

Dowling, F. J. (2017). "'Rase' og etnisitet? Det kan ikke jeg si noe særlig om – her er det 'Blenda-hvitt!'. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101, 252-265.

Dette er siste tekst-versjon av artikkelen, og den kan inneholde små forskjeller fra forlagets pdf-versjon. Forlagets pdf-versjon finner du på idunn.no:
<http://dx.doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-03-06>

This is the final text version of the article, and it may contain minor differences from the journal's pdf version. The original publication is available at idunn.no:
<http://dx.doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-03-06>

«'Rase' og etnisitet? Det kan ikke jeg si noe' særlig om - her er det 'Blenda-hvitt'!» Lærerutdanneres diskurser om hvithet, 'rase' og (anti)rasisme

Sammendrag

Som ledd i arbeidet for 'å forstryrre' ('interrupt' MacLure 2003) tatt-for-gitte ideer om 'rase' og å utvikle en antirasistisk pedagogikk, fokuserer artikkelen på lærerutdanneres diskurser om 'rase' og (anti)rasisme i sin hverdag. Ved å anvende et kritisk hvithetsperspektiv (Garner 2007; Levine-Rasky 2010), er intensjonen å anerkjenne svakhetene i tidligere utdanningsforskning som tradisjonelt har sett på utilstrekkelighetene til 'den andre', eller relasjonene mellom 'oss' og 'dem', fremfor å undersøke hvithet som et system av privilegier. Tross at det norske utdanningssystemet karakteriseres som en arena med økende mangfold, er flertallet av lærere etnisk norske. Som en hvit (middelklasse, kvinnelig) lærerutdanner, virker tiden moden for å granske min og mine kollegers delaktighet i dagens diskurser. Hvilke diskurser av etnisitet og 'rase' anvender vi? Hvordan konstruerer pedagoger sine egne etniske identiteter? I hvilken grad er diskursene om 'rase' og etnisitet in/ekskluderende, og for hvem?

Innledning

Utdanningssystemet betraktes som en viktig samfunnsarena for å skape verdier som toleranse, likeverd og solidaritet, og bekjempe ekskludering og rasisme. Studier viser imidlertid at skolen fortsetter å reprodusere ulikhet grunnet etnisk bakgrunn (Westheim 2014), at utdanningspolitikken på området er svært tvetydig (Tolo 2014), og at vi ikke minst mangler tilstrekkelig kunnskap om læreres, og særlig lærerutdanneres, rolle i å undervise for etnisk likhet (Dyrnes, Johansen og Jónsdóttir 2015; NOU 2010:7; NOU 2014:7). I denne artikkelen fokuserer jeg derfor på lærerutdanneres diskurser om hvithet, 'rase' og (anti)rasisme i sitt arbeid innen kroppsøvingfaget. Med forankring i poststrukturell tenkning, forstår jeg sosiale og pedagogiske virkeligheter som uunngåelig vevd sammen med diskurser som skaper dem. Foucault beskrev diskurser som 'praksiser som systematisk former objektene som de beskriver' (min oversettelse) (Foucault 1972: 49, sitert i MacLure 2003: 175). Og som Ball (1993, s. 14) skriver, 'Diskurser dreier seg om hva som kan sies, og tanker, men også om

hvem som kan snakke, når, hvor og med hvilken autoritet' (min oversettelse). Følgelig vil jeg blant annet spørre om sitatet i tittelen kan være typisk for hvordan lærerutdannere posisjonerer seg (som en slags nøytral kategori utenfor 'rase'/etniske relasjoner), samtidig som jeg erkjenner at det i all sannsynlighet er kun en uttrykksform blant mange komplekse og konkurrerende syn. Dreier diskursene om det flerkulturelle og mangfoldet i utdanningssystemet hovedsakelig om 'den andre', den markerte minoriteten, og/eller finnes det spor av diskurs som konstituerer majoriteten i 'rase'-relasjoner? Hvordan konstruerer lærerutdannere seg i forhold til sin egen etnisitet og 'rase'? Jeg spør også i hvilken grad (anti)rasisme konstrueres som et viktig tema i lærerutdanningen og hvordan det undervises. Jeg anser presentasjonen av diskursene og analysene som et bidrag til å styrke lærerutdanneres kritiske engasjement i temaene 'rase' og etnisitet i lærerutdanningen, og har et håp om at det kan være et utgangspunkt for å (videre)utvikle en inkluderende og antirasistisk pedagogikk. Tross tvetydigheter i utdanningspolitikken omkring mangfold og ulike teoretiske forklaringer på betydningen av 'rase'/etnisitet i utdanning, er det bred enighet om at Norge blir et stadig mer flerkulturelt samfunn. 'Rase'/etnisitet er ikke bare en markør med betydning for de lærende, men er selvsagt også sentralt for lærer- og lærerutdanneres identiteter og praksis.

I tillegg til et fravær av forskning om nettopp lærerutdannere og flerkulturelle perspektiver i lærerutdanning, finnes det flere grunner til å ha et fokus på kroppsøvingfagets profesjon og 'rase'/etnisitet. For det første sirkulerer tatt-for-gitte ideer om 'rase' som en biologisk kategori i kroppsøving og idrett (Andersson 2008; Hylton 2015; Bruno Massao og Fasting 2014; Spracklen 2008). Studenter tilskrives gitte, iboende karakteristikk, holdninger eller adferd grunnet dårlig funderte overbevisninger om at mennesker hører til forskjellige, distinkte 'raser': muslimske jenter er eksempelvis passive og svarte afrikanere kan ikke svømme, men er derimot flinkere til å løpe. Integrert i denne diskrediterte teorien om raseforskjeller er ideen om at visse 'raser' /etniske grupper er overlegne i forhold til andre grupper, og ikke minst, at hvithet symboliserer 'uten rase' – en normalisert identitet som sjeldent problematiseres som målestokken de andre 'svarte' identiteter kan rangeres opp imot (Frankenberg 1997). Maktperspektiver forsvinner i en slik fremstilling. For det andre har forskerens spesifikke interesse for 'den andre' (f.eks. muslimske jenter) førte til at kompleksiteten i 'rase'-relasjoner, og lærerutdanneres medvirkning i dagens 'rasediskriminering' gjennom utdanningen, til dels har blitt oversett. Når nyanser og kritisk analyse av hvithetens

overlegenhet ikke vies oppmerksomhet i streben etter å forstå sosial reproduksjon grunnet etnisitet, kan meritokratiets illusjon forsterkes og minoritetslevers prestasjoner tilskrives kulturelle svakheter som manglende motivasjon eller evne (Garner 2007; Harlap og Riese 2014). For det tredje, viser en analyse av kroppsøvfingsfagets læreplaner at de fremhever hvit, eurosentrisk kunnskap og etablerer et skille mellom 'oss' (etnisk norske) og 'dem' (minoriteter) (Dowling og Flintoff 2015), i likhet med andre fag i Kunnskapsløftet (Børhaug 2007 sitert i Tolo 2014). En analyse av lærebøker avdekket lignende funn der 'norske' verdier og bevegelseskulturer dominerer innholdet, og inviterer ikke til maktkritisk undervisning om rasisme (Moser 2004). Når de politiske føringene om det flerkulturelle i skolen i tillegg er relativt svake og lærerutdannere selv må ta et ansvar for å prioritere antirasisme som et relevant kompetanseområde blant de mange konkurrerende temaer i lærerutdanning (Tolo 2014), er det av den grunn svært aktuelt å generere kunnskap om lærerutdannere og 'rase'/etnisitet i kroppsøving og pedagogikk.

Nedenfor utdyper jeg først hvorfor jeg har valgt å anvende begrepet 'rase' i diskusjonen. Deretter kontekstualiserer jeg mitt prosjekt opp mot eksisterende forskning om lærerutdannere og deres engasjement med 'rase'/etnisitet og pedagogikk. Jeg presenterer hva som menes med et kritisk hvithetsperspektiv og hvorfor det egner seg i undersøkelsen som jeg har gjennomført. Jeg presenterer metodene som ble anvendt og funnene fra diskursanalysene. Til slutt drøfter jeg betydningen av funnene og deler noen refleksjoner om mulige veier videre i arbeidet mot rasisme i utdanningssystemet.

'Rase', 'rasialisering', (anti)rasisme og et kritisk hvithetsperspektiv

Tross at ordet 'rase' er tabu i Norge, velger jeg allikevel å anvende begrepet, fordi rasekategorier fremdeles har meningsbærende makt (Gullestad 2006). Hudfarge og ansiktstrekk, religion, nasjonalitet og språk skiller 'de andre' fra 'oss' nordmenn. Det er åpenbart en sterk offentlig diskurs av likhet og fargeblindhet («vi behandler alle likt uansett hudfarge, opprinnelsesland, etnisitet»), men 'rasetenking' som en underliggende ideologi preger måten hierarkier av mennesker skapes. Referanser til rase og hudfarge har en reell sosial effekt på mange som opplever å bli sosial ekskludert og diskriminert. At tradisjonelle biologiske teorier om rase for lengst er diskreditert, betyr ikke dermed at rase som sosial konstruert kategori er revet fra dem. Jeg slutter meg til forskere innen kritisk raseteori (critical

race theory), som peker på at behovet for teoretisk å destabilisere ideen om 'rase' og samtidig erkjenne at 'rase' har stor betydning for manges daglige liv, er et dilemma (se f.eks. Hylton 2015; Harlap og Riese 2014). Å sentrere 'rase' og 'rasialisering' – det vil si prosessene som fører til at 'rase' gis mening i en bestemt kontekst (Garner 2010) – i en analyse av lærerutdanneres diskurser, tilbyr følgelig et utgangspunkt for å aktivt motarbeide rasisme. Det er en utfordring å motarbeide noe som ikke nevnes eksplisitt, samtidig som rasisme erkjennes som et 'såpeglatt' og omstridt begrep, som er historisk og sosialt forankret. I følge Garner (2010), er rasisme resultatet av et komplekst samspill mellom holdninger, handlinger, prosesser og ulike maktforhold. Det springer ut ifra tolkningene av ideen om 'rase', hierarkiske sosiale relasjoner og typer av diskriminering som resultater av disse. Det kan være nyttig å tenke på rasisme langs et kontinuum av sosiale forhold: fra hverdagsrasisme til ekstreme former som etnisk utrensing. Vi kan skille mellom individuelle og institusjonelle former for rasisme, der førstnevnte refererer til uttrykte rasistiske holdninger og handlinger i medmenneskelige situasjoner, mens det sistnevnte innebærer komplekse strukturer og prosesser som opprettholder ulikhet grunnet 'rase' uavhengig av individers fordommer eller toleranse. Med andre ord kan utdanningssystemet praktisere institusjonell rasisme uten at lærereutdannere er motivert av rasistiske holdninger.

Et kritisk hvithetsperspektivⁱ er en teoretisk retning som anerkjenner mangler ved tidligere forskning om 'rase' og rasisme, som i for stor grad har fokusert på svakhetene ved 'den andre' (den 'ikke-hvit') eller forhold mellom 'oss' og 'dem' fremfor å granske hvithet som et system av privileger (Garner 2007). Forskerens blikk er på majoriteten, og målet er å belyse hvordan hvite mennesker uunngåelig er 'rasialisert' – deres identiteter er skapt i maktrelasjoner med andre grupper mennesker. Slik sett er hvithet en markør som andre raseidentiteter (f.eks. asiatisk, Black), men samtidig er det *ulikt* alle andre, fordi det er den dominante, normaliserte posisjonen (Garner 2007). Hvite mennesker høster fordeler av rasisme som et samfunnssystem til og med om den enkelte kan være sterkt uenig i diskrimineringen det fremmer. Som sagt ovenfor, er hvithet tilsynelatende usynlig og umerket (Dyer 1997; hooks 1997), men det har likevel stor betydning i forhold til hvordan andre 'rasekategorier' defineres. En analyse av hvordan makt gjennomsyrrer disse ulike sosiale relasjoner, er sentralt i en slik tilnærming; hvem vinner og taper i tildelingen av ressurser i gitte sosio-historiske kontekster? Hvordan er tildelingen i skjæringspunktene mellom hvithet, sosial klasse, kjønn, og seksualitet? Jeg vil presisere at et kritisk hvithetsperspektiv ikke har som mål å fremme

hvithet som en essensiell 'rasekategori'. Tvert imot skal det problematisere et slikt syn og bidra til antirasistisk lærdom. Det bygger også på erkjennelsen at hvithetsprivilegier ikke er likt fordelt: f.eks. samer og andre nasjonale minoriteter har opplevd/oplever mye diskriminering i utdanningssystem (Westrheim 2014). Det setter maktforhold i sentrum og undersøkelsen om lærerutdannerne tilbyr følgelig ikke bare muligheten for å undersøke hvite lærerutdanneres identiteter (hvorav noen kan være hvite 'andre'), men også en anledning til å belyse diskurser om 'rase' og makt mer generelt (Frankenberg 1997). Som alle teoretiske verktøy har et kritisk hvithetsperspektiv svakheter og begrensninger. En hoved utfordring er hvordan jeg som forsker (konstituert via blant annet diskurser om 'rase') kan praktisere refleksivitet i forhold til hvithet: hvordan kan subjektet se seg i all dets foranderlige, motsetningsfulle flertydighet og sårbarhet, og også ser på den pågående og konstituerende kraft av de flertydige diskursers og praksiser som påvirker dets eksistens (Davies *et al* 2006)? Jeg drøfter det nærmere nedenfor når jeg beskriver prosjektets metodologiske bruk av kollektivt biografi.

Lærerutdannere, det flerkulturelle og antirasisme

Det finnes faktisk lite forskning om lærerutdannere generelt, både internasjonalt (Bates, Swennen og Jones 2011) og i Norge. Vegrer vi oss for forskerblikket på oss selv, tross at vi ofte retter et forskerblikk på våre studenter? Forskningen om lærere og det flerkulturelle i lærerutdanning har dermed ikke overraskende et noe begrenset omfang. Internasjonale studier finnes stort sett innen en kritisk pedagogisk tradisjon og innebærer mye selvrefleksivitet blant lærerutdannere (se f.eks i USA (Cochran-Smith 2004; Johnson Lashuk og Mosley 2011); i Australia (Aveling 2004); i UK (Hylton 2015; Flintoff, Dowling og Fitzgerald 2014). Funnene peker på usikkerhet og en sårbarhet blant universitets- og høyskolelærere, manglende kunnskap, frykt for å 'trække feil', opplevelser av stor motstand blant både lærerstudenter og kolleger, og strammere rammer for å utvikle en mer inkluderende lærerutdanning i en tid preget av neoliberale reformer. Det flerkulturelle er et tema som 'dekkes' i temabasert timer fremfor å gjennomsyre pedagogikken i alle fag. De preliminnære funnene til Skredsrud og Østbergs (2015) norske studie viser til lignende funn, blant annet en fare for å være politisk ukorrekt og en tendens til å overse fagenes eurosentrisk opprinnelse. Deres studie belyser også en tendens til å ha økt bevissthet om mangfold bare når minoritetsstudenter er synlig tilstede. Nyutdannede lærerstudenter opplever en vaghet eller mangel på teoretiske begreper om mangfold og et fravær av analytisk kompetanse om teamet i

møtet med lærerutdannere i PPU- kurs (Dyrnes *et al* 2015). Implisitt blir studenter eksponert for 'fargeblindhet', når studenters etniske og sosiale bakgrunn ikke tas hensyn til i profesjonsutdanningen. Videre belyser studiet at problemer i det flerkulturelle klasserommet knyttes til skoleeleven som individ, fremfor at det knyttes til systemnivået, noe som Engen (2014) tidligere har problematisert.

En kollektiv biografitilnærming

I denne konteksten ble lærerutdannere i kroppsøving (d.v.s. ansatte ved universiteter og høyskoler som arbeider i idrettsvitenskap, kroppsøving og lærerutdanning) invitert til å delta i et kollektivt biografiprojekt.ⁱⁱ En slik tilnærming vektlegger ideene og praksisene til lærerutdannere, skapt i sosiale relasjoner preget av ulike diskurser, fremfor individuelle lærerutdanneres erfaringer som ikke direkte undersøkes her.

Det er ikke å legge skjul på at rekrutteringen var utfordrende, fordi mange ikke oppfattet seg selv som 'kvalifisert' til å delta. Blant de tjue menn og kvinner som jeg inviterte til å delta, responderte mange at det ikke var aktuelt fordi 'det flerkulturelle' er et tema som andre tar seg av, eller de syntes de hadde begrenset erfaring med studenter med minoritetsbakgrunn, tross at det sistnevnte selvsagt ikke var en forutsetning for deltakelsen. I Norge ble det seks kvinnelige deltakere (inkludert meg), noe som kan gjenspeile feminiseringen av lærerutdanningen (Dillabough og Aker 2002), men som nok også henger sammen med at de over tid hadde interessert seg for likestillingsspørsmål, særlig i forhold til kjønn. De seks deltakerne hadde lang erfaring i lærerutdanning (fra 15- 28 år) på en rekke forskjellige typer institusjoner (høgskole, vitenskapelig høgskole og universitet). Min egen deltakelse gjenspeiler anerkjennelsen av min delaktighet i (re)produksjonen av diskurser om 'rase' både som lærerutdanner og forsker. I motsetning til et tradisjonell syn på kunnskap som noe objektivt og universelt, bygger prosjektet på et syn på kunnskap som partiell og situert, der forholdet mellom den som vet og kunnskapen er inter-subjektivt.

Inspirert av Davies og Gannons (2006) metodologi, ble deltakerne bedt om å skrive korte biografiske fortellinger i respons til et sett av minnetriggere (memory triggers). Disse omhandlet spørsmål knyttet til 'rase', det flerkulturelle og hvithet i oppvekstår, i utdanning, i

profesjonsutdanning, i idrett, og i lærerutdanning. Tekstene var utgangspunktet for videre minnearbeid i form av to slags gruppeintervju (hvert intervju varte i 3 timer), der vi kollektivt meddelte minner og skapte felles minner, samtidig som vi reflekterte kritisk over forholdene som vi mente strukturerte minnene våre. Disse diskusjonene ble tatt opp på bånd, transkribert og videre analysert, sammen med fortellingene. Våre minner er uunngåelig sosiale konstruksjoner som vever det personlige, sosiale og historiske sammen og slik sett kan analyseres som kulturelle tekster (McLeod og Thomson 2009). De gjennomsyres av sirkulerende, konkurrerende diskurser. De er situerte minner og preges av kontekstene de var generert i. De ble gransket i forhold til spørsmål som: hvordan er 'rase' og etnisitet konstruert i kroppsøvingsskulturer; hvilke sosiale forhold holder disse 'sannheter' på plass; hvordan skapes de som selvsagt, ubevegelige og tilsynelatende uforanderlige? Ved å stille slike spørsmål er intensjonen å gjøre 'sannhetene' mer flytende og på sikt åpne opp for andre alternativer. I minnearbeidet er fokuset ikke den enkeltes liv som levd eller hva kategorien 'rase' er, men heller diskursene og prosessene som opprettholder dem sentralt. Jeg innrømmer at det til tider er vanskelig å motstå å skrive frem et subjekt med en essensialistisk, forent identitet. Slike ubehagelige øyeblikk har på den andre siden blitt anvendt for å bevisstgjøre meg på nytt om makten jeg besitter som forsker i å konstruere 'hvite erfaringer' og skrive frem 'sannheter' (Davies *et al* 2006).

Utvalget er lite, men hensikten med prosjektet har ikke vært å kunne generalisere forhold knyttet til 'rase' og det flerkulturelle i lærerutdanningen. Intensjonen har heller vært å belyse og bedre forstå de diskursive prosessene som ligger til grunn for lærerutdannernes fortellinger om 'rase' fra et kritisk hvithetsperspektiv. Ved å granske og dele innblikkene det gir, er målet å invitere leseren til å videre dekonstruere tatt-for-gitte ideer om 'rase': å reflektere over hvordan en 'sannhet' og dens tyngde er kontinuerlig produsert på bekostning av alternative sannheter (MacLure 2003). Et kritisk hvithetsperspektiv er ett blant flere som kan anvendes i slikt arbeid. Nedenfor presenterer jeg hovedtemaene som kom frem fra våre/mine analyser.

Hvithet er et sett av tause og umerkede kulturelle praksiser

I likhet med andre studier om hvithet (Berg 2004; McKinney 2005), viste analysen av lærerutdanneres diskurser at vi sliter med å finne ord for å snakke om vår rasialiserte (hvite) identiteter. Disse utsagnene var typiske: «det var egentlig en veldig interessant oppgave (les: å

tenke over når man ble bevisst over å være hvit)... men jeg måtte tenke veldig lenge», og «jeg er veldig nysgjerrig egentlig og fanger opp ting ... men jeg er blitt bevisst i dette prosjektet at det er veldig fraværende i livet mitt, jeg går ikke rundt og tenker mye på min etnisitet.»

Minnene knyttet til oppvekstårene er preget av diskurser om den eksotiske og til dels farlige og fryktede 'andre'. Deltakerne tegnet bilder av et relativt homogent, etnisk norsk (og i mitt tilfellet xxx) lokalt samfunn, som kun en sjelden gang ble påminnet om 'den andre'. Her er to avdrag fra noen av minnene:

Tenker på en utstilling med navnet «Afrika kaller». Tror det var et arrangement i regi av et misjonsselskap. Jeg hadde knapt begynt på skolen. Jeg dro dit sammen med en venninne og faren hennes, han var lektor på skolen og ellers ivrig i religiøst arbeid. Jeg har noen vage minner om det som var utstilt der. Bilder av barn og voksne, hvordan de bodde, sov og spiste, det så veldig fattigslig ut. Selv om jeg hadde sett bilder av mørkhudede tidligere og hørt om folk i Afrika (jeg gikk jo på søndagsskolen og hadde hørt om «hedninger») gjorde utstillingen inntrykk ved at menneskene som ble presentert kom nærmere på et vis, men fremsto samtidig som veldig forskjellige fra oss, med den mørke huden og annerledes hårstruktur. ... dette her var en tid hvor du hørte kommentarer nesten som, «Det kom en neger på Ål stasjon!»

Jeg kan også huske at det av og til kom sigøynere på campingplassen. Det var forbundet med mye styr, det sies at de dreit opp etter veggene på fellesdoen og at man omtrent måtte låse dørene når de var i bygda (ellers låste ingen dører). Jeg kan også huske at min bestefar, som på mange måter var en fornuftig fyr, mente at man «ikke skulle blande raser». Bakgrunnen for refleksjon var livet som bonde, man skulle ikke blande dyreraser, og at han var kristen. Jeg tror han refererte til bibelen. Det spesielle med dette var at han ikke var spesielt fremmedskepsis, han satt like stor pris på de ikke-hvite som jobbet på aldershjemmet som de andre, men man burde som sagt ikke gifte seg på tvers av raser.

I sitatet ovenfor understrekes det at hvithet har mange sjatteringer og i dette tilfellet er 'farlige' sigøynere iscenesatt som 'ikke-hvite'. I andre tekster vi genererte var det samer, øst-europeere (f.eks. de er 'kriminelle'), eller polske arbeidsinnvandrere (f.eks. de 'stjeler' arbeid fra nordmenn), som ble markert som mindreverdige i et hierarki av hvithet. Hvithetens

overlegenhet er betinget og uttrykkes forskjellig i ulike historiske kontekster (Garner 2010); de yngste deltakere kjente seg eksempelvis ikke igjen i beskrivelsen av utstillingen. Vi observerer at kristendom (misjonsarbeid og Bibelen) spiller en rolle i å opprettholde disse 'sannhetene' om 'rase'.

Mange minner illustrerer hvordan rasistiske holdninger blir kroppsliggjort fra ung alder og er ofte preget av følelser. En fortelling fra elevtiden lød slik:

Vi hadde en fra Pakistan i klassen. Luktet ikke godt. Hva spiste han egentlig? Min venninne måtte daglig ut for å kaste opp, brakk seg på grunn av lukten.

En annen fortalte dette:

Det hendte at laget måtte reise inn til storbyen for å spille kamp. Da var vi bestandig livredde de mørke motstanderne vi kunne møte der. 'Slike' var ikke vi vant med i vår hvite middelklasse enklave. De kunne skade oss, slå oss. De var mer brutale, syntes vi. Spenningen på bussen var høylytt ... vi hauset nok hverandre opp. Pulsen slo!

Fortellingene fra liv som unge voksne forsterker tilsynelatende slike holdninger tross at man intellektuelt avviser dem – følelsene kan ta overhand som dette illustrerer.

Var det egentlig skummelt? Jeg opplevde ingenting skummelt. Og det er liksom, hadde det vært mindre skummelt om de var hvite? Jeg tror veldig mange hvite kjenner på da at det, at noen er mørk i huden, gjør de mer skumle rett og slett. Og det er nok en del av liksom rasismen vår, da. Om jeg hadde sittet i et vogntog sent kveld med bare fire hvite gutter, og ikke synlige minoritetsgutter, hadde det vært like skummelt om de satte seg ved siden av meg tross alle de andre ledige setene? Særlig en gjeng hvite med hakekors, ikke sant? Det er en slags miks, da, at det av og til er skummelt, kroppen reagerer (litt adrenalin) selv om du prøver ikke å tenke slik.

Det ble meddelt mange minner fra møtet mellom den privilegierte hvite, middelklasse, reisende kvinne og den 'andre' i utlandet (fra samtlige kontinenter), der en nysgjerrighet for det eksotiske fort kunne forvandles til frykt. Det var slike sammentreff der mange for første gang ble bevisst sin hvithet. McKinney (2005) kaller det for 'fremkalt hvithet' (prompted

whiteness), når man oppdager å ikke lenger høre til en nøytral, umerket kategori eller er usynlig.

Vi var tre jenter som reiste til India, midten på 80 tallet. Vi var vel i tjue-åra. Vi tok en buss hvor det selvfølgelig var veldig spesielt å komme som hvit. Vi ble sett på! Vi reiste til et sted ved foten av Himalaya. Når vi kom opp der, så var det et stort marked og vi gikk ut av bussen. Der var det bare menn, bare menn, og så var det oss tre... og jeg husker grupperinger av disse mennene som stod og så på oss (litt steinansikter) og en følelse av redsel, frykt for 'hva skjer nå?'. Her burde vi egentlig ikke være - dette var ikke stedet for kvinner, ikke hvite helle. Vi fant oss et hotell og vi traff noen europeere etter hvert, så ble vi litt tryggere. ... Hvor naivt kan det bli? Det gikk fint, men...

Flertallet av deltakernes minner er skildringer av hvite rom –hvite oppvekstmiljøer, skoler og kulturelle praksiser som idrett. Sosiale interaksjoner med rasialiserte 'andre' var begrenset og fant ofte sted i utlandet som illustrert ovenfor. Bare en lærerutdanner meddelte nyere erfaringer fra et multikulturelt bomiljø i en stor by. Lærerutdanning er også et hvitt rom noe jeg vil illustrere i neste delen av artikkelen.

'Rase' i lærerutdanning: frykten for å tråke feil og manglende kunnskap

Minnene fra lærerutdanningsmiljøer er ikke overraskende preget av mange av de samme temaene som hittil er belyst. Lærerutdannerne overser sine hvite identiteter, og som i Skredsrud og Østbergs (2015) studie, blir de mer bevisst sine studenters 'rase' / etniske identiteter når synlige, 'ikke-hvitt' studenter er tilstede.

Og så har jeg opplevd, det er nesten litt vanskelig i en undervisningssituasjon om etnisitet. Fordi at jeg har to i klassa som ser annerledes ut og har en annen hudfarge enn resten. Og ... vi har en fra Kroatia og litt sånt nå, men de synes ikke på en måte ... Jeg synes det er litt, det kan nesten være påkrevende fordi du ser at den som sitter der og ser litt annerledes ut, kjenner på det. Og det synes jeg liksom er utfordrende, fordi at ...det blir så veldig på en måte utsatt (privat) ja, egentlig. Så det, der liksom du har så lite erfaring med de i undervisning da...i disse situasjoner hvor du har noen få i klassa. Jeg kjenner litt at jeg skal liksom være ekstra hyggelig, fordi jeg ser at vedkommende allerede er beklemt.

Diskursen ovenfor reproducerer majoritetens normative maktposisjon og vi legger merke til hvordan makten innebærer å kunne tolke og tildele 'den andre' følelser (les: beklemte). Det er nærliggende å spørre hvem som er beklemte. I likhet med Nielsens lærere (2009 sitert i Tolo 2014), beskriver lærerutdannere arbeidet med 'rase' som «fullt av fallgruver». Det påfølgende minnet fra en sosiologitime understreker dette og illustrerer samtidig hvordan det å spøke om 'rase' er en kraftig mekanisme for å opprettholde hvithetsnormalitet (Essed 2005). Relasjoner mellom de privilegerte forsterkes særlig når en som ikke tåler rasistiske utspill, henges ut eller patalogiseres som oversensitiv.

Det er litt interessant når vi snakker, fordi vi skulle egentlig snakke om rasisme, hendelser knyttet til det ... Og det er liksom påfallende at vi skravla i vei i sta, også sliter vi liksom litt med, med de historier her, ikke sant?

Da jeg tenkte liksom i forhold til der jeg jobber nå, fordi den skolen vår flagger veldig sånn for det flerkulturelle, jeg husker jeg hadde en klasse hvor jeg tenkte at det var litt rasisme, eller sånn. ... noe sånn klima som ikke funka helt og det var en sånn gjeng med en sterk leder i den klasse, som var morsom. Og lærerne elsket de, fordi de var liksom, de var helt supre på mange måter da! Men de hadde en sånn sjargong i forhold til de utenlandske i klassen. Og en gang var de nesten i tontene på hverandre, hvor de kan fleipe om at «du, kan du ikke tørke opp søpla mi!» omtrent, også som satt på spissen da. «Du som er utlending», liksom. Også er det humor, ikke sant, det er det som gjør det så vanskelig ... veldig vanskelig å sette finger på.

Dette utdraget fra et gruppeintervju illustrerer igjen hvordan lærerutdannere gir uttrykk for manglende kunnskap og et konseptuelt språk som kan anvendes om 'rase' og rasisme. McKinney (2005) peker på hvordan slike tilfeller av 'skadelig passivitet' bidrar til å reproducere hvithetens privilegier.

Analysen av lærerutdannernes diskurser viser at 'rase' hovedsakelig dekkes i enkelte temabaserte timer der betydningen av andre sosiale kategorier (sosial klasse, kjønn) for læring eller idrettsdeltakelse også tas opp. «Du har sånn variabel sosiologi ... men gjerne med litt interseksjonalitet». I tillegg presenteres lærerstudenter i noen idrettsfag for essensialistisk 'rase'-tenkning, særlig knyttet til prestasjon – f.eks. en 'skigene' som forklarer hvit dominans i skisport. Faren er at slike fremstillinger forsterker mediabilder av stereotypiske holdninger – f.eks. at svarte utøvere har genetiske fortrinn – uten at de utfordres og analyseres i en større

sammenheng. Faglige strukturer i lærerutdanningen forhindrer en helhetlig tilnærming og en problematisering av at eurosentrisk, hvit kunnskap er generelt fraværende. Det er faktisk en god del eksempler på kulturell rasisme i minnene som viste seg å være vanskelig å analysere i gruppeintervjuene, grunnet sterke følelser og manglende konsepter. Denne refleksjonen er typisk:

Vi er i et auditorium og informasjon om skidagen ser ut til å nå fram. Så er det tid for spørsmål. Da oppstod det en situasjon hvor en afrikansk student stiller et kritisk spørsmål, om det går an å ha denne dagen som obligatorisk? Hun har ikke ski og har fått altfor dårlig informasjon om dette! Hun føler seg tvunget til å delta og signaliserte klart at dette har hun ikke lyst til. Det ble noe replikkveksling her, jeg begynte å føle situasjonen ganske ubehagelig. Studenten begynte å gråte. Hun går bare rett forbi meg og ut av auditorium. Min følelse var veldig sammensatt. Hvordan skulle jeg reagere? Studenten var overvektig, og kom fra en annen kultur med lite praksis for å være i aktivitet. Både at hun var overvektig, svart og fra en kultur, gjør at jeg ble usikker på hvordan skulle jeg reagere. I tillegg ble jeg litt usikker på grunn av alle andre studentene og deres reaksjon på hvordan jeg taklet denne situasjonen ... men jeg synes ikke at vi skal legge ned en sånn vinterdag ... og det er også noen veldig etnisk norske som er usikre på ski.

Et underliggende syn i diskursen er at jeg behandler alle likt (etnisk norske studenter kan også ha skivansker), men man nevner allikevel den afrikanske studenten som 'problemet'. Det er typisk for det Bonilla-Silva (2010 sitert i Hylton 2010) kaller fargeblindhet. Kroppsøving og idrettsfag er særlig iscenesatt som rom for meritokrati, og verdier som idrett for alle, 'fair play' og 'a level playing field' skjuler hvordan ulikhet grunnet kjønn, seksualitet, funksjonshemming, sosial klasse, og 'rase' kan prege deltakelse.

Med en erkjennelse av at konkurrerende diskurser lever side om side, fantes det også utsagn som dette:

Hvithet, påvirker min undervisning? Ja, det gjør vel på en måte det hele tiden. At jeg underviser i håndball og telemark skyldes jo bagasjen man har med fra oppveksten, at jeg har drevet mye med disse tingene. Sjansen for det er jo større som hvit. Undervisning i sosiologi er nok også påvirket av min hvithet da dette til syvende og sist er brillene jeg ser verden med, selv om jeg stadig vekk prøver å sette meg inn i og forstå andres perspektiv.

Det representerer dog et annet eksempel av at fremkalt hvithet og diskurser knyttet til barrierer til endring er mer dominerende. Lærerutdannere nevner blant annet stadig større studentgrupper, økende studieadministrasjon og kvalitetssikring, økt krav til forskningspublikasjoner, nedstøvet og til dels ukjente likestillingsplaner, og en manglende kultur for samarbeid på tvers av fag som hindringer for å utvikle en mer bevisst antirasistisk pedagogikk. Refleksjoner over hvorfor håndball, telemark eller skidager bør inkluderes i kroppsøvingslærerutdanning, fremkom ikke. Som funnene til Skredrud og Østberg (2015) viser, er ikke faginnhold å betrakte som et symbol på samfunnets 'raserelasjoner'.

Avsluttende refleksjoner

Innledningsvis argumenterte jeg for at artikkelen kan bidra med kunnskap om rådende diskurser om 'rase' i lærerutdanningen i kroppsøving og idrett. Utvalget er begrenset, både i antall deltakere og fag som er representert. Sett i lys av internasjonale studier og de begrenset undersøkelser her til lands, tyder det imidlertid på at analysene underbygger disse, er troverdige, og kaster nytt lys på hvordan 'rase' behandles som et tema i lærerutdanning i Norge. De illustrerer hvordan 'rase' ikke bare er 'den andres' problem, men angår oss alle og ikke minst lærerutdannere selv. Jeg håper at leseren (lærerutdannere/lærerstudenter) kan tenke sammen med fortellingene og de/konstruere dem videre. Fortellingene gjenskapte her er flytende, tvetydige og ikke gitte. Det finnes alternative, så vel som konkurrerende forklaringer om dem.

Når lærerutdanneres diskurser ikke nevner farge eller setter 'rase' på den faglige dagsorden, opprettholdes hvithetens privilegier. Levine-Rasky (2010) skriver om 'hvit privilegiums pedagogikk', der hvithet forblir den nøytrale, usynlige kategorien og hvit kunnskap fremstilles som universal, mens 'den andres rase' defineres. Det at majoriteten besitter et valg, er sentralt i en forståelse av hvordan hvithet virker; om man velger å konfrontere eller se bort ifra 'rase' og dens betydning. Lærerutdannere og utdanningssystemet har et slikt valg; makten til å kunne velge. Som MacLure (2003) hevder, er ikke dekonstruksjonen av diskurser kun et ordspill. Det har etiske og politiske aspekter. I denne sammenhengen siterer hun Shapiro (2001 sitert i MacLure 2003, s. 179), som skriver, ' hver etablert sosial struktur (social order) bygger på at man glemmer de ekskluderende praksisene som har ført til at ett sett av meninger er institusjonalisert og andre muligheter ... har vært marginalisert'(min oversettelse). Et

kritisk hvithetsperspektiv fremhever viktigheten av et fokus på 'rase' i sosiale relasjoner satt i kontekst, fremfor i et individnivå. Som nevnt ovenfor, er ikke målet å sette hvite mennesker i sentrum, men heller å belyse hvordan alle, inkludert hvite, er rasialisert i dagens lærerutdanning og at slike prosesser gir ulik adgang til ressurser. Å granske hvithet og problematisere dens makt, kan åpne for mer bevisst engasjement i antirasistisk pedagogikk i fremtiden.

Som analysen her viser, er makten til å forbli taus relativt fremtredende, og eventuelle endringer i praksis vil selvsagt innebære mye mer enn en bevissthet over ens medvirkning i 'raserelasjoner' i lærerutdanning. Tross at deltakelsen i det kollektive biografiprojektet ble opplevd som positivt og inspirerende av deltakerne, er det fare for at prosessen ikke blir annet enn en retorisk oppgave. Det kan også feiltolkes som et bidrag til å opprettholde dagens *status quo*, dersom minnene og refleksjonene presentert ovenfor ikke dekonstrueres videre og problematiseres. Prosjektet er unngåelig påvirket av spenningen knyttet til 'double bind' og det byr på teoretiske utfordringer (Levine-Rasky 2010). Som Westrheim (2014) og flere med henne har påpekt, er begrep som det flerkulturelle, det multikulturelle, det interkulturelle og mangfold alle problematiske. De krever kritisk analyse av en profesjon som har ambisjoner om en inkluderende skole. Jeg tror at å anvende et kritisk hvithetsperspektiv kan berike disse dekonstruksjonene og bidra til produktive læringsprosesser blant lærerutdannere.ⁱⁱⁱ Norge har alltid vært et flerkulturelt samfunn og vil fortsette å være det. Når utdanningspolitikken har store gap hva 'rase' angår (Tolo 2014), trenger lærerutdannere verktøy som kan bidra til profesjonsutvikling og økt bevissthet om konsekvensene av de valgene som tas.

Acknowledgement

Takk til lærerutdannerene som deltok i prosjektet, som var finansiert av British Academy Leverhulme Small Grant. Takk også til fagfellene for deres kommentarer til et tidligere utkast til artikkelen.

Litteratur

Andersson, M. (2008). Flerfarget idrett. Nasjonalitet, migrasjon og minoritet. Bergen: Fagbokforlaget.

- Aveling, N. (2004) Critical Whiteness Studies and the Challenges of Learning to be a 'White Ally'. *Borderlands e-journal*, 3(2).
- Bates, T., Swennen, A. og Jones, K. (2011). Teacher educators – a professional development perspective. In T. Bates, A. Swennen og K. Jones (Eds) *The professional development of teacher educators*. ss. 7-9. London: Routledge.
- Berg, A.-J. (2004). Taus forlegenhet? Rasialisering, hvithet og minnearbeid. *Kvinneforskning*, 2:68-83.
- Berg, A.-J., Flemming, A. B. og Gullikstad (Red) (2010). *Likestilte norskheter. Om kjønn og etnisitet*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Bruno Massao, P. and Fasting, K. (2014). Mapping race, class and gender: experiences from black Norwegian athletes. *European Journal for Sport and Society*, 11(4): 331-352.
- Cochran-Smith, M. (2004). *Walking the Road. Race, Diversity and Social Justice in Teacher Education*. New York: Teachers College Press.
- Davies, B. and Gannon, S. (2006). 'The practices of collective biography', in Davies, B. and Gannon, S. (Eds) *Doing Collective Biography*, Maidenhead: Open University Press.
- Davies, B. *et al* (2006). The ambivalent practices of reflexivity. In Davies, B. and Gannon, S. (Eds) *Doing Collective Biography*, ss. 88-113. Maidenhead: Open University Press.
- Dillabough, J. og Acker, S. (2002). Globalisation, women's work and teacher education : a cross-national analysis. *International Journal of Sociology of Education* 12(3): 227-260.
- Dowling, F. og Flintoff, A. (2015). A whitewashed curriculum? The construction of race in contemporary PE curriculum policy. *Sport, Education and Society*. Online
DOI: 10.1080/13573322.2015.1122584
- Dyer, K. (1997). *White. Essays on Race and Culture*. London: Routledge.
- Dyrnes, E. M., Johansen, G. og Jónsdóttir, G. (2015). Hvordan forbereder PPU lærerstudenter på møtet med det flerkulturelle klasserommet? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (3):220-232.
- Engen, T.O. (2014). Tilpasset opplæring i superdiversiteten? I K. Westrheim og A. Tolo (Red.) *Kompetanse for mangfold. Om skolen utfordringer i det flerkulturelle Norge*. ss.. Bergen: Fagbokforlaget.

- Essed, P. (2015). Gendered preferences in racialized spaces: cloning the physician. In K. Murji and J. Solomos (Eds) *Racialization. Studies in theory and practice*. ss.227—248. Oxford: Oxford University Press.
- Flintoff, A., Dowling, F. & Fitzgerald, H. (2014). Working through whiteness, race and (anti)racism in Physical Education teacher education. *Physical Education and Sport Pedagogy*. <http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2014.962017>
- Frankenberg, R. (1997). Introduction: Local Whiteness, Localizing Whiteness. In R. Frankenberg (Ed) *Displacing Whiteness* (pp. 1-34). Durham and London: Duke University Press.
- Garner, S. (2007). *Whiteness. An Introduction*. London: Routledge.
- Garner, S. (2010) *Racisms. An Introduction*. London: Sage Publications.
- Gullestad, M. (2006). Plausible prejudice. Everyday experiences and social images of nation, culture and race. Oslo: Universitetsforlaget.
- Harlap, Y. og Riese, H. (2014). Hva skjer når vi ser farge innen utdanning? Mulighetene ved å teoretisere rase i skolen i et 'fargeblindt' Norge. I K. Westrheim og A. Tolo (Red.) *Kompetanse for mangfold. Om skolen utfordringer i det flerkulturelle Norge*. ss.190-216. Bergen: Fagbokforlaget.
- hooks, b. (1997) Representing Whiteness in the Black Imagination. In R. Frankenberg (Ed) *Displacing Whiteness* (pp. 165-179). Durham and London: Duke University Press.
- Hylton, K. (2015). 'Race' talk! Tensions and contradictions in sport and PE. *Physical Education and Sport Pedagogy*. <http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2015.1043253>.
- Johnson Lachuk, A. og Mosley, M. (2011). Us and them? Entering a three-dimensional narrative inquiry space with white pre-service teachers to explore race, racism and anti-racism. *Race, Ethnicity and Education*, <http://dx.doi.org/10.1080/13613324.2011.578123>
- Levine-Rasky, C. (2010). Framing Whiteness: Working through the tensions in introducing whiteness to educators. *Race Ethnicity and Education*, 3(3):271-292.
- MacLure, M. (2003). *Discourse in Educational and Social Research*. Buckingham: Open University Press.
- McLeod, J. and Thomson, R. (2009) *Researching Social Change*. London: Sage Publications.

McDonald, B. (2013). The reproduction of biological 'race' through physical education textbooks and curriculum. *European Physical Education Review*. DOI: 10.1177/1356336X13486052.

McKinney, K. (2005). *Being White. Stories of race and racism*. London: Routledge.

Moser, T. (2004). Mellom friluftsliv og slavetrinn. Det flerkulturelle perspektivet i læremidler for kroppsøvningsfaget. I D. Skjelbred og B. Aamotsbakken (red) *Seks artikler om det flerkulturelle perspektivet i læremidler*. (pp. 83-116) Tønsberg, Vestfold College. http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2004/notat1_2004.pdf

NOU 2014:7. *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

NOU 2010:7. *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Skrefsrud, T.-A. og Østberg, S. (2015). Diversitet i lærerutdanningene – bidrag til en profesjonsorientert forståelse av fag og kunnskapsområder. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 3:208-219.

Spracklen, K. (2008). The Holy Blood and the Holy Grail: Myths of scientific racism and the pursuit of excellence in sports. *Leisure Studies* 27(2): 221-227.

Tolo, A. (2014). Utforming av utdanningspolitikk på det flerkulturelle området. I K. Westrheim og A. Tolo (Red.) *Kompetanse for mangfold. Om skolen utfordringer i det flerkulturelle Norge*. ss.96-118. Bergen: Fagbokforlaget.

Westrheim, K. (2014). Det flerkulturelle i et kritisk perspektiv. I K. Westrheim og A. Tolo (Red.) *Kompetanse for mangfold. Om skolen utfordringer i det flerkulturelle Norge*. ss.27-55. Bergen: Fagbokforlaget.

ⁱ Antallet studier med et kritisk hvithetsperspektiv er hittil relativt få i Norge. Se f.eks. i idrett Andersson (2008); i sosialantropologi Gullestad (2006); i sosiologi Berg, Flemmen og Gullikstad (2010).

ⁱⁱ Prosjektet var et samarbeid med en kolleger i England, 'Teachers, whiteness and racism: examining physical educators' perspectives' (finansiert av the British Academy) der en parallell gruppe ble dannet. Her presenteres data fra Norge. Det var faktisk mange likhetstrekk i dataene i begge land, tross de forskjellige kulturelle kontekstene.

ⁱⁱⁱ I prosjektet 'Teachers, whiteness and racism: examining physical educators' perspectives' (finansiert av the British Academy), produserte vi 'a resource pack' som kan anvendes i arbeid med kolleger og studenter. Den

kan lastes ned gratis fra: <http://www.nih.no/globalassets/dokumenter/bibliotek/e-bok/whiteness-and-anti-racism-in-physical-education-2016-dowling--flintoff.pdf>