

Av Randi Gressgård og
Yael Harlap

Spenninger i klasserommet: Mikroaggresjon som pedagogisk utfordring

Randi Gressgård
Førsteamanuensis,
Senter for kvinne- og
kjønnsforskning,
Universitetet i Bergen,
Norge. E-post:
Randi.Gressgard@
skok.uib.no

Yael Harlap
Førsteamanuensis,
Institutt for
pedagogikk,
Universitetet i Bergen,
Norge. E-post:
yael.harlap@uib.no

Sammendrag

Når spenninger eller konflikter oppstår i klasserommet, oppleves det gjerne som et hinder for læring. Mange undervisere betrakter konfliktsituasjoner som et problem som må håndteres for å reetablere ro og orden. Vi vil imidlertid hevde at ønsket om kontroll over situasjonen kan forsterke mekanismene som utløste konflikten. En del klasseromskonflikter er ikke situasjonsbetinget i snever forstand, men er resultat av maktmekanismer som knytter seg til den akademiske institusjonen og samfunnsformasjonen generelt. Trangen til å begrense problemet til situasjonen og gjenopprette harmoni kan stenge for muligheten til å problematisere mekanismer som markerer et sosialt hierarki. Vi bruker begrepet mikroaggresjon til å belyse slike uformelle maktmekanismer. For å illustrere hvordan mikroaggresjon kan komme til uttrykk i klasserommet, presenterer vi to caser fra egen undervisning. Vi avrunder med en diskusjon av hva som skjer med læringsbetingelsene når en tar hensyn til såkalte utenomfaglige faktorer i lærings situasjonen.

Nøkkelord: Konflikt, maktmekanismer, mangfold, hierarki, identitet, marginalisering

Abstract

Most educators perceive tension and conflict in teaching and learning situations – so called ‘hot moments’ – as a problem that must be solved in order to reestablish calm and order. However, we argue that the desire for control can reinforce the mechanisms that triggered the hot moment. Some classroom conflicts are not situational in a narrow sense, but are a result of power relations that are woven into academia and society at large. Understanding the classroom conflict only in terms of the immediate situation, and uncritically attempting to restore harmony, forecloses the opportunity to investigate and problematize these hierarchical power relations for the benefit of student learning. We use the concept of microaggression and two cases from our own teaching practice to highlight these kinds of informal power mechanisms.

”Hot moments” i undervisning og læring

I angloamerikansk pedagogisk litteratur beskrives spenninger i klasserommet som ”hot moments”, definert som situasjoner der studentenes og/eller underviserens følelser når et nivå som truer med å forstyrre undervisning og læring, vanligvis utløst av en kommentar om et sensitivt tema (Harlap, 2014; Hughes, Huston & Stein, 2010; Warren, 2006). Denne problematikken var tema for en ny, valgfri modul i universitetspedagogikk ved Universitetet i Bergen i 2012, kalt ”Hot moments in teaching and learning”. Det tre dager lange kurset, som ble ledet av Yael Harlap (YH), handlet om klasseromsproblemer, mikroagresjon og betydningen av følelser i læringsprosesser, og hadde deltakere fra ulike fagdisipliner, deriblant Randi Gressgård (RG). Med utgangspunkt i det angloamerikanske begrepsapparatet som ble presentert på dette kurset, vil vi diskutere spenninger i klasserommet i en norsk sammenheng, basert på egenopplevde episoder i klasserommet. Vi mener det er viktig å rette søkelyset mot uformelle maktmekanismer som reproducerer sosiale skillelinjer innenfor høyere utdanning, knyttet til kjønn, rase, klasse, seksualitet og andre historisk etablerte forskjellsmarkører. Vi skal starte med å gjøre rede for begrepsapparatet, med vekt på mikroagresjonslitteratur, før vi beskriver to caser fra egen undervisning, og avslutter med en kort refleksjon over institusjonaliserte maktstrukturer i undervisningssituasjonen.

Kommentarer om et sensitivt tema som leder til klasseromsspenninger handler i mange tilfeller om mikroagresjon. Derald W. Sue og hans kollegaer beskriver mikroagresjon som ”brief and commonplace daily verbal, behavioral and environmental indignities, whether intentional or unintentional, that communicate hostile, derogatory, or negative racial slights and insults” (2007a, s. 273). Denne definisjonen er begrenset til markering av raseskiller, men begrepet brukes mer generelt om ytringer og handlinger som utpeker og knytter personer til stereotype oppfatninger om etnisitet, rase, kjønn, seksualitet eller andre etablerte sosiale skillelinjer. Mikroagresjon dreier seg om hverdagslige, ofte uintenderte handlinger og kommentarer som virker nedverdiggende for dem de rettes mot. Det kan være nonverbale markeringer, slik som å overse eller stirre på noen, møte noen med skepsis og mistenkeliggjøre visse mennesker, eller det kan dreie seg om bemerkninger som får mottakerne til å føle seg nedverdiggende og marginalisert (Gressgård, 2014; Solorzano, Ceja & Yosso, 2000; Sue et al., 2007a; Sue, Bucci, Lin, Nadal & Torino, 2007b; Sue et al., 2009; Wells, 2000; Wang, Leu & Shoda, 2011). Det sentrale er at de hverdagslige ydmykelsene markerer et underordningsforhold, selv om forskjellsmerkene ikke eksplisitt nevnes og intensjonen ikke er å fornærme noen. Ofte ses ytringene eller handlingene som harmløse av de som sjelden eller aldri selv rammes (Dovidio, Gaertner, Kawakami & Hodson, 2002). Når noen påpeker det problematiske med ytringene eller handlingene, avvises de gjerne som trivielle, mens de rammede beskyldes for å over reagere (Rowe, 1990; Sue et al., 2007b). Ikke desto mindre er de dagligdags ydmykelsene en belastning for de som stadig rammes (Pierce, 1995).

I utdanningssammenheng kan studentene få problemer med å fokusere på faglige oppgaver, særlig hvis de føler seg såret, truet eller provosert av medstudenter eller foreleser. Mikroagresjon kan skape et fiendtlig klima (Solorzano et al., 2000), svekke studentenes evne til problemløsning (Dovidio, 2001; Salvatore & Shelton, 2007) og vedlikeholde truende stereotyper (Steele, Spencer & Aronson, 2002). Ikke minst kan foreleserens ønske om å

unngå – eller omgå – problemet ses som et signal om at taushet er en passende respons på slike hendelser eller at det er greit å la nedverdiggende bemerkninger passere ubemerket, og dermed implisitt understøtte sexistiske, rasistiske, homofobe eller andre former for undertrykkende handlinger.

Selv om det bare er i tilfeller der noen eksplisitt reagerer på mikroaggresjonen at høylytte spenninger oppstår i klasserommet, forsvinner ikke problemet. Også i tilfeller der ingen påpeker mikroaggresjonen og eventuelt artikulerer sin egen opplevelse av å bli nedverdigg, fornærmet, marginalisert osv., har mikroaggresjonen effekt på dynamikken i klasserommet. Den har naturligvis særlig innvirkning på de som rammes, men også på de andre tilstedeværende, all den tid ytringene eller handlingene bekrefter etablerte hierarkier i akademia og samfunnet for øvrig. At mikroaggresjon går ubemerket hen, betyr altså ikke at ytringene eller handlingene ikke legges merke til eller at de ikke spiller noen rolle; det betyr bare at mikroaggresjonen ikke utløser et "hot moment".

Når spenninger eller konflikter oppstår, kommer de gjerne overraskende på undervisere så vel som studentene, og mange har problemer med å takle de emosjonelle sidene av konflikten (Young, 2003). Når foreleserne er uforberedt på hendelsene, reagerer de som regel med å overse dem, endre samtaleemne eller forsøke å roe gemyttene uten å gripe fatt i kilden til konflikten (Hughes et al., 2010). Det kan henge sammen med at de utløsende bemerkningene eller handlingene oppfattes som lite betydningsfulle av de som ikke rammes, slik som påpekt ovenfor, i kombinasjon med at årsaken til konflikten tillegges de som påpeker problemet. Den som velger å ta opp problemet med mikroaggresjon, oppfattes som overfølsom, paranoid, vanskelig eller annet som egner seg til å bekrefte negative stereotypier, noe som er ekstra belastende innenfor akademia der normer for rasjonalitet står så sentralt (se Sue et al., 2007a, s. 279; jf. Amhed, 2012; Puwar, 2004).

I norsk akademisk sammenheng er det gjort få studier som belyser mikroaggresjon, men rapporten *Kjønnsbalanse og læringsutbytte* av Cecilie Thun og Øystein G. Holter (2013) gir en pekepinn på hvilke uformelle maktmekanismer som gjenskaper *status quo* i utdanningsinstitusjonen. Studien viser at det blant masterstudenter hersker en oppfatning om at kjønnslikestillingen er kommet langt, samtidig med at kjønnsstereotypier knyttet til ulike fag – både blant studenter og ansatte – påvirker deres valg og vurderinger. Det er snakk om en type forskjellsbehandling som ikke er oppe i dagen, men som gjør at kvinner og menn har ulike muligheter. Kvinner må motbevise kjønnsstereotypier ved blant annet å vise mer faglig dyktighet for å bli oppfattet som jevnbyrdige med mannlige studenter. For eksempel forteller en tidligere timelærer i informatikk om studenter som ikke stiller spørsmål til kvinnelige gruppelærere, og kvinnelige informatikkstudenter forteller at de får raskere hjelp enn sine mannlige studenter. Mens det underliggende budskapet i det første tilfellet er at kvinner har mindre forutsetninger for å svare på spørsmål om IT (selv om de er ansatt som gruppeledere på samme vilkår som mannlige gruppeledere), er det implisitte budskapet i det siste tilfellet at kvinnelige studenter behøver mer og tettere oppfølging enn sine mannlige studenter. Menn hjelper gjerne kvinner med praktiske oppgaver – for eksempel med IT – som en form for høflighet, samtidig som disse handlingene underkjenner kvinners erfaring og signaliserer lavere forventninger til dem (Sandler, Silverberg & Hall, 1996).

I det følgende skal vi presentere to eksempler på mikroagresjon i norsk sammenheng som springer ut av refleksjoner gjort i forbindelse med det nevnte "Hot moments"-kurset, der vi begge deltok – med ulike roller. Det må understrekes at episodene vi beskriver ikke har status som empiri. Formålet med eksempelbruken er å konkretisere generelle påstander eller fenomener og gjøre dem gjenkjennelige. Eksempelene er således valgt og skåret til i henhold til det som er målet med kommunikasjonen, og skal ikke betraktes som en "dokumentasjon av virkeligheten". Som Eriksen, Krefting og Rønning (2012, s. 23) understreker i sin diskusjon av eksemplets makt: "Når eksempler velges ut og arrangeres, skjæres til, løftes frem og brukes for å produsere kunnskap, skjer det ikke av seg selv." Mens den første casen er hentet direkte fra "Hot moments"-kurset, er den andre hentet fra en "ordinær" undervisningssituasjon.

Case 1: Mikroagresjon i universitetspedagogisk undervisning

Kurset "Hot moments" brukte interaktive, teaterbaserte teknikker for å engasjere kursdeltakerne i utforskning av pedagogisk litteratur og egne erfaringer med konflikt og spenninger i undervisningssituasjoner, deriblant teknikker fra "De undertryktes teater", mer presist fra forumteater (se Harlap, 2014).¹ I forumteater ser deltakerne et kort stykke som inneholder en krisesituasjon der noe vesentlig står på spill og ender i verst tenkelig scenario. I "hot moments"-kurset ble stykkene laget der og da, basert på deltakernes frivillige, personlige historier. Som instruktør var det YHs oppgave, i samarbeid med historiefortellerne, å gjøre de utvalgte historiene til teaterstykker som skulle spilles av kursdeltakerne. Denne rollen innebærer noen ganger å høyne spenningsnivået i historien og framheve visse karakterer eller dialoger. Deltakerne som ikke er med i stykket, ser på framførelsen to ganger. Den første gangen utgjør deltakerne publikum, mens de ved andre gangs visning av stykket har mulighet til å avbryte handlingen etter hvert som karakterene får problemer med å håndtere den spente situasjonen. En av observatørene overtar da rollen til karakteren som sliter, og forsøker en annen innfallsvinkel. Etter hver inngripen legger YH opp til en diskusjon rundt det som skjer på scenen. Både intervensjonen og den påfølgende diskusjonen forsøker å trekke linjer mellom mikroagresjonshendelsen på scenen og den systemiske dimensjonen av undertrykkelse. På den måten bidrar kursdeltakerne til å skape, tolke og framføre egne ideer om mikroagresjon.

Den første historien som ble iscenesatt, handlet om en ung, kvinnelig førsteamanuensis og en vrangvillig, muligens sjåvinistisk mannlig mastergradsstudent som nektet å godta hennes konstruktive tilbakemelding på presentasjon av prosjektbeskrivelsen. Scenen utviklet seg til et skrekksenario etter hvert som studenten ble stadig mer motvillig, mens to andre studenter hvisket og lo i bakgrunnen av det de oppfattet som veilederens hjelpeløshet. Scenen endte med at veilederen gav opp, og studenten satt fornærmet tilbake. I den første runden spilte historiefortelleren seg selv og valgte ut en mannlig deltaker til å spille den vanskelige studenten, mens to kvinnelige deltakere ble valgt til å spille de to studentene som hvisket og lo i bakgrunnen. De to første deltakerintervensjonene ledet til livlig diskusjon om konsekvensene av ulike handlinger som veilederen foretok. Det ble også diskusjon om hvilken rolle veilederens kjønn spilte i samhandlingen med studenten, både i forhold til å framprovosere og slå ned på upassende studentoppførsel. I andre runde sa en ung mannlig professor seg

villig til å spille veilederen og forsøke en annen innfallsvinkel. Han forsøkte å få den uvillige studenten til å roe seg ned ved å gi inntrykk av å være lyttende og forståelsesfull, samtidig som han ville gi studenten konstruktiv faglig tilbakemelding. I bakgrunnen ble de to hviskende og leende studentene stadig mer forstyrrende, slik at professoren fikk problemer med å overhøre dem. Til slutt avsluttet han klasseromsdiskusjonen med følgende bemerkning til den vanskelige studenten (fritt gjengitt etter hukommelsen): "La oss forsette denne samtalen senere, siden disse studiene her gjør det vanskelig å prate mer om dette nå."

Retten etter at YH stoppet handlingen og åpnet for diskusjon rundt det som hadde skjedd, utbrøt en av de kvinnelige deltakerne: "Da han refererte til de kvinnelige studentene som 'studiner', kan vi virkelig snakke om mikroagresjon." Dette utløste en stor diskusjon i klasserommet om hvorvidt professorens kommentar kunne kalles mikroagresjon, det vil si om "studiner" er en fornærmende eller passende betegnelse på kvinnelige studenter. Andre kvinnelige deltakere stemte i kritikken og hevdet at "studiner" er en nedlatende kjønnsbenevnelse, særlig slik ordet ble brukt av den mannlige professoren i stykket til å marginalisere og stoppe de kvinnelige studentene som forstyrret samtalen. Den mannlige professoren som hadde spilt veilederen – med støtte fra et par andre deltakere – forsvarte ordbruket ved å hevde at "studiner" simpelthen er en kvinnelig form av studenter, og at det derfor ikke var grunn til å oppfatte det som negativt. Når noen bestrider en bestemt ordbruk – og kaller den fornærmende – avfeies det ofte av motparten som uttrykk for politisk korrekthet, altså en form for sensur av ytringer (se Ekdal, 2011; Jonsson, 2011). Men når noen reagerer på ordbruket mener er nedsettende eller fornærmende, er det imidlertid grunn til å spørre hvorvidt ordbruket – i den spesifikke situasjonen – kunne bidra til å befeste en etablert stereotypi og forsterke eksisterende sosiale skillelinjer. Det var det som skjedde i denne situasjonen; noen problematiserte det de oppfattet som mikroagresiv ytring/handling som understreket et heterosexistisk kjønnshierarki, uavhengig av hvorvidt det var den mannlige professorens intensjon å opptre nedlatende overfor de kvinnelige studentene.

Det er ganske uvanlig, kanskje særlig i norske klasserom, at en person direkte beskyldes for mikroagresjon. Personen som reagerer risikerer å bli sett på som oversensitiv eller overfølsom (Rowe, 1990; Sue et al., 2007b), noe som potensielt har alvorlige og vedvarende konsekvenser på en arbeidsplass eller i en undervisningssammenheng der det er viktig å bli sett på som kompetent og fornuftig. Personen som angivelig har begått et overtramp, er typisk ikke klar over skaden han eller hun har forårsaket, fordi vedkommende selv er forskånet fra å oppleve mikroagresjon gjennom sine privilegier. Privilegium kan defineres som en usynlig og ikke-tilegnet fordel basert på tilhørighet til en umarkert sosial gruppe, slik som å være en hvit, heteroseksuell mann (McIntosh, 1988; Johnson, 2001).

I dette tilfellet var det vanskelig for enkelte av de mannlige deltakerne å forestille seg at et tilsynelatende uskyldig ord som "studiner" kunne skape så mye furore. De hadde aldri blitt utsatt for nedverdiggende ytringer eller handlinger som bekreftet eksisterende stereotypier og etablerte maktrelasjoner, og var ikke spesielt lydhøre for påstanden om mikroagresjon. En av de mannlige deltakerne forsøkte å avvæpne noen av de mest kritiske kvinnelige røstene ved å trekke en parallell til sjargongvariasjon på ulike steder i landet, og at en ikke bør ta ordbruk så alvorlig. For eksempel må en godta mye banning hvis en befinner seg i Nord-Norge. Denne

analogien bidrar til å usynliggjøre og banalisere kjønne maktmekanismer – ved å være et kategorimistak – og kan således ses som en forsterkning av mekanismene som allerede er i sving. Kommentaren uttrykker også en manglende forståelse for problemet som påpekes av de involverte kvinnelige deltakerne, og bidrar også på den måten til å forsterke spenningen i klasserommet – og kjønnsmakten som påpekes av de kvinnelige kursdeltakerne.

Denne situasjonen taler for at det er helt sentralt å skille mellom tilfeldige (men nøytrale) fornærmelser og mikroaggresjon: Til forskjell fra vilkårlige fornærmelser, henspiller mikroaggresjon på etablerte stereotypier og hierarkier i storsamfunnet, enten det dreier seg om kjønn, seksualitet, rase, etnisitet, klasse eller andre sosiale skillelinjer. Mikroaggresjon bidrar til å plassere personer som på en eller annen måte er markert av forskjell i et sosialt hierarki. I stykket var det kjønnsforskjellen – og hierarkiet – som ble markert gjennom bruken av ”studiner”, der de hviskende og leende kvinnelige studentene ble ”satt på plass”. Det underliggende, disiplinerte budskapet var at de hadde med å sitte stille og oppføre seg. En deltaker som hadde gestaltet rollen som den ene forstyrrende studenten – og således var mottaker av den mannlige professorens kommentar – uttalte: ”Jeg følte meg så liten da han kom med den uttalelsen!”

Det som gjorde denne klasseromskonflikten spesielt interessant, var at deltakerne var i stand til å trekke inn relevante teoretiske begreper i diskusjonen, all den tid kurset handlet om ”hot moments” i klasserommet. Men selv om alle kursdeltakerne hadde vært engasjert i forutgående teoretiske diskusjoner av mikroaggresjon på en måte som tydet på begrepsmessig forståelse, utkrystalliserte det seg klare kjønnsforskjeller i forståelsen av mikroaggresjon i den konkrete situasjonen som oppsto i klasserommet. Konflikten var illustrerende for hvordan mikroaggresjon virker, og YH minnet gruppen om at situasjonen åpnet for å utforske og erfare den type ”hot moment” som deltakerne var der for å lære om og håndtere i virkelige situasjoner. Samtidig er det en viktig forskjell på det som skjer i en læringssituasjon som involverer vitenskapelig ansatte ved universitetet og det som skjer i klasserom med studenter på lavere nivå, i og med at deltakerne i denne sammenheng hadde frivillig meldt seg på et kurs som nettopp fokuserte på ”hot moments”.

Case 2: Mikroaggresjon i flerkulturell undervisning

Randi Gressgård har siden slutten av 1990-tallet undervist om multikulturalisme ved ulike norske utdanningsinstitusjoner. Slike emner trekker vanligvis til seg studenter som er engasjert i temaet på basis i personlig erfaring og/eller erfaring fra politikk og arbeidsliv, i tillegg til studenter som hovedsakelig har en akademisk interesse for temaet. Noen ganger danner det seg fraksjoner blant studentene basert på deres faglige interesser og motivasjoner, og i visse tilfeller kan spenninger oppstå i klasserommet. Nedenfor skisseres en undervisningssituasjon som RG hadde problemer med å håndtere på en fruktbar måte. For å forstå hva problemet dreide seg om, er det nødvendig å si noe om innholdet i diskusjonen.²

I forelesningen belyste RG spenningsforholdet mellom anerkjennelse av individuell likeverdighet og gruppebasert anerkjennelse av kulturell særegenhet i den vestlige multikulturalismedebatten. Hun forklarte at det liberal-politiske rammeverket som kjennetegner

de fleste vestlige lands politikk, setter verdien av likeverdighet foran anerkjennelse av kulturell særegenhet. Som regel vil kulturelle særegenheter anerkjennes bare i den grad de anses for å underbygge, snarere enn å undergrave, den liberale forestillingen om individuell autonomi og valgfrihet. Dette poenget ble illustrert med eksemplet ekteskapsinngåelse. RG foreklarte at hensynet til gruppen kan hevdes å gå på bekostning av individet når ekteskapet er arrangert og valget av ektefelle overlates til familien. På den andre siden kan individets rettigheter sies å undergrave gruppens kulturelle særegenhet dersom denne er basert på at valg av ektefelle er et slekts- og familieanliggende, og ikke et individuelt valg.³ De som argumenterer for å anerkjenne denne kulturelle praksisen vil typisk hevde at den ikke kolliderer med idealet om likeverdighet og individuell autonomi, mens de som ikke anerkjenner praksisen vil hevde at den kolliderer med liberale likhetsprinsipper.

I diskusjonen av dette spenningsforholdet, delte de mest aktive studentene seg langs en minoritets- og majoritetsakse. Studenter med minoritetsbakgrunn var kritiske til anerkjennelse av kulturell særegenhet fordi det, ifølge dem, kolliderer med kvinners rettigheter og feministiske frigjøringsidealer. Studenter med majoritetsbakgrunn kritiserte på sin side idealet om likeverdighet for å forutsette forestillingen om et universelt subjekt, som i realiteten er et mannlig, hvitt middelklassesubjekt. Dessuten mente de det var viktig å fokusere på de teoretiske forutsetningene for dilemmaet, slik faglitteraturen la opp til, i stedet for å diskutere politikk. Minoritetsstudentene hevdet derimot at den akademiske diskusjonen ser bort fra virkeligheten til kvinner som føler kulturbasert undertrykkelse på kroppen. En av studentene fortalte at hun var engasjert i en feministisk organisasjon som jobber for å bekjempe kvinneundertrykkelse blant minoriteter. Hun sa seg lei av å bli enten ignorert eller motarbeidet av privilegerte medlemmer av majoritetsbefolkningen som – ifølge henne – ikke vet hva som foregår innenfor visse minoritetsgrupper. Å motsette seg arrangert ekteskap medfører så å si alltid sanksjoner, hevdet hun, slik at direkte tvang i de fleste tilfeller er overflødig. På den andre siden påpekte majoritetsstudentene prinsipielle problemer med å redusere anerkjennelse av kulturell særegenhet til legitimering av kjønnsbasert undertrykkelse. Som foreleser forsøkte RG å relatere diskusjonen til faglitteraturen og de analytiske linjene hun hadde trukket opp i forelesningen, samtidig som hun forsto at dette kunne bidra til å forsterke spenningen i klasserommet ettersom innspillene kunne oppfattes som en støtte til majoritetsstudentene. RG hadde problemer med å styre diskusjonen i en retning som ikke forsterket problemet. Så, hva var problemet i denne situasjonen?

Flere av majoritetsstudentene antydte at minoritetsstudentene som gruppe hadde vanskelig for å skille sak og person som følge av at de – som minoritetskvinner – var for personlig og politisk involvert i problemstillingen, slik at de ikke kunne forholde seg objektivt til saken. Disse hentydningene om at minoritetsstudentenes personlige og politiske engasjement kan stenge for en faglig diskusjon kan ses som en bekreftelse på stereotypien om at etniske minoriteter er mindre artikulerte eller analytiske (Sue et al., 2009, s. 186), og at en personlig identitet (som minoritetsperson) gjør en mindre objektiv sammenlignet med majoritetens antatt nøytrale posisjon i debatten om multikulturalisme.⁴ Markering av underordningsposisjon innbefattet også en belæring av minoritetsstudentene i form av velmenende råd om at de bør forholde seg mer nøkternt til saksforholdet dersom de skal argumentere overbevisende

for synspunktene sine. Det synes å ligge til grunn en antagelse om at "de andre" ikke passer inn i den akademiske rammen. Denne antagelsen gir i sin tur næring til mistanker om at de er kommet inn på faget/universitetet som følge av en minoritetsfordel (Ahmed, 2012, s. 157).

Signalet fra majoritetsstudentene til minoritetsstudentene er at kvalifiserte synspunkter forutsetter et skille mellom kunnskap og politikk som er karakteristisk for vestlige liberale demokratiers sekulære utdanningsinstitusjoner, tuftet på opplysningsfilosofiske idealer, og at studenter med minoritetsbakgrunn har mindre forutsetninger for å trekke dette skillet, gitt deres kulturelle og sosiale (og antatt ikke-demokratiske og ikke-sekulære) bakgrunn. Mens de som representerer den kroppslige normen i *akademia* tillates å snakke og opptre som universelle mennesker ut fra allmenngyldige perspektiver, antas særegenheten til minoritetspersoner for å være bestemmende for deres (partikulære) tilnærming, som dermed gis status som smal og marginal (Puwar, 2004, s. 72). I den anstrengte situasjonen tydet mye på at majoritetsstudentene betraktet minoritetsstudentenes argumentasjon som uttrykk for kulturell tradisjon, i motsetning til akademisk dannelse, og de fikk i tillegg bekreftet forestillingen om "de andre" som såre og sinte (Ahmed, 2012, s. 156).

Eksemplet viser hvordan minoritetsstudentene blir stående som representanter for en spesifikk posisjon i den politiske debatten, mens majoritetsstudentene ivaretar idealet om den interesseløse, nøytrale observatøren som analyserer debatten utenfra på basis av vitenskapelig rasjonalitet (se Puwar, 2004, s. 62). Mens majoritetsgruppen inntar posisjonen til det vitenskapelige subjekt, fanges minoritetsstudentene i en partikulær posisjon der deres kunnskaper antas å være generert av – og et uttrykk for – deres identitetsmessige særegenhet. Samtidig må minoritetsstudentene være varsomme når de problematiserer denne forskjellen, ettersom benevnelse av forskjeller kan vekke negative reaksjoner blant majoriteten, særlig dersom det oppfattes som beskyldninger om rasisme (Ahmed, 2012, s. 157ff.; se også Gullestad, 2006).

Ironien i denne hendelsen er at mens minoritetsstudentene eksplisitt tilsluttet seg det liberale prinsippet om likebehandling og posisjonerte seg mot anerkjennelse av kulturell særegenhet, bidro majoritetsstudentenes mikroaggressjonsyttringer og -handlinger til å plassere minoritetsstudentene i en underordnet særegenhetsposisjon, samtidig som de bidro til å befeste den universalistiske, vestlig-liberale tankefiguren som de eksplisitt posisjonerte seg mot i den faglige diskusjonen, herunder idealet om forskjellsblindhet. Dette paradokset ble forsterket av at RG ikke problematiserte det som hendte, men i stedet forsøkte å løse konflikten ved å lede diskusjonen tilbake på det faglige sporet (som i stedet forsterket konflikten). Denne "hot moment"-casen indikerer at negativt ladete følelser overfor etniske minoritetsgrupper opererer på et mer eller mindre ubevisst plan, parallelt med at majoritetspersoner gjerne tar avstand fra etnosentrisme (se Young, 1990, s. 196).

Avslutning

Mens underviseren i den første casen tok opp problemet med deltakerne og inkorporerte mikroaggressjonshendelsen – og spenningen som oppsto i klasserommet – i undervisningen, tematiserte ikke underviseren i den andre casen de uformelle maktmekanismene som gjorde seg gjeldende i diskusjonen. I det første tilfellet handlet kurset om nettopp spenninger i

klasserommet, og således var det nærliggende å tematisere mikroagresjon som del av det faglige opplegget. I begge tilfellene var det en tydelig spenning i klasserommet, der noen uttrykte misnøye eller konfronterte en annen part. I de fleste tilfeller vil imidlertid uformelle maktmekanismer ikke resultere i eksplisitte spenninger eller konflikter, ettersom mange vegrer seg for å påpeke det de opplever som problematisk. Noen ganger vil det oppstå spenninger i form av en ubehagelig stemning uten at problemet artikuleres, mens mikroagresjon som oftest ignoreres i situasjonen både av de som rammes og de andre tilstedeværende. Som påpekt innledningsvis, betyr det imidlertid ikke at uformelle maktmekanismer er mindre virkningsfulle; det betyr bare at "hot moments" ikke oppstår.

Undervisning som er forskjellsblind – som forutsetter at alle er like(stilt) – har paradoksalt nok en tendens til å opprettholde og avpolitiserer en undertrykkende norm snarere enn å problematisere den (Gullestad, 2006). Utdanning er utvilsomt en sentral arena for reproduksjon av sosial ulikhet i samfunnet, noe som ikke skyldes gitte kjønns- og kulturforskjeller, men sementerte fagkulturer. Som Ahmed (2012, s. 39) påpeker, er alle institusjoner, utdanningsinstitusjonene inkludert, et resultat av beslutninger gjort over tid som får institusjonene til å framstå som gitte størrelser:

It is important that we do not reify institutions by presuming they are simply given and that they decide what we do. Rather, institutions become given, as an effect of decisions made over time, which shapes the surface of institutional spaces.

Denne påpekningen er en påminnelse om at undervisning og andre aktiviteter i utdanningsinstitusjonen bidrar til reproduksjon av sosial ulikhet ved å befeste snarere enn å problematisere institusjonaliserte normer. Ifølge Iris Young (1990) må bekjempelse av urett innebære en problematisering av det som antas å være gitt, det vil si antas å falle utenfor rekkevidden av politiske beslutninger. Dette er også i tråd med forskning på norsk skole, som påpeker viktigheten av å diskutere alternative kunnskapsrammer som kan bidra til antidiskriminerende undervisning snarere enn til reproduksjon av undertrykkende sosiale normer (Svendsen, 2013).

Som eksemplene våre illustrerer, kan det imidlertid være vanskelig å ta uformelle maktmekanismer opp til diskusjon i klasserommet. Når det faglige innholdet ikke direkte relaterer seg til makt og ulikhet, kan det framstå som ufaglig å tematisere mikroagresjon, eller det kan betraktes som en avsporing fra den faglige samtalen. For underviseren er det vanskelig å åpne opp for en diskusjon som en risikerer å miste kontroll over, for eksempel ved å si noe som kan oppfattes som fornærmende. Ikke minst kan det være ubehagelig å ta opp et problem når den som påpeker det risikerer å bli sett på som årsaken til problemet (jf. Ahmed, 2012). Det gjelder både for studenter og undervisere. Ikke desto mindre kan mikroagresjon skape et fiendtlig læringsmiljø og svekke studentenes evne til problemløsning, i tillegg til å reproducere usynlige privilegier som skaper ulike muligheter for ulike grupper i utdanningsinstitusjonen (jf. Dovidio, 2001; Salvatore & Shelton, 2007; Solorzano et al., 2000; Thun & Holter, 2013). Undervisere har derfor et spesielt ansvar i sin pedagogiske virksomhet for å legge til rette lærings situasjonen slik at etablerte stereotypier og sosiale hierarkier ikke reprodukeres. Da er det sentralt å ha en kritisk innfallsvinkel

til hvordan sosiale dynamikker utspiller seg i klasserommet, og ikke avfeie maktfaktorer som ufaglige eller uten relevans for læring.

Litteratur

- Ahmed, S. (2012). *On Being Included: Racism and Diversity in Institutional Life*. Durham, NC: Duke University Press.
- Dovidio, J.F. (2001). On the nature of contemporary prejudice: The third wave. *Journal of Social Issues*, 57(4), 829–849.
- Dovidio, J.F., Gaertner, S.L., Kawakami, K. & Hodson, G. (2002). Why can't we all just get along? Interpersonal biases and interracial distrusts. *Cultural Diversity and Ethnicity Minority Psychology*, 8(2), 88–102.
- Ekdal, N. (2011). «Debatt-dödaran». Essay som inngår i *P.K. – en utställning om intolerans*, 29.01 – 12.08. Forum för levande historia. Hentet fra: <http://www.levandehistoria.se/PK/essaer>
- Eriksen, A., Krefting, E. & Rønning, A.B. (2012). 'Eksemplets makt'. I A. Eriksen, E. Krefting & A.B. Rønning (Red.), *Eksemplets makt: Kjønn, representasjon og autoritet fra antikken til i dag* (s. 9–38). Oslo: Spartacus.
- Gullestad, M. (2006). *Plausible prejudice: Everyday practices and social images of nation, culture and race*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gressgård, R. (2014). Å stange hodet i veggen: Mikroagresjon i akademia. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 1(31), 17–29.
- Harlap, Y. (2014). Preparing university educators for hot moments: theater for educational development about difference, power, and privilege. *Teaching in Higher Education*, 19(3), 217–228.
- Hughes, B., Huston, T. & Stein, J. (2010). Using case studies to help faculty navigate difficult classroom moments. *College Teaching*, 59(1), 7–12.
- Johnson, A.G. (2001). *Privilege, Power, and Difference*. Boston: McGraw-Hill.
- Jonsson, S. (2011). «PK, eller konsten att dominera utan att argumentera». Essay som inngår i *P.K. – en utställning om intolerans*, 29.01 – 12.08. Forum för levande historia. Hentet fra: <http://www.levandehistoria.se/PK/essaer>
- Lopes, T. & Thomas, B. (2006). *Dancing on Live Embers: Challenging Racism in Organizations*. Toronto: Between the Lines.
- McIntosh, P. (1988). *White Privilege and Male Privilege: A Personal Account of Coming to See Correspondence Through Work in Women's Studies*. Wellesley, MA: Wellesley College, Center for Research on Women.
- Pierce, C. (1995). Stress analogs of racism and sexism: Terrorism, torture, and distaster'. I C. Willies, P. Rieker, B. Kramer & B. Brown (Red.), *Mental Health, Racism, and Sexism* (277–293). Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Puwar, N. (2004). *Space Invaders: Race, Gender and Bodies Out of Place*. Oxford: Berg.
- Rowe, M.P. (1990). Barriers to equality: The power of subtle discrimination to maintain unequal opportunity. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 3, 153–163.
- Salvatore, J. & Shelton, N. (2007). Cognitive costs of exposure to racial prejudice. *Psychological Science*, 18(9), 810–815.
- Sandler, B., Silverberg, L.A. & Hall, R.M. (1996). *The Chilly Classroom Climate: A Guide to Improve the Education of Women*. Washington, DC: The National Association for Women in Education.
- Solorzano, D., Ceja, M. & Yosso, T. (2000). Critical Race Theory, racial microaggressions and campus racial climate: The experiences of African American college students. *Journal of Negro Education*, 69(1–2), 60–73.
- Steele, C.M., Spencer, S.J. & Aronson, J. (2002). Contending with group image: The psychology of stereotype and social identity threat. *Advances in Experimental Social Psychology*, 23, 379–440.

- Sue, D.W., Capodilupo, C.M., Torino, G.C., Bucceri, J.M., Holder, A.M.B., Nada, K.L. & Esquilin, M. (2007a). Racial microaggressions in everyday life: Implications for clinical practice. *American Psychologist*, 62(4), 271–286.
- Sue, D.W., Bucceri, J., Lin, A.I., Nadal, K.L. & Torino, G.C. (2007b). Racial microaggressions and the Asian American experience. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 13(1), 72–81.
- Sue, D.W., Lin, A.I., Torino, G.C., Capodilupo, C.M. & Rivera, D.P. (2009). Racial microaggressions and difficult dialogues on race in the classroom. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 15(2), 183–190.
- Svendsen, S.H.B. (2013). *Affecting change? Cultural politics of sexuality and "race" in Norwegian education*. (Doktgradsavhandling). NTNU, Trondheim.
- Thun, C. & Holter, Ø.G. (2013). *Kjønnsbalanse og Læringsutbytte: En Studie av Betydningen av Kjønns(u)balanse for Masterstudenters Opplevelse av Læringsutbytte og Studiekvalitet*. Oslo: Senter for tverrfaglig kjønnsforskning, UiO.
- Wang, J., Leu, J. & Shoda, Y. (2011). When the seemingly innocuous "stings": Racial microaggressions and their emotional consequences. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(12), 1666–1678.
- Warren, L. (2006). *Managing Hot Moments in the Classroom*. Cambridge, MA: Derek Bok Center for Teaching and Learning. Hentet fra: <http://isites.harvard.edu/fs/htms/icb.topic58474/hotmoments.html>
- Wells, C.P. (2000). The perils of race and gender in a world of legal abstraction. *University of San Francisco Law Review*, 34, 523–535. Hentet fra: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2212950
- Young, G. (2003). Dealing with difficult classroom dialogues. I P. Bronstein & K. Quina (Red.), *Teaching Gender and Multicultural Awareness*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Young, I.M. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton: Princeton University Press.

Noter

- 1 Forumteater er en teknikk fra De undertryktes teater, utviklet av Augusto Boal (1985, 1992, 1995). Ifølge Boal (1995, s. 14) er formålet med De undertryktes teater å 'safeguard, develop and reshape this human vocation, by turning the practice of theater into an effective tool for the comprehension of social and personal problems and the search for their solutions'.
- 2 Gjengivelsen av situasjonen er en gjenkonstruert narrativ framstilling av noe som i realiteten var langt mer uoversiktlig. Det er ofte først i etterpåkløkskapens lys, når en reflekterer over hva som utspilte seg, at mikroaggresjonen trer tydelig fram.
- 3 I den offentlige politiske debatten framstilles gjerne anerkjennelse av kulturell særegenhet som en blankofullmakt til kjønnsbasert undertrykkelse, fordi anerkjennelsen antas å innebære sementering av patriarkalske kulturelle og religiøse normer og skikker. Dette temaet er også mye debattert i faglitteraturen om multikulturalisme (RGRG).
- 4 Et annet aspekt ved denne mekanismen er at hvite som snakker om rasisme får større gehør og gjennomslag for sine argumenter enn de som selv opplever rasisme og påpeker problemet (se Ahmed 2012, s. 150, 170; Lopes & Thomas, 2006).