

Massao, P.B. & Thorjussen, I.M. (2023). Barn, unge og rasisme: Kritisk raseteori som utgangspunkt for utvikling av antirasistisk kompetanse i utdanning og idrett.

I: T. Wilhelmsen, E. Berg, K.V. Evensen, G.M. Solstad & I.M. Thorjussen (Red.), *Bevegelsesfellesskap i oppveksten: Kritiske perspektiver på inkludering og mangfold* (s. 244–262). Fagbokforlaget.

DOI: <https://doi.org/10.55669/oa230113>

Kapittel 13

Barn, unge og rasisme

Kritisk raseteori som utgangspunkt for utvikling av antirasistisk kompetanse i utdanning og idrett

Prisca Bruno Massao & Ingfrid Mattingsdal Thorjussen

Innledning

Mange barn og unges første møter med rasisme eller etnisk diskriminering skjer enten i utdannings- eller fritidssammenheng, som organisert idrett. Under Black Lives Matter-demonstrasjonene i Norge sommeren og høsten 2020 kunne vi høre om erfaringer fra unge norske voksne med etnisk minoritetsbakgrunn. Flere fortalte om sine opplevelser av rasisme og etnisk diskriminering i skolen (Mathisen & Dogani, 2020) og i den organiserte idretten

(Kristiansen & Sonne, 2021). Dette samsvarer med Fangen og Lynnebakkes (2014) undersøkelse som viser at noen skolebarn opplever ekskludering på grunn av deres synlige etniske minoritetsstatus som hudfarge, ansiktskjennetegn, eller klær og religiøse symboler. Selv om barn ikke alltid har tilegnet seg et språk til å fatte eller uttrykke sine opplevelser, viser forskning at de registrerer slike erfaringer i ganske ung alder og at disse erfaringene former og påvirker deres oppvekst (Wollscheid mfl., 2021; Zacheus mfl., 2019).

En måte å forebygge og motarbeide rasisme i skole og organisert idrett, i tillegg til å imøtekomme og støtte barn og unge som har erfaringer fra rasisme og diskriminering, er å sikre at lærere og ansvarspersoner i idrett får god kompetanse på dette området gjennom sin utdanning eller annen type opplæring. Forskning peker på at dette arbeidet ikke blir tilstrekkelig ivaretatt og at rasisme er blant de temaer som lærere og andre profesjoner og frivillige som jobber med barn og unge, stadig unngår å snakke om (Svendsen, 2014; Gregers, 2021; Osler & Lindquist, 2018). Årsaker til dette kan blant annet være at lærere er redd for selv å bli anklaget for å være rasister. I noen tilfeller blir minoritetselever gjort til rasismeeksperter for både lærere og medelever til tross for at de selv har behov for å lære om hva rasisme er eller kan være.

I dette kapittelet vil vi argumentere for at økt kompetanse om rasisme som fenomen kan gi profesjonsutøvere og andre som jobber med barn og unge, nyttige verktøy både for å identifisere og forhindre, og erfare at de har muligheter til å jobbe med mangfold og antirasisme. Vi tar utgangspunkt i to arenaer: skole, med særlig blick på kroppsøvningsfaget, og organisert idrett, fordi begge er viktige sosialisering- og læringsarenaer for barn og unge. Kapittelet er et teoretisk bidrag til forskningsfeltet. I kapittelet anvendes kritisk raseteori¹ (CRT) (se Delgado & Stefancic, 2016), herunder også nasjonal og internasjonal forskning innen utdanning og idrett som anvender CRT. Målet er å bidra til analytiske verktøy og faglig språk som gjør det mulig å snakke om rasisme. Forskningsspørsmålet som besvares er: *Hvordan kan ulike former for rasisme forstås i lys av kritisk raseteori, og hvordan kan disse forståelsene bidra til utvikling av fagspråk og antirasistisk kompetanse hos lærere og ansvarspersoner i organisert idrett?*

1 Opprinnelig kalles teorien Critical Race Theory (CRT). Vi velger å benytte forkortelsen fra engelsk, ettersom denne forkortelsen er etablert i norske forskningstekster.

Kapitlet er strukturert som følger: Først en redegjørelse og drøftelse av begrepet rasisme og ulike former for rasisme. Deretter presenteres det teoretiske rammeverket, CRT, i form av tre grunnsetninger med eksempler fra nasjonal og internasjonal forskning på idrett og kroppsøving. Til slutt drøftes betydningen av fagspråk og antirasismekompetanse for lærerne og ansvarspersoner i barne- og ungdomsidrett for å kunne møte barn og unge på en inkluderende og likeverdig måte.

Rasisme – ideologi, biologi, kultur eller struktur?

Tradisjonelt har rasisme blitt definert som en ideologi der mennesker ble kategorisert i raser basert på synlige biologiske kjennetegn. Disse kjennetegnene antydde vanligvis den enkeltes kulturelle eller geografiske opprinnelse. Videre ble disse forskjellene forbundet med fastsatte hierarkiske forhold. Slik ble bestemte egenskaper knyttet til moral, intelligens og rasjonalitet verdsatt. Den europeiske «hvite rase» ble ansett som overlegen, en rase som andre raser skulle måles ut fra. Selv om denne ideen om «rase» omfattet mer enn biologiske forskjeller, karakteriseres denne formen for rasisme som biologisk rasisme (Massao, 2022). Da biologisk rasismeideologi ble forkastet etter andre verdenskrig, ble begrepet rase også tonet ned og til og med fjernet som begrep i noen samfunn. Begrepet ble erstattet med begreper som etnisitet, nasjonalitet og folkeslag (Grant, 1999, s. 35). Stereotyper og fordommer som var dannet under den biologiske rasismeperioden, fortsatte og forsetter likevel å operere i samfunnet. For eksempel viser analyser av idrettsmedia at utøvere med svart hudfarge beskrives som naturtalent, i kontrast til hvite utøvere som i større grad beskrives som hardtarbeidende og med taktiske ferdigheter (Hylton, 2015; van Sterkenburg, 2013; van Sterkenburg, Knoppers & De Leeuw, 2010).

Rasisme i nyere tid har tatt ulike former, følgelig finnes det også ulike definisjoner og forståelser av hva rasisme er. I forsøk på å bekjempe rasisme uten rase-begrepet har det blitt utviklet begreper som nyrasisme, moderne, unnnvikende, opplyst og kulturell rasisme. Felles for disse begrepene er at de beveger seg vekk fra åpne og direkte måter å omtale rasisme på til nye, mer sofistikerte og subtile former (Connolly, 2000; Gawronski mfl., 2008; Gullestad, 2006; Murji, 2007). I Norge definerer Bangstad og Døving (2015) rasisme som

en generalisering i form av at mennesker tillegges bestemte egenskaper på bakgrunn av sin tilhørighet til en bestemt gruppe, og at disse egenskapene defineres som så negative at de utgjør et argument for å holde medlemmer av gruppen på avstand, ekskludere dem og om mulig aktivt diskriminere dem (s. 16).

De argumenterer videre for at «en slik negativ generalisering og underordning av mennesker kan kalles rasisme, uavhengig av om den begrunnes med folks hudfarge, religion, språk eller kultur» (s. 16). Til tross for at definisjonen til Bangstad og Døving er dekkende, gir den lite grunnlag for å drøfte skillet mellom ulike former av rasisme og på ulike nivåer. I det følgende vil vi ta for oss fire ulike former for rasisme som kan sies å karakterisere nyere forståelser av begrepet.

Intensjonell og u-intensjonell rasisme

Rasisme kan på den ene siden forstås som en intensjonell handling med motiv om å krenke, ekskludere eller diskriminere. På den andre siden kan rasisme også være u-intensjonelle handlinger som krenker, ekskluderer eller diskriminerer individer basert på deres tilhørighet til bestemte grupper. Det er vanlig å møte argumenter som «det var ikke meningen» eller «det var ikke vondt ment» når noen i skole eller idrett blir konfrontert med sine rasistiske handlinger. Dette kan være genuine svar basert på den kunnskapen disse barna eller voksne har fra før. Like fullt kan selv velmente handlinger likevel resultere i marginalisering og diskriminering av etniske minoriteter. I senere tid har derfor definisjoner av rasisme beveget seg fra intensjons- til konsekvensforklaring av rasisme (Gullestad, 2002a). Dette har betydning for hvilke handlinger som skal være i sentrum i definisjon av rasisme. I Storbritannia opererer man for eksempel med en definisjon av rasisme som omfatter enhver forekomst av begrepet som oppfattes som rasistisk av ofrene selv eller en annen person (Home Office, 2001; Woolley, 2010, s. 18). På denne måten får offeret definisjonsmakt basert på de negative konsekvenser handlinger forårsaker hos individer eller gruppers liv på kort og lang sikt.

Direkte og indirekte rasisme

En studie av Massao og Fasting (2014) viste at svarte gutter og jenter møter og opplever rasisme og marginalisering på ulike måter. Mens den rasismen guttene ga uttrykk for at de møtte, kan karakteriseres som direkte og enkel å sette fingeren på, opplevde jentene mer indirekte rasisme i form av mikro-aggresjoner, og påstander som «jeg ser ikke deg som innvandrer» eller «du er ikke som de andre (innvandrerne)». Dette gjorde at jenter i større grad var i tvil om det de opplevde, kunne betegnes som rasisme, ettersom det ikke falt inn under kategorier av rasisme som medieres i skole og idrettssammenheng (Massao & Fasting, 2014). Samtidig viser en studie gjort av Azzarito og Harrison (2008) i USA at jenter i større grad enn gutter motsatte seg og aktivt utfordret rasistisk praksis i kroppsøvningsfaget.

Fornektelser og omvendt rasisme

Fornektelse er blitt identifisert som en form av rasisme i nyere tid (Nelson, 2013). Fornektelser skjer når rasisme er et faktum, og de involverte, som kan være lærerne, foreldrene og ledelsen på skolen eller i idretten, blir mer opptatt av å renvaske seg selv fra rasiststempling enn å prøve å forstå eller anerkjenne den rasistiske handlingen som har oppstått. I slike situasjoner blir det også lite oppmerksomhet på de barn og unge som er involvert i rasismesaken. Eksempel på fornektelse er den såkalte Lillesand-saken i 2020 og 2021, der to 14 og 15 år gamle flykningssøstre fra Kongo snakket ut om rasismen de hadde opplevd i skolen. Både skolen og kommunen ble mer opptatt å renvaske seg selv enn å følge opp de involverte barna. Saken endte med å bli så krevende for de som snakket ut om rasisme, at de ikke klarte å møte opp på skolen (Vaezi, 2021). I flere tilfeller er majoritetens «uvitenhet» om at handlingene var rasistiske sett på som viktigere enn ofrenes opplevelser. I slike situasjoner kan fravær av oppmerksomhet og manglende fokus på innholdet i en handling bidra til å gjøre de som utøver rasisme, til ofre for rasiststempling. De som er utsatt for rasisme, og som bærer konsekvensene av den, mottar ingen oppfølging, men snarere mer belastning. Liten institusjonell støtte kan svekke tilliten mellom skole/idrett og hjemmet, mellom lærere/trenere og elever/utøvere, men også mellom majoriteter og minoriteter mer generelt i samfunnet.

Fornektelse kan også lede til anklager om såkalt omvendt rasisme. Når rasisme oppstår i konfliktfulle omstendigheter, kan reaksjoner som «minoriteter er også rasister mot de hvite» bli brukt til å avlede oppmerksomheten fra den rasistiske handlingen. Fornektelser omfatter ofte både direkte fornektelse som «jeg er ikke rasist», «her har vi nulltoleranse for rasisme» eller gjennom avbøyning «Norge er den minst rasistiske nasjonen på planeten». Fornektelser gir til slutt oppmerksomhet til bortforklaringene, og til andre enn de som har erfart eller utøvd rasisme. Slik distraherer fornektelsen rasismen som er opplevd av den enkelte elev eller unge utøver i idrett. Omvendt rasisme kamuflerer samfunnsmessige og institusjonelle maktforhold mellom majoriteter og minoriteter i samfunn gjennom å nedtone eksisterende maktforhold. Dette maktforholdet kommer til uttrykk ved at rasisme fra minoriteter ofte har lite effekt for majoriteter, særlig på institusjonelle og strukturelle nivåer (Lentin & Titley, 2015). Gjennom å individualisere rasisme blir anti-rasismepolitikk i noen tilfeller også fortolket som en form for omvendt diskriminering eller rasisme og betraktet som urettferdig mot de hvite.

Systemisk rasisme

Systemisk rasisme handler om hvordan rasisme er innebygd i strukturer og institusjoner. Dette er en form for rasisme som kan skje selv om institusjoner ikke har intensjon å diskriminere eller er iboende rasister (Gilborn, 2006; Svendsen, 2022). For eksempel kan vi med utgangspunkt i systemisk rasisme argumentere for at utdannings-, idrett- og opplæringsystemer ikke er så nøytrale som vi liker til å tro. Måten kunnskap er skapt, formidlet, men også vurdert, kan være med på å skape eller opprettholde ulikhet mellom ulike etniske grupper. På nasjonale prøver som anvendes i skolen, er det for eksempel fremdeles slik at de uten innvandrerbakgrunn presterer bedre enn innvandrergruppene (Instebøn mfl., 2021). Dette demonstrerer at skole- og utdanningssystemet opprettholder ulikhet gjennom vurderingskriterier som systematisk gir fordeler til majoritets elever.

Ifølge Osler og Lindquist (2018) ser det ut til at temaer knyttet til rasisme og antirasisme i større grad vektlegges når det er etniske minoriteter elever i klassen eller på skolen. Dette bunner i en hvithets- og norskhetsforestilling om at rasisme ikke er et viktig tema å lære for hvite eller majoriteter hvis ikke det er minoriteter til stede. Uttrykk som «her er det blendahvitt»

eller «vi har nesten ingen flerkulturelle (etniske minoriteter) i klassen/skolen» blir brukt som legitime argumenter fra lærere og lærerutdannere for hvorfor rasisme ikke betraktes som noe sentralt i egen undervisning (Dowling, 2017; Osler & Lindquist, 2018). I noen situasjoner ender minoritetselever selv opp med å ta «ekspertrollen» og lære de andre i klassen, inkludert læreren, om hva som er rasistisk og hvorfor (Bangstad mfl. 2022). Konsekvensen av slike holdninger og praksiser blir et utdanningssystem som individualiserer rasisme og som produserer borgere med svak kompetanse i møte med det kulturelle mangfoldet i samfunnet.

Kritisk raseteori (CRT) som utgangspunkt for å forstå rasisme

Kritisk raseteori ble utviklet innenfor det juridiske fagfeltet i USA på 1970- og 80-tallet (Delgado & Stefancic, 2016). Teorien ble opprinnelig utviklet for å kunne belyse hvordan institusjoner som ble betraktet som nøytrale og rettferdige for alle, reproduserte og videreførte rasisme i samfunnet (Bell, 1992; Crenshaw mfl., 1995; Omi & Winant, 2014). CRT har siden spredt seg til de ulike verdensregioner og til andre fagfelt, som blant annet utdanning (Gillborn, 2006) og idrett (Hylton, 2009; Massao, 2016). I Norge har forskere drøftet og benyttet CRT til å analysere rase og rasisme i norske medier, samfunnsliv, utdanning og idrett (Massao, 2016; Svendsen, 2022).

Kritisk raseteori skrives ofte frem med utgangspunkt i grunnleggende prinsipper eller grunnsetninger. I det følgende utdypes og drøftes tre slike grunnsetninger med utgangspunkt i forskningsspørsmålet.

Rasisme i samfunn er normalt, ikke avvikende

Den første grunnsetningen påpeker at for å bekjempe rasisme må vi snakke om den og alle fenomener knyttet til den, inkludert rasebegrepet. Rasisme er en del av vår hverdag og er ikke noe som bare «de uopplyste eller slemme» gjør (Gillborn, 2006). Når rasisme begrenses til den klassiske biologiske rasisme, utført av en liten minoritet på utkanten av samfunnet (f.eks. nynazister), anser CRT dette som en illusorisk strategi for den hvite majoritetens selvfriskjennelse.

For å kunne konseptualisere rasisme kan rasisme eksemplifiseres på ulike nivåer. Rasisme kan spores til ulike nivåer i utdanning, idrett og samfunnet generelt. Disse kan være på individnivå (mikro), institusjonelt (meso) og strukturelt nivå (makro). Individuell rasisme innebærer fordommer eller diskriminerende praksiser, som kan reduseres til enkeltpersoners handlinger og ansvar (Murji, 2007). I skolen og idretten er rasistiske skjellsord og hån fra medelever, medspillere eller andre typiske eksempler på individuell rasisme (se i Joof, 2018, s. 59; Massao & Fasting, 2010). I noen tilfeller kan disse handlingene kobles til individets intensjon med å fornærme eller skade motparten (intensjonell rasisme). Det er med andre ord mulig å identifisere «rasisten». Ofte er det også de individualiserte rasistiske handlingene som lærere, trenere eller foreldre reagerer på, fordi den assosieres med mobbing og kan lett bevises.

CRT mener likevel at det er trangsynt å tro at rasisme er begrenset til direkte handlinger på individnivå, som rasistiske skjellsord eller vold. Teorien utfordrer oss derfor til å spørre hvorvidt individuell rasisme egentlig er individuelt? Rasistiske individuelle handlinger bærer med seg spor fra et større univers av kolonial tenkning (Ramirez, 2022). Rasistiske handlinger har meningsbærende kraft som setter i gang historisk funderte referanser til et rasistisk menneskesyn. Grunnsetningen om at rasisme er normalt fordrer oss derfor til å granske rasisme også på meso- og makronivå, og til å se etter systemisk rasisme, altså hvordan rasisme kan være innbakt i institusjonell politikk og praksiser.

Et eksempel på hvordan rasisme kan være innbakt i institusjonell politikk og praksis, er ved å granske hvilken kunnskap og hvilke ferdigheter som blir utviklet, formidlet eller marginalisert i skole og idrett. Forskning fra kroppsøvingfaget viser blant annet at innholdet i faget i stor grad gjenspeiler en vestlig hvit bevegelseskultur, noe som kan medføre at elever med andre bevegelseserfaringer ikke får sin kompetanse verdsatt i faget (Thorjusen & Sisjord, 2019). Videre viser forskning både i Norge og internasjonalt at kroppsøvingfagets pedagogiske praksiser marginaliserer både jenter og fargede studenter. Denne marginaliseringen skjer blant annet på bakgrunn av vurderingskriterier og forventninger som reflekterer hvite maskuline evner og kropp i kroppsøvingfaget (Aasland & Engelsruds, 2021; Flintoff & Dowling, 2019). Disse eksemplene kan forstås som en form for indirekte rasisme, en rasisme det er vanskelig å sette fingeren på.

Tradisjonelt har undervisning om rasisme i norske skoler blitt viet lite plass og vært tilfeldig og avhengig av læreplanene og lærernes kompetanse og interesser. En analyse av hvordan rasisme var omtalt i de tre siste læreplanene frem til Kunnskapsløftet 2020 (LK20), viser også at ordet rasisme blir nevnt mindre og mindre i senere læreplaner (Lysvik, 2021; Røthing, 2015). I studien «Rasismebegrepets relevans i fagfornyelsen» (Lysvik, 2021) mener både læreplanutviklere og enkelte lærere at selv om rasisme ikke er eksplisitt nevnt, forventes det å være en naturlig del av undervisningen i skolen. Slike antakelser demonstrerer liten eller manglende forståelse av hvordan skjeve historiske maktforhold og diskriminering knyttet til rasisme, kan videreføres gjennom utdanning hvis ikke aktive og kontinuerlige tiltak settes i gang.

Fargeunnavvikelse som en del av rasisme

I den andre setningen av CRT ligger det motstand mot farge-unnavvikelsestilnærminger som fremstiller samfunn for å være i «post-rase»-fase. Dette innebærer samfunn hvor hudfarge og andre «raserelaterte» kjennetegn ikke antas å bety noe lenger. Kritiske raseteoretikere oppfordrer til å se rase som sosialt konstruert for å kunne identifisere og motarbeide rasistisk praksis, samt å kunne anerkjenne og ta på alvor individuelle erfaringer av rasisme. Dette er spesielt relevant basert på forskning som viser at norske lærerstudenter er ukomfortable med å snakke om rase og hudfarge til tross for at de vil jobbe mot rasisme (Thomassen & Munthe, 2020).

Grunnsetningen utfordrer dermed de normative diskurser og fortellingene, ofte hvite majoritetsfortellinger som blir betraktet som verdinøytrale, objektive og *fargeblinde*. Her symboliserer hvithet en antatt «ikke-rasialisert» normalisert posisjon som sjelden problematiseres (Frankenberg, 1993; Dowling, 2017). Ifølge McDonald (2009) fungerer en vedvarende hvithet gjennom farge- og maktunnavvikelse. I Norge blandes hvithet med den sterke koblingen til nasjons-/nasjonaldiskurs (Gullestad, 2002b) der man anser rase og rasisme som «illegitime» temaer å snakke om (s. 139).

Selv om flere barn og unge engasjerer seg og reflekterer kritisk over rase som sosial konstruksjon, etniske relasjoner og rasisme fra ung alder, viser en del studier i Norge at lærerne sjelden deltar i slike diskusjoner sammen med elevene. Et eksempel på dette er å finne i studien til Thorjussen og Sisjord (2019), hvor et innspill fra en elev i kroppsøving indikerer at rasisme kan

forekomme i idrett, ikke følges opp av lærer. Forskningen peker på at manglende oppfølging rundt denne tematikken kan skyldes at lærere er redde for å bli «satt ut» eller at de er redd for å «tråkke feil» (Bangstad mfl., 2022; Coles-Ritchie & Smith, 2017; Svendsen, 2013). I noen tilfeller, bevisst eller ubevisst, blir det overlatt til elever med minoritetsbakgrunn å konfrontere slike holdninger (Bangstad mfl., 2022). Svendsen (2013) fant også at temaer om rasisme var avledet eller dempet av lærere i undervisning. I stedet ble kulturforskjeller brukt som forklaring på opplevelser av forskjellsbehandling som minoritets elever prøvde å uttrykke i undervisning. På den måten bidrar lærere bare unntaksvis i å adressere rasisme i skolen. Ved å definere dette som en kulturell konflikt, unnviker man å ta opp rase og rasisme og å møte de eksisterende maktforhold (s. 16).

Vi trenger kunnskap fra de rasialiserte

Den tredje grunnsetning vi trekker frem i dette kapittelet, understreker betydningen av å lytte til og bygge kunnskap basert på erfaringer fra de historisk rasialiserte grupper. Den norske antirasistgruppen Afryea Collective har tidligere uttrykt at det handler om å anerkjenne slike erfaringer som legitime, hensiktsmessige og kritiske for å forstå, analysere og lære mer om etniske og rasemessige forhold i utdanning (Solórzano & Yosso, 2002). Her vil vi trekke frem kapitlene til Nettet (kapittel 11), Espedalen og Strandbu (kapittel 12) og Thorjussen (kapittel 6) i denne antologien, som formidler kunnskap og innsikter fra utøvere, idrettsforeldre og elever med minoritetsbakgrunn.

Ifølge den kjente amerikanske pedagogen James Banks (2002) utvikler grupper med makt bevisst og ubevisst kunnskap som reflekterer og opprettholder deres makt. Dette bidrar til å gjøre kunnskap til en form for makt som opprettholder de eksisterende sosiale, økonomiske og politiske forhold i samfunnet. Samtidig er det nettopp på utdanningsarenaer at maktkamp skjer. For å rette opp maktskjevheter i samfunnet lærer minoritetsgrupper å utvikle en form for motkunnskap (oppositional knowledge) som Banks betegnet transformativ kunnskap. Denne formen for kunnskap er basert på minoritetsgruppers måter å se, forstå og forholde seg til eksisterende kunnskap og maktforhold. Innenfor kroppsøving finner vi et konkret eksempel på dette i studien til Azzarito og kolleger (2017). Utgangspunktet for denne studien var å utfordre dominerende vestlige og hvite forestillinger knyttet

til kropp og helse. I disse forestillingene blir særlig jenter med minoritetsbakgrunn marginalisert og definert som en «risikogruppe». I studien gis elevene anledning til både å aktivt kritisere og destabilisere hvithet som norm, og til å uttrykke sine personlige og kulturelt relevante forståelser av kropp og helse.

Ahmed (2006) insisterer på at antirasisme krever et skift fra en vag retorikk til handling, hvor aktører faktisk er forpliktet til å utføre de endringer som kreves. For å kunne gjøre dette må rasisme anerkjennes som en del av institusjonell praksis, og ikke kun som individuelle handlinger. Vi vil i den siste delen av kapitlet gå over til å drøfte tre konkrete måter CRT kan bidra med et fagspråk og antirasistisk kompetanse for lærere og trenere, og andre ansvarspersoner i idrett.

Antirasistisk kompetanse for mangfold og inkludering – utdanning

Vi må anerkjenne rasisme er en del av samfunn og institusjonell praksis

Rase som biologisk fundamentert er forkastet, like fullt fortsetter rase som fenomen å ha innflytelse i sosial og institusjonell praksis. Ved å forstå rase som sosialt konstruert, kan vi utforske rase som et system i samfunnet. I dette ligger det at vi må rette et kritisk blikk mot og analysere hvilken kunnskap, kroppslige evner eller bevegelseskulturer som verdsettes, vektlegges og marginaliseres i idrett eller kroppsøving (Aasland & Engelsruds, 2021; Flintoff & Dowling, 2019; Thorjussen & Sisjord, 2019). For eksempel vil begrenset eksponering for menneskelige forskjeller innenfor litteratur, undervisning og lærebøker i barndommen bidra til å opprettholde hvite, majoritetspråklige, og ikke-funksjonshemmede som en universell norm. På den måten begrenses barns muligheter for å konstruere forståelser som inkluderer ulike sosiale og kulturelle identiteter knyttet til hudfarge, kultur, språk og evner (Souto-Manning mfl., 2019). For å motvirke slike normative forestillinger og praksiser og for å utvikle respekt og forståelse for mangfold kreves det profesjonsforberedelse. Dette kan ta form av at lærerutdanning og trenerutdanning adresserer eksisterende sammenkoblinger mellom rase/etnisitet og evner (Annamma & Morrison, 2018; Annamma & Winn, 2019; Hylton,

2015; Aasland & Engelsrud, 2021). Slik kan lærerstudenter og kommende trenere utvikle kunnskaper om hvordan forestillinger og praksiser kommer til uttrykk i hverdagen, og om hvordan fraværet av målrettede tiltak kan skape eller opprettholde ulikhet og undertrykkelse.

Vi må erkjenne at minoriteter eksisterer

For å kunne jobbe med ulikhet skapt av rasisme må vi anerkjenne og verdsette forskjeller. Både i skole og lærer-/trenerutdanning har konsepter som inkludering og kulturelt mangfold blitt brukt som erstatninger for diskusjoner om rase, rasisme og antirasisme (Andersen, 2015; Fylkesnes mfl., 2018). I kroppsøvingsfaget er retorikk som «jeg ser ikke farge, bare elever» eller «at jeg behandler alle likt» blitt understøttet av en fargeunnavikelsestiltærning der rase og rasisme blir usynliggjort, men likevel essensielle. I stedet virker kulturelle forestillinger for å posisjonere bestemte raser og etniske grupper/kulturer som «utfordringer» i skole/idrett (Flintoff & Dowling, 2019). Til tross for at intensjonen om å behandle alle likt er god, er konsekvensen av slik retorikk at den stenger ute og usynliggjør alternative fortellinger fra de marginaliserte grupper.

Å erkjenne minoriteters eksistens og fortellinger handler om å erkjenne opplevelser og erfaringer om sosiale relasjoner i samfunn som troverdig kunnskap om rasisme. De fleste som opplever rasisme i barndommen eller ungdomstiden, forteller om dette først senere i livet. Felles for disse historiene er at lærere, trenere og andre voksne har forholdt seg passive og stått på sidelinjen da dette skjedde. En konsekvens av passivitet er at rasisme blir oversett og bagatellisert. Dette medfører at de involverte ikke utvikler kompetanse om hva og hvorfor noen handlinger og praksiser er rasistiske og diskriminerende og hvilke konsekvenser det får for individer, grupper og samfunnet det gjelder (Osler, 2018; Sæverot mfl., 2021). For å få alle barn og elever til å være aktører i et demokratisk samfunn og det samfunnet de er en del av, må utdanning og andre sosialiseringarenaer som idrett skape et rom for at alle skal kunne uttrykke seg. Dette inkluderer også rasistisk relaterte bekymringer eller erfaringer.

Vi må gå fra vage ord til handling

CRT er en teori som er både politisk og aktivistisk. Den oppfordrer den enkelte til ikke bare å være imot rasisme, men også til å handle mot den urett rasisme skaper både på individuelt og institusjonelt nivå. Reelle endringer krever dermed endringer på flere nivåer. Rasisme må settes på agendaen i politiske dokumenter, strategiplaner for idretten og i læreplaner, og rasisme må tematiseres i lærer- og trenerutdanning. I tillegg krever det at den enkelte lærer og ansvarsperson i idrett kritisk reflekterer over sin undervisning eller praksiser, med et bevisst forhold til hvilket innhold som velges, og følgelig hvilket innhold som utelates og marginaliseres. Hvilke eksempler og referanser bruker de? Hvordan møter de barn og unges erfaringer av intensjonell eller uintensjonell, direkte eller indirekte rasisme?

Til tross for at lærere og trenere kan være imot rasisme og til og med være engasjert i antirasistiske tiltak, kan de komme til kort enten på grunn av manglende kompetanse (Faye, 2021; Harlap & Riese, 2014) eller manglende institusjonell og strukturell støtte (Gillborn, 2004). Et første steg kan være å sette rasisme på dagsordenen i alle skoler og lag, og ikke bare på skoler, i klasser eller lag med elever/deltakere som har minoritetsbakgrunn.

Det er ille å forestille seg at barn opplever rasisme og diskriminering i skole og idrett. I de fleste tilfeller blir taushet ofte sett på som en beskyttelsesmekanisme for å skjerme de barn det gjelder. Logikken bak er at hvis ingen snakker om rasisme, så registrerer ikke barn problemet eller problemet forsvinner automatisk. Dette kan tolkes som en form for farge- og problemunnvikelse (Gillborn, 2019; Harlap & Riese, 2014). CRT tydeliggjør unnvikelse som en form for rasisme. Lærere og andre ansvarspersoner som jobber med barn og unge, kan være inkluderende hvis de både tar avstand og aktivt motarbeider rasisme. Som profesjonsutøvere har vi ansvar for å forebygge og utfordre individer og systemer som tillater/muliggjør rasisme. Ukritisk bruk av begreper som inkludering og mangfold, eller nulltoleranse mot rasisme i skole og idrett, kan virke mot sin hensikt og bidra til å utløse det Kristiansen (2013) kaller for en praksis preget av honnørord eller slagord i en populistisk utdanningsdebatt.

Konklusjon

I dette kapitlet har vi gjort rede for begrepet rasisme og hvordan rasisme kommer til uttrykk i ulike former og på ulike nivåer. Vi har benyttet CRT som rammeverk for å kunne identifisere og forstå ulike former for rasisme på ulike nivåer i et samfunn. I tillegg har vi drøftet muligheter til å benytte CRT som analytisk verktøy for å tematisere rasisme i utdanning, skole og i den organiserte idretten. Dette vil kunne bidra til økt kompetanse både for å forebygge og for å imøtekomme barn og unge som har med seg erfaringer av rasisme og diskriminering, på bedre måter. Ved å anerkjenne rasisme som vanlig og ikke avvikende eller noe som kun kan kobles til enkeltpersoner/ enkeltgrupper, skapes et rom for å sette rasisme på dagsordenen uten nødvendigvis å være bekymret for å bli anklaget som rasist. Skolen og idretten er viktige for både læring og inkludering av barn og unge med ulik bakgrunn.

Mange lærere og idrettstrenerer har gode intensjoner, men på grunn av manglende kompetanse og delvis fravær av institusjonell støtte befinner de seg i situasjoner der de med stor fortvilelse kan bli anklaget for å være rasister eller naive. For å kunne adressere rasisme og diskriminering på en meningsfull og autentisk måte, må kunnskapsformidlere som lærere og trenere, ha kompetanse for å kunne ha faglige og ærlige samtaler om og med elevene og utøverne som de har ansvar for. Dette kan noen ganger skape ubehag og motstand fra ulike hold inkludert ledelsen i skolen og idretten. Kritiske tilnærminger til rasisme vi har introdusert i dette kapitlet, er ment å bidra til utvikling av et faglig språk som kan være et nyttig verktøy for både barn og voksne i samtale om rasisme.

Referanser

- Ahmed, S. (2006). The nonperformativity of antiracism. *Meridians*, 7(1), 104–126.
- Andersen, C.E. (2015). *Mot en mindre profesjonalitet – «Rase», tidlig barndom og Deleuzeoguattariske blivelser* (Doktgradsavhandling). Universitetet i Stockholm.
- Annamma, S.A. & Morrison, D. (2018). DisCrit classroom ecology – Using praxis to dismantle dysfunctional education ecologies. *Teaching and Teacher Education*, 73(2), 70–80. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.008>
- Annamma, S.A. & Winn, M. (2019). Transforming our mission – Animating teacher education through intersectional justice. *Theory Into Practice*, 58(4), 318–327. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1626618>
- Azzarito, L. & Harrison, L. (2008). «White Men Can't Jump» – Race, Gender and Natural Athleticism. *International Review for the Sociology of Sport*, 43(4), 347–364. <https://doi.org/10.1177/1012690208099871>
- Azzarito, L., Simon, M. & Marttinen, R. (2017). «Up against Whiteness» – Rethinking race and the body in a global era, *Sport, Education and Society*, 22(5), 635–657. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1136612>
- Bangstad, S. & Døving, C.A. (2015). *Hva er rasisme*. Universitetsforlaget.
- Bangstad, S. Rønningen, N.M. Larsen, E.N, Sandset, T & Massao, P.B. (2022). *Kartlegging av rasisme og diskriminering i møte med Oslo kommune* (KIFO Rapport 2022:2). KIFO.
- Banks, J.A. (2002). Race, Knowledge Construction, and Education in the USA: Lessons from history. *Race, Ethnicity and Education*, 5(1), 7–27. <https://doi.org/10.1080/13613320120117171>
- Bell, D.A. (1992). *Faces at the bottom of the well: The permanence of racism*. Basic Books.
- Coles-Ritchie, M. & Smith, R.R. (2017). Taking the risk to engage in race talk – Professional development in elementary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 172–186. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1193562>
- Connolly, P. (2000). Racism and young girls' peer-group relations – The experiences of South Asian girls. *Sociology*, 34(3), 499–519.
- Crenshaw, K.W., Gotanda, N., Peller, G. & Thomas, K. (1995). Mapping the margins – Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. I: K. Crenshaw, N. Gotanda, G. Peller & K. Thomas (Red.), *Critical race theory – The key writings that formed the movement*. The New Press.
- Delgado, R. & Stefancic, J. (2016). *Critical Race Theory (Third Edition) – An Introduction*. New York University.
- Dowling, F. (2017). «Rase» og etnisitet? Det kan ikke jeg si noe særlig om – Her er det 'Blenda-hvitt'! – Lærerutdanneres diskurser om hvithet, «rase» og (anti)rasisme. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 101(3), 252–265. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-03-06>
- Fangen, K. & Lynnebakke, B. (2014). Navigating Ethnic Stigmatisation in the Educational Setting – Coping Strategies of Young Immigrants and Descendants

- of Immigrants in Norway. *Social Inclusion*, 2(1), 47–59. <https://doi.org/10.17645/si.v2i1.26>
- Faye, R. (2021). Rom for ubehag i undervisning om rasisme i klasserommet. I: R. Faye, E.M. Lindhardt, B. Ravneberg & V. Solbue (Red.), *Hvordan forstå fordommer?* (s. 179–199). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215041261-2021-08>
- Flintoff, A. & Dowling, F. (2019). «I Just Treat Them All the Same, Really» – Teachers, Whiteness and (Anti) Racism in Physical Education. *Sport, Education and Society*, 24(2), 121–133. <https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1332583>
- Frankenberg, R. (1993). *White Women, Race Matters: The Social construction of Whiteness*. London; Cambridge University Press.
- Fylkesnes, S., Mausestaden, S. & Nilsen, A.B. (2018). The Double Meaning Making of the Term Cultural Diversity in Teacher Educator Discourses. *Nordic Journal of Comparative and International Education(NJCIE)*, 2(1), 16–38. <https://doi.org/10.7577/njcie.2284>.
- Gawronski, B., Peters, K.R., Brochu, P.M. & Strack, F. (2008). Understanding the Relations Between Different Forms of Racial Prejudice – A Cognitive Consistency Perspective. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(5), 648–665. <https://doi.org/10.1177/0146167207313729>
- Gillborn, D. & Ladson-Billings, G. (2004). *The RoutledgeFalmer Reader in Multicultural Education – Critical Perspectives on Race, Racism and Education*. Taylor & Francis.
- Gillborn, D. (2019). Hiding in Plain Sight: Understanding and Addressing Whiteness and Color-Blind Ideology in Education. *Kappa Delta Pi Record*, 55(3), 112–117. <https://doi.org/10.1080/00228958.2019.1622376>
- Gillborn, D. (2006). Citizenship education as placebo. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(1), 83–104. <https://doi.org/10.1177/1746197906060715>
- Grant, R.G. (1999). *Rasisme i det 20. århundre*. Fag og kultur.
- Gregers, K.E. (2021). Mot utvidede forståelser av rasialisering og rasisme i skolen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 7(2021), 104–116. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2445>
- Gullestad, M. (2006) *Plausible Prejudice: Everyday Experiences and Social Images of Nation, Culture and Race*. Universitetsforlaget.
- Gullestad, M. (2002a). *Det norske sett med nye øyne. Kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Scandinavian University.
- Gullestad, M. (2002b). Om å være både norsk og «farget». *Nytt norsk tidsskrift*, 19(2), 155–175. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3053-2002-02-03>
- Harlap, Y. & Riese, H. (2014). Hva skjer når vi ser farge innen utdanning? Mulighetene ved å teoretisere rase i skolen i et «fargeblindt» Norge. I: K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold. Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*. Fagbokforlaget.
- Hylton, K. (2009). *“Race” and sport – critical race theory*. Routledge.
- Hylton, K. (2010). How a turn to critical race theory can contribute to our understanding of «race», racism and anti-racism in sport. *International Review for the Sociology of Sport*, 45(3), 335–354. <https://doi.org.ezproxy.inn.no/10.1177/1012690210371045>

- Hylton, K. (2015). «Race» talk! Tensions and contradictions in sport and PE. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(5), 503–516. <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1043253>
- Innstebøn, D., Foss, E.S. & Fazli, N. (2021). *Innvandrere – hvordan går det med dem i utdanningsløpet?* (Rapport, 2021/37). SSB.
- Joof, C.L. (2018) *Eg snakkar om det heile tida*. Samlaget.
- Kristiansen, A. (2013). Rettferdighet, anerkjennelseskrav og legitimitet i utdanning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97(1), 63–75. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-01-07>
- Kristiansen, E. & Sonne, L. (2021). *Idrettsglede for alle – Arbeid for mangfold og mot rasisme* (Rapport; USN). Universitetet i Sørøst-Norge.
- Lentin, A. & Titley, G. (2015). La oss snakke om kulturen din: Post-rase, post-rasisme. *Agora*, 32(3–04), 166–204. <https://doi.org/10.18261/ISSN1500-1571-2014-03-04-07>
- Lysvik, R.T.R. (2021). *Rasismebegrepets relevans i fagfornyelsen* (Masteroppgave). NTNU.
- Massao, P.B. (2016). *Sport, race and gender: the experiences of black Norwegian athletes* (Doktogradsavhandling). Norges Idrettshøgskole.
- Massao, P.B. (2022). Rasialisering – Et begrep for norsk samfunns- og utdanningsforskning? I: C.A. Døving (Red.), *Rasisme: Fenomenet, forskningen, erfaringene* (s. 41–63). Universitetsforlag.
- Massao, P.B. & Fasting, K. (2010). Race and racism – Experiences of black Norwegian athletes. *International Review for the Sociology of Sport*, 45(2). <https://doi.org/10.1177/1012690210368233>
- Massao P.B. & Fasting, K. (2014). Mapping race, class and gender: Experiences from black Norwegian athletes. *European Journal for Sport and Society*, 11(4), 331–352. <https://doi.org/10.1080/16138171.2014.11687971>
- Mathisen, S. & Dogani, B. (2020). *Lytt til oss – Minoritetsungdoms opplevelser av rasisme i Innlandet* (Rapport 3/2020). Likestillingscenter.
- McDonald, M.G. (2009). Dialogues on whiteness, leisure and (anti) racism. *Journal of Leisure Research*, 41(1), 5–21.
- Murji, K. (2007). Sociological Engagements: Institutional Racism and Beyond. *Sociology*, 41(5), 843–855. <https://doi.org/10.1177/0038038507080440>
- Nelson, R. (2013). *Practice as research in the arts: Principles, protocols, pedagogies, resistances*. Springer.
- Omi, M. & Winant, H. (2014). *Racial Formation in the United States* (3. utg). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203076804>
- Osler, A. (2018). Reflections on structural inequality, struggle and the meanings of citizenship – A zainichi Korean teacher narrative. *Multicultural Education Review*, 10(1), 52–70.
- Osler, A. & Lindquist, H. (2018). Rase og etnisitet, to begreper vi må snakke mer om. *Norsk pedagogisktidsskrift*, 102(01), 26–37. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-01-04>

- Ramirez, C. (2022). Fargeblindhet i norsk skole. Rasisme – Fenomenet, forskningen, erfaringene. I: C.A. Døving (Red.), *Rasisme – Fenomenet, forskningen, erfaringene* (s. 41–63). Universitetsforlag.
- Røthing, Å. (2015). Rasisme som tema i norsk skole – Analyser av læreplaner og lærebøker og perspektiver på undervisning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(2), 72–83.
- Sæverot, H., Grimsæth, G. & Hope, C. (2021). Undervisning som forebygger dannelse av udemokratiske holdninger. Videoobservasjoner og gruppeintervjuer på ungdomstrinnet. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, 6(1), 8–23.
- Solórzano, D.G. & Yosso, T.J. (2002). Critical Race Methodology – Counter-storytelling as an Analytical Framework for Education Research. *Qualitative Inquiry*, 8(1), 23–44. <https://doi.org/10.1177/107780040200800103>
- Souto-Manning, M., Rabadi-Raol, A., Robinson, D. & Perez, A. (2019). What stories do my classroom and its materials tell? Preparing early childhood teachers to engage in equitable and inclusive teaching. *Young Exceptional Children*, 22(2), 62–73. <https://doi.org/10.1177/1096250618811619>
- Svendsen, S.H.B. (2014). Learning racism in the absence of «race». *European Journal of Women's Studies*, 21(1), 9–24. <https://doi.org/10.1177/1350506813507717>
- Svendsen, S.H.B. (2022). Hva er kritisk raseteori – Og kan det brukes til å belyse rasisme i Norge?. I: C.A. Døving (Red.), *Rasisme – Fenomenet, forskningen, erfaringene* (s. 41–63). Universitetsforlaget.
- Thomassen, W.E. & Munthe, E. (2020). A Norwegian perspective – Student teachers' orientations towards cultural and linguistic diversity in schools. *Teaching and Teacher Education*, 96, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103151>
- Thorjussen, I.M. & Sisjord, M.K. (2019). *Inclusion and exclusion in multi-ethnic Physical education – An intersectional perspective*. Curriculum studies in health and physical education, 11(1), 50–66. <https://doi.org/10.1080/25742981.2019.1648187>
- Vaezi, F. (2021, 16. mai). Staten gir knusende kritikk av Lillesand etter rasisme mot søstre fra Kongo. *Utrop*. <https://www.utrop.no/nyheter/nytt/259962/>
- van Sterkenburg, J. (2013). National bonding and meanings given to race and ethnicity – Watching the football World Cup on Dutch TV. *Soccer and society*, 14(3), 386–403. <https://doi.org/10.1080/14660970.2013.801267>
- van Sterkenburg, J., Knoppers, A. & De Leeuw, S. (2010). Race, ethnicity, and content analysis of the sports media: a critical reflection. *Media, culture & society*, 32(5), 819–839. <https://doi.org/10.1177/0163443710373955>
- Wollscheid, S. Lynnebakke, B., Fossum, L. & Bergener A.C. (2021). *Konsekvenser av rasisme og diskriminering på grunn av etnisitet, religion og livssyn En kunnskapsoversikt* (Rapport 2021:22). NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/2978279>
- Woolley, R. (2010). *Tackling Controversial Issues in the Primary School: Facing Life's Challenges with Your Learners* (1. utg.). Routledge.
- Zacheus, T., Kalalahti, M., Varjo, J., Saarinen, M., Jahnukainen, M., Mäkelä, M.-L. & Kivirauma, J. (2019). Discrimination, Harassment and Racism in Finnish Lower

Secondary Schools. *Nordic Journal of Migration Research*, 9(1), 81–98. <http://doi.org/10.2478/njmr-2019-0004>

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>