarbeid. De unge er oppvokst i et sjøsamisk lokalsamfunn der de kjenner sin samiske bakgrunn og slekt. Den samiske identiteten hos deres foreldre ble sterkt preget av fornorskningens krav om å forlate det samiske språket og kulturuttrykkene (Pedersen, 2022). Slektsrelasjoner ble brutt på grunn av at språket ikke ble videreført, historien om slekten ble ikke kommunisert, og barna ble møtt med taushet i søken etter sine forfedre. Den distansen til den samiske identiteten som moren Solveig beskriver i sitt møte med oldemor og tante overføres til neste generasjon som sorg og taushet over tapt opprinnelse, noe som plasserer mange foreldre i det tause mellomrom der de sørger over tapt identitet (Dankertsen, 2016). Fornorskningstidens rasialisering, hvor den samiske befolkningen ble redusert til sin etnisitet, bare forskjøvet gjennom slektsleddene, er høyst levende. De unge nøler i sin tilskrivning av samisk identitet fordi de ikke vil bli rasialisert, altså redusert til kun det samiske – de vil være seg selv som komplette og unike individer.

De unge gir varierende beskrivelse av egen identitet, først med fundament i individuelle autonome egenskaper og så store kollektive identiteter. De vet at de kan kalle seg samiske, men flere vegrer seg fordi de da risikerer å dømmes etter det de oppfatter som (til dels strenge) essensielle identitetskrav. Disse kravene har versert i det samiske samfunnet siden den «eidheimske» selvfølelsen ble aktivert for flere tiår siden. For å tilskrive seg en samisk identitet og agere som samisk, kreves det en positiv relasjonell respons fra politisk hold, familie og lokalsamfunn (Barth, 1969; Paulgaard, 2006), en omvendt parallellitet (Ramstad & Thuen, 2006) fra fornorskningstiden, der man skulle bli norsk.

De unge vurderer sin etniske identitet med forsiktighet. Arne blir lært opp av sin bestefar i tradisjonspraksiser og er i egne øyne en friluftsmann med samisk bakgrunn, men han mangler språket og mener det stenger han ute fra den samiske gruppen. Siri føler større tilfredshet og sikkerhet ved å være same i bymiljøet enn i eget lokalsamfunn fordi holdninger på hennes manglende språkbeherskelse på hjemplassen virker ekskluderende for hennes tilskrivning. Andrea føler seg samisk, men tør ikke erklære seg same fordi det er mange som ikke ser på henne som ordentlig samisk

fordi hun ikke kan morsmålet. Jenny er mer samisk enn norsk, og er i en posisjon der hun behersker språket og synes andre unge skulle lære seg språket i stedet for å ta offerrollen. De fleste unge vil ikke forlate hverken den samiske eller den norske identiteten. Svært få eier den identiteten de opplever som ekte, så de konstruerer sin egen som i ulik grad gjør seg gjeldende som samisk.

Etnisk kategorisering kan oppleves å være en begrensning for både enkeltpersoner og grupper, men noen av de unge konstruerer sin etnisitet slik at etnisitetsbegrepet utvides og åpner opp for nye, og mulig sterke konstruksjoner. Unge samer i samtidens Norge er i et skjæringspunkt mellom ulike oppfatninger og betydninger av å tilhøre sin egen etniske gruppe. De unge sjøsamenes tanker om egen etnisitet gir innspill til en pågående diskusjon om det å være «samisk nok». De synliggjør den splittelsen som oppstår med tanke på å ikke være god nok same, og videre vanskeligheten med å kunne kalle seg same med «god samvittighet», selv om norsk manntall åpner for det konstruksjonistiske i å «oppfatte seg selv» som same. Det kan være noen som gir opp den samiske identiteten fordi det blir for konfliktfylt og et slit for å få være med i det samiske fellesskapet. Empirien viser at de unge i denne studien har et hardt etnopolitisk miljø å utvikle seg i, med offentlige ytringer i media der deres etnisitet blir gjenstand for hat (Norges institusjon for menneskerettigheter, 2022), mens den lokale justisen vurderer deres språk og kulturelle ferdigheter opp mot et kanskje utdatert samisk ideal. Noen unge stiller også krav til andre unge; først og fremst krav om morsmål. Dette viser at det foregår en dikotomi innen det samiske samfunnet som skiller grupper med og uten språkbeherskelse, noe som bekreftes av enkelte samiske politikere (Fjellheim, 2021) og i daglige debatter i kommentarfelt i aviser og blogger.

Noen unge veksler og ønsker å veksle på sin etniske identitet, gjerne ved å være samiske i en kontekst mens de opptrer som norsk i en annen. De finner seg til rette med dette og synes å anse som en fordel å beherske en kontekstavhengig både-og-identitet. Slik de unge framstiller seg er de usikre, men eier også en kompleks identitet der de trekker på finnmarking, friluftsmenneske og medlem av lokalsamfunnet, med en dynamisk veksling mellom samisk og norsk, som er vanlig hos mange minoritetsgrupper (Bhabha, 2004; Chung, 2016). Vegringen med å tilskrive seg samisk identitet synes å ha har forskjellige røtter: på den ene siden den eksterne påvirkningen og det etnopolitiske landskapet hvor samer blir utsatt for både rasialisering og rasistiske betegnelser, og på den andre siden den

interne prosessen og den indre justisen som skjer i Sápmi med tilskriving eller ikke tilskriving som same. Det er et ønske om inkludering for de fleste, noe som nå fanges opp av Sametingets tillitsvalgte og mulig gi en ny diskusjon i Sápmi. Vegring mot å eie en samisk identitet kan være forårsaket av fornorskingsprosessen – men det kan også være et uttrykk for at de unge vil spille på en mer kompleks definisjon av hva det betyr å være same, å eie et større identitetsmessig spillerom og likevel være fullgod same.

Forfatterbiografi

Inger Pedersen er doktorgradsstipendiat ved Institutt for pedagogikk og livslang læring, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Hennes forskning er konsentrert i et sjøsamisk lokalsamfunn der hun undersøker hvordan tre generasjoner opplever sine liv med søkelys på den erfaringen som skapes gjennom lokal kunnskap og hvordan overføring av lokal kunnskap former generasjonsrelasjoner og identitet.

Referanser

- Alanen, L. (2009) Generational order. I J. Qvortrup, W. Corsaro & M. Honig (Red.), *The Palgrave handbook of childhood studies* (s. 159–174). Palgrave Macmillan.
- Backe-Hansen, E. & Frønes, I. (2012). Hvordan forske på og med barn og unge? I E. Backe-Hansen & I. Frønes (Red.), *Metoder og perspektiver i barne- og ungdomsforskning* (s. 11–32). Gyldendal Akademisk.
- Barth, F. (1969). *Ethnic groups and boundaries. The social organization of culture difference*. Universitetsforlaget.
- Bhabha, H. K. (2004). *The location of culture*. Routledge.
- Bjørklund, I. (2016). Er ikke blodet mitt bra nok? Om etniske konstruksjoner og identitetsforvaltning i Sapmi. *Nytt norsk tidsskrift*, 33(1–2), 8–20. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2016-01-02-02>
- Chung, S. (2016). The morning after Canada's Truth and Reconciliation Commission report: Decolonisation through hybridity, ambivalence and alliance. *Intercultural Education*, 27(5), 399–408. <https://doi.org/10.1080/14675986.2016.1240497>
- Dankertsen, A. (2014). *Samisk artikulasjon: Melankoli, tap og forsoning i en (nord)norsk hverdag* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Nordland]. Nord Open Research Archive. <http://hdl.handle.net/11250/226938>
- Eidheim, H. (1969). When ethnic identity is a social stigma. I F. Barth (Red.), *Ethnic groups and boundaries. The social organization of culture difference* (s. 39–52). Universitetsforlaget.
- Eidheim, H. (1992). *Stages in the development of Sami selfhood*. Department of Social Anthropology, University of Oslo.
- Eriksen, K. E., & Niemi, E. (1981). *Den finske fare: Sikkerhetsproblemer og minoritetspolitikk i nord 1860–1940*. Universitetsforlaget.
- Eriksen, T. H. (1994). *Kulturelle veikryss: Essays om kreolisering*. Universitetsforlaget.
- Eriksen, T. H. & Jakoubek, M. (2019). *Ethnic groups and boundaries today*. Routledge.

- Fjellheim, S. (2021, 14. mai). Lytt til Magga [Leder]. *Nordlys*. <https://www.nordnorskdebatt.no/lytt-til-magga/o/5-124-123749>
- Høgmo, A. (1986). Det tredje alternativ: Barns læring av identitetsforvaltning i samisk-norske samfunn preget av identitetsskifte. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 27(5), 395–416.
- Intellectual Property Issues in Cultural Heritage. (2015, 25. mars). *Linda Tuhiwai Smith on «Heritage and knowledge. Decolonizing the reseach process»* [Video]. YouTube. https://youtu.be/--dFE_p_mxQ?feature=shared
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Lægland, M. (2023, 3. februar). Høybraaten slipper samisk bombe, fornorskningen pågår fortsatt. *Verdens Gang*. <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/kEpqVv/hoeybraaten-slipper-samisk-bombe-fornorskningen-paagaar-fortsatt>
- Mackhé, M. (2013). Kan man konvertera till Same? [Blogginlegg]. *Maxmackhé*. <https://maxmackhe.wordpress.com/2013/04/02/sami-wanna-be-kan-man-konvertera-till-same/>
- Mathisen, Å. (2020, 17. juli). Samisk identitet er sterk og voksende. Men det er ikke sikkert den blir slik soringan vil. *Morgenbladet*. <https://www.morgenbladet.no/ideer/kommentar/2020/07/17/samisk-identitet-er-sterk-og-voksende-men-det-er-ikke-sikkert-den-blir-slik-soringan-vil-skriver-ashild-mathisen/>
- Meløy, L. L. (1980). *Internatliv i Finnmark: Skolepolitikk 1900–1940*. Det Norske Samlaget.
- Minde, H. (2005). Fornorskninga av samene – hvorfor, hvordan og hvilke følger? I S. Lund, E. Boine & S. B. Johansen (Red.), *Samisk skolehistorie – 1*, (s. 13–34). Davvi Girji.
- Moutka, S. K. & Balto, R. (2023, 6. februar) *Det finnes bare likeverdige (og gode nok) samer!* Nordnorsk debatt.
- Naturvernforbundet. (2023, 8. mai). *Fakta om Nussirs kobbergruve ved Repparfjorden*. <https://naturvernforbundet.no/gruvedrift/fakta-om-nussirs-kobbergruve-ved-repparfjorden/>
- Nergård, J. I. (2011). Når slutter en koloniprosess. I S. Jentoft, J.-I. Nergård & K. A. Røvik (Red.), *Hvor går Nord-Norge. Tidbilder fra en landsdel i forandring* (s. 119–129). Orkana forlag.
- Nergaard, J. I. (2019). *Dialoger med naturen. Etnografiske skisser fra Sápmi*. Universitetsforlaget.
- Niemi, E. (1995). Samene og kvenene – et norsk minoritetspolitisk perspektiv. I L. M. Fosse (Red.), *Gobelin Europa. Søkelys på europeisk kultur* (s. 226–235). Syppress forlag.
- Norges institusjon for menneskerettigheter. (2022, 29. september). *Holdninger. Intervjuer om samer og andre minoriteter i Norge*. <https://www.nhri.no/rapport/holdnIntervjuer-til-samer-og-nasjonale-minoriteter-i-norge/forord/>
- Nystad, M. E. (2023, 13. januar) «Wannabe-samer» i Finland og «pretendians» i USA: – Vil være urfolk når det gir fordeler. NRK Sapmi.
- Olsen, B. (2021, 25. november). *Samenes historie: Landet befolkes*. NRK Radio. <https://radio.nrk.no/serie/norgeshistorie/sesong/202111/KMTE87005421>
- Olsen, T. (2023, 6. februar). *Ikke samisk nok?* Nordnorsk debatt. <https://www.nordnorskdebatt.no/5-124-226320>
- Paulgaard, G. (2006). Identitetskonstruksjoner – hvor langt rekker de? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 6(1), 67–88.
- Pedersen, I. (2022). Språkbrudd og identitet i sjøsamiske familier: En intergenerasjonell tilnærming med ungdom i fokus. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, 3(2), 154–170. <https://doi.org/10.18261/ntu.3.2.2>
- Persen, S. (2011). Lokalhistorien, kunnskapen og demokratiet. I S. Persen & S. Andersen (Red.), *Den gangen var det jo rikelig med fisk. Lokal kunnskap fra Porsanger og andre fjorder* (s. 15–2). Fávllis.
- Ramirez, C. & Lyså, I. M. (2024). Norskhet og rasialisering – friksjon, omveltning og utvidelse. I C. Ramirez & I. M. Lyså (Red.), *Norskhet i bevegelse* (s. 9–32). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.213.ch1>
- Ramstad, J. B. & Thuen, T. (2006). Nærhet og distanse. Noen refleksjoner over Harald Eidheims bidrag til den antropologiske forståelsen av samisk etnopolitikk. *Norsk antropologisk tidsskrift*, 16(4), 239–247. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2898-2005-04-09>

- Ravna, Ø. (2023, 6. februar). *Et ønske til Nordlys på Samenes nasjonaldag*. Nordnorsk debatt. <https://www.nordnorskdebatt.no/5-124-226347>
- Regjeringen. (2023, 2. mai). *ILO-konvensjonen om urfolks rettigheter*. <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/urfolkryddemappe/ilo-konvensjonen-om-urfolks-rettigheter-/id487963/>
- Sametinget. (2023, 4. mai). *Innføring i Sametingets valgmanntall*. <https://sametinget.no/politikk/valg/sametingets-valgmanntall/innforing-i-valgmanntallet/>
- Sannhets- og forsoningskommisjonen. (2023). *Sannhet og forsoning: Grunnlag for et oppgjør med fornorskningpolitikk og urett mot samer, kvener/norskfinner og skogfinner*. Stortinget. <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/sannhets--og-forsoningskommisjonen/rapport-til-stortinget-fra-sannhets--og-forsoningskommisjonen.pdf>
- Skogvang, S. F. (2023, 2. mars). Fosen-saken. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/Fosen-saken>
- Solbakk, M. (2022, 13. desember). *Den samiske grunnmuren slår sprekker*. NRK Sapmi. <https://www.nrk.no/ytring/den-samiske-grunnmuren-slar-sprekker-1.16218643>

Utvidelser

Andregjøring gjennom undervisningsmetoder: En blindsoner i norsk skole?

Carla Ramirez Institutt for pedagogikk og livslang læring, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Kris Kalkman Dronning Mauds Minne Høgskole

Laila Engan Institutt for lærerutdanning, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Abstract: This chapter explores the way teaching methods and physical organization of classrooms in upper secondary schools in Norway result in Othering and marginalization of newly arrived non-Western students. Drawing on interviews with 49 ethnic minority students in four schools, this study reveals the agency of materiality in reproducing Othering processes. Guidelines from the Norwegian National Curriculum (Kunnskapsdepartementet, 2017) assert that didactical methods such as group work, group discussions and project work contribute to cooperative learning, increased reflection skills and student participation. In this study, analysis inspired by Barad's (2007) posthumanism and Mignolo's (2009)/Spivaks (1998) decolonial theory demonstrates how the physical organization in classrooms and the materiality of teaching methods are incorporated in an epistemology of modernity, individualism, and Western values. This European and continental backdrop of educational and pedagogical traditions is not necessarily understood by non-Western students with experiences from other worldviews and school systems.

Keywords: teaching methods, upper secondary school, newly arrived students, posthumanism, decolonial theory

Innledning

Dette kapitlet undersøker hvordan arbeidsformer, undervisningsmetoder og fysisk organisering i videregående skole kan føre til utenforskap. Kapitlet undersøker utenforskap og marginalisering av elever med minoritetsbakgrunn, særlig elever med ikke-vestlig bakgrunn, kort botid i Norge og med kort erfaring i ordinære klasser med norske elever.¹

I Norge er det et overordnet mål at utdanningssystemet skal utjevne sosiale og geografiske forskjeller og gi alle elever like muligheter til læring (Nohre-Walldén, 2021). Alle elever, uavhengig av sosioøkonomisk status, kjønn, etnisitet, religion, bosted og foreldres utdanning, skal ha samme mulighet til å tilegne seg kunnskap. Individuelt tilpasset opplæring og tilrettelagt undervisning skal bidra til å realisere disse målene (Pihl, 2006). Likevel befinner vi oss i et paradoks. Forskning viser et gap mellom minoritetselevers holdninger til skolen og deres skoleprestasjoner (Wiborg et al., 2011). Ungdom med ikke-vestlig bakgrunn sliter oftere faglig, har lavere karakterer og skårer dårligere på nasjonale prøver enn elever uten innvandringsbakgrunn og elever fra andre vestlige land, selv om de har en positiv innstilling til skole og utdanning (Amundsen & Garmannslund, 2016). Opheim et al. (2013) skriver at elever fra ikke-vestlige land gjør det gjennomgående dårligere enn andre elever rent faglig i norsk skole. Samtidig er det en overrepresentasjon av minoritets elever i spesialundervisning, og særskilt tilrettelagt undervisning er et utbredt fenomen i norsk skole i dag (Ramirez, 2022). Leirvik (2016) antyder at innvanderforeldres autoritet og sosiale kontroll kan virke fordelaktig for suksess i det norske utdannings-systemet, selv om omkostningene kan være mindre autonomi, mer press og dårligere psykisk helse hos minoritets elever. Utdanningsbildet for denne elevgruppen er dermed komplekst.

Ifølge kompetansemålene i læreplaner for studiespesialisering fra læreplanverket for Kunnskapsløftet, skal varierte arbeidsformer som prosjektarbeid, samarbeidsoppgaver, diskusjoner i klassen, gruppearbeid og muntlige presentasjoner føre til samarbeidslæring, økt refleksjonskompetanse og elevmedvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2019). Fram til nå har det vært lite forskning som viser hvordan pedagogiske

1 Elever med minoritetsbakgrunn defineres som elever som har et annet morsmål enn norsk, samisk og engelsk i norsk skole, elever som har to utenlandsfødte foreldre og fire utenlandskfødte besteforeldre. Elever med ikke-vestlig bakgrunn er elever fra Øst-Europa, Asia, Afrika, Sør- og Mellom-Amerika og Tyrkia (Statistisk sentralbyrå, 2022).

metoder og klasseromsorganisering kan bidra til utenforskap for elever med ikke-vestlig bakgrunn. Forskning på andregjøring² og utenforskap hos minoritets elever i skolen har stort sett dreid seg om sosialt utenforskap (Chinga-Ramirez, 2015; Mathisen, 2020; Nadim & Fladmoe, 2021), studier som avdekker diskursive og strukturelle føringer som bidrar til å reprodusere sjanselikheter for denne elevgruppen (Hilt, 2017), og studier som setter søkelys på rasisme og hvite privilegier (Fylkesnes, 2019). Forskning viser behov for ny kunnskap som kan bidra til å gjøre undervisningen mer relevant for denne elevgruppen, slik at skole og utdanning blir meningsfulle arenaer for alle elever. Våre analyser viser hvordan arbeidsformer, undervisningsmetoder og fysisk organisering av klasserommet er innlemmet i en moderne, vestlig og individualistisk kunnskapstradisjon. Denne kunnskapstradisjonen forstås ikke nødvendigvis av elever med erfaringer fra andre skolesystemer, da den baserer seg på individualisme, rasjonalitet og konkurranse.

Kontinentale blindsoner

Kapittelet viser de mange forbindelsene som finnes mellom den kontinentale, europeiske og pedagogiske kunnskapstradisjon og undervisningspraksiser/romorganisering i skolen. Vi synliggjør en blindsoner der undervisningsmetoder forankres i en eurosentrisk og individualistisk epistemologi som ikke nødvendigvis mestres av elever med erfaring fra andre kunnskapstradisjoner, for eksempel fra mer autoritære skolesystemer som vektlegger gruppetenkning, lojalitet, lydighet og pugging (Dypedahl et al., 2017).

Inspirert av posthumane og dekoloniale perspektiver (Barad, 2007; Mignolo, 2009; Zembylas, 2018a, 2018b) undersøker vi hvordan erfaringer av utenforskap og marginalisering kan forstås som forbindelser mellom skolens kontinentale og europeiske kunnskapstradisjon og dens fysiske og didaktiske materialitet. Når grensene mellom hva som blir undersøkt utvides, oppstår det nye former for kunnskap som gir oss større og utvidet innsikt i minoritets elevenes erfaringer i skolen (Bayley, 2018).

2 Begrepet *andregjøring* viser til hvordan gruppetilhørighet kan føre til marginalisering, utenforskap og ekskludering. Begrepet kommer fra de- og postkolonial teori, og viser til hvordan ord, handlinger og prosesser plasserer/definerer noen som *de andre* og ikke som en del av *vi* eller *oss* (Chinga-Ramirez, 2015).

Vi flytter vårt forskningsfokus vekk fra relasjonelle, samhandlings- og diskursive perspektiver for å rette oppmerksomheten mot materialitetens agentskap gjennom skolens arbeidsmåter, undervisningsmetoder og den fysiske organiseringen. Dette gjøres ved å omfavne ideen om at *den andre* oppstår i et samspill med materialitet (Zembylas, 2018a, 2018b), og vi utforsker hvordan materialitetens agentskap kan bidra til både å skape og gjenskape det å gjøre noen til *den andre*. Målet vårt er å forstå hvordan menneskelige, ikke-menneskelige og mer-enn-menneskelige elementer samhandler inne i sosiale og kulturelle (an)samlinger. For å oppnå dette, følger vi Barad (2003) som skriver:

Agentskap kan ikke tildeles som en egenskap hos *subjekter* eller *objekter* (siden de ikke eksisterer som sådan i forkant). Agentskap er i det hele tatt ikke en egenskap – det er *gjøren/væren* i sin intra-aktivitet. Agentskap er iverksettingen av iterative endringer i spesifikke praksiser gjennom dynamikken i intra-aktivitet. (s. 827, vår oversettelse)

Ved å se nærmere på klasserommets møblering og måten elevene sitter på rundt et bord, oppgavene de får av lærerne og retningslinjene for løsning av oppgavene, prøver vi å forstå hvordan en samling av ulike elementer er sammenkoblet og intra-agerer med hverandre. Disse *ansamlinger* består av elevenes kropper, klasserommet, bord, stoler, PC-er, bøker, skrivesaker og så videre, og blir del av ett eller flere performative fenomener som utøver og konstituerer en bestemt kulturell og pedagogisk kunnskapstradisjon. Ved å anerkjenne at både menneskelige og ikke-menneskelige elementer samhandler og påvirker hverandre i skolen, blir det mulig å stille spørsmål ved hvordan ansamlinger bidrar til å forme minoritetslevers verden og erfaringer. Å utforske minoritetslevers erfaringer gjennom materialiteten i blant annet arbeidsformer gir oss en unik mulighet i å anvende *ansamling* som en grunnleggende enhet for analyse, og slik utvide eksisterende forståelser for hvordan klasserommets fysiske utforming reproducerer en normativ måte å løse de faglige oppgavene på. Den norske fellesskolen blir tatt for gitt som *normal*, samtidig som den reproducerer og viderefører et bestemt kulturelt verdigrunnlag som ikke nødvendigvis forstås av elever med andre referanserammer fra sin oppvekst.

Kapittelet er et bidrag til teorien om posthumanisme og dekoloniale perspektiver i utdanning, hvor det menneskelige, ikke-menneskelige og mer-enn-menneskelige forstås som allerede sammenfiltrede intra-aktive agenter i enhver ansamling. Barad (2007) fremmer at:

On an agential realist account, matter does not refer to a fixed substance; rather, matter is substance in its intra-active becoming—not a thing, but a doing, a congealing of agency. Matter is a stabilizing and destabilizing process of iterative intra-activity. Phenomena—the smallest material units (relational «atoms»)—come to matter through this process of ongoing intra-activity. That is, matter refers to the materiality/materialization of phenomena, not to an inherent fixed property of abstract independently of existing objects. (s. 822)

Dette innebærer et skifte fra å betrakte virkeligheten i et klasserom gjennom statiske definisjoner, til å erkjenne virkeligheten i et klasserom som stadig foranderlig/dynamisk/performativ i sin pågående materialisering gjennom intra-aksjoner (Barad, 2007, s. 234).

I det følgende delkapittelet kontekstualiserer vi studien, før vi fortsetter med teoretiske redegjørelser av posthuman og dekolonial teori. Videre beskrives metodologien og analyseprosessen, før vi presenterer analyser av tre ungdommers erfaringer med undervisningsmetoder i norsk skole. Til slutt argumenteres det for viktigheten av å inkludere ikke-menneskelige og mer-enn-menneskelige agenter i forskning på mangfold i skole og utdanning, for slik å avdekke tatt-for-gittheter og eurosentrisk kunnskap innbakt i pedagogiske praksiser.

Kontekstualisering

Elevenes skoleprestasjoner er sterkt avhengig av kunnskap om det språket som brukes i skolen, kjennskap til læringsstrategier, undervisningsmetoder og ferdigheter i bruk av det fysiske rommet i klasserommet, i tillegg til de underliggende kulturelle verdiene som anvendes i opplæringen. Disse didaktiske metodene og pedagogiske arbeidsformene forstås som resultat av et historisk sammenfiltret nettverk som inngår i en kontinental europeisk pedagogisk tradisjon. Det er forholdsvis lite forskning som har satt søkelys på hvordan pedagogiske arbeidsformer, didaktiske metoder og skolens fysiske organisering skaper ekskluderende barrierer for elever som ikke deler de historiske, sosiale og kulturelle referansepunktene. Selv om alle elever har rett på tilpasset opplæring i norsk skole (Opplæringslova, 1998, § 1-3) viser vi i dette kapittelet hvordan den kontinentale kunnskapstradisjonen er innbakt i en vestlig, individualistisk og kulturell referanseramme som danner grunnlaget for hele opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Nordisk forskning viser at norsk utdanning favoriserer en bestemt type elev, nemlig en norsk, cis-kjønn³, heterofil, funksjonsfrisk og med middelklassebakgrunn (Chinga-Ramirez, 2015; Eriksen, 2017; Fylkesnes, 2019; Lundberg, 2021; Ulrichsen et al., 2021; Aasland & Engelsrud, 2021). Chinga-Ramirez (2015) stiller seg kritisk til hvordan kategorien *elev* regnes som objektiv og nøytral, uten hensyn til nasjonalitet, hudfarge, kjønn, sosioøkonomisk bakgrunn, foreldrenes utdanningsnivå, oppvekstvilkår eller kroppslige erfaringer. Haugen (2015) undersøker hvilke læringsstrategier som brukes i norsk skole og viser hvordan kun det som blir ansett som relevant og legitimt av skolen og lærerne blir aktivert og brukt i undervisningen. Dette fører til at bakgrunnskunnskapene hos elevene som ikke *passer inn*, ikke blir sett eller anerkjent. Riese et al. (2020) undersøker NOU 2015: 8 *Fremtidens skole* og gjør en analyse av hvordan selvregulering er blitt et pedagogisk mål i utdanning. De viser hvordan forventninger til framtidens elever rammes inn av både dannelsorienterte idealer og nyliberale diskurser, hvor nyliberale verdier som selvregulering blir dominerende gjennom målsettingen om å styrke folkehelse og livsmestring.

Disse studiene viser hvordan utdanning viderefører et individualistisk syn på eleven, hvor egenskaper og eventuelle *mangler* undersøkes gjennom én variabel som tillegges avgjørende betydning, nemlig eleven selv. Kulturell, sosioøkonomisk, verdimeisig og materiell bakgrunn blir lite vektlagt. I dagens norske utdanningskontekst, hvor sosial og økonomisk ulikhet er økende utfordringer, er det en vesentlig politisk, sosial og intellektuell oppgave å bidra med kunnskap om hva som skaper utenforskap og andregjøring hos nyankomne ikke vestlige elever i norsk skole. Med inspirasjon fra posthuman og dekolonial teori, belyser vi hvordan differensieringsprosesser og sosial ulikhet reproduseres gjennom intra-aktive ansamlinger bestående av kropp, menneskelig og ikke-menneskelig, levende og ikke-levende materialitet i norsk skole.

Posthuman og dekolonial teori

Vår forståelse om at det finnes en blindsoner i forbindelsen mellom undervisningsmetoder, fysisk organisering og en eurosentrisk/individualistisk epistemologi, åpner opp for et teoretisk rammeverk som tillater oss å se

3 En ciskjønn er en person som identifiserer seg med det kjønn hen blir registrert som ved fødselen. Det betyr for eksempel at du ble registrert som jente ved fødselen og opplever at det kjønn stemmer med hvem du er.

forbi isolerte aktører. Michalinos Zembylas (2018b) argumenterer for hvordan samspillet mellom posthuman og dekolonial teori kan være fruktbar og komplementær. Begge perspektiver er kritiske til *human exceptionalism*, en forestilling om at mennesket er unikt og skal være hovedfokus i all forskning. Begge perspektiver har sosial rettferdighet som mål og utfordrer generaliserte og essensialiserte forestillinger om verden. Mens posthumane perspektiver vektlegger hvordan mennesket skapes intra-aktivt og performativt i relasjon til sine omgivelser (Barad, 2007), forsøker dekolonial teori å bevisstgjøre oss fra illusjonen om eksistensen av universell kunnskap og forestillingen om et subjekt uten kropp, kontekstløst, uten relasjoner og urørt av geopolitisk historie som både rangerer, rasialiserer og devaluerer (Mignolo, 2009). Begge perspektivene påpeker at all kunnskap er situert, kroppslig, relasjonell og konstruert. Mignolo (2009) spør: «Er det gjennom å skjule sin egen historiske og geografiske plassering at den vestlige epistemologien har lyktes i å skape ideen om universell kunnskap? Som om det vitende subjektet også var universelt?» (s. 160, vår oversettelse). Selv om posthumanisme og dekolonial teori har flere fellestrekk, skal vi i det følgende redegjøre for deres særtrekk og relevans for denne studien.

Materialitetens agens

Karen Barad er en av grunnleggerne av posthumanisme og av teorien om agential realisme (se også kapittel 9, Ramirez, 2024). Barad (2007) erkjenner at subjektene ikke er atskilte fra, men tett påkoblet og sammenvevd med materialitet, ikke-menneskelige og mer-enn-menneskelige agenter. Multiplisitet og sammenfiltringer er konseptuelle kjennetegn på posthumane virkelighetsoppfatninger. Posthumanisme kan hjelpe oss å forstå hvordan skolens materialitet har dynamisk agens i virkelighetens intra-aktive tilblivelse. Istedenfor å tenke på hvordan vi som forskere skal representere sosiale kategorier, aktører og strukturer, viser posthumanisme hvordan virkeligheten forstås gjennom ansamlinger (*assemblages*) (Deleuze & Guattari, 1988) og sammenfiltringer (*entanglements*) (Barad, 2007). Ansamlinger viser til multiplisiteten i fenomener, ikke bare hvordan fenomener består av nettverk av materialitet, følelser, kropper, subjekter, atmosfærer og så videre med forbindelser til hverandre, men hvordan forbindelsene er uatskillelige fra hverandre. Det som teller er hva som skjer mellom forbindelsene, i det relasjonelle, i det sammenvevde mellomrommet, ikke i sosiale relasjoner, men i det sammenvevde mellomrommet. Det

er i intra-aksjoner at det kontinuerlig skapes forskjeller, nye forbindelser og tilblivelser i ansamlinger (Murriss, 2021). Barad bruker begrepet *entanglement* for å beskrive at det å være sammenfiltret (*entangled*) går forbi å være sammenvevd, som en kobling mellom to separate enheter. Barad understreker at vår eksistens ikke er individuell, at subjekter ikke eksisterer før vi intra-agerer med omgivelsene (Barad, 2007). Når objekter, subjekter og materialitet blir sammenfiltret, er det fordi de intra-agerer med hverandre, og gjennom sin intra-agens blir de til og virkeligheten tar form (Dahl, 2021). I Barads posthumanisme er intra-aksjon en grunntanke. *Intra-aksjon* skiller seg fra *interaksjon* ved at det relasjonelle er det primære (Bayley, 2018). Hun skriver: «The notion of intra-action (in contrast to the usual 'interaction', which presumes the prior existence of independent entities) represents a profound conceptual shift» (Bayley, 2018, s. 815).

Barads (2007) forståelse av at agens ikke kun er en egenskap ved subjektet, men avhengig av intra-aksjon med andre agenter, åpner opp for andre måter å forstå ikke-vestlige elevers erfaringer i skolen. I dette påvirkningsforholdet er relasjoner og forbindelser i ansamlingene det primære. Subjekter kan, i Barads posthumanisme, ikke forstås uten å ta i betraktning de ansamlingene som rommer dem, hvor ikke-menneskelig og mer-enn-menneskelig materialitet inngår som en naturlig og viktig del av virkeligheten. Ansamlinger forstås som nettverket av forbindelser mellom alle dimensjonene, både menneskelige, ikke-menneskelige og mer-enn-menneskelige (relasjonelle, diskursive, temporale, romlige forbindelser osv.). Teorien om posthumanisme belyser hvordan *alt* (elever, klasserommet, lærere, skole, undervisningsmetoder, utdanningsplaner, utdanningspolitikken mfl.) står i konstant bevegelse og blir til gjennom intra-aksjoner (Barad, 2007).

I dette kapittelet er vi kritiske til forestillingen om et selvstendig og autonomt elev-subjekt. Vi er inspirert av Barads idé om elevens subjektivitet som stadig tilblivende i de ulike ansamlingene subjektet er en del av i en skolehverdag (Barad, 2007). I våre analyser vektlegges intra-aksjoner som oppstår mellom elever med ikke-vestlig bakgrunn, didaktiske valg som brukes i opplæringen, og romorganisering i undervisningssituasjoner. I det følgende redegjøres det for Walter Mignolos (2009) dekoloniale kritikk av vestlige kunnskapstradisjoner som hevder at kunnskap er objektiv og universell (s. 162), og dekoloniale teoretiker Gayatri Spivaks epistemiske vold. Selv om posthumanisme og dekolonial teori har forskjellige teoretiske innganger, forenes de ifølge Zembylas (2018b) i en sterk kritikk av «human

exceptionalism, the assumption that humans are unique and should be the main focus of our concern» (s. 254).

Nullpunktposisjon og epistemisk vold

Vårt utgangspunkt er at den norske skolen er posisjonert i en vestlig, middelklasse- og individualistisk epistemologisk tradisjon (Mignolo, 2009). Troen på den vitenskapelige metoden, positivisme, nøytralitet og objektivitet (re)produserer ansamlinger av andregjøring hos elever som havner utenfor det vestlige kunnskapsgrunnlaget (Chinga-Ramirez, 2015; Ramirez, 2022).

Den dekoloniale teoretikeren Walter Mignolo (2009) skriver hvordan verden, gjennom kolonitiden, ble oppdelt i en forestilling om at den første verden hadde *kunnskap*, mens den tredje verden hadde *kultur* (s. 159). Mignolo (2009) beskriver denne koloniale forestillingen som *en nullpunktposisjon*⁴ og viser til forestillingen om en abstrakt universalisme, hvor det vestlige subjektet betrakter verden fra et såkalt *objektivt, nøytralt observasjonspunkt* (s. 160). Fra denne posisjonen kan det vestlige subjektet observere andre subjekter uten selv å bli observert, og dette privilegiet har gitt det vestlige subjektet en uforholdsmessig stor innflytelse på hvordan andre kulturer og samfunn har blitt forstått og representert. Nullpunktposisjonen forstås gjennom metaforen om en fisk som svømmer i vann. Det er svært vanskelig for fisken å beskrive og føle vannet, da det er allestedsnærværende i dens omgivelser. På skolen er det også slik at noen elever føler seg helt hjemme. Elevenes tillærte kunnskaper og kroppslige disposisjoner bidrar til at de kan handle på en spontan måte i skolesammenheng, og de fornemmer umiddelbart normaliteten og det sosiale spillet. Disse elevene handler ubevisst, ettersom deres historiske, kulturelle, materielle, diskursive og sosiale bakgrunnskunnskap er innebygd og sedimentert i skolekulturen og i pedagogiske praksiser. Andre elever, derimot, og spesielt mange nyankomne ikke-vestlige elever, er enda ikke i stand til å legemliggjøre objektiviteten og nøytraliteten som skolene presenterer seg selv gjennom. De blir andregjort når deres sosiale, materielle og kulturelle bagasje ikke gjøres relevant eller blir anerkjent i skolesammenheng.

Både posthumanisme, dekolonial tenkning og feministiske/nymaterielle teorier hevder at det vestlige subjektet har hatt en privilegert posisjon

4 Nullpunktposisjon er vår oversettelse av Mignolos (2009) «hubris of the zero point».

i forhold til andre kulturer og samfunn. Samtidig peker de på betydningen av kontekst, relasjoner og gjensidighet. Forskning viser at mange ikke-vestlige elever erfarer andregjøring i den norske skolen gjennom nettopp et subtilt, men sterkt assimileringsspress for å tilpasse seg normaliteten i det norske klasserommet (Ramirez, 2022). Dette presset forstås ifølge Spivak (1988) som *epistemisk vold* (s. 76). Epistemisk vold skjer når en bestemt type kunnskap og indre logikk skal gjelde for alle, og volden avdekkes når andre kunnskapstradisjoner devalueres eller mistenkeliggjøres som irrelevante (Spivak, 1988). Epistemisk vold handler om hvilken kunnskap som blir verdsatt, og hvilken som ikke blir vedsatt. Spivaks (1988) forståelse av *vold* er en problematisering av den gyldige og normaliserte kunnskapen som undertrykker og nekter en anerkjennelse av *den andres* subjektivitetsprosess (s. 75).

Barads posthumanisme og Mignolos og Spivaks dekoloniale perspektiver kan bidra til nettopp å åpne opp for kritiske perspektiver på objektivisme og universalisme i norsk skole. Barads teori om relasjonalitet og intra-aksjoner komplementerer Mignolos teori om en nullpunktposisjon og Spivaks teori om epistemisk vold. Den gjensidige påvirkningskraften mellom Barad, Mignolo og Spivak bidrar til et kraftfullt teoretisk rammeverk i analysen av ikke-vestlige elevers erfaringer med andregjøring i skolen, og i hvordan andregjøring manifesteres og performativt utøves gjennom undervisningsmetoder og klasserommets fysiske organisering.

Metodologi og etiske betraktninger

Dette kapittelet baserer seg på samtaler med 49 elever med minoritetsbakgrunn i videregående opplæring. Samtalene ble gjennomført i perioden 2013 til 2021 og består av tre ulike undersøkelser gjennomført av første- og tredjeforfatter. I den første undersøkelsen brukes empiri fra førsteforfatters doktorgradsavhandling, som handler om minoritetselvers erfaringer med å gå i norsk videregående skole. Studien består av både intervjuer og skoleobservasjoner av 21 minoritets elever i tre videregående skoler i en storby i Norge. Intervjuene ble gjennomført i skolene og observasjoner ble gjennomført i klasserommet til både innføringsklasser og studiespesialisering på vgl. I samtaler med elevene ble de oppfordret til å fortelle om skolehverdagen på videregående skole. Den andre undersøkelsen ble også gjennomført av førsteforfatter, og handler om hvordan åtte minoritets elever på vg2 forteller om hverdagslivet sitt i to rurale videregående skoler

i Norge. Intervjuene ble gjennomført i 2018, og elevene var barn av flyktninger eller var flyktninger selv, og barn av arbeidsinnvandrere. Den tredje undersøkelsen ble gjennomført av tredjeforfatter og består av en intervju-studie om nyankomne elever og deres erfaringer som elever i overganger i voksenopplæring og i videregående skole. Utvalget består av både gutter og jenter med minoritetsbakgrunn i grunnskoleklasser i voksenopplæring, i innføringsklasser, i kombinasjonsklasser og i vg1, vg2 og vg3.

Innføringsklasser er et tilbud for nyankomne ungdommer mellom 16 og 24 år med kort botid i Norge. Tilbudet er beregnet for elever som har avsluttet ungdomsskolen, enten i hjemlandet eller i Norge. Kombinasjonsklasser omfatter også elever som ikke har nårig skole fra hjemlandet og som dermed trenger norsk grunnskoleeksamen. Både innføringsklassene og kombinasjonsklassene vektlegger norskopplæring. Elevenes aldersspenn ved intervjutidspunktet var fra 16 til 34 år, og de fordeler seg på seks ulike videregående skoler: fire urbane skoler i en storby i Norge, og to rurale skoler i små tettsteder i en region i Norge. Elevenes bakgrunn er variert, med opprinnelse fra Asia, Midtøsten, Afrika, Europa og Sør-Amerika. Deltakere var elever på helse- og oppvekstfag, elektrofag, byggfag, teknikk og industriell produksjon, frisørinja og studiespesialisering. Elevene som ble intervjuet, er både innvandrere, flyktninger, barn av arbeidsinnvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre. Alle samtykket til å delta i studiene. Intervjuene ble gjennomført i skolene, etter avtale med både rektor og lærere, og varte fra ca. 30 minutter til over en time. Alle intervjuene ble tatt opp på bånd og senere transkribert. Samtalene med elevene i alle tre undersøkelser vektlegger møtet med norsk videregående skole, hvordan elevene erfarer lærere, fag, undervisningsmetoder, klasserommet og skolens fysiske utforming. Det er elevenes egen forståelse av norsk skole, hva som er viktig for dem i skolehverdagen og hvordan de erfarer ulike aspekter ved skolen, som er fokuset i samtalen. Deres botid i Norge varierer fra ett år til å ha blitt født i Norge.

Elevene i denne studien er mangfoldige, de kommer fra ulike land i verden og befinner seg i Norge av ulike årsaker. Likevel er norsk videregående skole en sosial kontekst og en ramme for deres erfaringer. Empirien i denne studien vektlegger sitater fra tre elever med kort botid i Norge (2–5 år), og med ikke-vestlig bakgrunn. Disse elevene har utfordringer med å forstå enkelte undervisningsformer i skolen. De tre forfatterne av denne studien danner et forskerkollektiv med ulikt geografisk utgangspunkt, og deres sosiale posisjon varierer i den koloniale matrisen av makt og hierarkier (Ulrichsen et al., 2021). Alle de tre forfatterne er pedagoger i

UH-sektoren. Førsteforfatter er kvinne, opprinnelig fra Latin-Amerika, bosatt i Norge og utdanningsforsker. Andreforfatter er mann, opprinnelig fra Nederland, nå bosatt i Norge og utdanningsforsker. Tredjeforfatter er kvinne, født, oppvokst og bosatt i Norge, og utdanningsforsker. Undersøkelsene er godkjent av personombudet i Norsk senter for forskningsdata (NSD, nå Sikt), og studiene følger etiske retningslinjer når det gjelder personvern, deltakernes frivillighet i forskning og håndtering av det innsamlede datamaterialet. Både navn på elevene og skolene er anonymiserte.

Analyseprosessen

Da førsteforfatter jobbet med doktorgradsarbeidet sitt, la hun merke til at flere ungdommer fortalte om utfordringer med å forstå *skole*. Da førsteforfatter hadde samtaler med ungdommene, la hun merke til hvordan noen elever gav uttrykk for at de ikke skjønnte enkelte undervisnings- og didaktiske metoder som brukes i undervisningssammenheng, men hun klarte ikke å sette fingeren på hva det var eller hvorfor. Ifølge St. Pierre (2021) starter postkvalitativ forskning med teorier og/eller konsepter, og ikke gjennom metode. Hun skriver: «It (postqualitative inquiry) begins with poststructural theories and concepts, which I argue do not allow one to think methodology. Postqualitative inquiry does not begin with or use any preexisting social science research methodology» (St. Pierre, 2021, s. 5). Førsteforfatter har også vært minoritets elev i norsk skole, og hun syntes også det var vanskelig å forstå norsk skole den første tiden. Denne erfaringen aktiverer forbindelser, engasjement og anerkjennelse, og ifølge Zembylas et al. (2021) er disse affektive/personlige/kroppslige fornemmelser stedet hvor ny teoretisering kan starte (s. 43).

Førsteforfatter kom etter hvert i dialog med andreforfatter, og de bestemte seg for å skrive om dette sammen. Både første- og andreforfatter jobber innenfor posthumane, dekoloniale og postrepresentasjonelle teorier. Vi kritiserer representasjonslogikken som lener seg på en dualistisk ontologi, hvor man antar at den virkelige verden er der ute og at det er vår oppgave som forskere å representere virkeligheten gjennom *funn* (St. Pierre, 2021, s. 5). Vi la spesielt merke til hvordan elevene fortalte om utfordringer knyttet til *vestlige undervisningsmetoder* som gruppearbeid, prosjektarbeid, muntlig framføring og organisering av rommet i tilknytning til disse arbeidsformene. Dialogen mellom oss dreide seg om dekoloniale

betraktninger som handlet om hvordan norskheten og vestligheten i norsk skole er usynlig, men likevel allestedsværende.

Etter hvert kom vi i dialog med tredjeforfatter, som hadde samlet inn lignende empiri. Vi leste empirien i den tredje undersøkelsen, og elevene uttrykte også lignende utfordringer med undervisningsformer i videregående skole. Vi inkluderte dermed tredjeforfatter inn i dette forskerkollektivet. Vi samlet empirien fra alle de tre overnevnte studiene (til sammen 49 intervjuer), og valgte tre fortellinger som beskriver elevenes utfordringer med undervisningsmetoder i videregående skole. I tillegg anvendes observasjonsmaterialet fra én av undersøkelsene gjort av førsteforfatter. Vi velger dermed å gjengi fortellinger fra tre elever og én observasjon av gruppearbeid. Vi valgte fortellinger som illustrerer elevenes erfaringer med skolens arbeidsformer, og observasjonen som ble valgt viser hvordan gruppearbeid og prosjektarbeid vanligvis blir gjennomført i skolen. I delkapitlene som følger, drøftes elevenes erfaringer med skolens undervisningsmetoder.

Erfaringer med undervisningsmetoder

Gjennom elevenes utsagn får vi et dynamisk bilde som viser hvordan sammenfiltrering av elevenes erfaringer i møte med skolens materialitet bidrar til at elever blir eksponert for pedagogiske og didaktiske prosesser som erfares som devaluerende og andregjørende. Didaktiske metoder og fysiske rammer i klasserommet gjenspeiler en illusjon om eksistensen av en universell form for best pedagogisk praksis, og våre funn utfordrer idéen om at alle elevene passer inn i en bestemt (og nokså smal) forestilling om lærende subjekter. I de følgende delkapitler analyseres observasjonsmateriale og utsagn fra tre deltakere som beskriver hvordan andregjøring skapes i skolen.

Prosjektarbeid

Følgende observasjon illustrerer hvordan prosjektarbeid kan foregå i videregående skole:

Klasserommet er stort, lyst og luftig, med store vinduer. Lærerens pult står fremst i klasserommet, med en stor Blackboard-tavle og prosjektor. Rommet er utformet slik at stoler og pulter tar mesteparten av plassen i rommet. Hver elev har sin egen pult og stol, selv om elevenes plassering skifter. I gruppearbeid blir klassen delt i flere

grupper med fire til syv elever, avhengig av oppgave og klassestørrelse. Gruppene kan være selvvalgte eller lærervalgte. I klasserommet plasseres bordene slik at alle i gruppa får hver sin pult og stol, og det blir laget en *gruppe-øy* med pultene. Elevene sitter ved stolene sine, og tar fram hver sin PC. Noen tar fram penn og papir for å ta notater. Gruppa snakker sammen om oppgaven, og de velger hvem som gjør hva. Prosjektet blir delt i like deler, og det diskuteres høylytt om hvem som skal gjøre hva. Når elevene blir enige, blir de sittende i gruppa med hver sin *del*. Det er lite samhandling når elevene arbeider med sine respektive deler. De sitter stort sett bak sin egen PC og jobber. Når de nærmer seg slutten av prosjektperioden, er det mer aktivitet igjen for å bli enige i hvem som presenterer hva. Hvis gruppa skal levere et skriftlig arbeid, diskuteres det hvordan oppgaven skal settes sammen skriftlig og hvem som skal skrive hvilken del.

Når elever blir satt til å samarbeide, vet de fleste implisitt hva de skal gjøre, hvordan de skal organisere arbeidet og i hvilken rekkefølge oppgavene skal utføres. De er som fisker som svømmer i vann, som gjennom skoleerfaringer fra barne- og ungdomsskolen agerer i verden ut ifra sin nullpunktposisjon, et såkalt *objektivt og nøytralt observasjonspunkt* (Mignolo, 2009). I opplæringen tenker vi vanligvis at undervisningsmetoder og didaktiske praksiser passer de fleste elever, selv om pedagogisk forskning allerede har avdekket hvordan skolens praksiser støtter opp om middelklasseverdier (Bjordal & Haugen, 2021; Haugen, 2015). Barad (2007) viser til multiplisiteten i ansamlinger og sammenfiltringer mellom materialitet og mennesker, og vi ser i observasjonen over hvordan ansamlingen som dannes i en gruppe og/eller i et prosjektarbeid avdekker en individualistisk tilnærming til arbeidsformer i skolen. Elevene sitter bak hver sin PC, på sin egen pult og stol. Når elevene vet hvilken del av gruppearbeidet de får ansvar for, jobber de stort sett individuelt med innholdet i oppgaven. De kan samarbeide om presentasjonens struktur eller den skriftlige innleveringen, men samarbeider mindre om innholdet, som ofte fragmenteres til mindre biter.

Ut ifra posthumane analyser (Barad, 2003) ser vi hvordan klasserommets fysiske organisering åpner opp for et individuelt handlingsrom. Bevegeligheten og dynamikken blant elever som beveger seg mellom pulter og stoler når de skal jobbe med samarbeidsoppgaver og prosjektarbeid, viser til agensen som oppstår i ansamlingen og hva slags handling som muliggjøres av klasserommets materialitet. Stoler, pulter, PC-er og skrivesaker sedimenterer en ansamling hvor arbeidsformene er forankret i vestlig og individualistisk kunnskapstradisjon som universaliseres til å gjelde for

alle elever. I det følgende analyseres hvordan Semhar, ei afrikansk jente som har bodd tre år i Norge, erfarer prosjektarbeid i videregående skole.

Dette er Semhars første år som ordinær elev i norsk skole. Hun gikk to år i en innføringsklasse før hun startet som vanlig elev på vg1, studiespesialisering. Her forteller Semhar om prosjektarbeid på vg1:

Mattelæreren underviser på en annen måte her [i Norge]. Han går gjennom noe, og vi må ta notater selv. I [mitt hjemland] er det lærere som tar notater og gir oss, sånn at vi kan lære det. Her i Norge må vi gjøre alt selv. Vi må lese, ta notater og få kunnskapen selv. Det er slitsomt, og mange ganger vet jeg ikke hvordan man skal gjøre det. Når vi har prosjektarbeid, sånne innleveringer, får vi en oppgave av læreren. Vi kan ta informasjon fra internett, eller søke andre plasser. Hvordan kan læreren vite om vi kan oppgaven eller ikke? Det blir ikke riktig kunnskap når vi bare kan sende oppgaven. Sånn er det med gruppearbeid også. Vi får en oppgave, og gruppen sier: du gjør det, du gjør det og jeg gjør dette. Hvordan lærer man sånn? Er ikke gruppearbeid sånn at man skal gjøre oppgaven sammen, i lag med gruppen? Her i Norge bestemmer du selv om du skal jobbe. Det er litt sånn frivillig, og ingen sjekker eller motiverer deg. Jeg mister motivasjon til å jobbe med skolen her, da ingen sjekker noe likevel.

I dette sitatet beskriver Semhar hvordan hun erfarer matematikkundervisning og annen undervisning på skolen. Hun beskriver hvordan hun føler at hun må gjøre alt selv, og hvordan gruppearbeid og prosjektarbeid kjennes veldig annerledes fra hvordan hun har lært det i sitt hjemland. Sitatet viser hvordan norsk skole er innlemmet i en epistemologisk vestlig kulturtradisjon som Semhar ennå ikke har referanserammer til å forstå. Dette skaper intra-aksjoner av utenforskap og andregjøring i matematikkundervisning. Undervisningsansamlingen som performativt utøves gjennom måten å lære matematikk på, vises i dens fysiske performativitet, hvor forbindelser mellom klasserommet, stoler og pulter intra-agerer som *normale* måter å undervise på, hvor norske elever har kroppslig og internalisert kunnskap om hvordan dette foregår. Semhar skapes som et *problem* når hun ikke forstår normaliteten og tatt-for-gittheten i skolen. Verken skolen, lærerne eller medelevene er bevisst sin egen posisjon i undervisningsansamlingen. De tar ikke hensyn til hvordan sosiale, kulturelle og epistemologiske sammenfiltringer slår feil ut for ikke-vestlige elever med erfaringer fra andre skolesystem (Pihl, 2006). Semhar føler derfor at lærere tar for gitt at hun vet hvordan hun skal ta notater fra undervisningen, hvordan hun skal søke informasjon på internett eller hvordan gruppearbeid organiseres blant norske elever.

Semhars fortelling viser hvordan hun posisjoneres av en vestlig, middelklasse- og individualistisk pedagogisk tradisjon hvor opplæring, undervisning og skolens fysiske utforming er kulturelle intra-aktive sammenfiltringer som forblir usynlige gjennom skolens nullpunktposisjon som tas for gitt som normal (Mignolo, 2009). Intra-aksjoner mellom skolen, klasserommet, materielle ting som bord og stoler, lærere og elever aktiverer sammenfiltringer som viser til en kulturell, historisk og pedagogisk normal måte å gjøre skole på som Semhar ikke kjenner til når lærere setter elever til å gjøre samarbeidsoppgaver eller prosjektarbeid. Semhar beskriver hvordan skolens arbeidsformer er annerledes i Norge enn i hennes hjemland, og hvordan hun mister motivasjon når hun ikke forstår undervisningsmetodene. Semhar er, fra hjemlandet sitt, vant til at læreren gjør *alt* (tar notater, underviser, gir læring), men hun føler at her i Norge må hun gjøre alt selv – hun må ta notater og finne all informasjonen selv. Norske elever blir ansvarliggjort til å søke kunnskap på en selvstendig måte fra tidlig i skoleløpet, og denne måten å være elev på blir internalisert som normal fra starten.

Vanskene dette medfører for Semhar, kan ifølge Pihl (2006) karakteriseres som undervisningspåførte vansker (s. 42) med utgangspunkt i epistemisk vold (Spivak, 1988), da undervisningen ikke er tilpasset Semhars språklige og kulturelle forutsetninger. Det handler om hvilken kunnskap som blir verdsatt, og hvilken kunnskap som ikke blir vedtatt i skolen. Epistemisk vold skjer her når skolens måte å gjøre ting på skal gjelde for alle på skolen, uansett bakgrunn. Volden avdekkes når andre kunnskapstradisjoner devalueres eller mistenkeligjøres som irrelevante (Spivak, 1988), slik Semhar beskriver hvordan hun forstår prosjekt- og gruppearbeid gjennom erfaringer fra skolesystemet i sitt hjemland, og hvordan hun erfarer disse metodene i norsk skole.

Dette viser hvordan undervisningsmetoder som brukes i skolen, ikke er tilpasset minoritetslevens språklige og kulturelle forutsetninger, og eksistensen av et universelt elevsubjekt tas for gitt ved at alle forventes å lære på samme måte. Semhars yringer viser hvordan historiske, kulturelle og pedagogiske referanserammer ligger til grunn for hennes erfaringer i møte med norsk skole og undervisningsmetodene (Pihl, 2006).

Her er det viktig å poengtere at lærere og elever handler ut ifra de beste intensjoner. Likevel aktiveres intra-aksjoner av andregjøring gjennom den kulturelle sammenfiltringen som ligger til grunn for arbeidsformer i skolen, og hvordan ansamlingen blir betraktet som universell, objektiv og nøytral.

Det som er viktig å poengtere er hvordan elever som ikke forstår denne normaliteten blir problemet. Forståelsen av elevenes erfaring transformeres til elevens individuelle problem, og ikke et problem for skolekulturen som reproducerer sin egen kunnskapstradisjon. Vi fortsetter analysen med Amal.

Gruppearbeid

Amal er en elev fra Midtøsten som har bodd fem år i Norge. Amal var elev i kommunal voksenopplæring i to år før hun begynte i vg1 på studie-spesialisering i videregående skole. Her forteller hun om gruppearbeid i historieundervisningen på vg3:

Særlig når det er gruppearbeid der du er helt ny, og du kan ikke så mye, du har ikke så mye å fortelle liksom. Du har ikke så mye kunnskap for eksempel om det norske, det gamle, om historie, norsk historie. Når det er gruppearbeid der du skal diskutere ting, det er både språk og kunnskap som hindrer deg når det gjelder Norge og Europa. Så når de begynner å prate, er jeg bare helt stille. Jeg bidrar ikke. Og man begynner å føle at, det her er noe ekkelt liksom, noe man ikke liker. Og særlig når det er gruppearbeid, og også prosjektarbeid. Jeg har alltid gått til læreren og snakka med henne om at jeg vil jobbe alene med dette her. Fordi da lærer jeg mest, og slik bidrar [jeg]. Men hvis jeg er sammen med dem [norske elever], da bidrar jeg ikke. De gjør alt, og så sier de til slutt: «Okei, Amal, du kan ta dette her og snakke om dette.»

Amal indikerer at hun mangler både språk og kulturell kunnskap når klassen har gruppearbeid i faget historie. I forbindelsene mellom skolens kontinentale og europeiske tradisjon og dens didaktiske materialitet (Bayley, 2018), erfarer Amal at hun ikke har den spesifikke kunnskapen om det norske, det gamle, om historie og om norsk historie. I møtet med gruppearbeid blir derfor Amal stille. Hennes kropp blir tilsynelatende passiv i intra-aksjonen med gruppearbeid som pedagogisk-didaktisk materialitet. Undervisningsformen tøver sin makt aktivt når Amal sier: «Jeg bidrar ikke.» Amals erfaring kan forstås gjennom Barad (2007) ved at Amals kropp og undervisningsmetoden ikke er atskilt, men tett påkoblet med elevens kropp. Ansamlingen som utspiller seg gjennom gruppearbeidet, er relasjonell og sammenfiltret med ikke-menneskelige og mer-enn-menneskelige agenter. Amal beskriver den kroppslige affekten hun erfarer gjennom gruppearbeidet og sier at hun «vil jobbe alene med dette her. Fordi da lærer jeg mest, og slik bidrar [jeg]. Men hvis jeg er sammen med dem [norske elever], da bidrar jeg ikke». Her virker gruppearbeid som en dynamisk

og aktiv agent, og denne tette sammenfiltrede ansamlingen skaper Amals erfaring av seg selv; en subjektrolle hun ikke liker. Verken medelever eller lærere ser ut til å ha bevissthet om hvordan posisjonen som norsk majoritet marginaliserer Amal gjennom sammenfiltringer i ansamlingen undervisningsmetode-elever-klasserom-lærer. Sammenfiltreringen i ansamlingen viser hvordan praksiser som gruppearbeid og diskusjoner med medelever, intra-agerer i skapelsen av andregjøring hos Amal. Hun erfarer ikke at hun har den nødvendige og riktige kunnskapen for å kunne bidra slik hun ønsker i ansamlingen. Gjennom intra-aksjon med pedagogiske praksiser, skapes Amal som *den andre* i ansamlinger med medelever hvor det forventes at elever skal mestre de didaktiske metodene de eksponeres for. Amal taper ansikt ved å bli eksponert for en vestlig og individualistisk kunnskapstradisjon hvor undervisningsmetodene generelt tar utgangspunkt i tilgang til sosiale privilegier og kulturell kunnskap som elever er kjent med. Disse praksisene, foreslått i læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017), blir marginaliserende, og det er materialitetens agentskap og den vestlige epistemologien som ligger innbakt i undervisningsmetoder som brukes i skolen. Disse utøver agens som virker andregjørende for Amal. De didaktiske metodene får agens til å kunne rangere Amal som mindreverdige i forhold til de som mestrer metodene. Igjen, vestlig epistemologi og nullpunktposisjonen avgjør hvem som har makt til å bestemme hva slags kunnskap som er tillatt, avvist, devaluert eller feiret (Mignolo, 2009).

Metodene får ikke i kraft ut ifra sin egen eksistens, men sammen med subjekter og resten av forbindelsene i ansamlingen. Det viktige her er hva metodene gjør, og hvordan disse får agens i læringssituasjoner (Barad, 2007). Amals fortelling gjør oss bevisst på at eksistensen av universell kunnskap og forestillingen om et skole-subjekt uten kropp, kontekstløs, uten relasjoner og urørt av geopolitisk historie, ikke finnes (Mignolo, 2009). Amal forteller hvorfor hun ikke kan så mye norsk historie. Hun mangler bakgrunnskunnskap, språk og de nødvendige kulturelle referanserammer som kreves for å mestre metoder som diskusjoner, gruppesamarbeid og prosjektarbeid. Amal opplever frustrasjon, utenforskap og følelsen av å virke dum og latterliggjort fordi hun ikke forstår språket og de sosiale normene som konstituerer den tause normaliteten som majoriteten tar for gitt. Ut ifra dette havner Amal i et mangelperspektiv (Ramirez, 2022), ved at hun verken mestrer eller har kunnskap om de verdiene og pedagogiske praksisene som formidles i klasserommet. Hun blir andregjort, selv med gode intensjoner fra både skolen, lærerne

og medelevene om å inkludere henne gjennom pedagogiske praksiser som skal fremme medborgerskap, kritisk tenkning og samarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Skolens individualistiske forankring

I dette delkapittelet ser vi hvordan de ovennevnte didaktiske metodene fremmer egenskaper som kritisk tenkning, ansvar for egen læring og selvregulering. Disse egenskapene tar utgangspunkt i sentrale prinsipper i Kunnskapsløftet LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017) gjennom de tverrfaglige temaene *demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring og bærekraftig utvikling*. Disse prinsippene fremlegges som ettertraktet i norsk utdanningspolitikk. Skolens mandat er å overføre disse kulturelle verdiene til elevene i skolen, og det finnes alltid elementer av normativitet i skolens kulturelle reproduksjon. Vår kritikk ligger i paradokset mellom verdsetting av mangfold og inkludering på den ene siden, og forestillingen om et universelt lærende subjekt på den andre. I det følgende vises hvordan egenskaper, prinsipper og verdier reproduseres i skolen.

Samarbeidsoppgaver

Salimah er en elev fra et arabisk land. Hun har bodd i Norge i to år, og dette er første året i en ordinær videregående klasse med norske elever på vg1, studiespesialisering. Hun gikk ett år i en innføringsklasse hvor hun lærte norsk. Her beskriver hun erfaringer med samarbeidsoppgaver:

Jeg vet ikke hva jeg skal gjøre eller hva jeg skal si når vi får diskusjonsoppgaver i klassen; jeg har jo aldri lært det! Jeg kommer fra en skole i [hjemlandet] der læreren var en stor autoritet. Læreren lærte ikke oss å diskutere, være aktiv eller kritisk i klassen i [hjemlandet]. Jeg måtte være stille og pugge det han bad oss om. Jeg føler meg ille når læreren i norskklassen for eksempel gir oss en diskusjonsoppgave om Stortinget, jeg blir helt utenfor. Jeg vil gå i en annen klasse hvor jeg har en venninne [fra hjemlandet]. Da kan jeg i hvert fall snakke med henne.

Salimah kommer fra et skolesystem i et arabisk land hvor læreren var en autoritet, og hvor pugging og lydighet ble anvendt som didaktiske læringspraksiser. I skoleansamlinger i hjemlandet ble ikke Salimah opplært til å tenke selvstendig, være kritisk eller ta egne valg. Hun har liten erfaring med å diskutere eller tenke kritisk, og hun er heller ikke opplært til å tenke

selvstendig eller ta autonome standpunkt i samfunnsspørsmål. Hun har erfaring fra autoritære skolesystem, hvor individet er underordnet gruppen og hvor lydighet er en ettertraktet egenskap. Den norske skolen har gode intensjoner om å anvende demokratifremmende, kritiske og reflek-sive, didaktiske praksiser i undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Likevel fungerer ansamlingen norske elever-samarbeidsoppgaver-norsk skole-Salimah til at Salimah blir fanget i en vestlig, europeisk og kontinental kunnskapstradisjon som presenteres som nøytral og universell. Salimah forventes å prestere på lik linje med elever som har hele utdanningen sin i norsk skole. Skolen anvender metoder, kunnskap og arbeidsformer utformet for læring hos elever med norsk språklig og kulturell bakgrunn. Salimah blir gjort til *den andre* på en subtil og usynlig måte gjennom ansamlingen gruppearbeid-diskusjonsoppgaver-norske elever. Salimah sier: «Jeg vet ikke hva jeg skal gjøre eller hva jeg skal si når vi får diskusjonsoppgaver i klassen; jeg har jo aldri lært det!» Skolens nullpunktposisjon gjør epistemisk vold på Salimah gjennom en pedagogisk forankring i en vestlig og individualistisk kunnskapstradisjon som tas for gitt (Spivak, 1998). Salimahs språklige og pedagogiske utfordringer individualiseres og behandles som om hun var i samme språklige, pedagogiske, sosiale og kulturelle situasjon som en elev med majoritetsbakgrunn.

Salimahs erfaringer er sterke signaler på kraften og agensen til den didaktiske materialiteten gjennom undervisningsmetoder som anvendes i opplæringen. Likevel ser ikke aktører i skolen ut til å være bevisst den vestlige, individualistiske og kulturelle forankringen i utøvelsen av opplæringsmetoder. Sammenfiltreringen mellom andregjøring og didaktiske metoder i opplæringsansamlinger forblir usynlige, spesielt for den norske majoriteten i skolen. Ved å lytte til Salimahs erfaringer, avdekkes eksisten-sen av usynlige andregjøringsprosesser og makthierarkier som aktiveres i opplæringsansamlinger. Salimah er bevisst mangelen på anerkjennelse av hennes subjektive/kroppslige kunnskap. Dette viser hvordan den didaktiske materialiteten er langt fra nøytral, men innlemmet i en vestlig, individuell middelklassementalitet (Chinga-Ramirez, 2015).

Vår analyse av samtalen med Salimah tyder på at det å bli sosialisert i et gruppeorientert samfunn fører til at mange av disse elevene ikke får utviklet individorienterte verdier som valgkompetanse, selvdisiplin, selvregulering, autonomi og selvstendighet, verdier som er grunnleggende i norsk skole (Riese et al., 2020). Skolen kan dermed tolke mange minoritets elever

gjennom mangelperspektiv og/eller problemfokus når den forsøker å forstå elevene gjennom skolens normalitet og nøytralitet. Elever blir dermed betraktet som et individuelt avvik og et problem som skal løses i ansamlinger hvor elevene selv blir utfordringer som skal håndteres. En kollektivistisk og gruppebasert oppdragelsesform bør ikke forveksles med manglende intelligens, manglende interesse for skolen eller manglende evne til å forstå sosiale koder i skolen. Individualisering, selvregulering og kritisk tenkning er vestlige verdier som ikke nødvendigvis passer med den kollektivistiske og gruppeorienterte oppdragelsen noen ikke-vestlige land praktiserer, i varierende grad.

Vi stiller oss kritiske til det som kan se ut til å være den norske skolens forestilling om at selvstendighet, autonomi og valgkompetanse er noe alle ungdommer har lært, og skolens manglende kunnskap og forståelse for at disse verdiene er kulturelt og sosialt forankret i tilblivende ansamlinger. Mot slutten av sitatet sier Salimah: «Jeg vil gå i en annen klasse hvor jeg har en somalisk venninne. Da kan jeg i hvert fall snakke med henne.» Dette sitatet viser hvordan det å ha venner kan påvirke/endre sammenfiltringer i undervisningsansamlinger. Ved at forbindelser til en venn som ligner på en selv og forstår ens situasjon aktiveres i skoleansamlinger, kan det skapes tilhørighet og gjenkjennelse hos Salimah. Derfor ønsker hun å gå i klassen til venninna. Disse poengene om betydning av vennskap hos like-sinnede gir gjenklang til analysene i kapittel 6 i denne antologien, «På vei inn i norskheten – gradvise skoleoverganger for ungdom med kort botid i Norge» (Engan & Ramirez, 2024).

Undervisningsmetoder som nullpunktposisjon – konkluderende refleksjoner

Forskning på utdanningssystemet fra barnehage til videregående skole har dokumentert at elever som ikke kjenner til skolens kulturelle koder, er med på å konsolidere sosiale og etniske hierarkier, noe som fører til at marginalisering og mangelperspektiv finner sted i utdanning (Chinga-Ramirez, 2015; Devine, 2009; Eriksen, 2017; Kalkman, 2018; Lidén, 2017). Formålet med dette kapittelet har vært å avdekke hvordan andregjøring blir en konsekvens av sammenfiltringer av kunnskaps- og verdigrunnet som (re)produseres gjennom ansamlinger av pedagogisk, didaktisk materialitet,

og fysisk organisering i skolen. Våre analyser avdekker på den ene siden hvordan skolens materialitet bidrar til at elever som ikke har skole og/eller oppvekstbakgrunn fra vestlige utdanningssystemer, erfarer andregjøring gjennom intra-aktive sammenfiltringer av kropper, materielle elementer, emosjoner og diskurser i ansamlinger (Zembylas, 2018a, 2018b). Vår analyse viser på den andre siden hvordan disse utfordringene forsterkes i norsk skole i lys av å være innlemmet i en nordisk og eurosentrisk kunnskapstradisjon som gir retningslinjer på hva slags kunnskap som er tillat, avvist, devaluert eller feiret (Mignolo, 2009). Problemet blir individualisert, slik at det er eleven – og ikke skolen – som sees på som et problem (Pihl, 2006).

Ved å lytte til elevenes historier, fanger vi motstanden som uttrykkes i opplæringsansamlinger. Elevene forteller om sammenfiltringer hvor de har blitt andregjort. Det er disse elevenes styrke, frimodighet og evne til å forstyrre normaliteten som beveger og endrer norsk utdanning i dag. Elevene uttrykker grenser for inkludering ved å benevne hvordan didaktiske og pedagogiske praksiser fører til andregjøring. Majoriteten som er innlemmet i skolens nullpunktposisjon føler ikke vekten av vannet, og de ser heller ikke den stilltiende normaliteten innlemmet i opplæringsmetoder, da disse passerer som nøytrale, objektive og universelle. Det er dermed avgjørende å flytte pedagogiske diskusjoner om mangfold og inkludering i skolen til et sted hvor vi kan verdsette andre epistemologier og kunnskapstradisjoner som også anerkjenner det relasjonelle, situerte og materielle i all kunnskap. Gjennom elevenes fortellinger avdekkes det at erfaringer av utenforskap ikke utelukkende er et passivt biprodukt av menneskelig aktivitet, som psykososiale og relasjonelle samhandlingsprosesser. Erfaringer av utenforskap bunner i ansamlinger hvor ikke-menneskelig og mer-enn-menneskelig materialitet også anses som sammenfiltret og betydningsfullt, noe som utvider vår forståelse av hvordan vi kan forholde oss til andregjøringsprosesser mot denne elevgruppen i norsk skole.

Oppsummert kan det sies at noen pedagogiske og didaktiske opplæringsmetoder kan virke andregjørende for minoritets elever i norsk skole, og vi stiller spørsmål om i hvilken grad de ovennevnte pedagogiske arbeidsformene er med på å sedimentere elevenes erfaringer av marginalisering gjennom en ukritisk og ureflektert reproduksjon av disse. Hvis en elev erfarer andregjøring i skolen, hva slags mening gir det å delta i såkalte *demokratiske* samarbeidsmetoder? Gjennom forestillingen om at pedagogiske praksiser og didaktiske metoder er nøytrale, objektive og skal gjelde for alle,

fratas elever med andre epistemologier og verdensbilder muligheten til å bli hørt, trodd og anerkjent i norsk skole. Vi tilslutter oss et stadig voksende felt som oppfordrer til en pedagogisk praksis der lærere og skoleledere får opplæring i dekolonial klasseromspraksis (Dominguez, 2021). På denne måten blir det mulig å gjennomskue den eksisterende blindsonen som finnes i skolen i dag.

Forfatterbiografier

Carla Ramirez jobber som førsteamanuensis i pedagogikk ved Institutt for pedagogikk og livslang læring, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Ramirez forsker på mangfold og inkluderings-/ekskluderingsprosesser i hele utdanningssystemet, fra barnetrinnet til høyere utdanning. Ramirez arbeider i interseksjon mellom dekolonial teori, feminisme og posthumanisme, og bruker postkvalitative metoder i sine undersøkelser. Ramirez er LIM-ombud (likestilling, inkludering og mangfold) ved Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap ved NTNU.

Kris Kalkman er prorektor for utdanning ved Dronning Mauds Minne Høgskole og innehar en doktorgrad i sosialt arbeid fra Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Hans forskning fokuserer på posisjonen til marginaliserte barn og ungdom i både formelle og uformelle arenaer, hvor han utforsker strukturelle og relasjonelle aspekter ved ulikhet og sosial rettferdighet. Han er medredaktør for boken *Vente, håpe, leve: Familier på flukt møter norsk hverdagsliv* (Universitetsforlaget, 2019).

Laila Engan jobber som universitetslektor ved Institutt for lærerutdanning, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Hennes forskningsinteresser handler om overganger, nyankomne ungdommer og deres skolegang i Norge. Hun underviser i pedagogiske emner for lærerstudenter.

Referanser

- Amundsen, M. L. & Garmannslund, P. E. (2016). *Mestring og trivsel hos elever med minoritetsbakgrunn i skoler der majoritetsspråklige elever er i flertall*. Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/mestring-og-trivsel-hos-elever-med-minoritetsbakgrunn-i-skoler-der-majoritetsspraklige-elever-er-i-flertall/>
- Aasland, E. & Engelsrud, G. (2021). Structural discrimination in physical education. The “encounter” between the (white) Norwegian teaching content in physical education lessons

- and female students of color's movements and expressions. *Frontiers in Sports and Active Living*, 3, 769756. <https://doi.org/10.3389/fspor.2021.769756>
- Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), 801–831. <https://doi.org/10.1086/345321>
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Bayley, A. (2018). Posthumanism, decoloniality and re-imagining pedagogy. *Parallax*, 24(3), 243–253. <https://doi.org/10.1080/13534645.2018.1496576>
- Bjordal, I. & Haugen, C. R. (2021). *Fra fellesskole til konkurranseskole: Markedsretting i grunnskolen – sentrale virkemidler og lokale erfaringer*. Universitetsforlaget.
- 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* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/2364846>
- Dahl, T. (2021). Hjernen er ikke alene – all læring er kroppslig. I Ø. Bjerke, G. Engelsrud, A. G. Sørum & T. Østern (Red.), *Kroppslig læring: Perspektiver og praksiser* (s. 31–43). Universitetsforlaget.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1988). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia* (B. Massumi, Overs.). Athlone Press.
- Devine, D. (2009). Mobilising capitals? Migrant children's negotiation of their everyday lives in school. *British Journal of Sociology of Education*, 30(5), 521–535. <https://doi.org/10.1080/01425690903101023>
- Dominguez, M. (2021). Cultivating epistemic disobedience: Exploring the possibilities of a decolonial practice-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 72(5), 551–563. <https://doi.org/10.1177/0022487120978152>
- Dypedahl, M., Böhn, H. & Lang, K. (2017). *Veien til interkulturell kompetanse* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Engan, L. & Ramirez, C. (2024). På vei inn i norskheten – gradvise skoleoverganger for ungdom med kort botid i Norge. I C. Ramirez & I. M. Lyså (Red.), *Norskhet i bevegelse* (s. 129–151). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.213.ch6>
- Eriksen, I. M. (2017). *De andres skole: Gruppedannelse og utenforskap i den flerkulturelle skolen*. Gyldendal Akademisk.
- Fylkesnes, S. (2019). Patterns of racialised discourses in Norwegian teacher education policy: Whiteness as a pedagogy of amnesia in the national curriculum. *Journal of Education Policy*, 34(3), 394–422. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1482503>
- Haugen, C. R. (2015). Questioning the neutrality of learning strategies: Teachers' and pupils' use of background knowledge. *Educação & Realidade*, 40(2), 421–441. <https://doi.org/10.1590/2175-623645932>
- Hilt, L. T. (2017). Education without a shared language: Dynamics of inclusion and exclusion in Norwegian introductory classes for newly arrived minority language students. *International Journal of Inclusive Education*, 21(6), 585–601. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223179>
- Kalkman, K. (2018). Inkludering av nyankomne barn i barnehagen – spenningsfeltet mellom tilhørighet, likeverd, solidaritet og makt. I V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner: Formålet med barnehagen* (2. utg., s. 179–189). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk NOR01-06*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>

- Leirvik, M. S. (2016). «Medaljens bakside»: Omkostninger av etnisk kapital for utdanning. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 57(2), 167–198. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2016-02-03>
- Lidén, H. (2017). *Barn og migrasjon: Mobilitet og tilhørighet*. Universitetsforlaget.
- Lundberg, O. (2021). The property functions of whiteness and Swedishness – a case study of race reputation and status in urban education. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 7(3), 148–158. <https://doi.org/10.1080/20020317.2021.2008114>
- Mathisen, T. (2020). Vi er med hverandre fordi vi er utlendinger»: Om (re)produksjonen av kategoriene «utlending» og «norsk» i skolen. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, 1(2), 124–141. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-8162-2020-02-03>
- Mignolo, W. D. (2009). Epistemic disobedience, independent thought and decolonial freedom. *Theory, Culture & Society*, 26(7–8), 159–181. <https://doi.org/10.1177/0263276409349275>
- Murris, K. (Red.). (2021). *A glossary for doing postqualitative, new materialist and critical posthumanist research across disciplines*. Routledge.
- Nadim, M. & Fladmoe, A. (2021). Mobbing og hatytringer blant skoleungdom i Oslo: Betydningen av elevenes minoritetsbakgrunn og skolekonteksten. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, 2(2), 129–149. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-8162-2021-02-03>
- Nohre-Walldén, G. (2021). *Den ekskluderende fellesskolen*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/gunhild-nohre-walldn-inkludering-osloskolen/den-ekskluderende-fellesskolen/271493>
- Opheim, V., Gjerustad, C. & Sjaastad, J. (2013). *Jakten på kvalitetsindikatorene. Sluttrapport fra prosjektet 'Ressursbruk og læringsresultater i grunnopplæringen'*. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/280435>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Pihl, J. (2006). Problembarn – eller etnosentrisk sakkyndighet? *BARN – Forskning om barn og barndom i Norden*, 24(1), 33–49. <https://doi.org/10.5324/barn.v24i1.4411>
- Ramirez, C. (2022). Fargeblindhet i norsk skole. I A. Døving (Red.), *Rasisme: Fenomenet, forskningen, erfaringene* (s. 378–392). Universitetsforlaget.
- Ramirez, C. (2024). Betydning av materialitet for tilhørighet til Norge. I C. Ramirez & I. M. Lyså (Red.), *Norskhet i bevegelse* (s. 205–227). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.213.ch9>
- Riese, H., Hilt, L. & Søreide, G. (2020). Selvregulering som pedagogisk formål: Diskursive fornyelser i «Fremtidens skole». *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 6, 176. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.1717>
- Spivak, G. C. (1988). Can the subaltern speak? I C. Nelson & L. Grossberg (Red.), *Marxism and the interpretation of culture* (s. 271–313). University of Illinois Press.
- Statistisk sentralbyrå. (2022). 13009: Gjennomføring i videregående opplæring for innvandrere, etter fullføringsgrad, botid i Norge og alder 2006–2012–2015–2021. <https://www.ssb.no/statbank/table/13009/>
- St. Pierre, E. A. (2021). Post qualitative inquiry, the refusal of method, and the risk of the new. *Qualitative Inquiry*, 27(1), 3–9. <https://doi.org/10.1177/1077800419863005>
- Ulrichsen, G. O., Eriksen, H. & Bayati, Z. (2021). Struggling to decolonise ourselves as an antiracist act within the field of the Nordic Community School of Music and Arts. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 5(4), 19–38. <https://doi.org/10.23865/jased.v5.2978>
- Wiborg, Ø., Arnesen, C. Å., Grøgaard, J. B., Støren, L. A. & Opheim, V. (2011). *Elevers prestasjonsutvikling – hvor mye betyr skolen og familien? Andre delrapport fra prosjektet «Ressurser og resultater»* (NIFU-rapport 2011:35). <http://hdl.handle.net/11250/282025>
- Zembylas, M. (2018a). 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. (2018b). The entanglement of decolonial and posthuman perspectives: Tensions and implications for curriculum and pedagogy in higher education. *Parallax*, 24(3), 254–267. <https://doi.org/10.1080/13534645.2018.1496577>
- Aasland, E., & Engelsrud, G. (2021). Structural Discrimination in Physical Education. The “Encounter” Between the (White) Norwegian Teaching Content in Physical Education Lessons and Female Students of Color’s Movements and Expressions. *Front Sports Act Living*, 3, 769756. <https://doi.org/10.3389/fspor.2021.769756>

Betydning av materialitet for tilhørighet til Norge

Carla Ramirez Institutt for pedagogikk og livslang læring, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Abstract: This chapter emphasizes the importance of materiality in processes of belonging. Leaning on Karen Barad's (2007) theory of agential realism, I draw on conversations with ethnic minority youth and the ways in which they highlight things, memories, places, and moods in articulating connections to the Norwegian society. Delving into theoretical concepts of situated knowledge (Barad, 2007; Haraway, 1998) and hauntology (Barad, 2017, 2019), this article analyses how materiality enacts transformation by mixing old and new knowledge, scrutinizing how the past connects to the present in creating intercultural belongings. Explorations of ethnic minority youths' material and situated knowledge, and the creation of new entanglements and belongings are at the core of this chapter. Human agency is distributed to embrace the importance of things, memories, affects and the past, decentering agency and belonging to include non-human and more-than-human materiality.

Keywords: new materialism, ethnic minority youth, embodied situated knowledge, hauntology, belonging

Tilhørighetens materialitet

Gnister fra bålet i landsbyen beskriver savnet av familiegården, arbeidsfellesskapet og storfamilien samlet til middag. I dag er kirka blitt et viktig møtested for å få denne følelsen av fellesskap.

Den glade stemningen i flerkulturelle nabolag, hvor man kan være seg selv og ha det gøy sammen med andre «utlendinger», beskrives som viktig for livsglede.

«Fotballen har vært viktig for å få venner i Norge. Uten fotballen hadde det vært stusselig her.»

Dette kapitlet viser hvordan ting, steder, minner fra fortiden og stemninger påvirker nyankomne ungdommers møte med Norge, og hvordan materialitet skaper forbindelser som påvirker tilhørigheten til Norge hos denne ungdomsgruppen. Etter noen år som forsker på ungdom med etnisk minoritetsbakgrunn i norsk skole, føler jeg behov for å utvide måten vi forstår ungdommers tilhørigheter i norsk skole og samfunn. Utvidelsen handler om en materiell vending, hvor fokuset flyttes til økt bevissthet om og vektlegging av materialitet som betydningsfullt for skapelsen av virkeligheten. Kapitlet viser hvordan materialitet kommer til uttrykk for ungdommer gjennom viktige metaforer/følelser/minner/stemninger og ting fra deres opprinnelsesbakgrunn, og hvordan disse skaper forbindelser som virker på deres tilhørighet til Norge (se også kapittel 6, Engan & Ramirez, 2024, og kapittel 8, Ramirez et al., 2024). Fenomenet som blir undersøkt i dette kapitlet er hvordan slik materialitet skaper forbindelser som virker på ungdommenes tilhørighet til Norge. Dette fenomenet betraktes sammenvevd med historiske/relasjonelle/diskursive/politiske/materielle og sosiale dimensjoner fra ungdommers respektive opprinnelsesbakgrunner, sammenfiltret med den kunnskapen de tilegner seg i Norge.

Ifølge Reinertsen (2020) gir en slik utvidelse mulighet til genuin anerkjennelse av barn og ungdom med ulike bakgrunn, ved at man som profesjonsutøver er åpen for det vi ikke vet. Det vi ikke vet eller muligens ikke er bevisst på, er hvordan materialitet bestående av kropper/ting/minner/følelser/erfaringer med mer, påvirker ungdommers møte med og tilhørighet til norsk kultur. Hensikten med dette kapitlet er dermed å foreslå en *utvidelse* av måten vi tenker om mangfold og inkludering av ungdom med etnisk minoritetsbakgrunn i Norge, hvor søkelyset på

sammenfiltringen mellom det menneskelige, ikke-menneskelige og mer-enn-menneskelige bør inkluderes i studier av tilhørighet i det norske samfunnet. Hovedhensikten med kapittelet er å skape større anerkjennelse av hvordan tidligere erfaringer og kunnskap hos denne ungdomsgruppen påvirker deres møte med Norge.

Forskning på etnisk minoritetsungdom i nasjonale kontekster viser at det pågår flere faglige debatter om forståelsen av denne ungdomsgruppen. Debattene har sammenheng med det teoretiske og metodologiske perspektivet forskeren velger og hvordan man forstår forholdet mellom agens, individ og struktur. Mens noen perspektiver vektlegger individuelle og psykologiske forklaringer i tilpasningsstrategier (Berry, 2017), vektlegger andre det strukturelle og det diskursive (Chinga-Ramirez, 2015; Schierup et al., 2014). I Norge har det førstnevnte perspektivet hatt større gjennomslagskraft, med vektlegging av individualiserende perspektiver hvor etnisk minoritetsungdom gjøres ansvarlige for egen integrering gjennom språk-opplæring, og/eller kunnskap om sosiale normer og verdier i det norske samfunnet og i skolen (Lund, 2017; Lunde, 2017). På den andre siden har forskning også vektlagt kritiske redegjørelser av samfunnsstrukturer, hvor kategorier, diskurser og den skjeve maktfordelingen på ulike måter hindrer ungdommers inkludering i skole og samfunn (Chinga-Ramirez, 2017; Hilt, 2015; Pihl et al., 2018).

Dette kapittelet argumenterer for at materielle/diskursive/performative praksiser, i tillegg til psykologiske/diskursive/strukturelle og/eller makt-analyser, bør bli en viktig dimensjon i forskning på inkludering og utenforskap av minoritetsungdom i nasjonale kontekster. Østern et al. (2021) skriver nettopp om kroppslig læring og anvender nymaterielle perspektiver i beskrivelser av hvordan mennesker lærer i ulike kontekster og situasjoner som kroppslige vesener. Dahl (2021, s. 31) viser hvordan læring er kroppslig, affektiv og relasjonell. Likevel er agential realisme, posthumanisme og nymaterielle perspektiver svært lite anvendt i norsk forskning som omhandler minoritetsungdom, inkludering og utenforskap i nasjonale kontekster. Dette kapittelet er et bidrag til dette feltet i Norge og andre nordiske land.

Agential realisme er en del av et større teoretisk begrepsapparat som inngår i den materielle og performative vendingen (Østern et al., 2023). Vendingen omfatter teorier som nymaterialitet, posthumanisme, post-representasjonelle teorier, feministiske teorier og postkvalitative metoder. Felles for disse teoriene er blant annet et skifte fra å betrakte

virkeligheten som eksisterende uavhengig av oss, som vi skal prøve å forstå og representere, til å betrakte oss selv som allerede sammenfiltret med de fenomener vi undersøker (Barad, 2007). Jeg forfølger og utdyper denne argumentasjonsrekken videre i kapittelet.

Det følgende delkapittelet gir en grundigere redegjørelse av den materielle vendingen og agential realisme som teoretisk innramming, med vekt på teoretiske begreper som situert kunnskap og hauntologi. Videre beskrives metodologi og analyseprosessen, og så drøftes tre utsnitt fra ungdommers fortellinger. Til slutt argumenteres det for viktigheten av å inkludere materialitet i studier av etnisk minoritetsungdom for økt innsikt i tilhørigheter i nasjonale kontekster.

Den materielle vendingen

Den materielle vendingen viser til et paradigmeskifte i vitenskapsteori, hvor det har oppstått en fornyet interesse for materialitetens betydning i sosialt liv. Samfunnsvitenskapelig forskning har fram til nå lent seg på poststrukturalistiske og/eller sosialkonstruktivistiske perspektiver, hvor det dualistiske kartesianske verdensbildet og skillet mellom subjekt/objekt, natur/kultur og språk/verden har vært gjeldende. Agential realisme, nymaterialitet og posthumanisme dukker opp som affirmativ kritikk til Descartes' (1596–1650) dualistiske verdensbilde, hvor han betraktet kroppen og sinnet som atskilt, hvor kroppen og sansene ble ansett til ikke å kunne gi pålitelig kunnskap (Østern et al., 2021, s. 10). Den materielle vendingen foreslår en mye mer intim sammenheng mellom diskurs-materialitet, subjekt-objekt, natur-kultur og ontologi-epistemologi (Barad, 2003). Fokuset skifter fra hva fenomenet er, til hva fenomenet gjør: «a shift from being to becoming» (Østern et al., 2023, s. 277), uten å representere verden. Kunnskap om verden blir til gjennom direkte engasjement med verden, hvor det skapes ny innsikt og situert kunnskap. Kunnskap er *sann* fordi den er situert (Østern et al., 2023, s. 285). Ved å erkjenne vår egen materialitet og vårt sammenfiltrede samspill med materialitet, skifter vi perspektiv fra hva som er, til hvordan virkeligheten *gjøres*. Performativitet (Østern et al., 2023) og tilblivelse (*becoming*) blir viktige begreper, og innebærer et skifte fra å betrakte virkeligheten gjennom statiske kategorier og definisjoner, til å erkjenne virkeligheten som stadig foranderlig/dynamisk/performativ i sin pågående materialisering gjennom intra-aksjoner (Barad, 2007, s. 234). Videre redegjøres for teorien om agential realisme.

Agential realisme

Materialitet forstås av Barads (2007) agentiale realisme som relasjonell og allerede *entangled* (sammenfiltret) i fenomener. Materialitet omfatter *alle* forbindelser i fenomener, både levende og ikke-levende, menneskelige, ikke-menneskelige og mer-enn-menneskelige. Barad (2007) skriver: «Things don't preexist: they are agentically enacted and become determinately bounded and propertied within phenomena» (s. 150).

Barads agentiale realisme er et etisk-onto-epistem-ologisk rammeverk som betrakter materialitet som «a dynamic and shifting entanglement of relations, rather than a property of things» (Barad, 2007, s. 35). Materialitet eksisterer dermed ikke forut for sine relasjoner og sammenfiltringer, og er i stadig tilblivelse i sammenfiltringer/forbindelser i fenomener. Barad forstår virkeligheten som den gjensidige konstituering av sammenfiltrede agenter gjennom intra-aksjoner. Barad (2003) forstår agens til å omfatte alle forbindelser som oppstår gjennom intra-aktive samspill og relasjoner. Hun skriver: «Reality is not composed of things-in-themselves or things-behind-phenomena, but 'things'-in-phenomena. The world is intra-activity in its differential mattering» (s. 817).

Dette er en ny måte å tenke på hvordan vi forholder oss til hverandre, til ting, materialitet, natur og diskurser. Ikke gjennom interaksjoner med hverandre som uavhengige entiteter, men gjennom intra-aksjoner, hvor agens oppstår i forbindelser og sammenfiltrede relasjoner. Agens er ikke en egenskap hos mennesket, og det er ikke noe vi har. Agens eksisterer ikke atskilt, men oppstår gjennom intra-aktive forbindelser. Den minste analyseenheten er ikke lenger individer som atskilte (med indre egenskaper og atskilte grenser til andre individer), men fenomener (*phenomena*) (Barad, 2007, s. 141). Fenomener i Barads agentiale realisme er relasjonelle forbindelser/konfigurasjoner/intra-aksjoner av diskursiv materialitet (Barad, 2003). Jeg skal forklare dette gjennom et eksempel: En etnisk minoritetslev i skolen (hens individuelle erfaringer, refleksjoner og fortellinger) er ikke lenger den minste analyseenhet. I agential realisme er minoritetsleven en del av et fenomen hvor både materialitet, performativitet og diskursivitet (skolens fysiske utforming, sosiale relasjoner, praksiser, møbler, skoleting, elevenes kropp, klær, helse (fysisk og psykisk), lærere, fag, læreplaner, føringer og lover, kultur, rom, tid, min rolle som forsker, osv.), er sammenfiltret gjennom aktive forbindelser og sammenvevinger som utgjør fenomenet. Det er dermed *fenomenet*, og ikke minoritetsleven selv, som blir den minste ontologiske analyseenhet (Barad, 2007, s. 141).

Kompleksitet er i søkelyset, og i agential realisme blir materialiteter, substanser, diskurser og menneskelige, ikke-menneskelige og mer-enn-menneskelige kroppar betraktet som likeverdige agenser. Agential realisme betoner søkelyset på ikke-menneskelig og mer-enn-menneskelig agens, dets betydning og innflytelse på menneskelige handlinger, og omvendt (Barad, 2007).

I denne sammenhengen settes søkelyset på hvordan intra-aksjoner mellom menneskelige og ikke-menneskelige materielt-diskursive praksiser påvirker/former/skaper/endrer ungdommers tilhørighetsprosesser. Materielt-diskursive praksiser blir konstituert både gjennom mening og materialitet i sammenfiltrede relasjoner. Barad (2003) skriver:

The relationship between the material and the discursive is one of mutual entailment. Neither is articulated/articulate in the absence of the other; matter and meaning are mutually articulated. Neither can be explained in terms of the other. Neither has privileged status in determining the other. (s. 822)

Agens/ending/krefter (*forces*) oppstår dermed som affektive og/eller diffraktive vibrasjoner i sammenfiltrede fenomener (Barad, 2007). Diffraksjon er et fysisk fenomen som oppstår når bølger eller lyset treffer en hindring eller passerer en åpning. Diffraksjon er et begrep som opprinnelig kommer fra fysikken, men som også spiller seg ut i og med feministiske teorier om *difference* (jf. Barad, 2014, s. 168). I agential realisme brukes begrepet diffraksjon for å beskrive hvordan ending foregår eller hvordan forskjeller blir til. Diffraksjon viser hvordan forskjeller skapes fra innsiden gjennom intra-aksjoner, i en allerede sammenfiltret virkelighet (Barad, 2007, s. 89). Diffraksjoner problematiserer dikotomier, kategorier og absolutte brudd mellom det ene og det andre (f.eks. subjekt–objekt, ontologi–epistemologi, natur–kultur osv.), eller her og nå kontra der og da (Barad, 2014, s. 168).

Agens kan ikke utpekes som en egenskap ved *subjekter* eller *objekter*, da de ikke eksisterer i seg selv. Agens er ikke en egenskap i seg selv, men *gjøres* gjennom intra-aktivitet (Barad, 2003, s. 827). Hos Barad (2007) blir menneskelig/ikke-menneskelig og mer-enn-menneskelig agens sett på som uatskillelige/sammenfiltrede og konstituerende tilblivelser i fenomener, og dette er en ny og kanskje uvant måte å betrakte virkeligheten på. Vi er vant til å tenke gjennom kategorier, nivåer, strukturer og begreper som fryser virkeligheten og er statiske («kvinner er slik», «en stol er sånn»). Enkeltindividet er ikke uavhengig og atskilt fra det fenomenet og

materialiteten som rommer det. Fenomenet peker til alle forbindelser som rommer det, og forståelsen av et fenomen inkluderer alle disse forbindelsene (Barad, 2003, s. 815).

Agential realisme undersøker fenomener (eller ansamlinger, som det også kalles) slik de framtrer i sin stadige sammenfiltrede og situerte tilblivelse (*becoming*), hvor vi som forskere allerede er sammenfiltrede i det vi ønsker å undersøke (Barad, 2007). Jeg som forsker er dermed ikke et atskilt individ, med ønske om å representere noe som *er*. Jeg er allerede sammenfiltret i det fenomenet jeg undersøker, da kunnskap og væren ikke kan skilles (Barad, 2007, s. 341; se også mer om denne diskusjonen i kapitulets metodedel). Østern et al. (2023) skriver:

The researcher is fully entangled with the research, not only as a research cognition capable of critically reflecting on their own influence on the research, but also as an affected researcher-body who needs their own sensuous body to engage, analyze and understand. (s. 273)

Situert kunnskap

En noe mer ukjent form for materialitet er situert kunnskap. Hinton (2014) beskriver hvordan situert kunnskap «responds to a reprobate subject that assumes its distance from the world and therefore a capacity to speak for that world as a generalized resource» (s. 100). Haraway (1988) peker på hvordan syn og kunnskap er partielle perspektiver (s. 586). Både posisjon/perspektiv og kontekst spiller en rolle i hvordan fenomener forstås (Haraway, 1988). Et eksempel kan være hvordan mennesker betrakter en solnedgang fra ulike steder på en strand. Solnedgangen erfares annerledes hvis du er i strandkanten, på en restaurant, alene, sammen med andre, hvis man fryser, går på tur i strandpromenaden, er på kafé, hvis man er turist eller lokalkjent, og så videre. Solnedgangen erfares ut ifra det ståstedet man er i, med alle de forutsetningene som eksisterer i den posisjonen man befinner seg i. Situert kunnskap er en måte å synliggjøre hvordan kunnskap blir til og dynamisk endres gjennom handling/praksiser/samhandling/performativitet og erfaringsutveksling (Barad, 2007, s. 49). Synsvinkel, posisjon og perspektiv er alltid et spørsmål om makten til å se, om definisjonsmakt, hvor posisjonering skaper sosiale ordener og hierarkier: Hvordan ser vi? Hvorfra ser vi? Hva ser vi etter? Hvem ser vi med? Hvem får ha mer enn et synspunkt? (Haraway, 1995, s. 56). Situert kunnskap viser hvordan vår posisjon organiserer våre synsforestillinger og hva

vi ser, og hvorfor det performative/kroppslige/affektive er viktige dimensjoner i hvordan vi betrakter virkeligheten (Østern et al., 2023).

I dette kapittelet betraktes minoritetsungdommers kunnskap fra deres oppvekst og lokale miljø som sammenfiltret med deres levde liv i dag. Tidligere kunnskap og ny kunnskap konstituerer hverandre i fenomener (Barad, 2007). Deltakere skaper koblinger til det norske i sammenvevinger mellom tidligere situert kunnskap og den nye kunnskapen de får hver dag i sine liv i Norge. I dette kapittelet undersøkes hvordan kirka, det flerkulturelle nabolaget og fotballspill er materialiteter som skaper viktige forbindelser til det norske. Situert kunnskap lagres i kroppen og påvirker hvordan ny erfaring forstås (Østern, 2021). Dette utdypes nærmere gjennom begrepet hauntologi.

Hauntologi

Hauntology er en idé utviklet av Derrida i 1993 i boken *Specters of Marx*, videreutviklet av Barad (2007, 2017, 2019) og Zembylas et al. (2020) innenfor nymaterialitet og posthumanisme. Hauntologi viser til hvordan minner, følelser og kunnskap fra fortiden (både historisk/diskursiv/relasjonell/materiell og kroppslig erfaring) alltid er til stede i nået. Hauntologi knytter seg til situert kunnskap ved at alle erfaringer lagres i kroppen som latente minner/følelser/emosjoner/fornemmelser. Minner og fortiden hjemsøker (*haunts*) og forfølger (Zembylas et al., 2020). Kroppslig hauntologi betraktes som lagret i kroppen og aktiveres gjennom stemninger, følelser, minner, og fornemmelser som ikke kontrolleres av fornuft, men som Zembylas et al. (2020) sier: «the complex materialities and affects that emerge from haunting» (s. 42). Dette betyr at følelser, emosjoner og fornemmelser er forbindelser som aktiveres gjennom kroppslig hauntologi, og disse er signaler på at noe skjer i fenomener.

På norsk oversettes hauntologi med *hjemmsøking* (*haunting*). Ordet *hjemmsøke* kan gi assosiasjoner til noe skummelt og negativt, heller enn beroligende, trygt og godt. Hauntologi handler om hvordan tidligere minner og kunnskaper, både positive og negative, forfølger oss i forståelsen av nåtiden. I dette kapittelet knyttes hjemmsøking og hauntologi til positive følelser/affekter/emosjoner som vises i ungdommers materielle forbindelser, og som skaper gode og trygge tilhørigheter til Norge.

Avslutningsvis i denne delen ønsker jeg å nevne at for meg som kvinnelig forsker med ikke-vestlig minoritetsbakgrunn i Norge, har perspektiver på

agential realisme, nymaterialitet, situert kunnskap, feministiske perspektiver og hauntologi vært frigjørende. Ved at mennesket (human) ikke er den viktigste analyseenheten, er det ikke lenger opp til etniske minoritetsgrupper og individer i Norge å gjøres ensidig ansvarlig for vår eventuelle situasjon med utenforskap, rasisme og/eller diskriminering i samfunnet. Det er materialitetens symbolikk som vises gjennom kroppen og utseendet (fenotype, farge, ansiktstrekk, kroppsspråk, væremåte osv.) som aktiverer annerledesheten i møte med en hegemonisk majoritet. Ved å desentrere mennesket, utvides også kunnskaps- og forskningsmuligheter gjennom anerkjennelsen av sammenbindingen mellom menneskets, diskursens og materialitetens betydning i forståelsen av tilhørighetsprosesser i det norske samfunnet. Denne anerkjennelsen skaper gode betingelser for å forstå kompleksitet og transkulturelle prosesser hos etnisk minoritetsungdom i nasjonale kontekster.

Metodologi

Forskningsdesignet i denne studien er multimetodisk og består av individuelle intervjuer og bilder som deltakere valgte ut på forhånd og som illustrerer hva som er viktig for dem i livet. Både sitater fra intervjuer og bilder med ungdommer benyttes i analyse- og diskusjonsdelen i dette kapitlet. Bildene ble brukt for å bryte isen i starten av samtaler, og som samtaletriggere. Bildene gjorde det enklere å kontekstualisere hva elevene fortalte under samtaler. Totalt var det 25 ungdommer (13 jenter og 12 gutter) fra vg2 på to videregående skoler i rurale strøk i en region i Norge som ble intervjuet. Deltakere var ungdommer på helse og oppvekst, elektrofag, byggfag, teknisk og industriell produksjon og studiespesialisering. Blant elevene var det åtte ungdommer med etnisk minoritetsbakgrunn. Disse åtte elevene har bodd i Norge mellom ett til fem år, og alderen spenner seg fra 16 til 34 år. Elevene kommer fra Afrika, Øst-Europa og Midtøsten. Av anonymitetshensyn nevnes ikke hvor i Norge disse skolene ligger, heller ikke elevenes landbakgrunn.

Som empirisk materiale i dette kapitlet velges samtaler fra tre av de åtte ungdommene med etnisk minoritetsbakgrunn som ble intervjuet til denne studien. Disse tre ble valgt da de illustrerer den materielle vendingen jeg undersøker i kapitlet. De tre ungdommene beskriver hvordan materialitet har vært viktig for deres tilhørighet til Norge gjennom for eksempel å løfte frem minner om gnister fra bålet fra landsbygda i Afrika, betydning av kirka, det flerkulturelle nabolaget og fotballspill.

Intervjuene med ungdommene ble til samtaler av «spacetime (often called history)» (Barad, 2010, s. 240). Deltakerne og jeg ble sammenfiltret i intra-aksjoner hvor vi delte våre synspunkter og erfaringer om verden, (morsomme/triste) anekdoter om tidligere liv før vi kom til Norge, om livet i dag, erfaringer og tanker rundt skolehverdagen, hvordan ungdom forstår seg selv i relasjon til skolen og lokalsamfunnet og hva Barad (2013) kaller den kontinuerlige intra-aktive tilblivelse (s. 17). Samtalene gav rom for relasjonelle intra-aksjoner hvor jeg som forsker skapte forbindelser til ungdommers hverdagsliv, virkelighetsforståelse, tidligere erfaringer og kunnskap. Gjennom den intra-aktive samhandlingen skapte deltakerne og jeg et sammenfiltret fenomen hvor nåtid, fortid og fremtid ble visket bort. Vi delte hvordan det var å være ny i Norge, uten å kunne språket og uten kunnskap om sosiale regler, normer, væremåte, kleskode og vær. Vi fikk veldig god kontakt og nikket bekreftende på triste/artige/skremmende/overraskende erfaringer om å bli kjent med Norge. Etter hvert som vi sammen dykket inn i samskapte intra-aksjoner, la jeg merke til hvor viktig ting/stemninger/minner/følelser/steder var for den nye hverdagen i Norge, og hvor viktig materielle forbindelser og sammenfiltringer var for tilhørigheten til Norge. Barad (2003) skriver: «Language matters. Discourse matters. Culture matters. There is an important sense in which the only thing that does not seem to matter anymore is matter» (s. 801). Analyseprosessen i de neste delkapitlene beskriver intra-aksjoner hvor «matter comes to matter» (Barad, 2003, s. 823).

Følelsenes betydning i analyseprosessen

Analyseprosessen startet ved å bli oppmerksom på og anerkjenne både ungdommers og mine følelser og emosjoner i samtalene. Følelser, emosjoner og kroppsfornelmelser er ifølge Barad materialitet, og viktige indikasjoner på at noe skjer: «What we think is past and forgotten is revealed as a forceful presence affecting everyday life» (Zembylas et al., 2020, s. 43). Min erfaring som ny i Norge og som minoritetslev i norsk skole aktiverer forbindelser til hvordan jeg lytter og forstår ungdommers fortellinger, da jeg selv har vært gjennom det. Da jeg lyttet til minoritetsungdommens erfaringer, var det rørende å gjenkjenne hvordan de forsøkte å forstå norsk skole og samfunn. Jeg kom i kontakt med mine egne *spøkelses* i form av minner/følelser/stemninger/fornelmelser fra da jeg selv var ny i Norge og ikke kunne snakke norsk, og hvordan jeg syntes norsk ungdom var tøffe,

brautende, sjefete og tok mye plass. For meg var norsk skole en erfaring med en helt annen virkelighet. I samtalene med ungdom kom jeg i kontakt med disse erfaringene/følelsene/minnene igjen, og det skapte et ubehag da jeg ikke kunne kategorisere eller representere følelsene og minnene gjennom *vanlige* kvalitative analysemetoder. St. Pierre (2020) argumenterer nettopp for at dette ubehaget åpner opp for nye og kreative analysemetoder i postkvalitativ forskning. Østern et al. (2023) skriver: «The researcher position is one of material-discursive entanglement, and the affected researcher body is a necessity and resource for understanding. The researcher body becomes a friend, instead of an obstacle» (s. 281).

Gjenkjennelse av ungdommers historier i de samtalene vi hadde gjorde at jeg ble *koblet på* (Jackson & Mazzei, 2012) ungdommenes situerte kunnskap med min egen situerte kroppslige kunnskap. Barad (2007) skriver at vi lærer om verden som deltakende vesener, hvor følelser og fornemmelser er intra-aktive forbindelser i fenomener, og det er det jeg gjorde i min *påkobling* til ungdommenes fortellinger.

Zembylas et al. (2020) skriver at ny teoretisering kan starte gjennom engasjement og anerkjennelse av affektive/personlige/kroppslige fornemmelser. Både forsker/deltakere/materialitet/natur/tid og rom sammenfiltres i skapelsen av ny kunnskap. Ved å bruke metaforen kunnskap som perspektiv, argumenterer Haraway (1998) for en nyansert forståelse av perspektiv ved å demonstrere hvordan persepsjonen av et objekt ikke kan konseptuelt fjernes fra dets kontekst (og fenomen), med andre ord, fra et lokalt situert synspunkt og perspektiv (s. 56). Barad (2007) skriver: «Practices of knowing and being are not isolable. They are mutually implicated [...] we know because we are of the world» (s. 185). Følelser er materielle forbindelser som forteller oss noe gjennom kroppen.

I dag, som utdanningsforsker mange år etterpå, i samtaler med ungdom som også har vært nye i Norge, blir jeg påminnet den vanskelige og utfordrende prosessen det kan være å være ny i dette landet. Følelsen av å ikke vite og av å være en outsider i en kulturell virkelighet som er ukjent, fremmed og annerledes. Jeg husker den første perioden hvor jeg søkte etter gjenkjennelse ved å søke etter ungdom som lignet på meg (altså andre utlendinger i rap-miljøer), mens mine foreldre søkte seg til et kirkesamfunn i forsøket på å finne igjen følelsen av fellesskap de var vant med gjennom å ha storfamilien i nærheten i hjemlandet. I dette kapittelet velger jeg å forfølge de følelsene som dukket opp hos meg som forsker da ungdommene beskrev sin tilhørighet til Norge. Jeg la merke til at selv om

ungdommene syntes den første tiden i Norge var vanskelig, fant de mening gjennom å skape materielle forbindelser mellom den situerte kunnskapen de hadde fra sin opprinnelsesbakgrunn og materialiteten de gjenkjente i sine nye liv i Norge. For å vise dette har jeg valgt tre *kutt*, det vil si tre utsnitt av virkeligheten som belyser ungdommers materielle forbindelser i søken etter tilhørighet til Norge. Barads (2007) agentiale realisme teori kaller disse kuttene *agential cuts*, og de redegjøres for i neste avsnitt.

Agential cut

Barad (2007) beskriver *agential cut* som hvordan vi som forskere *kutter* en liten del av virkeligheten for å beskrive kompleksiteten i de fenomenene vi er en del av, men ønsker å undersøke: «an agentially enacted ontological separability within the phenomena» (s. 175). Det er vi som forskere som får det ansvaret å velge hvilket utsnitt som er viktig og relevant i de fenomenene vi undersøker. En metafor som illustrerer dette kan være en kunstner som, litt etter litt, velger materialer, form og innhold til kunsten sin, og hvordan kunstneren, i denne kreative prosessen, bestemmer hva som best kan formidle uttrykksformen hun ønsker å vise i de valgene hun gjør. På samme måte velger vi som forskere et utsnitt i fenomenet blant utallige mulige kutt. I hvert øyeblikk eksisterer det nye muligheter for tilblivelser i fenomener. Vi er dermed ansvarlige for de kuttene vi velger, ikke fordi vi gjør valgene, men fordi «we are an agential part of the material becoming of the universe» (s. 178). Ulike kutt skaper ulike fenomener, noe som innebærer et etisk ansvar ved gripe inn i fenomenet, omarbeide og analysere de kuttene vi velger. Det er altså jeg som forsker som velger kuttene i ungdommers historier, og kuttene i dette kapitlet ble valgt da de illustrerer ungdommers materielle forbindelser i skapelsen av tilhørighet til Norge.

I de kommende delkapitlene undersøkes utsnitt fra tre samtaler med ungdommene, og gjennom analysene får vi innsikt i hvordan materialitet skaper forbindelser i ungdommenes forsøk på å skape tilhørighet til Norge. De tre kuttene beskriver hvordan materialitet har agens i skapelsen av nye forbindelser som fører til gjenkjennelse og sammenheng mellom fortid og nåtid. Jeg har valgt å vektlegge materialitet i presentasjon av kuttene, og minske betydning av ungdom som individer. Likevel presenteres de tre deltakere med fiktive navn og knyttes til verdensdelen de kommer fra, men ikke til nasjonalitet på grunn av anonymitetshensyn.

Fenomenets materialitet

De tre ungdommene med etnisk minoritetsbakgrunn forteller om møtet med Norge og på hvilken måte de har funnet seg til rette i sin nye hverdag. Det første kuttet illustrerer metaforen *gnister fra bålet*, som beskriver fellesskapsfølelsen fra hjembygda og hvordan kirka hjelper mot ensomheten og søken etter fellesskap i Norge i dag. Det andre kuttet analyserer hvordan følelser av glede og tilhørighet oppstår i flerkulturelle nabolag, og det tredje kuttet viser hvordan fotballspilling fungerer som sosial redning i det rurale Norge. Både *gnister fra bålet*, kirka, flerkulturelle nabolag og fotballspill fungerer som materielle intra-aktive sammenfiltringer i livet til minoritetsungdom. I de to første kuttene analyseres deltakers situerte kunnskap og følelser, men i det tredje kuttet analyseres fotballspill som fenomen. Gjennom de materielle sammenfiltringene som aktiveres i de ulike fenomenene, hvor *gammel* og *ny* kunnskap møtes, skapes det nye sammenfiltrede forbindelser og tilhørigheter til det norske.

Første kutt: Gnister fra bålet i Afrika, kirka i Norge

I landsbyen min sitter vi ikke alene, vi besøker hverandre. Vi trenger ikke å ringe. Det er bare å gå, banke på døra og gå inn, og du kan låne alt mulig hvis du ikke har det hjemme. Man trenger ikke å gå i butikken. For eksempel, det er helt vanlig å hente gnister fra bålet til naboen. Det er alltid noen som har gnister hvis bålet ditt har sluknet. Vi henter på morgenen, banker litt på døra, henter litt gnist ..., ikke så mye, bare litt, prate litt og så videre. ... jeg savner dette veldig her ... Jeg har begynt å gå i kirka her i Norge, og det hjelper litt. Min drøm er å få venner i kirka, slik at jeg slipper å føle meg så ensom her.

Gnister fra bålet er en bildemetafor som Yordanos, en ung kvinne fra Afrika, beskriver for å uttrykke følelsen av gruppefellesskap og tilhørighet fra sin landsby. I samtalen forteller Yordanos hvordan venner og familie er gjensidige avhengige av hverandre for å holde liv i det livsviktige bålet i landsbyen. Kuttet beskriver minner om følelsen av å høre til, av det sterke fellesskapet i landsbyen, og denne følelsen kan forstås gjennom begrepet *ubuntu*. Ursin et al. (2022) beskriver *ubuntu* som en tilstand av relasjonell intraavhengighet, hvor individet konstitueres i stadig tilblivelse med andre. Begrepet stammer fra Sør-Afrika, og Tutu (2009) beskriver *ubuntu* som

et perspektiv som øker forståelsen av menneskelivet som relasjonelt og uatskillelig fra andre og annet, slik dette kuttet beskriver. Intra-aksjonen gnister fra bålet aktiveres i samtale med Yordanos for å visualisere savnet av et fellesskap som ble forlatt da hun kom til Norge. Kuttet illustrerer hvordan søken etter og savnet av fellesskapet ikke forsvinner når hun kommer til Norge, og hvordan gnister fra bålet fungerer som en intra-aksjon med agens i søken etter *ubuntu* i Norge i dag. Bruken av bildemetaforen *gnister fra bålet* fra Yordanos' oppvekst i hennes opprinnelsesmiljø, viser hvordan minner spiller en avgjørende, men ofte ubemerket rolle i skapelsen av det nye livet i Norge. Vi har ofte en forestilling om at mennesker som innvandrer til Norge må starte på nytt; at de må starte med blanke ark når de kommer hit. I analysen av dette kuttet bruker jeg hauntologi (Barad, 2017) som teoretisk innramming i forståelsen av hvordan minner, følelser og emosjoner spiller en viktig rolle i hvordan Yordanos forsøker å skape nye sammenhenger og intra-aksjoner mellom tidligere kunnskap og sitt nye liv i Norge. Følelsen av *ubuntu* hjemsesøkes av minner om gnister fra bålet i landsbyen, og i kuttet ser vi hvordan søken etter *ubuntu* ikke forsvinner med tilhørighet til Norge. *Ubuntu* hjemsesøker og påvirker nåtiden, men på en positiv måte, da Yordanos søker etter interavhengigheten og fellesskapet hun er vant til gjennom å oppsøke kirka i Norge.

I forståelsen av hvorfor kirka blir viktig materialitet i Yordanos' tilhørighet til Norge, bør vi åpne opp og endre vår lineære tidsforståelse gjennom en anerkjennelse av hvordan fortiden hjemsesøker nåtiden (Barad, 2017). I intervjuet med Yordanos hadde hun med seg et bilde som viste henne kledd i nasjonaldrakten sin foran en norsk kirke. Bildet illustrerer hvordan Yordanos forsøker å skape koblinger mellom sin kroppslige situerte kunnskap (Haraway, 1998) fra oppveksten i en afrikansk landsby og sitt nye liv i Norge, hvor kirka representerer et viktig symbol for *ubuntu* og fellesskap. Kirka virker som et diffraksjonsapparat (Barad, 2007) i Yordanos' tilhørighet til Norge ved at kirka gjenskaper fellesskapet hun er vant med i nye omgivelser. Deltakelse i kirka er dermed et forsøk på å gjenskape følelsen av *ubuntu* som savnes gjennom minner om gnister fra bålet. Ved at *ubuntu* ikke slipper taket, men hjemsesøker Yordanos, forsøker hun å skape *ubuntu* i Norge. *Ubuntu* er en intra-aksjon som forsøkes å gjenopplives med de fysiske/materielle/diskursive betingelsene som finnes i fenomenet Yordanos befinner seg i. *Ubuntu* omformes til noe nytt, en intra-aksjon som gjenskapes og gjenkjennes av Yordanos. Kirka skaper tilblivelser av nye relasjonelle intra-aksjoner, og den skaper nye forbindelser og følelser

av tilhørighet i Norge gjennom å blande gammel og ny kunnskap. *Ubuntu* hjem søker Yordanos, og savnet av dette fellesskapet konstitueres i ny forklaring gjennom kirka i Norge.

Andre kutt: Glede og tilhørighet i flerkulturelle nabolag

Hvis jeg skal velge det beste stedet på jorda, må det være [det flerkulturelle nabolaget i Norge]. Det er der jeg følte at det var flere av meg liksom, flere folk som ligna på meg. Jeg fikk se flere kulturer, både lyshuda og mørkhuda, tyrkere, vietnamesere, masse sånn forskjellige kulturer. Jeg synes [det flerkulturelle nabolaget] var et veldig fint sted å vokse opp, og det var der jeg ble flørtet med for første gang. Jeg har bare gode minner fra det nabolaget. Vi var ute og lekte mye da vi var små, og ..., jeg husker vi hadde en danseparade en gang! Vi ville vise dans fra flere nasjoner, vise det flerkulturelle i Norge sånn, og vi bare deltok. Vi var mange, og vi dansa mange danser, det var Så artig! Jeg fikk dansa masse ... det var helt fantastisk! Gutter og jenter, barn, voksne og gamle i alle farger, også norske kom og så på. Jeg vil tilbake dit igjen.

Dette kuttet viser hvordan livet i flerkulturelle nabolag skaper følelser av glede og tilhørighet hos Amara, en ung kvinne fra Afrika. Kuttet viser hvordan lek og danseparaden i det Amara beskriver som det flerkulturelle nabolaget, skaper gode følelser som hun beskriver som gode minner. Minner fra disse aktivitetene frembringer positive følelser av glede og tilhørighet, og Amara hjem søkes av minnene fra fortiden i søken etter de samme følelsene i dag, når hun nevner at hun vil tilbake igjen fordi det er det beste stedet på jorda.

En måte å forstå dette kuttet på, er ved å foreslå en endring i måten vi forstår følelser på. Vi har en tendens til å forestille oss at følelser er noe i oss, at *vi* har følelser, at de er egenskaper i oss selv. Hva om vi istedenfor forstår følelser som *praksiser og gjøring* i fenomener, istedenfor som egenskaper i subjektet selv? Hva om vi tenker at vi *gjør* følelser, og ikke at vi *har* følelser? Min analyse av dette kuttet desentrerer Amara og forståelsen av følelser som individuelle egenskaper.

Grosz (2010), som forsker innenfor nymaterialisme, gjør en slik analyse i artikkelen «Feminism, Materialism and Freedom». Hun setter til side den abstrakte og subjekt-orienterte forståelsen av begrepet *frihet* som noe som finnes uavhengig av kontekst og subjekt, og beskriver frihet som en latent forbindelse i situerte fenomener. I dette perspektivet oppstår ikke frihet

som uavhengig eller atskilt fra det fenomenet det oppstår i og fra de subjektene som erfarer det. Ifølge Barad (2007) oppstår følelser i intra-aksjoner mellom menneskelige/ikke-menneskelige og mer-enn-menneskelige krefter som blir gjensidig konstituert i fenomenet. Å forstå følelser som gjøring, og ikke som noe vi har, krever en rekonseptualisering av hvordan vi forstår forholdet mellom materialitet, subjekt og agens, hvor vi må erkjenne materialitetens agens i skapelsen av følelser i fenomenets sammenfiltringer.

I dette kuttet ser vi hvordan følelser som glede og tilhørighet oppstår gjennom praksiser og aktiviteter i det flerkulturelle nabolaget. I denne forståelsen oppstår ikke gode følelser som egenskaper hos Amara selv, men er noe som gjøres i praksiser, gjennom materielle forbindelser i det flerkulturelle nabolaget. Når følelser av glede og tilhørighet skapes i Amaras erfaringer med lek og danseparaden, lagres de som situerte minner i kroppen. Ifølge Jackson og Mazzei (2012) blir erfaringer, minnene og følelser (emosjoner og fornemmelser) lagret som situert kunnskap hos subjektene, og ikke som egenskaper ved subjektet. Følelser er latente og framtrer i intra-aksjoner i diskursive-materielle fenomener (Jackson & Mazzei, 2012, s. 124, min oversettelse).

Min analyse av dette kuttet desentrerer Amara og forståelsen av følelser som individuelle egenskaper, og jeg vil løfte frem betydning av de materielle praksiser (lek og danseparade) og stemninger i det flerkulturelle nabolaget (fest og fellesskap). Disse materielle praksisene virker affektivt og diffraktivt i aktivisering av følelser i subjektets situerte kunnskap. Det som skaper glede og tilhørighet hos Amara er forbindelser mellom hennes situerte kunnskap (minner om aktiviteter i det flerkulturelle nabolaget), ting i det flerkulturelle nabolaget og de gode følelsene som framtrer i sammenfiltringer i dette fargerike nabolaget. Inspirert av posthumane perspektiver, analyserer jeg Amaras følelser som desentrerte, og ikke iboende egenskaper ved henne selv. Jeg forstår Amaras følelser som intra-aktive forbindelser mellom hennes kroppslige situerte kunnskap og de materielle, diskursive og affektive forbindelsene i det flerkulturelle nabolaget som fenomen.

Hvis vi forstår følelser som lokalisert i handlinger, praksiser og ikke i subjektet, er følelser ikke lenger en iboende del av subjektet. Følelser er situert, latent kunnskap som aktiveres gjennom de materielle forbindelser i det fenomenet som får følelser til å framtre. Følelser er dermed knyttet til subjektets evne til å bruke materialitet på en måte som transformerer livet til det bedre. Jackson og Mazzei (2012) skriver: «the discursive is always-already material, and the material is always-already discursive. The two are

mutually constitutive of one another» (s. 115). Det som er viktig i analyser av Amaras søken etter følelser av glede og tilhørighet i det flerkulturelle nabolaget, er at disse ikke lenger blir knyttet til iboende egenskaper hos henne selv, men som Grosz beskriver: «immanent in the relations that the living has with the material world» (2010, s. 148).

Når følelser ikke er iboende i subjektet, men latent i situert kunnskap, kan subjektet selv aktivere stemninger og gode følelser i fenomener gjennom å oppsøke steder, aktiviteter og materialiteter. Det kan oppleves som frigjørende å bli desentrert fra sine følelser. Erkjennelsen av sammenbindingen mellom kroppslig situert kunnskap, fenomener og følelser gir subjekter mulighet til å oppsøke materielle forbindelser som aktiverer situert kunnskap og dermed skaper gode følelser. Kuttet viser Amaras lengsel etter flerkulturelle nabolag. Amara har mulighet til å aktivt oppsøke fenomener og forbindelser med materialitet/diskurser/tid/rom som kan aktivere gode følelser. Ved at Amara aktivt oppsøker aktiviteter i lignende flerkulturelle miljøer, åpnes det muligheter for at gode følelser kan oppstå. I slike miljøer aktiveres forbindelser mellom mennesker av all slags etnisk og kulturell bakgrunn, ikke-menneskelige ting som fysisk organisering og aktiviteter som lek og dans, og mer-enn-menneskelig materialitet som musikk og fest (Barad, 2007).

Tredje kutt: Fotballspill

(D: deltaker; I: intervjuer)

I: På hvilken måte er fotball viktig for deg?

D: Åh, det er kjempeviktig! I starten var det vanskelig å få kontakt med folk her. De [norsk ungdom] kan være litt sånn sjenerte i begynnelsen, de vil ikke snakke, og så blir de ... greie etter hvert. De får tillit, for eksempel, når de har hørt om deg, når de har snakket med deg og gjort ting med deg, spilt fotball for eksempel, da kan de føle seg trygge. Og det blir lettere ...

I: Hvordan blir det lettere da?

D: Hm, jeg må gjøre en innsats, gå rett bort til dem og spørre, prøve å skape en kontakt med dem, selv om det kan være vanskelig i starten.

I: Ja, okay, så du tar initiativ.

D: Ja! For eksempel, om du spiller fotball en dag og har vært på trening, da det blir mye enklere å snakke når man møter spillere i butikken etterpå: Hei! Hvordan går det? Hva skal du ha til middag? Når har vi trening igjen? Du kan spørre om alle disse tingene fordi du kjenner dem fra fotballtreningen. Sånn får vi kontakt. Jeg kan spørre dem om trening på Facebook og sånne ting ... det blir lettere med fotball. Det er så bra! Uten fotball hadde det vært stusselig her ...

Dette intervjuet er fra en samtale mellom meg og Ramos, en ungdom fra Midtøsten med kort botid i Norge. I dette kuttet fremstår fotballen som materialitet i et fenomen bestående av både menneskelige og ikke-menneskelige materialiteter som spillere/bane/spillet/klær/vær/spillernes dagsform/trener/tilskuere og mye mer. Diffraksjoner som oppstår i fenomenet mellom fotballen, Ramos og resten av fotballaget gjør at han får mulighet til å bli kjent med både lokalsamfunnet og norske ungdommer. Fotballspillet utgjør et fenomen hvor kontakt muliggjøres mellom ungdom som under andre omstendigheter ikke hadde blitt kjent med hverandre. Gjennom intra-aksjoner, hvor ballen er en viktig sammenfiltrering, skapes felles referanserammer der ungdommene kan etablere kontakt. Fotballen får spillere til å spille fotball, til å delta på fotballtreninger, samlinger på fotballbanen og få kjennskap til andre spillere. Intra-aktive forbindelser som gjøres gjennom fotballspillet skaper gjenkjennelse i dette fenomenet hvor deltakere mestrer fotballspillet regler og spiller med ballen. Ramos spilte og var interessert i fotball i hjemlandet også, og den kroppslige situerte kunnskapen overføres til Norge. Performativiteten i fotballspillet blir kroppslig hauntologi (Zembylas et al., 2020) for Ramos, da han overfører tidligere kunnskap til Norge. Han mestrer spillet i kroppen, og gjenkjenner fenomenet fotballspill når han kommer til Norge. Selv om fotballspillere kan ha forskjellige kulturelle og etniske referanserammer fra sin oppvekst, fungerer fotballen som et diffraksjonsapparat (Barad, 2007) som alle fotballspillere kjenner igjen når de skal spille fotball. Ut ifra den performative kunnskapen spillere har om spillet (reglene/triksene/måten å bevege kroppen på og selve spillet), gir fotballen gjenkjennelse og gjenklang hos alle, på tvers av etnisiteter og lokaliteter.

I kuttet ser vi hvordan fotballspill som fenomen, sammenfiltret med kroppene til spillere og alle de andre forbindelsene, skaper en egen måte å være sammen på. Spillet gjør at det blir enklere for de involverte å bli kjent med hverandre og ta kontakt på andre arenaer også. Fotball skaper positive følelser og tilhørighet ved at den dynamisk intra-agerer med alle de andre forbindelsene som gjør at spillere danner et fellesskap gjennom spillet. Gjennom fotballspillet nedtones betydningen av etniske og andre forskjeller, og spillet skaper en diffraktiv performativitet på tvers av spillernes forskjeller og forutsetninger.

I denne forbindelsen undrer jeg: Hva gjør fotballspillet? Fotballspillet skaper kontakt mellom spillere som bruker ballen og konstituerer spillet. Spillet skaper diffraktive vibrasjoner (Barad, 2007), hvor spillere kommer i

fysisk berøring med hverandres kropper gjennom intra-aksjoner i fenomenet. Når spillere med mangfoldige bakgrunner inntreer i fenomenet, intragerer ballen med spillere slik at fotballspillet blir en overordnet måte å være sammen på, på tvers av bakgrunner og forutsetninger. Spillet fungerer dermed som et springbrett inn i norskheten, og for Ramos hadde det vært stusselig i Norge uten fotballen, slik han uttrykker i kuttet.

I denne forståelsen vender jeg oppmerksomheten til hvordan sammenfiltringer og relasjonelle forbindelser, gjennom kropper/ting/tid/rom og *spacetime* (Barad, 2010) skaper viktige, men ofte usynlige intra-aksjoner i fenomenet. Sammenfiltringer muliggjør i sin tur dynamiske tilblivelser og diffraksjoner, noe fotballspillets performativitet (Østern et al., 2023) viser gjennom kontakten mellom spillere, som muliggjøres av diffraksjoner i fenomenet. Den minste analyseenheten er dermed ikke fotballen, men alle de relasjonelle sammenfiltringer i fenomenet. Fotballen som ting får agens, ikke i kraft av sin egen eksistens som et selvstendig objekt med makt, men i en uatskillelig og sammenfiltret relasjon til alle de andre forbindelser i fenomenet. Fotballen som ting er dermed ikke atskilt eller uavhengig fra alle de andre forbindelser som utgjør og skaper fenomenet. Fotballen får agens som sammenfiltret materialitet i sin stadige tilblivelse (*becoming*) (Barad, 2007), hvor vi som forskere også er sammenfiltrede i det kuttet vi ønsker å undersøke.

Situert kunnskap og tilhørighet

Dette kapittelet argumenterer for at ungdom med etnisk minoritetsbakgrunn bringer inn sin situerte kroppslige kunnskap (Haraway, 1998) fra livet i hjemlandet i deres møte med Norge, slik vi som forskere også bringer med oss vår situerte kunnskap i møtet med fenomenet. Østern et al. (2023) skriver at «performativ forskning forutsetter ikke at den kan fange opp og si noe om den virkeligheten som eksisterte før, uavhengig av forskningsprosjektet, deltakere og forskere» (s. 277, min oversettelse). Forskning skaper dermed virkeligheten gjennom en allerede sammenfiltret relasjon mellom forskeren, fenomenet og verden.

I dagens mangfoldige samfunn er det ikke lenger nok å ha en ensidig vektlegging av verken individuelle/kognitive/språklige/strukturelle og/eller diskursive perspektiver. Ifølge Taylor og Ivinson (2013) er virkeligheten svært kompleks, hvor forbindelser i ansamlinger, sammenfiltringer/intra-aksjoner/diffraksjoner og situert kunnskap både myndiggjør og

marginaliserer på samme tid og sted. Den tiden da kategorier og forståelser av virkeligheten ble sett på som enten *gode* eller *dårlige* må vike plass for dagens ikke-representative kompleksitet, hvor fenomener rommer både *gode* og *dårlige* intra-aksjoner, sammenfiltringer og diffraksjoner samtidig. Dette kapittelet vender oppmerksomheten til performativitet i menneskelige, ikke-menneskelige og mer-enn-menneskelige sammenfiltrede fenomener gjennom minoritetsungdommers kroppslige hauntologi og minner om gnister fra bålet, kirka, det flerkulturelle nabolaget og fotballspillet.

Kapittelet viser også viktigheten av å inkludere materialitet i studier av etnisk minoritetsungdom i nasjonale kontekster, og hvordan materialiteter spiller en viktig rolle i skapelsen av tilhørighet til Norge. Tilhørighet er en kompleks og mangfoldig prosess som aktiverer situert kunnskap i form av minner, følelser, ting og fornemmelser, og hvor både gammel og ny kunnskap kan betraktes som aktive agenter (Barad, 2019). Kapittelet viser hvordan ungdommers tidligere kunnskap fra opprinnelsesmiljøet ikke forsvinner når de kommer til Norge. Situert kunnskap er lagret i kroppen (Zembylas, 2018) og forsvinner ikke i møtet med Norge, men intra-agerer med nye materialiteter. Det første kuttet bidrar med innsikt i hvordan Yordanos hjemsokes av minner om gnister fra bålet og de fortrolige fellesskapsformer hun er vant med fra hennes opprinnelsesmiljø når hun inngår i nye kulturelle fenomener. Derfor har hun oppsøkt kirka, i håp om å finne et lignende fellesskap i Norge. Det andre kuttet bidrar med innsikt i hvordan følelser ikke er iboende egenskaper ved subjektet selv, men i fenomener, slik vi så i hvordan Amara savnet livet i det flerkulturelle nabolaget i Norge. Gjennom å oppsøke andre flerkulturelle miljøer, kan gode følelser i Amaras situerte kroppslige kunnskap bli aktivert i møte med lignende miljøer, slik at glede og tilhørighet igjen kan dukke opp. Det tredje kuttet undersøker hvordan fotballspillet fungerer som et springbrett inn i norskheten ved at spillet muliggjør kontakt med norsk ungdom og lokalsamfunnet. Både gnister fra bålet, kirka, det flerkulturelle nabolaget og fotballspillet er diffraksjonsapparater (Barad, 2007).

Haraway (1998) påpeker at tidligere kunnskap og erfaringer ikke kan kuttes fra livet i dag. Deltakerens situerte kunnskap hjemsoker dem gjennom materialitet/stemninger/følelser/minner og kroppslige fornemmelser, og preger den nye kunnskapen de tilegner seg i møte med Norge. Slik Østern et al. (2021) påpeker, sitter kunnskap i kroppen, og kroppen

viderefører forbindelser fra fortiden og påvirker hvordan vi forstår det nye som skjer. Kroppslig materialitet i form av minner/fornemmelser/tanker/følelser/emosjoner og affekter er forbindelser i fenomener. Når kunnskap fra oppveksten til etnisk minoritetsungdom ikke blir anerkjent og verdsett, er det en form for dehumanisering da viktige deler av ungdommers kunnskapsramme og virkelighetsforståelse ikke anerkjennes som relevant kunnskap (Chinga-Ramirez, 2015).

Som nevnt i teoridelen, er dette kapittelet en affirmativ kritikk til modernitetens dualistiske verdensbilde, hvor kroppen og sinnet ble atskilt fra hverandre, og hvor kroppen og sansene måtte vike for fornuft i skapelsen av pålitelig og evidensbasert kunnskap (Taylor & Ivinson, 2013). Dette kapittelet støtter seg til performativ forskning som hevder at kunnskap har en materiell, diskursiv og kroppslig dimensjon, altså ikke-representative perspektiver. Kroppslig kunnskap endrer og transformerer seg i møte med nye fenomener, tar nye karakteristikk og vendinger, alltid situert i diskursive, materielle, ikke-menneskelige og mer-enn-menneskelige sammenfiltringer (Taylor, 2017).

Selv om dette kapittelet bidrar til en utvidelse av forståelsen av tilhørighetsprosesser hos etnisk minoritetsungdom gjennom å anerkjenne materialitet som en dimensjon av virkeligheten, er ikke min intensjon å gå bort fra analyser av maktstrukturer og sosiale hierarkier mellom majoritet og minoriteter. Ved å inkludere analyser av relasjonelle sammenfiltringer og diffraksjoner i fenomener i studier av utenforskap og etnisk marginalisering og diskriminering sammen med dekoloniale perspektiver, åpner det seg et vell av muligheter til nyskapende og banebrytende forskning, noe vi kan se gjennom studier i interseksjon mellom nymaterielle og dekoloniale studier (Zembylas, 2018).

Hensikten med dette kapittelet er å åpne opp den vestlige lineære tidsforståelsen gjennom anerkjennelse av hvordan fortiden sitter i kroppen og hjemsøker nåtiden, slik Barad (2017) beskriver som «the continuous unfolding of the past into the future» (s. 22). Når vi tenker på temporalitet på nye måter, åpner det seg flere muligheter til genuin omfavnelser av mennesker med all slags bakgrunn. En erkjennelse av hvordan fortiden preger nåtiden fører til større innsikt i hvordan etnisk minoritetsungdom skaper forbindelser og tilhørigheter i dagens komplekse og mangfoldige Norge, og forhåpentligvis større anerkjennelse av tidligere erfaringer og kunnskap hos denne ungdomsgruppen.

Forfatterbiografi

Carla Ramirez jobber som førsteamanuensis i pedagogikk ved Institutt for pedagogikk og livslang læring, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Ramirez forsker på mangfold og inkluderings-/ekskluderingsprosesser i hele utdanningssystemet, fra barnetrinnet til høyere utdanning. Ramirez arbeider i interseksjon mellom dekolonial teori, feminisme og posthumanisme, og bruker postkvalitative metoder i sine undersøkelser. Ramirez er LIM-ombud (likestilling, inkludering og mangfold) ved Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap ved NTNU.

Referanser

- Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Towards an understanding of how matter comes to matter. *Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), s. 801–831. <https://doi.org/10.1086/345321>
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Barad, K. (2010). Quantum entanglements and hauntological relations of inheritance: Dis/continuities, spacetime enfoldings, and justice-to-come. *Deleuze Today*, 3(2), 240–268. <https://doi.org/10.3366/drt.2010.0206>
- Barad, K. (2013). Ma(r)king time: Material entanglements and re-memberings: Cutting together-
apart. I P. R. Carlile, D. Nicolini, A. Langley & H. Tsoukas (Red.), *How matter matters: Objects, artifacts, and materiality in organization studies* (s. 16–31). Oxford University Press.
- Barad, K. (2014). Invertebrate visions: Diffractions of the brittlestar. I E. Kirksey (Red.), *The multispecies salon* (s. 221–241). Duke University Press.
- Barad, K. (2017). Troubling time/s and ecologies of nothingness: Re-turning, re-membering, and facing the incalculable. *New Formations*, 92(92), 56–86. <https://doi.org/10.3898/NEWF:92.05.2017>
- Barad, K. (2019). After the end of the world: Entangled nuclear colonialisms, matters of force, and the material force of justice. *Theory & Event*, 22(3), 524–550.
- Berry, J. W. (2017). Theories and models of acculturation. I S. Schwartz & J. Under (Red.), *The Oxford handbook of acculturation and health* (s. 15–28). Oxford Academic Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190215217.013.2>
- Chinga-Ramirez, C. (2015) *Skolen ser ikke hele meg! En postkolonial og narrativ studie av sosial ulikhet i den videregående skolen gjennom minoritetsungdommers erfaringer av å være annerledes* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige institutt]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/2364846>
- Chinga-Ramirez, C. (2017). Becoming a «foreigner»: The principle of equality, intersected identities, and social exclusion in the Norwegian school. *European Education*, 49(2–3), 151–165. <https://doi.org/10.1080/10564934.2017.1335173>
- Dahl, T. (2021) Hjernen er ikke alene – all læring er kroppslig. I T. P. Østern, Ø Bjerke, G. Engelsrud & A. Sørum (Red.), *Kroppslig læring – perspektiver og praksiser* (s. 31–43). Universitetsforlaget.
- Engan, L. og Ramirez, C. (2024). På vei inn i norskheten – gradvise skoleoverganger for ungdom med kort botid i Norge. I C. Ramirez & I. M. Lyså (Red.), *Norskhet i bevegelse* (s. 129–151). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.213.ch6>
- Grosz, E. (2010). Feminism, materialism, and freedom. I D. Coole & S. Frost (Red.), *New materialisms: Ontology, agency, and politics* (s. 139–157). Duke University Press.

- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science questions in feminism and the privilege of partial perspectives. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Haraway, D. (1995). Situerte kunnskaper: Vitenskapsspørsmålet i feminismen og det partielle perspektivets forrang. I K. Asdal, B. Brenna, I. Moser & N. Refseth (Red.), *En kyborg til forandring. Nye politikker i moderne vitenskaper og teknologier* (s. 43–68). TMV-senteret.
- Hilt, L. T. (2015). Included as excluded and excluded as included: Minority language pupils in Norwegian inclusion policy. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 165–182. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.908966>
- Hinton, P. (2014). «Situated knowledges» and new materialism(s): Rethinking a politics of location. *Women: A Cultural Review*, 25(1), 99–113. <https://doi.org/10.1080/09574042.2014.901104>
- Jackson, A. Y. & Mazzei, L. (2012). *Thinking with theory in qualitative research: Viewing data across multiple perspectives*. Routledge.
- Lund, A. B. (2017). Mangfold i skolen. En ressurs? I A. B. Lund (Red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (s. 28–47). Gyldendal Akademisk.
- Lunde, M. (2017). Særskilt språkopplæring i et helhetlig perspektiv. I M. Lunde & S. Aamodt (Red.), *Inkludering og flerspråklig opplæring* (s. 53–75). Fagbokforlaget.
- Pihl, J., Holm, G., Riitaoja, A. L., Kjaran, J. I. & Carlson, M. (2018). Nordic discourses on marginalisation through education. *Education Inquiry*, 9(1), 22–39. <https://doi.org/10.1080/2004508.2018.1428032>
- Ramirez, C., Kalkman, K. & Engan, L. (2024). Andregjøring gjennom undervisningsmetoder: En blindsoner i norsk skole? I C. Ramirez & I. M. Lyså (Red.), *Norskhet i bevegelse* (s. 179–204). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.213.ch8>
- Taylor, C. A. (2017). Rethinking the empirical in higher education: Post-qualitative inquiry as a less comfortable social science. *International Journal of Research & Method in Education*, 40(3), 311–324. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2016.1256984>
- Taylor, C. & Iverson, G. (2013). Material feminisms: New directions for education. *Gender and Education*, 25(6), 665–670. <https://doi.org/10.1080/09540253.2013.834617>
- Tutu, D. (2009). Foreword. I M. Battle (Red.), *Ubuntu: I in you and you in me* (s. vi–vii). Seabury Books.
- St. Pierre, E. A. (2021). Why post qualitative inquiry? *Qualitative Inquiry*, 27(2), 163–166. <https://doi.org/10.1177/1077800420931142>
- Schierup, C. U., Ålund, A. & Kings, L. (2014). Reading the Stockholm riots – a moment for social justice? *Race & Class*, 55(3), 1–21.
- Ursin, M., Langfeldt, C. C. & Lyså, I. M. (2022). Relational rights and interdependent wellbeing: Exploring the experiences of an ethnic minority girl with the Norwegian child welfare service. *Global Studies of Childhood*, 12(1), 27–39. <https://doi.org/10.1177/20436106221075637>
- Zembylas, M. (2018). The entanglement of decolonial and posthuman perspectives: Tensions and implications for curriculum and pedagogy in higher education. *Parallax*, 24(3), 254–267. <https://doi.org/10.1080/13534645.2018.1496577>
- Zembylas, M., Bozalek, V. & Motala, S. (2020). A pedagogy of hauntology: Decolonising the curriculum with GI 1. *Capacious: Journal for Emerging Affect Inquiry*, 2(1–2), 26–48. <https://doi.org/10.22387/CAP2019.35>
- Østern, T. P., Bjerke, Ø., Engelsrud, G. & Sørum, A. (2021). *Kroppslig læring – perspektiver og praksiser*. Universitetsforlaget.
- Østern, T. P., Jusslin, S., Nødtvedt Knudsen, K., Maapalo, P. & Bjørkøy, I. (2023). A performative paradigm for post-qualitative inquiry. *Qualitative Research*, 23(2), 272–289. <https://doi.org/10.1177/14687941211027444>

Hva vil det si å være norsk, og hvem kan kalle seg norsk i samtidens globaliserte og flerkulturelle Norge? Dette er spørsmål som diskuteres stadig mer i offentlig debatt og på sosiale medier. Forfatterne av *Norskhet i bevegelse* undersøker hvem som har tilgang til norskhet, hvordan norskhet defineres, hvem som blir eller ikke blir anerkjent som norsk, og hvordan grenser for tilhørighet til Norge skapes, opprettholdes og utfordres. Et viktig premiss for forfatterne er at mennesker har et grunnleggende behov for tilhørighet.

Norge har i dag en oppvoksende generasjon barn og ungdom med familiebakgrunn fra andre land som ikke kan defineres ut av det norske fellesskapet. For noen er Norge den eneste kulturelle referanserammen og det eneste hjemlandet de har. Bidragene i denne antologien utforsker, kritiserer og utvider hvordan vi kan forstå norskhet i dagens heterogene samfunn. Forfatterne utfordrer forestillinger om norskhet gjennom å åpne opp nettopp for en *norskhet i bevegelse*.

Norskhet i bevegelse passer for forskere, praktikere og andre interesserte. Boken vil også være relevant for bachelor- og masterutdanninger i blant annet samfunnsvitenskapene, lærer- eller barnehagelærerutdanning, barnevern, pedagogikk, rådgivning, sosiologi, statsvitenskap, barndomsstudier og sosialt arbeid, ved både norske og nordiske universiteter og høgskoler.

Antologien er redigert av **Carla Ramirez**, førsteamanuensis i pedagogikk, og **Ida Marie Lyså**, førsteamanuensis i tverrfaglige barndomsstudier, begge ved Institutt for pedagogikk og livslang læring ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.