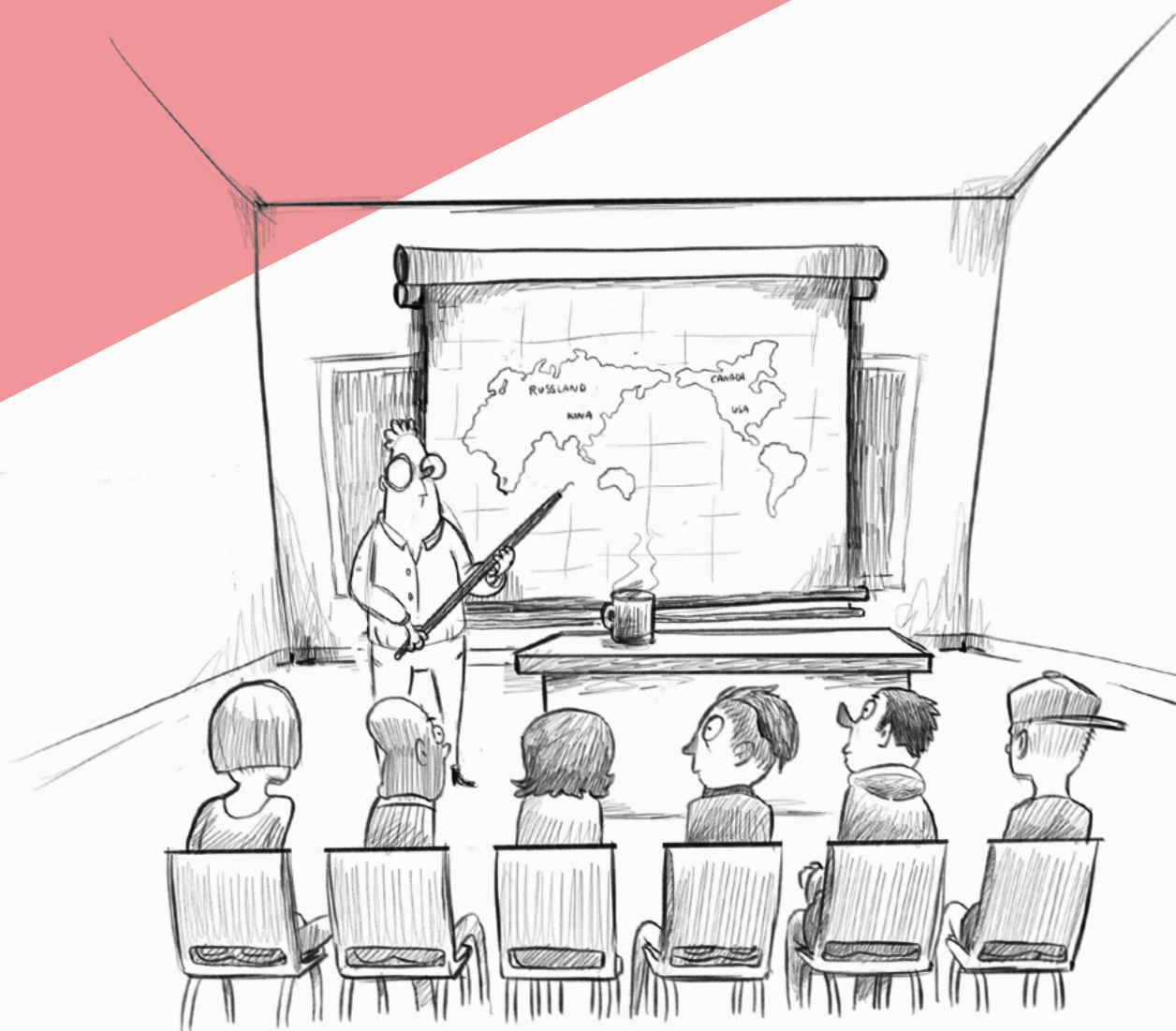


En introduksjon til

AVKOLONISERING AV AKADEMIA



HVORDAN DU KAN BIDRA TIL
AVKOLONISERING AV UNDERVISNING OG PENSUM

2	Innholdsfortegnelse
3	Forord
4	Dette arbeidet er ikke gjort alene
6	Innledning
6	Det Globale Bildet
6	Avgrensninger
7	Hvordan lese og bruke dokumentet
8	DEL 1: Historisk bakteppe – hvordan kom vi hit?
8	Hva er kolonialitet?
11	Kolonialitet i forskning og utdanning – en kort historisk bakgrunn
12	Kolonialitet i Norge
17	Rasisme i Norge
20	Hva er avkolonisering?
20	Avkolonisering og kunnskapsproduksjon
21	Situert kunnskap
23	Avkolonisering og antirasisme i høyere utdanning
26	Hvilken betydning har avkolonisering?
27	DEL 2: Hvordan kan du bidra?
28	Refleksjon over egen praksis og kunnskapsformidling
29	Å anerkjenne at du er en del av både problemet og løsningene
32	Å reflektere over egen posisjon og kunnskap
34	Privilegier og hvit uvitenhet
37	Praktiske Verktøy - Å skape rom for flere stemmer og perspektiv
37	Å ha genuin interesse for fag
39	Bli bevisst på den forutsatte og den usynlige læreplanen
39	Fortelling som undervisningsstrategi
41	Maktkritiske tilnærminger til dialog
43	Dialog som fremmer lytting fremfor konkurranse
44	Avkolonisering av pensum, faglig innhold og vurderingsformer
46	Sluttord
48	Referanser



FORORD
SUNNIVA FOLGEN HØISKAR

Leder i Studentenes og
Akademikernes Internasjonale Hjelpesfond

Kjære leser,
**DET LIGGER MANGE TIMER MED
DISKUSJONER, REFLEKSJONER OG
SKRIVING BAK DETTE VERKTØYET.**

I 2018 vedtok SAIH sitt årsmøte en resolusjon om avkolonisering av akademia, fordi vi ønsket å jobbe for like forutsetninger og muligheter innenfor akademia. Sammen med fredsforskningsinstituttet PRIOs velbesøkte seminar om avkolonisering av akademia, ble resolusjonen vår sentrum for en av de mest polariserte debattene norsk akademia har sett i nyere tid. Kritikken haglet, samtidig som vi også fant nye allierte. Det har vært en spennende periode for SAIH, men også en krevende periode. Vi ante ikke hva vi hadde i vente, og vi har lært mye av debatten vi stod i og prosessene vi har vært i siden. Samtidig er det her SAIH skal være, i en utfordrerrolle, med kunnskap og solidaritet som målet. Selv om avkolonisering av akademia er et nytt tema for oss, er det også det organisasjonen på mange måter alltid har jobbet med.

SAIHs visjon er at alle skal ha tilgang til inkluderende og god utdanning i en verden med rettferdig fordeling, uten brudd på demokrati og menneskerettigheter. Verdigrunnlaget til organisasjonen vår er inspirert av den brasilianske frigjøringspedagogen Paulo Freires hovedverk De undertrykte pedagogikk. Freire, som har inspirert frigjøringsbevegelser i flere land. Freire var kritisk til det han kalte «sparegrisutdanning» hvor studenter og elever blir behandlet som tomme sparegriser som skal fylles med kunnskap. Denne typen utdanning vil ikke tjene til annet enn å reproducere de eksisterende maktstrukturene og normene i samfunnet. Høyere utdanning kan være et av de viktigste verktøyene vi har for å skape mer rettferdige samfunn, men det forutsetter at den tar utgangspunkt i studentenes egen situasjon, og legger til rette for kritisk og selvstendig tenkning.

Våre samarbeidspartnere gjennom mange år, Universidad Autónoma Indígena Intercultural(UAIIN)iColombiaogUniversidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) i Nicaragua, har over lang tid gjort banebrytende arbeid for å sikre urfolks og afroetterkommeres rett på utdanning tilpasset sin kontekst. Gjennom sitt mangeårige arbeid for anerkjennelse har de vist at det ikke er noen motsetning mellom avkolonisering av akademia og kvalitet i utdanning og forskning.

En positiv følge av arbeidet med avkolonisering av akademia har vært at SAIH har kommet i kontakt med og blitt kjent med mange dyktige samiske forskere, aktivister og studenter. Deres bidrag, diskusjoner og perspektiver det siste året har gjort dette dokumentet bedre og viktigere. Vi ønsker å anerkjenne alt det gode arbeidet som har blitt lagt ned før oss for å avkolonisere norsk akademia.

**HVORFOR SKRIVER SAIH ET
REFLEKSJONSVERKTØY?**

Avkolonisering av akademia handler om

urettferdige maktstrukturer, fordommer og hva mangel på kunnskap kan føre til. Mange føler seg trolig urettferdig «anklaget», og enkelte oppfatter avkolonisering som en trussel mot akademisk. SAIH mener tvert imot at avkolonisering går til kjernen av akademias oppdrag – å stille kritiske spørsmål og evaluere etablerte sannheter for å vinne ny innsikt. Det er også slik at rasisme og koloniale strukturer ikke skyldes enkeltmennesker, men er samfunnsproblemer. Derfor skriver vi et refleksjonsverktøy slik at flere kan reflektere over avkolonisering knyttet til sin egen undervisnings- eller studiehverdag, og bidra til endring.

Avkolonisering av akademisk er ikke en diskusjon som egner seg over 500 ord i en avisspalte eller med to streker under svaret. Det har vært spennende å debattere avkolonisering av akademisk i media, men vi tror det er viktig å flytte diskusjonene til universitetene og høyskolene, der endringene faktisk skal skje. Det er et stort lerret å bleke, mange pensumlister å gjennomgå og problemstillinger å belyse. Vi mener det er på høy tid å diskutere maktstrukturer og representasjon i akademisk. Det blir ikke (alltid) behagelig og moro, men det gjør det ikke mindre viktig. Det handler om bevissthet rundt hvorfor ting er blitt som de er blitt, og hvem som inkluderes og ekskluderes som resultat av det. Derfor vil avkolonisering i praksis innebære ulike tiltak på hvert campus, innenfor hver fagretning og for forskjellige personer. Dette refleksjonsverktøyet er altså ikke et punktum i debatten, men heller et forsøk på å flytte den fra avisspaltene og over til lunsjbord, møterom, forelesningssaler og seminarrom på campus.

Så håper vi at det vil gjøre at du som leser vil bidra. Om du etter lesning ikke er enig med oss, håper vi i det minste å få avkolonisering «ned på bakken», og avmystifisere det hele litt. Vi vil at dette verktøyet skal bidra til at studenter og akademikere i hele Norge blir bevisste hva avkolonisering av akademisk

handler om, og hvordan de kan bidra.

HVEM HAR INSPIRERT OSS?

Mange personer fortjener mye takk for arbeidet med dette verktøyet. Først må SOAS (School of African and Oriental Studies i London), og spesielt Dr. Meera Sabaratnam, takkes for inspirasjon og støtte i prosessen. Refleksjonsverktøyet er skrevet etter inspirasjon fra SOAS sin «Decolonising SOAS Learning and Teaching Toolkit for Programme and Module Convenors». Deres «toolkit» har en annen form og er skrevet for en annen målgruppe og kontekst, men vi anbefaler å ta en kikk på den.

Deretter fortjener SAIHs partnerorganisasjoner en stor takk, som den opprinnelige inspirasjonen til dette arbeidet. SAIHs lokallagsaktivister, styret i SAIH og sekretariatet i SAIH har også vært viktige ressurser. Men den største takken går til de som har lagt ned en stor frivillig innsats for å realisere dette prosjektet, fremst blant dem Peder Brende Jenssen, Ixchel León, Stine Bang Svendsen og Kristin Gregers Eriksen.

Vårt håp er at du som leser dette ser verktøyet relevant for ditt virke som student, underviser eller forsker. Vårt mål er at dette verktøyet skal bli aktivt tatt i bruk ute på utdanningsinstitusjonene. Vi håper du blir inspirert til å ta et tak for et mer mangfoldig og nysgjerrig akademisk, og at du vil bli en del av løsningene.

God lesning, og god refleksjon!

DETTE ARBEIDET ER IKKE GJORT ALENE

Vi ønsker å starte denne teksten med å takke alle som har bidratt til å gjøre dette dokumentet best mulig. Først og fremst må vi takke Stine Helena Bang Svendsen (NTNU) og Kristin Gregers Eriksen (USN) som har skrevet hovedteksten i tett samarbeid med SAIH-aktivistene Peder Brende Jenssen og Ixchel León. De har alle bidratt med mye mer enn vi kunne forventet. Tusen takk! Tidligere nestleder i SAIH Kristine Bjartnes må også få en stor takk for sin sentrale rolle i oppstarten av dette prosjektet, og nåværende nestleder i SAIH Rebekka Ringholm for sin rolle i fullføringa av prosjektet.

Deretter må vi takke alle som har bidratt med caser. Disse tekstene har brakt inn perspektiver som vi ikke hadde fått med uten alle dere. Tusen takk til:

Anja Májá Nystø Kesitalo og Lise Eder Murberg (SST)
Bashar Marhoon (NMBU)
Cecilia Salinas (OsloMet)
Oda-Kange Midtvåge Diallo (NTNU)
Mariel Aguilar-Støen (UiO)
Sverre Fjellheim (WINU)
Tor A. Benjaminsen (NMBU),
Hanne Svarstad (OsloMet) og
Inger Marie Gaup Eira (Samisk Høgskole)
Torjer Andreas Olsen (UiT)

Vi takker Johann Schweder Grimstvedt for flotte illustrasjoner og Victor Elias Okpe for språkvask av dokumentet.

Sist, men ikke minst, kommer alle som har bidratt med innspill, fotografering, gjennomlesing og oversetting. En stor takk til:

Ane Bermudez
Astri Dankertsen (Nord)
Celina Annabell Stifjell (NTNU)
Dag Herbjørnsrud (SGOKI)
Decolonial Research group NTNU
v/Signe Rix Berthelin, Thomas R. Hilder og Helen Margaret Murray
Elen Ravna (Noereh)
Eva Marie Fjellheim (UiT)
Freya Rixen-Cunow
Frida Brende Jenssen (NTNU)
Hilde Refstie (NTNU)
Ingrid Fadnes (OsloMet)
Ingrid Vonen
Ingvil Bjordal (NTNU)
José Francisco Bustillo Cruz
John Andrew McNeish (NMBU)
Jonas Njau
Jørund Aasetre (NTNU)
Kelly Fisher
Kirsti Stuvøy (NMBU)
Kristin Eide (NTNU)
Kristin Engh Førde (UiO)
María A. Guzmán-Gallegos (VID)
Martin Veier-Olsen (NTNU)
Michelle Iversen Badiane
Nora Hagesæther
Reidun Heggem (NTNU)
Sadik Qaka
SAIH sitt sekretariat
SAIH sitt styre
Sandra Fylkesnes (OsloMet)
Siri Øyslebø Sørensen (NTNU)
Tord Eriksen Røland
Veronika Brokke Olsen
Waad A. Alrady

INNLEDNING

Dette dokumentet er et verktøy for refleksjon. Det betyr at teksten er et utgangspunkt for å stille spørsmål, undersøke, diskutere og reflektere over hva avkolonisering av norsk akademia vil si i praksis. Dette er ingen fasit på hva avkolonisering innebærer, for dette vil variere fra fagfelt til fagfelt. Verktøyet er heller ment som en introduksjon for deg som ønsker å lære mer om temaet og om hvordan du kan jobbe i praksis for avkolonisering i din egen studie- og undervisningshverdag på universitet, høyskole eller andre institusjoner.

DET GLOBALE BILDET

De senere årene har studenter over hele verden kjempet for avkolonisering av høyere utdanning, både i tidligere kolonistater og kolonimakter. En viktig kampsak har vært lik tilgang til utdanning for alle, uavhengig av personlig økonomi. Økonomisk ulikhet som stammer fra kolonitiden reproduseres gjennom hvem som har tilgang til det høyere utdanningssystemet, og på den måten er det å jobbe for gratis høyere utdanning et viktig ledd i avkolonisering av akademia. Dette var bakteppet for blant annet FeesMustFall-protestene i 2015 og 2016 i Sør-Afrika, hvor studenter protesterte mot økende skolepenger og manglende låne- og stipendordninger som bidro til å ekskludere unge fra høyere utdanning.

For mange kan det være utydelig hvordan avkolonisering av akademia er relevant for en norsk kontekst. Vi håper at Del 1: Historisk bakteppe - hvordan kom vi hit? vil gjøre det tydelig hvordan avkolonisering er et tema som også må jobbes med i norsk akademia.

AVGRENSNINGER

Selve begrepet avkolonisering assosieres gjerne med perioden i siste halvdel av 1900-tallet der land i det globale sør ble formelt uavhengige fra de europeiske kolonimaktene, men det er egentlig et mye bredere begrep. Verktøyene i denne teksten fokuserer imidlertid ikke på de materielle forholdene som bidrar til å opprettholde koloniale strukturer, men heller på forhold direkte knyttet til kunnskapsproduksjon og -formidling. Bare innenfor akademia handler avkolonisering blant annet om forskning, om ansettelsesrutiner, om publiseringsmuligheter, om å lage inkluderende universitetsområder og mye mer. I denne omgang har vi valgt å fokusere på undervisning og pensum. Hvilke undertrykkende og skjeve maktstrukturer påvirker hva som anerkjennes som kunnskap, hva som undervises og av hvem ved norske høyere utdanningsinstitusjoner i dag? Hvem får mulighet til å føle seg hjemme på universitetet? Hvilke innsikter går vi potensielt glipp av når koloniale strukturer ekskluderer og hindrer oss fra å bli eksponert for nye perspektiver?

Vi har også valgt å avgrense verktøyet til å handle om hva du som student eller akademiker kan gjøre for å påvirke undervisning og pensum. Her spiller hver enkelt av oss en viktig rolle, men vi må også finne sammen for å skape varige endringer.

HVORDAN LESE OG BRUKE DOKUMENTET

Verktøyet kan enten leses fra perm til perm, eller så kan du velge ut de delene du synes er mest relevante for deg. Del 1 ser nærmere på begrepene kolonialitet og avkolonisering, både hva de har betydd historisk og hva de handler om i dag. Hvis du kjenner til begrepene fra før så vil delene kunne si noe om hvordan vi bruker dem i dette dokumentet og hvilke perspektiver vi har tatt med. Del 2 handler om hva du kan gjøre i praksis. Først tar den for seg selvrefleksjon og bevisstgjøring rundt egen posisjonering og egne privilegier. Deretter følger noen konkrete verktøy som kan bidra til å avkolonisere en undervisnings-situasjon.

I verktøyet finner du også flere caser, skrevet av studenter og akademikere ved norske høyere utdanningsinstitusjoner til dette dokumentet. Noen av casene viser eksempler på kolonial praksis og koloniale uttrykk i norsk akademia og samfunn i dag, mens andre viser hvordan avkolonisering kan gjøres i praksis. Bidragsyterne formidler sine egne meninger i casene, og vår intensjon er at de skal bidra til refleksjon og inspirasjon hos deg som leser.

Å bidra til avkolonisering krever at vi tar oss selv, våre kolleger og våre medstudenter på alvor som aktører som kan bidra til sam-

funnsendring. Systemene og tradisjonene vi jobber innenfor formes hele tiden av menneskene som inngår i dem, også i akademia. Å forandre systemer og tradisjoner på institusjonelt nivå må gjøres sammen, men alle kan være med å bidra på et individnivå. Vi håper verktøyet vil gjøre flere klar over sin egen påvirkningsmulighet og evne til å bidra i avkoloniseringsprosesser – det vil være til fordel både for mangfoldet og for den faglige tyngden i norsk akademia. ■



[Kolonitiden]

Når vi snakker om kolonitiden, viser det til perioden fra omtrent 1500-tallet da hovedsakelig europeiske stater etablerte kolonier over hele verden og frem til rundt 1970 da mange av disse ble politisk selvstendige.

En vanlig måte å angi starten på perioden, er da Kristoffer Columbus og hans følge kom til det amerikanske kontinentet i 1492. Dette startet en lang periode der europeiske stater koloniserte og utnyttet først områder i Sør- og Nord-Amerika, Sørøst-Asia og deretter store deler av det afrikanske kontinentet.

1 *DEL Historisk bakteppe
-Hvordan kom vi hit?*

HVA ER KOLONIALITET?

For å forklare hva avkolonisering er, må vi først ta for oss begrepet kolonialitet. Kolonialitet beskriver hvordan maktrelasjonene og kunnskapssynet som ble konstruert under kolonitiden fortsatt former dagens samfunn og kunnskapsproduksjoner (Mignolo & Walsh, 2018). Kolonialitet¹ henger tett sammen med utviklingen av det moderne samfunnet. Da europeiske land fra 1500-tallet og utover koloniserte store deler av verden, var dette også båret frem av et verdenssyn der det europeiske ble forstått som overlegent andre kulturer, kunnskaper, samfunn og mennesker. Anibal Quijano (2000), beskriver hvordan den spanske koloniseringen av Latin-Amerika etablerte en rasistisk samfunnsorden. Spanjolene ble rangert høyest, og andre, som urfolk og etterkommere av afrikanske slaver (afroetterkommere), ble plassert på bunnen basert på beskrivelser av ulike utseender og kulturforskjeller. Lignende prosesser skjedde også i kolonier andre steder i verden. Et hovedtrekk ved rasismen i denne perioden var at den ikke bare tok fra koloniserte folkegrupper sin menneskelighet og rasjonalitet i europeernes øyne, men at den også påvirket hvordan de koloniserte så seg selv. Rasismen ble brukt til å legitimere en lokal og etter hvert global arbeidsfordeling, der koloniserte folk ble brukt som gratis arbeidskraft, ofte med dødelig utfall (ibid.).

¹ Begrepets opprinnelse kan knyttes til grener av såkalte subaltern studies i Latin-Amerika, og i særdeleshet arbeidet til Anibal Quijano.



[Rasialisering / Rasifisering]

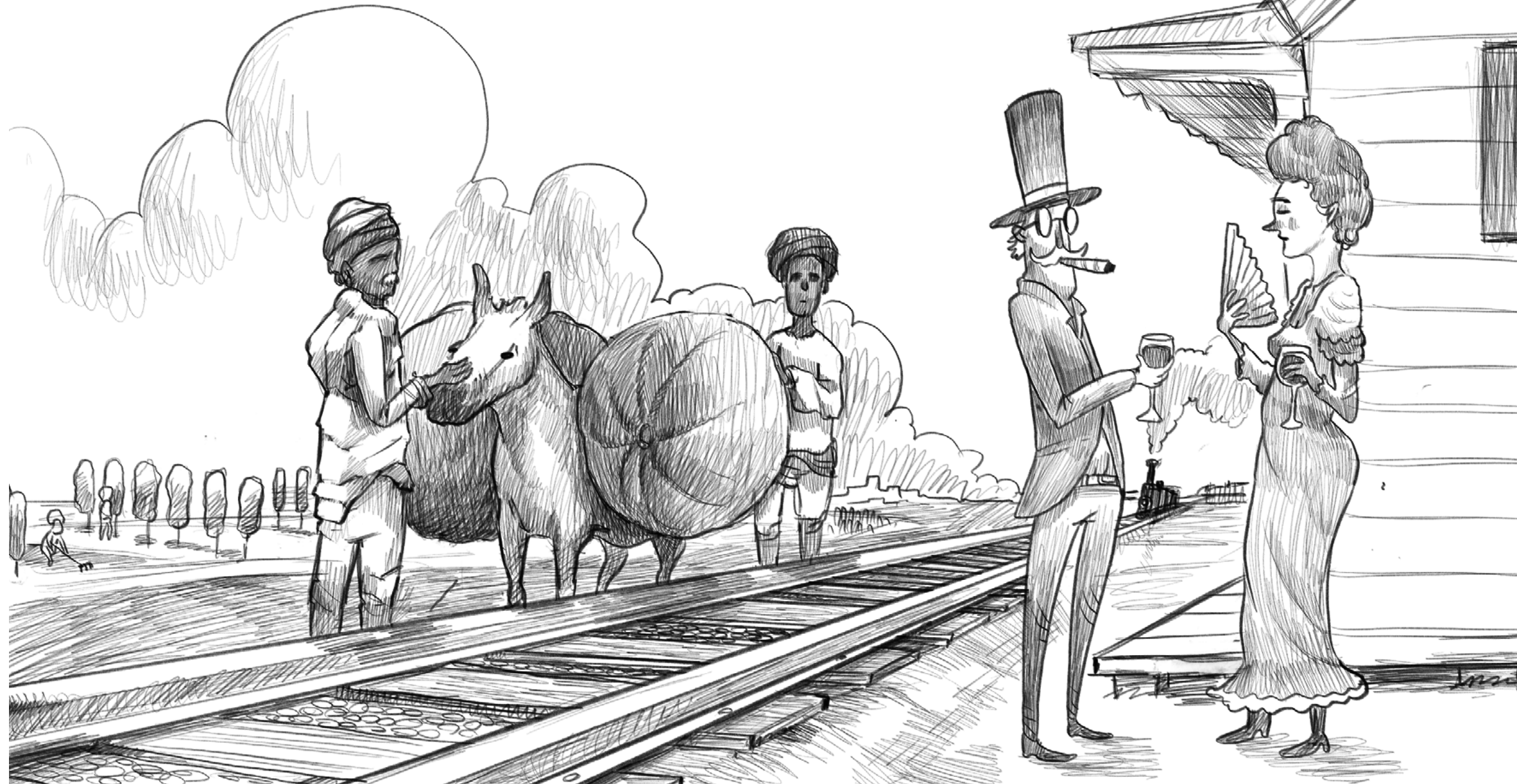
Rasialisering beskriver hvordan rasisme reproducerer stereotypier og forventninger til mennesker basert på utseende, etnisitet, religion eller kulturell bakgrunn. Å være rasialisert betyr ganske enkelt at man er spesielt utsatt for rasisme, enten dette i praksis rammer en ofte eller sjelden. Her befinner ikke rasismen seg på et individnivå, hvor skylden ligger hos enkeltindivider, men heller på et strukturnivå hvor majoriteten har definert hvem som er «de andre».

Dette betyr ikke at individer som tilhører majoriteten bevisst forsøker å holde andre utenfor, men at de mer eller mindre ubevisst sier og utfører handlinger som skaper utenforskap og fremmedgjøring (Midtbøen & Rogstad, 2010). Se mer om mikroaggresjoner i delen om Privilegier og hvit uvitenhet.

Materielt og økonomisk kommer kolonialitet i dag til uttrykk blant annet gjennom en videreføring av den globale arbeidsdelingen. Det økonomisk «rike» globale nord består stort sett av tidligere kolonimakter og det økonomisk «fattige» globale sør av tidligere kolonier. Materiell velstand i det globale nord baserer seg fortsatt delvis på økonomisk utnyttning av det globale sør. For eksempel jobber mange i det globale sør under uverdige arbeidsforhold for å produsere varer som kan selges billig i det globale nord. Sosiologen Boaventura de Souza

Santos (2018) påpeker at det globale nord og det globale sør ikke er rent geografiske begrep. Det beskriver heller koloniale maktrelasjoner som delvis fortsatt finnes i mønstre mellom land, men også mellom grupper og enkelte mennesker innad i land. For eksempel, opplever rasialiserte mennesker som bor i det globale nord, systematisk rasisme og strukturell urettferdighet, blant annet på arbeidsmarkedet. Dette ser vi også i norsk akademia og vi går nærmere inn på i delen om Avkolonisering og antirasisme i høyere utdanning.

Kunnskapsmessig kommer kolonialitet til uttrykk ved at personer fra det globale nord dominerer akademia og ved at perspektiver fra det globale nord har hegemoni over hvilken type kunnskap som får gyldighet og blir tilskrevet verdi som «sann» eller «god». Dette handler om hvordan vitenskap som begrep definerer noen typer kunnskap som gyldig, og usynliggjør andre kunnskaper. Forståelsen av hva som er vitenskap er historisk og kulturelt sammenvevd med den vestlige moderniteten, og herunder også kolonialiteten. Kolonialitet i akademia handler altså både om hvem som har tilgang og ikke til å delta i og å påvirke forskningsprosesser, og hvordan vi definerer og praktiserer vitenskap. Et eksempel er hvordan urfolks erfaringsbaserte kunnskaper om bærekraftig forvaltning og ivaretagelse av landområder ikke har fått status som vitenskapelig, og dermed gyldig, kunnskap². Slik sett blir viktig kunnskap² som kan bidra til mer nyanserte forståelser av bærekraftig forvaltning usynliggjort.



For- og baksiden av den industrielle revolusjon

KOLONIALITET I FORSKNING OG UTDANNING – EN KORT HISTORISK BAKGRUNN

Mange universitetsfag i humaniora og samfunnsvitenskap har sin opprinnelse i det koloniale Europa. Derfor preger **eurosentrisme** hva som kommer til syne i faglitteraturen, og hva den skjuler gjennom utelatelse. Et eksempel er hvordan den industrielle revolusjon i Storbritannia ofte blir omtalt i historiefaget som et av de viktigste moderne fremskrittene. Selv om denne fremstillingen ikke nødvendigvis er feil, er det mye som mangler i et slikt perspektiv på historien. Det er imidlertid ikke alltid tematisert hvordan dette ble muliggjort gjennom Storbritannias slavebaserte bomullsproduksjon i USA, Egypt og India. India var for eksempel frem til 1700-

tallet ledende produsent og eksportør av bomullsstoffer og klær. Med den britiske erobringen og koloniseringen av landet ble Indias andel av verdens samlede bruttonasjonalprodukt mer enn halvert i løpet av 1800-tallet (Eriksen & Feldberg, 2013, s. 55). Oppsummert har stemmene og opplevelsene til historisk diskriminerte grupper i stor grad vært fraværende i dominerende historiske fortellinger. Det som ofte blir kalt «fremskritt» i et europeisk perspektiv er samtidig prosesser som har ført til ubeskrivelige menneskelige lidelser i form av slaveri, massedrap, utslettelse av hele folkegrupper og kulturer og frarøvelse av land.

² Disse mekanismene finnes også innad i Norge, hvor kunnskap produsert av urfolk undervurderes. Se case om reinbeite under Kolonialitet i Norge for et eksempel.



Eurosentrisme og «oppdagelsen» av verden

Eurosentrisme er et begrep som viser til det å sette Europa, og det europeiske, i sentrum og som et utgangspunkt for en diskusjon, eller som en målestokk som andre kulturer sees opp imot³. Fordi historie som vitenskap ble etablert blant menn i de øvre sosiale sjikt i Europa på 1800-tallet, ble det også formet av denne konteksten og deres perspektiv.

Det er dette som har gjort det mulig for norske skolebøker å fremstille kolonitiden som en fortelling om at europeerne, med Columbus i spissen, «oppdaget» resten av verden i 1492. Det å påstå at Columbus oppdaget et kontinent fullt av mennesker setter europeere og «de oppdagede» i et asymmetrisk maktforhold.

En alternativ måte å fortelle denne historien på kan være å si at Columbus krysset Atlanterhavet på jakt etter en kortere rute til India. Dette markerer starten på kolonitiden i Amerika og en systematisk utnyttelse av ressurser og mennesker.

3 I denne sammenhengen er det hovedsakelig snakk om et et hvitt Vest-Europa, og dermed inkluderes ikke urfolks og andre minoriteters perspektiv inn under eurosentrisme.

Eurosentrisme gjør seg gjeldende i fagprofiler og pensumlister som gjør studier og teorier fra vestlige land til sentrum for hva som er relevant i faget. Ofte er eurosentrismen nedfelt i fagenes kanon, som består av en rekke klassiske studier som får definere kjernen i faget. I samfunnsvitenskapene er dette gjerne litteratur fra 1800-tallet og tidlig 1900-tallet hvor hvite menns og den europeiske kulturs overlegenhet tas for gitt. Mange av grunnleggerne av dagens vitenskapsdisipliner hadde en rasistisk samfunnsforståelse, eller tilkjente ikke kvinner eller koloniserte folk evne til rasjonell tenking (Herbjørnsrud, 2016). Dette svekker ikke nødvendigvis deres bidrag til disiplinene, men det har påvirket hvem og hva som ble forsket på og hvem som fikk forske. Den vestlige vitenskapen bidro også til å begrunne hvorfor koloniserte folk og kvinner ikke skulle ha lik rett til utdanning som hvite, borgerlige menn. Rasebiologiens og den fysiske antropologiens historie gir eksempler på hvordan disse prosjektene var toneangivende på norske universitetet langt utpå 1900-tallet (Kyllingstad, 2014; Michelet, 2018). Disiplinfagene i humaniora og samfunnskunnskap i Norge har i liten grad utforsket rasismens betydning for de vitenskapelige teoriene som fortsatt er bærebjelker i fagene deres. Dette kommer vi tilbake til i delen Kolonialitet i Norge.

I dag kommer kolonialitet tydelig til uttrykk i forskning og utdanning. Kunnskapen som verdsettes som vitenskapelig eller god produseres i stor grad i det globale nord, mens dataene hentes ut fra det globale sør (Connell, 2019). Denne situasjonen kan sees som en videreføring av kolonialismens ideer, der rasjonalitet ble ansett som et særtrekk ved hvite mennesker⁴ og den europeiske kulturen (Quijano, 2000). Selv om det finnes unntak, så er det oftest slik at kunnskap fra det globale sør må «valideres» i tidsskrift som utgis fra USA eller Europa for å få autoritet og siteres i den internasjonale forskningslitteraturen (Connell, 2019). Når akademikere i hele verden tvinges til å snakke inn i den nordlige og vestlige konteksten for å bli hørt, fortsetter det globale nord å framstå som det selvsagte sentrum for akademisk kunnskap. På denne måten fortsetter reproduksjonen av koloniale strukturer (Alcoff, 2007). Dette skaper også begrensende rammer for hvilken kunnskap som er mulig å produsere, og slik sett hemmer det kunnskapsutvikling. Dette er et viktig poeng dersom vi vil at forskning skal bidra til å håndtere komplekse samfunnsutfordringer.

4 Hvithet handler i denne sammenheng ikke utelukkende om hudfarge. For utdypende forklaring se Rasisme i Norge.

Refleksjonsspørsmål NORGES ROLLE I KOLONISERING



1. Hva vet du om Norges rolle i koloniseringsprosesser?
2. Dersom du har gått på norsk skole - hva lærte du om dette i din skolegang?
3. Hvorfor tror du dette i liten grad har vært undervist om i norsk skole?

KOLONIALITET I NORGE

Når vi snakker om avkolonisering i norsk sammenheng, påpekes det gjerne at det ikke er relevant fordi Norge ikke hadde kolonier i streng forstand, og at Norge ikke ble selvstendig før 1905. Norge var i union med Danmark, men var ikke en koloni. Det var Norge som brakte et krav på Grønland inn i unionen med Danmark, og i tillegg har Danmark-Norge hatt mindre kolonier i Afrika, India og Karibia. Norsk næringsliv tjente godt på koloniseringen i den såkalte seilskutetiden (Kjerland & Bertelsen, 2015), da norske rederier handlet med og fraktet varer produsert av slaver.

En koloni er et land eller område som annekteres gjennom makt, typisk militær-makt eller nybygging med statlig støtte. Danmark-Norge koloniserte samenes land, Sápmi/Sábme/Saepmie, fra 1500-tallet og utover. Fra midten av 1800-tallet og til rundt 1960-tallet ble kolonisering av Sápmi preget av statlig rasisme og fornorskningspolitikk, noe som i tillegg til samene også rammet de nasjonale minoritetene⁵. Den norske staten krevde at man måtte ha norsk navn og snakke norsk for å eie jord fra 1902, og dette hadde store konsekvenser for samer, kvener og norskfinner i Troms og Finnmark (Ravna, 2011). Stortinget avsluttet språkopplæring i samisk og kvensk fra 1880, og åpnet de første internatskolene på begynnelsen av 1900-

tallet (Minde, 2005). Internatskolene hadde som formål å fornorske samiske og kvenske barn gjennom å ta dem ut av hjemmemiljøet sitt, og eksponere dem for norsk kultur på skolen. Norske lærere ble foretrukket på skolene i språkblanda områder, mens kvenske og samiske lærere opplevde utstrakt arbeidslivsdiskriminering. Konsekvensene av fornorskningspolitikken var alvorlige for de som ble utsatt for dem. Eksempelvis brudd i nære relasjoner i barndommen, utrygge oppvekstsvilkår og manglende omsorg på internat, devaluering av morsmål og kunnskap fra foreldre og besteforeldre og møter med negative stereotypier på skole og i det norske samfunnet. Dette har ført til omfattende skade på samiske og kvenske samfunn og enkeltpersoners helse og selvfølelse. I møte med denne politikken bestemte svært mange for at det tryggeste for en selv, og spesielt for barna, var å «bli norsk» så fort som mulig. Et talende eksempel på dette er folketellingene Kvæningen kommune i Troms. Der det i 1930 var 863 samer, 325 kvener og 785 nordmenn, ble det i 1950 registrert 5 samer, 2 kvener og 2501 nordmenn (Bjørklund, 1985). Fornorskningspolitikken ble i samtida oppfattet som et moderniseringsprosjekt, og viser hvordan modernitet og kolonialitet kan studeres i sammenheng.

Fornorskningspolitikken den norske staten førte fra midten av 1800-tallet og

5 De fem nasjonale minoritetene i Norge er kvener, skogfinner, romani, rom og jøder.

Når en professors teori blir en samisk tragedie

Sverre Fjellheim
– Førsteamanuensis og
æresdoktor ved World
Indigenous Nations University
(WINU).

«Når en professors teori blir en samisk tragedie» er tittelen på en artikkel jeg har skrevet i ei bok som nylig ble gitt ut på Orkana forlag. Boka heter «En trengselens historie. En antologi om Yngvar Nielsen». Nielsen (1843-1916) var historiker og geograf som ifra 1890 ble bestyrer for Universitetets etnografiske museum i Kristiania.

Den 22. november 1889 fikk Nielsen et stipend for å granske samiske forhold langs grense-traktene fra Femunden i sør og nordover til Namdalen. Etter ei ukes tid i Rørostraktene og ca. 14 dager i Namdalen, presenterte han samme år den såkalte «fremrykkingsteorien» der han hevder at «lapperne» kom fra Namdalen til Rørostraktene først omkring 1750. Det vil si, senere enn den fastboende bondebefolkningen. Teorien legitimerte et lovverk som stilte reindriftssamenes rettigheter i en svakere posisjon enn de fastboende bøndernes rettigheter. Samenes områder ble innskrenket og de ble forpliktet til å betale høye erstatninger for skade reinen påførte bøndernes utmarksslåtter og innmark.

Denne kjappe teorien skulle få et utrolig langt liv med svært alvorlige konsekvenser for reindriftssamene i området, og bidrog til en nærmest sammenhengende kamp om samiske rettigheter i Rørostraktene - som i prinsippet har vart helt fram til i dag. Allerede i 1897, bare noen få år etter at Nielsen lanserte sin fremrykkingsteori, falt det en dom i Høyesterett i en erstatningssak ved Riasten som samene tapte. I denne dommen heter det bl.a. at Yngvar Nielsens «videnskabelige Forskning maa ansees at have godtgjort, at de Fastboendes Rettigheder i de heromhandlede Trakter er ældre end Lappernes». Mange ble idømt å betale så høye erstatninger at de ble utarmede og fattige.

Senere har samene i Rørostraktene, med henvisning til denne «videnskabelige Forskning» tapt en rekke Høyesterettssaker helt fram til i dag, mer enn 100 år etter at fremrykkingsteorien ble lansert. Hvordan kunne det skje når ettertidens forskning i flere fag (arkeologi, historie og språkvitenskap) har vist at Yngvar Nielsen tok grundig feil?

Denne tragiske historien er grundig drøftet både i nevnte artikkel om Yngvar Nielsen, og i boka «Gåebrien sijte – En sameby i Rørostraktene» som ble utgitt på eget forlag i 2012. ■



Winderen Laboratorium (som var rasehygiener Jon Alfred Mjøens arbeidsplass). Sverre Fjellheim fikk dette bildet i 1970 av sin mor, Paula Fjellheim, som står lengst til venstre på dette bildet. Paula var 12 år gammel da dette skjedde, og hun døde i 2002, 92 år gammel.

fremover ble legitimert av popularisert rasebiologisk forskning som framstilte rasistiske forestillinger om minoriteter og forfektet ideen om et rasemessig hierarki. Det var likevel ulikt hvordan ulike rasialiserte minoriteter ble behandlet. Fornorskningsspolitikken, som hadde assimilering som mål, rammet særlig samer, kvener, skogfinner og romanifolk. Virkemidlene staten tok i bruk overfor ulike grupper varierte, og romani-folket opplevde særlig brutale tiltak, herunder adopsjon og fosterhjemsplassering av barn ned i spedbarnsalder, og tvangssterilisering av kvinner og jenter. Deler av overgrepene mot tater-/romanifolket og konsekvensene av disse er dokumentert gjennom NOU 2015:7, Assimilering og motstand - Norsk politikk overfor taterne/romanifolket fra 1850 til i dag. Rom og jøder opplevde en målrettet ekskluderingspolitikk og var i perioder utestengt fra Norge, blant annet gjennom den såkalte «sigøynerparagrafen» fra 1927. Ekskluderingspolitikken overfor norske rom bidro til at mange ble drept i nazistenes konsentrasjons-

leirer under andre verdenskrig (Brustad, Lien, Rosvoll & Vogt, 2017), og under NS-regimet ble halvparten av alle norske jøder sendt til dødsleirer i Øst-Europa. Tiltak overfor rom og romanifolket fortsatte i lys av idealer og krav som fulgte med velferdsstatens utvikling og sosialhygieniske idealer i etterkrigstiden. Først i 1989 ble Svanviken arbeidskoloni for romanifolk avviklet.

Norge har en kolonihistorie i Sápmi og en historie med vitenskapelig legitimert statlig rasisme som usynliggjøres både i en rekke universitetsfag, i skolen og i den offentlige debatten. Denne usynliggjøringen bidrar til kunnskapsløshet om kolonisering og rasisme i det norske samfunnet fordi den gjør det mulig å late som disse problemene tilhører andre land og kulturer. I tillegg er Norge, som et europeisk og moderne land, bærer av en vestlig-moderne kunnskapstradisjon som bygger på koloniale perspektiver.

Avkolonisering og samisk reindrift

Tor A. Benjaminsen,
Professor, Norges miljø- og biovitenskapelige universitet

Hanne Svarstad,
Professor, OsloMet

Inger Marie Gaup Eira,
Førsteamanuensis, Samisk Høgskole

I den historiske koloniseringen av samiske områder i Norge har forskning spilt en sentral rolle helt frem til våre dager. Forskning på det samiske har helt til våre dager usynliggjort deres historie og tilstedeværelse i Norge. Et eksempel er forskning på samisk reindrift. Dette er i ferd med å bli rettet opp av nye forskere med avkoloniserte blikk.

Fagøkologien er i dag kanskje den fremste representanten for en kolonial fagtradisjon innen academia. Mens økologene (dog med hederlige unntak) gjerne utgir seg for å drive helt objektiv og nøytral forskning, er forskningen deres i realiteten sterkt preget av verdier så vel som snevre rammer for «riktige» fortolkninger av hvordan verden er og bør være. Økologi er derfor blitt kalt «imperiets vitenskap» (the science of empire) på grunn av økologers lange tradisjon i å legitimere kolonial miljøpolitikk i Afrika og Asia, både under og etter kolonitiden, og med høye kostnader for lokalbefolkningen. Dette utspiller seg ved at lokalbefolkning blir beskyldt for å ødelegge sitt eget miljø. De blir dermed fratatt tilgang til jord og naturressurser, uten at begrunnelsen er forankret i reell forskningskunnskap.

Innen reindriftsforskningen har fagøkologene i lang tid vært erådende som premissleverandører for statens koloniale reindriftspolitik. Dette er ikke unikt i Norge. Det har foregått siden kolonitiden i alle land hvor det finnes gjeterfolk. Fagøkologer bidrar altså med en «vitenskapeliggjøring» av statens reindriftspolitik. Dette gjelder særlig forskere i instituttsektoren som er en privatisert sektor der forskerne er avhengig av å skaffe finansiering av sine egne arbeidsplasser for å kunne fortsette å ha en jobb å gå til. Landbruks- og matdepartementet har de siste 20 årene bevilget store midler til økologisk forskning og utredning om samisk reindrift, og dette har vært en kjærkommen inntektskilde for flere forskere og deres institutter. Uavhengig av hva dataene deres faktisk viser, har de presentert konklusjoner om at det er for mange rein i forhold til beitegrunnlaget. Dette har legitimert en fortsettelse av politikken med «reinstalltilpasning», altså reduksjon av antall rein og reineiere.

På oppdrag fra Landbruks- og matdepartementet har økologer målt og veid vegetasjon på Finnmarksvidda i 1998, 2005, 2010 og 2013. De gjennomsnittlige resultatene for målingene viser kort fortalt at lavmattene har økt betraktelig fra 1998 til 2013, selv om det er lokale og tidsmessige variasjoner. Dette har ikke blitt formidlet til allmenheten. I stedet

har forskerne etterlatt et inntrykk av at dataene støtter idéen om krise på vidda med raskt tap av lav forårsaket av for mange rein. Dette er også den allmenne fortellingen som formidles i media.

Forskerne later altså som om dataene deres bekrefter bildet av overbeiting på Finnmarksvidda. De reelle resultatene passer nemlig ikke med reindriftspolitikken. Det er derfor ikke underlig at Landbruks- og matdepartementet i stortingsmeldingen om reindrift som kom i 2017 ikke bruker disse resultatene fra en undersøkelse de selv har finansiert. Det er mange som ønsker å redusere reindriften, fordi den står i veien for annen arealbruk med sterke aktører bak. Dette gjelder blant annet gruvedrift, vindmølleparker og utbygginger av hyttefelt. Noen ser også reindriften som et hinder for økte bestander av rovdyr. En rekke aktører i det norske samfunnet ønsker derfor en redusert reindrift, og de har sine talerør i Stortinget. Reindriften på sin side har vel knapt noen gang vært representert i nasjonalforsamlingen.

Fagøkologer har vært mer enn villige til å stille opp som vitenskapelig alibi for statens politikk. Dette gjelder ikke bare oppdragsforskere. En professor i biologi har for eksempel foreslått å legge ned hele reindriften, mens en annen biologiprofessor har hevdet at reindriftens kunnskapsgrunnlag er som en «overlevning fra hippie-tiden», basert på «en foreslått tilling om at urbefolkninger besitter en dyp visdom om å leve i pakt med naturen». Slik reprodukeres majoritetssamfunnets hånlige ovenfra-og-ned-blikk på reindriften.

Det er imidlertid ikke noe mystisk eller overnaturlig med reindriftens kunnskapsgrunnlag. Dette er praktisk kunnskap basert på prøving og feiling gjennom århundrer. Men denne kunnskapen blir neglisjert innen den rådende betraktningsmåten. Reineierne sier for eksempel at det er lurt å ha en god andel sterke dyr i flokken, som okser og kastrater, for å grave opp snø og is og gi tilgang til beitemat om vinteren. Men basert på biologenes anbefalinger presser staten reindriften inn i en struktur med simleflokker som produserer kalver på våren og med kun noen få okser til reproduksjon. Resultatet er en reindrift som er mer sårbar under harde vintre med vanskelige snøforhold. I tillegg er reinflokken mer sårbar mot rovdyrangrep med få sterke dyr som kan forsvare flokken. Denne typen tradisjonsbasert kunnskap utfyller den vitenskapelige kunnskapen uten at den behøver å stå i kontrast til den.

Økologisk forskning på samisk reindrift er et eksempel som viser at debatten om avkolonisering er relevant for norsk academia, og at den kan bidra til å bevisstgjøre forskere og andre aktører og dermed øke kvaliteten på forskningen. Eksempelet gir en illustrasjon på hvordan statlig definering av smale kunnskapsrammer også kan føre til dårlig forskning. ■

RASISME I NORGE

Raseforskningen var omfattende i Norge, der forskere i en rekke disipliner ønsket å holde tritt med den svenske forskningsfronten på Statens Institutt for Rasebiologi på universitetet i Uppsala. Det ble blant annet gjort undersøkelser på samisk befolkning som vist i bildet ovenfor. Selv om det er stor enighet blant akademikere og andre om at det biologiske rasebegrepet er diskreditert, så eksisterer rase som sosial konstruksjon (se for eksempel Guðjónsdóttir, 2014 og Guðjónsdóttir & Loftsdóttir, 2017). Sosiologiene Jon Rogstad og Arnfinn Midtbøen skriver:

”I hvilken grad er det meningsfullt å snakke om rasisme når biologene har avvist eksistensen av menneskeraser? Fra et sosiologisk perspektiv vil vi argumentere for at det er viktig. Dersom folk oppfører seg som om det er forskjeller mellom raser, så er dette viktig uavhengig av biologisk sannhetsgehalt; da er det en kategori som gjøres virkelig i sine konsekvenser og som må gjøres til gjenstand for et analytisk blikk.” (2010, s. 4).

Rasisme viser til «en generalisering i form av at mennesker tillegges bestemte egenskaper på bakgrunn av sin tilhørighet i 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» (Bangstad og Døving, 2015, s. 16). Rasisme knyttes til folks hudfarge, religion, språk eller kultur (Ibid.). Det norske samfunnet er i dag preget av en «fargeblind» rasisme. Denne type rasisme innebærer at forskjellsbehandling på bakgrunn av kultur, religion, språk eller hudfarge i stor grad ikke anerkjennes som reell. Fargeblind rasisme brukes til å nekte for at hudfarge har betydning i dagens samfunn, fordi en selv mener at det ikke burde ha en betydning (Bonilla-Silva, 2013). Den norske antropologen Marianne Gullestad beskrev den norske fornektelsen av rasisme inngående tidlig på 2000-tallet

(2002). Hun viste hvordan fornektelse av at rasisme er utbredt i det norske samfunnet og at denne fornektelsen bidro til å normalisere rasistiske forestillinger, utsagn og handlinger (ibid.; se også Gullestad 2005). Også i dag ser vi dette fenomenet, for eksempel ved at de som snakker om eller påpeker rasistiske handlinger og strukturer, ofte er den som også blir beskyldt for å produsere rasisme (Joof, 2018).

Enviktiggrunntiltrasistiskeforestillinger er seiglivede er at de har blitt innarbeidet over flere hundre år gjennom kolonisering og imperialisme. De kan ikke bare strykes ut av verken kulturen, samfunnsstrukturene eller folks ubevisste og bevisste forestillinger. Likevel kan de bekjempes, og over tid er det flere rasistiske forestillinger forsvunnet fordi de ikke lenger framstår som viktige eller troverdige. De færreste i Norge i dag er tror kvener er finsk-russiske spioner, slik norske myndigheter påstod ved starten av forrige århundre (Eriksen og Niemi, 1981). Derimot har muslimer i større grad blitt mistenkt for landsforræderi og terrorisme som et resultat av «krigen mot terror». Endringer i internasjonal politikk har stor betydning for endringer av rasistiske forestillinger.

Betydningen av hudfarge for rasistiske forestillinger er også i endring. Koloniseringen av Afrika og slaveriet har bidratt til at rasisme mot folk med afrikansk bakgrunn har hatt stor utbredelse. Rasebiologenes hierarki var også preget av sortering mellom mennesker med lys og mørk hud. Men som skalle-målingen over viser har hudfarge bare vært en av mange «tegn» som har blitt brukt til å lage forestillinger om ulike menneskeraser. Samer, kvener, skogfinner, romanifolk, rom og jøder har blitt utsatt for rasisme på tross av at de fleste i disse gruppene i dag ofte kan oppfattes som «hvite». Dette er delvis fordi de rasistiske ideene om hva som kjennetegner en jøde eller en same er mindre utbredt enn tidligere, selv om de fortsatt sirkulerer (Dankertsen, 2019). Hvithet er et begrep som ofte brukes i diskusjoner om rasisme for å

snakke om det å være forskånet fra rasisme. Innenfor den koloniale logikken er hvit den usynlige, umerkede normalen. Det er andre som «har» rase. Hvithet viser imidlertid i denne sammenhengen til mer enn hudfarge. Det synliggjør et system av privilegier og makt, som også påvirker folks oppfatning av seg selv, andre og samfunnet rundt seg (Dankertsen, 2019). Med en slik forståelse av hvithet vil også samer og de nasjonale minoritetene være ekskludert fra kategorien. Likevel rammer hvitheten ulikt knyttet til ulike fysiske fremtoninger. Personer med lys hud vil kunne passere som hvite dersom de unnlater å vise andre kjennetegn knytta til sin minoritetsposisjon. Individuer med mørk hud har ikke denne muligheten til å gjøre seg selv «usynlig» i relasjon til hvitheten (Sibeko, 2019). Når vi viser til hvithet i dette dokumentet, er det i denne brede forståelsen av begrepet.

I norsk sammenheng finnes det også mye mer kunnskap om ulikestilling og kvinnekategorisering på universitetet enn rasisme og konsekvensene av kolonialisme og imperialisme. Det er viktig å sette likestilling på universitetet i sammenheng med diskriminering av rasialiserte studenter og ansatte, innvandrere, nasjonale minoriteter og urfolk. Bakgrunnen for dette er at blant annet kjønn får ulike betydninger for folk med ulik bakgrunn. For eksempel møter rasialiserte kvinner andre og flerelikestillingsutfordringer på universitetet enn hvite kvinner (Mählck, 2013). Vi mener man må jobbe med disse temaene interseksjonelt, noe som betyr å se på hvordan ulike sosiale kategorier samvirker i folks levde liv (Crenshaw, 1991). Kategorier som hudfarge, seksualitet, etnisitet, klasse, funksjonsevne og så videre har betydning for hvordan en opplever en gitt situasjon. ■

"Vi er det verste av det verste, sånn er det"

Ixchel A. León H. – Master i internasjonale relasjoner fra NMBU/ Masterstudent ved kjønnsstudier på UiO

Dette er et uttrykk jeg vokste opp med. Uttrykket ble brukt av kvinnelige familiemedlemmer blant oss kvinner til å forklare og forstå hvem vi var, er og er ment å være i et hierarkisomharsinespor i kolonialitet. Uttrykket skulle også brukes til å «akseptere» og vise at vi var klare over at vi eksisterte innenfor en etablert realitet og maktrelasjoner der vi ikke var subjekter, men objekter. Vi, mayakvinner, var objekter som ble og blir brukt for å skape det subjektet vi ikke er og skal være. Selv om uttrykket var ment til å forklare vår eksistens i det guatemalanske samfunnet, ser jeg at uttrykket også kan passe i Norge.

Min brune hud i Norge blir ikke sett som urfolk, men som innvandrere. Som en innvandrere eksisterer jeg som et bilde på det som forklares som «det som ikke er etnisk norsk». Jeg ble ikke født her, så det burde ikke plage meg å bli sett som dette, men det gjør det. Det gjør det fordi jeg er klar over at denne forestillingen er basert på maktrelasjoner, som også

klassifiserer etnisk norske med en annen hudfarge eller religion som «ikke norsk». Og dette er ikke basert på en forestilling om at alle individer er forskjellige, men på at jeg og oss som er «de andre» er forskjellige; en forestilling som sier at vi som er annerledes er «et avvik» fra det som er normen.

Når det blir kjent at jeg er en latinamerikaner kan en annen type reaksjon komme fra personer jeg møter. Av og til er disse reaksjonene så «små» at jeg velger å overse dem. Dette er kanskje fordi jeg er vant til å høre at jeg ikke kler meg som en latinamerikaner eller at da må jeg «være spicy, like å danse» osv. Ved andre anledninger kan reaksjonene skape frykt og ubehagelighet. Som den gangen ei venninne fra Cape Verde og jeg ble fulgt etter da vi skulle på do av en eldre hvit nordmann, og ble spurt om vi var brasilianere. Vi svarte «nei» i sjokk og sinne over at noen hadde trodd at det var ok å følge to unge kvinner så langt som til do. Da forklarte han at han spurte fordi han var etter en brasiliansk kvinne fordi de var «lettere» å få med seg hjem. Venninna mi og jeg løp fra utestedet og dro hjem. Begge var frustrerte over det som hadde skjedd. Vi hadde blitt klassifisert til en bestemt nasjonalitet fordi vi var brune og snakket med hverandre på en blanding av norsk, spansk og portugisisk, men det å bli forvekslet som brasilianere var ikke problemet. Det som fikk oss til å bli kjempesure var at som kvinner, og som mulig «brasilianske kvinner», ble vi seksualisert på et helt annet nivå. Her ble brasilianske kvinner redusert til objekter som i denne mannens tanker eksisterte for å til-

fredsstille hans behov. Det at vi var unge bachelorstudenter fra andre land enn Brasil ble usynliggjort og ikke en gang en mulig forestilling i denne mannens hode.

I noen tilfeller, når identiteten min som maya er kjent, er jeg kategorisert som eksotisk. Som noe som det er nesten utenkelig at fortsatt eksisterer. Uvitenheten rundt urfolk viser at vi har blitt oversett av den dominerende historien som fortelles rundt erobring og kolonialitet. I Guatemala er flertallet urfolk, og etterkommere av de som overlevde kolonialiseringen og forsøket på en nasjonalistisk assimileringsspross som ble ført etter Guatemalas uavhengighet fra Spania. Videre, det er urfolk som i størst grad migrerer og det er unge mayabarn som har dødd ved USA sine grenser.

På samme måte som andre melaninrike individer, opplever jeg at man fort kan endre atmosfæren i et rom ved å bare være – ved å bare eksistere. Når man deler en negativ opplevelse, blir det fort ubehagelig. Trangen til å beklage blir stor der og da, men jeg jobber mot å tilfredsstille eller å gjøre andre sine privilegerte posisjoner lettere mens jeg/vi sliter. Andre ganger føles som man opplever å bli sett før man en gang blir hørt. Det er denne tilnærmingen som gjør at jeg jobber hardt for å bevise og å utfordre forestillinger som kan oppstå ved å se meg, huden og kroppen min først. Jeg jobber hardt, helt til jeg brenner meg ut, slik at jeg kan være nok. Så jeg ikke blir fanget i den forestillingen om at jeg er «det verste av det verste». Fordi det nekter jeg å være. ■

HVA ER AVKOLONISERING?

Selve begrepet avkolonisering assosieres gjerne med perioden i siste halvdel av 1900-tallet der land i det globale sør ble formelt uavhengige fra de europeiske kolonimaktene, men er egentlig et mye bredere begrep. Avkolonisering innebærer å bryte ned strukturer, lover og forestillinger som koloniseringsprosesser har skapt, og som fortsatt er virksomme i å frata koloniserte folk framtidsutsikter, menneskelighet og myndighet. Eve Tuck og Wayne Yang (2012) påpeker at avkolonisering ikke er en metafor. Det er ikke tilstrekkelig å erklære at en er antirasist eller tilhenger av sosial rettferdighet, for eksempel gjennom å inkludere formuleringer i universitetets verdigrunnlag, dersom det ikke har konsekvenser for praksis. Det kunnskapsmessige og det materielle er tett sammenvevd. Avkolonisering kan ikke løsrives fra de konkrete materielle spørsmålene om rettigheter til land og vann for verdens urfolk, for eksempel. Avkolonisering av utdanning handler om å skape rom for folk og kunnskaper som kan bidra til andre muligheter for samtida og framtida. Vi må gi rom for flere perspektiv og kunnskapsformer, og for flere forskjellige mennesker som kunnskapsforvaltere. Dette innebærer også at vi utfordrer antagelsen om at det bare er det som vanligvis forstås som vestlig vitenskap som frembringer god og verdifull kunnskap.

AVKOLONISERING OG KUNNSKAPSPRODUKSJON

I avkoloniseringsdebatten i Norge har flere antatt at avkolonisering handler om å kvitte seg

med hele den vestlige kunnskapstradisjonen. En slik misforståelseskaper en lite konstruktiv debatt. Det er ikke den moderne, europeiske filosofiske og vitenskapelige tradisjonen i seg selv som er problemet. Problemet er måten den gjør den vestlige verden til sentrum for vitenskapelig kunnskap på en måte som gjør at kunnskap fra resten av verden blir ansett som mindre verdifull/relevant. Kunnskap som er produsert i andre kontekster, eller med andre rammer, nedvurderes og usynliggjøres, eller ansees som ugyldig i dette systemet (Walsh, 2012). Avkolonisering betyr derfor ikke å diskvalifisere den vestlige vitenskapen, men å åpne for å utvide forståelsen av vitenskap. Avkolonisering av akademia er slik sett en prosess som innebærer demokratisering av forskningen og en styrking av kunnskap, ved å skape rom for flere stemmer, perspektiver og økt meningsbrytning. Å skape rom for andre perspektiver og kunnskapsformer betyr heller ikke å ukritisk likestille, men heller å gi de samme mulighetene, lese på lik linje med vestlige bidrag og med samme kritiske vurdering av metode. Da kan man finne relevansen i det som er annerledes og bruke perspektivene og kunnskapsformene for det de er.

I utdanning og forskning betyr avkolonisering blant annet å stille spørsmål ved hva som anerkjennes som kunnskap, hva som får status som kanon og pensum, og hvem som får lov til å forvalte kunnskapen. Kunnskap påvirkes av makt, standpunkt og kontekst. Siden kolonialitet fortsetter å gjøre seg gjeldende økonomisk og kunnskapsmessig i dag, kan ikke avkolonisering forstås

som en prosess som er avsluttet. Begrepet viser heller ikke til et definert mål eller en fremtidig idealsituasjon. Det kan kanskje bedre beskrives som en tilnærming til praksis eller et alternativ. Avkolonisering handler om å være maktkritisk og synliggjøre kompleksitet og mangfold, og samtidig erkjenne at vi ikke har alle svarene eller en oppskrift på hvordan avkolonisering «burde» gjøres.

Reproduksjon av eurosentrisme er et hovedproblem i akademia. En måte å utfordre eurosentrisme på er å fortsette å lese fagets kanon med et kritisk blikk for hvordan koloniale ideologier og praksiser preger dem. En annen måte å utfordre eurosentrisme på er å hente inn andre tekster som er produsert andre steder eller av andre samfunnsgrupper, med andre perspektiver. Vi presiserer at dette ikke handler om å fjerne all kunnskap produsert av hvite, vestlige menn, men at dette ikke skal være de eneste perspektivene som studenter møter i sin utdanning. I delen Verktøy for avkolonisering av undervisning skriver vi mer om dette.

SITUERT KUNNSKAP

I eurosentrisk forskning har det vært vanlig å universalisere, eller allmenngjøre, kunnskap som er produsert i vestlige samfunn. Denne kunnskapen har blitt ansett som relevant og gjeldende over hele verden. Samtidig har kunnskap som har blitt skapt andre steder blitt ansett å ha avgrenset gyldighet til den konteksten den kommer fra. Et viktig redskap for å skape denne effekten har vært praktiseringen av et «gudeblikk» i forskningsslitteraturen, der både den sosiale, geografiske

og historiske konteksten for forskningen og forskerens eget ståsted har blitt usynliggjort (Haraway, 1988). Feministisk og antirasistisk vitenskapskritikk har synliggjort hvor viktig det er å anerkjenne at all forskning er preget av den kunnskapsmessige, sosiale og politiske konteksten den er produsert i. For samfunnsvitenskap og humaniora er dette åpenbart viktig fordi forskerens fortolkningsevne avhenger av hens forkunnskap om det hen studerer. Men det er også viktig for naturvitenskapene, fordi spørsmålene vi stiller og får finansiering til å forske på også er preget av samfunnet vi jobber i. Dette kommer tydelig fram i den relative mangelen på forskning på kvinners særskilte helseplager.

I et avkoloniseringsperspektiv er det viktig å anerkjenne at kunnskap er situert, og at erfaringsbasert kunnskap har betydning for hvilke spørsmål som anses som viktige å undersøke. Dette betyr ikke at det er umulig å validere kunnskap, og de ulike vitenskapene har utviklet mange gode metoder for å slå fast så sikkert som mulig at det de sier stemmer. Disse metodene er viktige for vitenskapelig utvikling, og for at vi skal kunne være utrustet med forutsetninger for å forstå verden vi lever i. Et demokratisk samfunn er avhengig av sannferdighet. Et problem eller fenomen bør undersøkes fra så mange vinkler som mulig og på så mange måter som mulig. Det forutsetter at flere kunnskapsformer, metoder, teorier og kontekster blir anerkjent som legitime bidrag.

Å studere sosial-antropologi som indirekte forskningsobjekt

Oda-Kange Midtvåge Diallo – Stipendiat ved Institutt for tverrfaglige kulturstudier, NTNU

Jeg er utdannet sosial-antropolog med både bachelor og master fra Københavns Universitet. Jeg er også barn av en hvit norsk kvinne og en svart fulani mann og sto derfor ut som en av to brune studenter på årgangen min. Det var med sommerfugler i magen at jeg begynte på dette studiet i håp om å finne en plass med åpenhet og bevissthet om en global verden. Jeg lærte dog at dette faget også har en komplisert bagasje. Historisk sett er sosialantropologi et fag som har vært tett knyttet til europeisk kolonisering av verden. Det å studere «den andre» hadde et klart politisk mål for å rettferdiggjøre og effektivisere koloniale prosesser. Denne fortiden har blitt tatt opp i antropologiske fagmiljøer gjennom årtier og tok størst plass under representasjonsdebatten på 1980-tallet. Her diskuterte man blant annet antropologiens rolle som kolonial praksis og hvordan dette kunne gjøres bedre. Et fokus ble posisjonering av forskersubjektet og det ble stadig viktigere å reflektere over hvilken påvirkning

en forskers tilstedeværelse har på et miljø. Det er imidlertid et annet narrativ som har fått lov å ta mye plass i antropologiens selvoppfattelse. Og dette er nettopp verdien av å studere noe eller noen som er «fremmed» for en selv. Et av de første råd om forskningsmetode vi fikk, var at vi aldri måtte spørre noen «hvorfor» de gjorde/tenkte/var noe bestemt. Det handlet om at folk da bare ville dikte opp et svar, selv om de kanskje ikke visste det. I stedet skulle vi stille åpne spørsmål og i tillegg observere og delta i hverdagslivet for å kunne se forskjell på hva folk sier og hva de gjør. Jeg ble altså opplært i å tenke klare forskjeller mellom forsker og subjekt.

Vi hadde mange bøker hjemme, men det var ikke før jeg ville skrive masteroppgaven min om rasisme på danske universiteter at jeg oppdaget den kritiske litteraturen om kolonisering, identitet og rasisme som fantes rett der på hylla ved siden av norske krimromaner og gamle bildealbum. Selv om forholdet til foreldrene mine har vært og fortsatt kan være preget av global og lokal rasisme, ulik papirstatus og kulturforskjeller, har disse tematikkene ligget mest under overflaten i barndommen min. Det var ikke før jeg satt i en undervisningstime på antropologistudiet og hørte

om fulaniene, at jeg følte en indre konflikt. Jeg kjente meg ikke igjen i måten fulaniene ble beskrevet på og fant det absurd da to forskere sto og kranglet om det fantes stammer eller bare store slekter innenfor denne folkegruppa, eller om dette egentlig var det samme. Jeg gikk hjem og uttrykte frustrasjonen min over de manglene nyansene og den manglende forståelsen for stoffet til foreldrene mine. Faren min lo og sa at det hadde vært mange antropologer på feltarbeid blant fulanier gjennom historien og han hadde flere eksempler på de løgnhistoriene folk hadde fortalt til vestlige antropologer, for å gi dem noe sprøtt å tygge på. Denne tropen om de «innfødte» som opptre på en forsert måte foran antropologer, er godt kjent i antropologisk satire som en kritikk av forskjeller mellom det tradisjonelle og det moderne. Dog mangler denne satiren et viktig poeng, som jeg her låner fra Tuck & Yang (2014); at det finns mye kunnskap, som antropologien og vestlig academia generelt ikke «fortjener» å få og at forskning ikke alltid er den intervensjonen som trengs. I stedet for å se dette som en begrensning, syns jeg det er viktige poenger å ta med i framtidig (antropologisk) forskning og det vil kreve en større omstrukturering av makt og en større bevissthet om antropologiens rolle. ■



Representasjonsdebatten

På 1980-tallet var det en stor debatt innen antropologien som handlet om hvilken rolle den vestlige forskerens tilstedeværelse spiller i et, ofte, ikke-vestlig lokalsamfunn.

Fulani

Fula/Fulbe/Peul er en etnisk gruppe på 120–150 millioner med et tilhørende språk som strekker seg over det meste av Sahel regionen i Afrika, fra Mauritania i Nordvest til Kamerun i sørvest og Sudan i øst.

Posisjonering av forskersubjektet

Måten de eller den som «forskes på» står i (politisk, historisk, personlig) relasjon til den som forsker og det som utforskes.

AVKOLONISERING OG ANTIRASISME I HØYERE UTDANNING

Tilgangen til gratis høyere utdanning er en styrke ved det norske utdanningssystemet, som det er viktig å verne om. Gratis utdanning forhindrer imidlertid ikke diskriminering og marginalisering i høyere utdanning. De som kommer til universitetet med dårlig økonomi, foreldre med lite utdanning, som del av en minoritetsgruppe eller kombinasjoner av disse faktorene kan møte mange hindringer. Kulturforskeren Sara Ahmed har påpekt at universitetet kan forstås som en utvidet familie, der det er viktig å ligne på folk i den eldre generasjonen for å «passe inn» (2012, s. 486). Dermed vil det være lettere å føle seg hjemme på universitetet om man ser seg selv gjenspeilet blant de ansatte, og også blant sine medstudenter. Dette er en av flere grunner til at større mangfold blant ansatte på universitetene er et viktig bidrag til avkolonisering. En annen viktig årsak til at rekruttering for mangfold bør være en prioritering, er at rasisme gir urimelig belastning på rasialiserte lærere og studenter, og bidrar til å skyve folk ut av akademiske karrierer. Det er derimot ikke slik at forskjellsbehandling og diskriminering automatisk opphører når representasjonen endres. En svensk studie har vist tydelig hvordan en «fargeblind» rasisme fortsetter å opprettholde hvite privilegier på tross av en økende andel rasialiserte forskere (Mählck, 2013). Ulikhet og problematisk forskjellsbehandling tar ikke nødvendigvis form i direkte diskriminering. Avkolonisering av høyere utdanning handler altså, blant annet, om at ulike personer skal ha lik tilgang til utdanning og akademisk karriere uavhengig av bakgrunn og identitet, og at institusjoner for høyere utdanning og forskning skal oppleves som trygge og gode for alle.

Den forskningsbaserte kunnskapen om rasisme og diskriminering i universitets- og høyskolesektoren i Norge er begrenset, men voksende. Vi vet for eksempel at:

- Det er fortsatt hvite menn fra høyere sosiale lag som har flest professorater og den korteste karriereveien til academia.

HVA ER AVKOLONISERING?

- På tross av at det i mer enn ti år har vært kjønnsbalanse blant de som fullfører doktorgrad i Norge, er fortsatt 70 prosent av professorene menn (She Figures, 2018)
- Tall fra 2016 viser at kvinneandelen i blant professorer var høyest innenfor medisin og helsefag (40 prosent), fulgt av humaniora (33 prosent) og samfunnsvitenskap (31 prosent). Lavest kvinneandel hadde teknologi (12 prosent), samt matematikk og naturvitenskap (17 prosent) (Næss, Gunnes og Wendt, 2018: 15).
- En større andel av kvinnelige professorer (70 prosent) er rekruttert fra egen institusjon, sammenlignet med mannlige professorer (60 prosent) (Næss, Gunnes og Wendt, 2018).
- Kartlegging av karriereløp for innvandrere i norsk akademia har vist at det kan være mer krevende for innvandrere å etablere seg fast og gjøre karriere i norsk høyere utdanning og forskning (Maximova-Mentzoni et. Al, 2016).
- Andre studier viser at mannlige søkere med internasjonal bakgrunn (doktorgrad fra institusjon utenfor Norge) har større sjanse for å få fast tilsetting, sammenlignet med kvinner med internasjonal bakgrunn (Moratti et al., 2019).
- For de som avlegger doktorgrad i Norge er sannsynligheten for å få en fast stilling i akademia etter endt doktorgrad høyere for majoritetsnordmenn enn for folk med innvandrerbakgrunn, særlig fra det globale sør, og forskjellen er spesielt stor i humaniora. Forskjellene er mindre i naturvitenskapene (Askvik & Drange, 2019).
- I løpet av 2018 har en av fem studenter ved UiO opplevd diskriminering på grunnlag av kjønn, kjønnsidentitet, seksuell orientering, etnisk bakgrunn, religion eller funksjonsnedsettelse (NTB, 2018).

Å gjøre det samiske synlig

Lise Eder Murberg jih Anja
Márjá Nystø Keskitalo -
Saemien Studeenth Tráantesne

Under Tráante2017, som markerte 100-årsjubileet til det første samiske landsmøtet, var bybildet fargelagt av samisk kunst, kultur og gaptakledde samer. Det var spesielt å se en så synlig samisk tilstedeværelse i byen. Tráante2017 var en stor inspirasjon til å fortsette å fremme det samiske miljøet i Tráante (Trondheim).

I forkant av jubileet ble den samiske studentforeningen Saemien Studeenth Tráantesne (SST) opprettet. Motivasjonen bak oppstarten var å skape en møteplass for samiske studenter i Tráante. Da SST ble kjent i byen ble det merkbart at det var et behov for samisk kunnskap fordi SST stadig fikk og fortsatt får henvendelser om å bidra med samisk innhold på barnehager, skoler, museer og hos andre organisasjoner. For mange samiske studenter ble SST et

fristed der man kunne forsterke en del av identiteten sin og samtidig slippe å forklare den. Som samiske studenter opplever vi ofte å måtte svare på spørsmål om samer fra medstudenter. Flere innrømmer at de kan for lite om det samiske, og det merkes. Mange vet ikke at det finnes samer sør for Nord-Norge, eller at det drives samisk reindrift like utenfor universitetsbyen. Dette viser at undervisningen på grunnskolen og videregående er mangelfull. Og når man heller ikke får lære noe på universitetet, vil man noen gang lære det da?

I et forsøk på å sette det samiske på dagsorden på NTNU, arrangerte SST og SAIH Trondheim et seminar om avkolonisering av akademia. SST skrev også en resolusjon om «Samiske perspektiver i utdanning» som ble vedtatt i Studenttinget april 2019. Resolusjonen tar for seg NTNU sitt ansvar som utdanningsinstitusjon samt viktigheten av samisk innhold i utdanning. Seminaret og resolusjonen var et resultat av en frustrasjon flere samiske studenter følte over at kunnskap om det samiske sjeldent eller aldri ble snakket om ved universitetet, samt en frustrasjon over å stadig måtte ta rollen som lærer for å skolere nysgjerrige medstudenter.

Under fornorskningstiden var myndighetenes mål å usynliggjøre og fjerne det samiske. For oss i

SST, handler avkolonisering om å synliggjøre og fremme. Det er behov for både samisk kunnskap, og kunnskap om det samiske. Dette er det vi jobber for i vår universitetsby. ■

DEL 2

HVORDAN KAN DU BIDRA?

HVILKEN BETYDNING HAR AVKOLONISERING?

Avkolonisering av utdanning er et prosjekt som har menneskers evne til å forandre samfunnet til det bedre i sentrum. Vi mener at avkolonisering vil si å øke bevissthet og å tilrettelegge for handling og endring. Avkolonisering er et demokratisk prosjekt, fordi det inviterer og åpner opp for flere stemmer, perspektiver og kunnskaper. Avkolonisering er viktig om vi ønsker å produsere kunnskap for en mer rettferdig og bærekraftig verden.

Studenter i Norge kan få bedre muligheter til å møte kunnskap fra ulike minoriteter og deler av verden enn de har i dag. Vi kan få

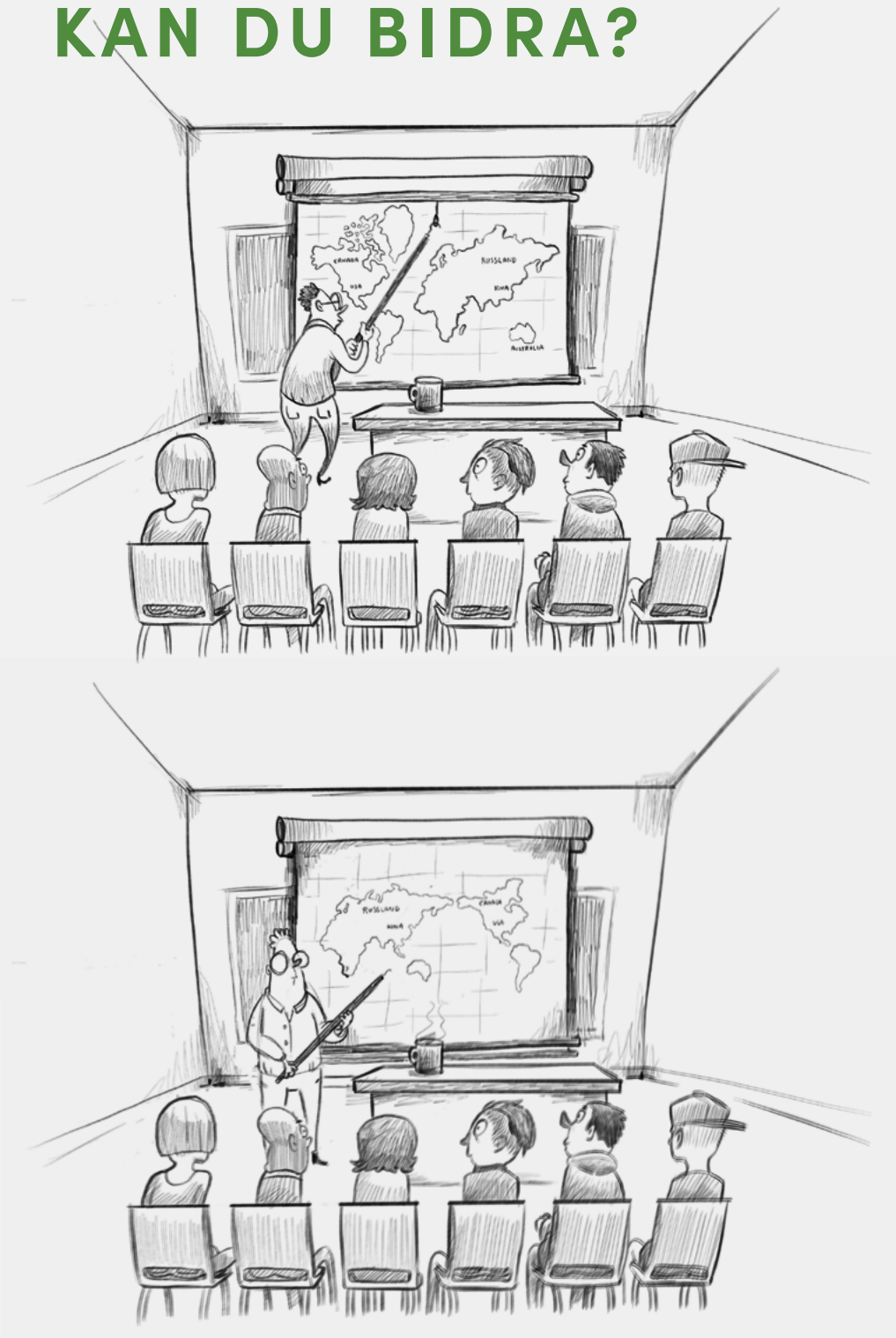
langt bedre muligheter til å forstå hvordan og hvorfor rasisme fortsetter å ha stor innflytelse både geopolitisk og i hverdagslivene våre. Tiltakene vi foreslår kan også bidra til at flere studenter opplever at de har forbilder i undervisere og forfattere de leser. Det kan gjøre høyere utdanning og forskning til et tryggere felt for flere. Videre ønsker vi at flere studenter skal oppleve at kunnskapen som presenteres er relevant for dem og deres liv og at, ideelt sett, ingen møter rasisme og diskriminering. Vi vil i tillegg at alle får et bedre grunnlag til å gjøre kritiske undersøkelser av kunnskapen de tilegner seg.



Refleksjonsspørsmål

TIL ETTERTANKE

1. Hvilke følelser og tanker får du når du leser om kolonialitet og avkolonisering?
2. Føler du på motstand, eller nysgjerrighet?
3. Hvilke muligheter ser du ved økt kunnskap og bevissthet om kolonialitet og avkolonisering?
4. Hva kan være grunner til at krav om avkolonisering møter debatt og motstand?



REFLEKSJON OVER EGEN PRAKSIS & KUNNSKAPS- FORMIDLING

Avkolonisering er en politisk prosess som krever politisk arbeid, men vi kan også gjøre mye i vår praksis ved utdanningsinstitusjoner. I denne delen finner du praktiske tips og refleksjonsspørsmål som du som underviser kan bruke til å planlegge og vurdere egen kunnskapsformidling, undervisning og veiledning. Du som er underviser vil naturlig nok ha større mulighet til å gjøre noe med undervisning og pensum, men det behøver ikke bety at studenter ikke har mulighet til å bidra til avkolonisering. Vi mener at verktøyene vil gjøre alle i stand til å bidra, uansett hvilken side av undervisningssituasjonen man starter fra. Du som er student kan bruke verktøyene i møte med undervisere og medstudenter, evaluering av fag og oppgaveskriving. Gjør deg selv og medstudenter bevisst på rettighetene dere har til medvirkning, og utfordre disse om de ikke er gode nok. I oppgaveskriving og kollokviegrupper kan du velge å trekke inn fagstoff og minoritetsperspektiver som utfordrer kanon i fagene.

Bruk gjerne refleksjonsspørsmålene og eksemplene som utgangspunkt for diskusjon og dialog. Selvrefleksjon, bevissthet om maktrelasjoner og betydningen av kontekst er sentrale elementer i pedagogiske strategier som fremmer avkolonisering. Samtidig er dette også aspekter

som spiller en stor rolle i tenkning om forskningsmetode og etikk fra et avkoloniseringsperspektiv. Derfor har mange av eksemplene i denne delen også relevans for forskning, og for samspillet mellom forskning og undervisning. Selv om tipsene og refleksjonsspørsmålene du møter primært er knyttet til undervisning, er de også nyttige å tenke på utenfor en akademisk kontekst.

Avkolonisering av utdanning er et faglig, politisk, og antirasistisk prosjekt som bygger på det som kalles for frigjøringspedagogiske prinsipper. Et av hovedverkene innen frigjøringspedagogikk er De undertryktes pedagogikk av Paulo Freire (1999). Et sentralt poeng innenfor denne tenkemåten, er at reell kritisk tenkning ikke er noe som bare foregår i studenters hode eller innenfor klasserommets vegger, men også bidrar til å endre samfunnet. Utdanning bør ha en sosialt rettferdig virkning i samfunnet. En avkoloniserende undervisning tar utgangspunkt i at studenter er mennesker som har evne til å forandre de samfunnene de inngår i. De skal selvfølgelig bidra med egen kunnskap, tanker, refleksjoner og erfaringer på universitetet. Studenter kan og bør bidra med perspektiver som kan stimulere til kritisk tenkning og utfordre kunnskap som er tatt for gitt. Vi ser på undervisning som en arena for læring både for studenter og undervisere. Det er en forutsetning at undervisningsrommet oppleves som trygt for alle, og derfor må alle former for diskriminering, sexisme og rasisme motarbeides aktivt. At undervisere har en reell interesse, undring og omsorg for alle studenter, og evne til å glede seg over felles læringsprosesser, er utgangspunktet for å gjennomføre god, og potensielt avkoloniserende undervisning. Ansvar for en avkoloniserende undervisningspraksis ligger ikke utelukkende hos underviser. Studenter har også makt og mulighet til å påvirke undervisningssituasjon og pensum.



Refleksjonsspørsmål EGEN POSISJONALITET

1. Hvilken rolle kan avkolonisering spille for hvordan du lever livet ditt, relasjoner du inngår i, og hvordan du møter og forstår samfunnsdebatt?
2. Hvordan påvirker bakgrunnen din hvordan du forholder deg til studenter/undervisere og hvordan de forholder seg til deg?

Å ANERKJENNE AT DU ER EN DEL AV BÅDE PROBLEMET OG LØSNINGENE

Første skritt for å bidra til avkolonisering er ofte det tyngste, fordi det handler om å anerkjenne at du selv er en del av problemet. Et startpunkt når vi skal jobbe med selvrefleksjon, er å erkjenne at vi alle bidrar til opprettholdelse av urettferdige maktstrukturer tross de aller beste hensikter. Selv om vi ikke har intensjoner om å opptre for eksempel rasistisk, så kan ikke vår gode intensjon være viktigere enn menneskers rett til å slippe å oppleve rasisme. Uansett hvilken klassebakgrunn, hudfarge, kjønn eller kulturell tilhørighet vi har, så har vi alle internalisert forestillinger om hvit, vestlig overlegenhet (Battiste, 2013). Vi har alle, på forskjellige måter, gjennomgått en utdanning som fremhever hvite menns bragder innen vitenskap og filosofi, og som naturliggjør forestillingen om Vestens intellektuelle overlegenhet. Kunnskap produsert av menn er det selvsagte sentrum i alt annet enn kjønnsstudier, og kunnskap produsert av hvite er sentrum i alt annet enn urfolksstudier på norske universiteter.

Derfor er det viktigste verktøyet for å jobbe med avkoloniserende pedagogikk selvrefleksjon. Det handler om å bli bevisst på hvordan det du har lært og erfart påvirker hvordan du selv produserer og formidler kunnskap. Å se at det en har lært å ta for gitt som sant, universelt eller gyldig kunnskap er dominert av et bestemt og avgrenset perspektiv, krever både øvelse og vilje. Samtidig er selvrefleksjon et verktøy som er tilgjengelig for oss alle, og som kan ha stor effekt på praksis. Avkolonisering starter med vilje til å skape endring gjennom bevisstgjøring om egne tanker og handlinger. Dette gjelder enten vi jobber med små barn i barnehage, med elever i grunnskolen eller med voksne på universitetet eller i andre sammenhenger. Slik sett er vi også alle del av løsningene. Utgangspunktet er at vi er åpne for å endre kunnskapen vår, og at vi tåler ambivalens og mangfold. Den vestlig-moderne måten å tenke om kunnskap og sannhet har lært oss å etterstrebe og ønske oss klare og universelle svar på de fleste problemstillinger. En avkoloniserende tilnærming til kunnskap fremhever at kunnskap ofte kan være kompleks, mangesidig og gi ulike svar i ulike sammenhenger.



Refleksjons- spørsmål

KUNNSKAP, AMBIVALENS OG MANGFOLD

1. Hvordan møter du kunnskap som er uvant, ukonvensjonell eller tvetydig? Hva påvirker din tilnærming til slik kunnskap?
2. Hvordan reagerer du når den kunnskapen du tar for gitt blir utfordret eller står på spill?
3. Hvordan kan du støtte deg selv og andre i å håndtere kunnskap som er utfordrende, ubehagelig, ambivalent eller tvetydig?
4. Hvilke muligheter og verdi ligger det i å åpne for andre muligheter og måter å tenke på i din undervisning og/eller forskning?

Historien vår må fortelles i flertall

Cecilia Salinas
– Studieleder ved institutt
for internasjonale studier og
tolkeutdanning, OsloMet.

Sommeren 2007 var jeg lærer i 50-timer norsk og samfunnskunnskap for nyankomne innvandrere. I tillegg til vanlig skoleopplæring innebærer kurset blant annet omvisninger i museer, kultursentre, gallerier og politiske institusjoner, og en dag sto Stortinget for tur. En ung norsk kvinne tok oss imot, meg som opprinnelig er fra Argentina og en gruppe på cirka 30 voksne fra ulike land i Latin-Amerika. Hun fortalte oss om Stortingets historie og virke og om noen sentrale kunstverk i bygningen som reflekterer den norske historien. Jeg oversatte for de som ikke forsto norsk. I en av de store salene stoppet vi foran Frihetens søstre II, et stort maleri av Arne Ekeland fra 1958.

Den norske omviseren forklarte oss at de to kvinneskikkelser i sentrum av maleriet representerte menneskeheten. Den hvite kvinnen og alle de hvite skikkelsene symboliserte viten, teknologi og kunnskap. Vi kunne se det på symboler som bøker, verktøy og bygninger til venstre i bildet, som kunne tolkes

som å representere byer. Den sorte kvinnen og de mørke skikkelsene på høyre siden, sa guiden, symboliserte jordens ressurser. Hun pekte på den delen av maleriet og gjorde oss oppmerksom på at de mørke skikkelsene sto omringet av dyrket land. Hun nevnte noe om at skyene representerte Europa og Afrika og at den hvite kvinnen hadde makten til å rive i verdenskartet.

Før jeg fikk sagt noe reagerte de som forsto norsk på det guiden sa. De ville bekrefte med meg om det de hadde hørt var riktig oppfattet. Vi brukte tid på å forklare dette til de som ikke forsto norsk. Alle var opprørte. Vi visste altfor godt effektene av en slik dominerende løgn og stereotypi om at de hvite representerer viten, teknologi og kunnskap, og de mørke kun naturressurser. Som høflige gjester, fleipet vi bort presentasjonen til omviseren mens vi gikk videre. Senere oppdaget jeg at vi ikke bare ble utsatt for én omvisers fortolkning. I både digitalmuseum.no og det Norske Kunstnerleksikon kan vi lese: «Den hvite skikkelsen symboliserer menneskenes viden, kulturen. [...] Den sorte kvinnen symboliserer jordens rikdommer».

Denne hendelsen illustrerer nødvendigheten av å snakke om historie i flertall. Vi kan ikke tilby kun én fortolkning av et bilde eller av en historisk hendelse. Flere fortolkninger må være gjeldende samtidig slik at det gis rom for ettertanke, for å se ambivalensen og uintenderte konsekvenser av holdninger, perspektiver, ideologier som i ut-

gangspunktet kan være velmente. Kunstverk i offentlige rom opplyser og bidrar til å skape forståelse. De er ikke politisk nøytrale og deres mening endrer seg med tid og kontekst. Derfor er det viktig med en temporal kontekstualisering av hendelser, offentlige symboler i forhold til tiden da det ble malt eller nedskrevet og i forhold til tilskuerne i nåtiden. Eksisterende kontroversielle verk burde gjøres til vitnesbyrd om uakseptable holdninger. De kunne brukes aktiv til å stille spørsmålstegn ved hvem sin historiefortelling vi gjenforteller og reproducerer og hvilke universelle og naturgitte sannheter som bidrar til å skape fordommer, negative tereotyper og historieforfalskning. Det offentlige rom må fylles av flerfoldige fortolkninger og diskusjoner om ulike verks fremstillinger og budskap. På denne måten kan vi i felleskap gjennomskue og utfordre vedtatte sannheter som fremmer hat, splittelse og utenforskap. ■

Det å snakke om kolonialisme, kolonialitet og avkolonisering er noe som har fått ingen eller liten plass både i skoleverket, ved universitetet og i offentlig debatt i Norge. Dermed er det heller ikke alltid så lett å få øye på disse sammenhengene, eller å forstå hva det handler om. Avkolonisering dreier seg blant annet om å anerkjenne at utdanningene våre primært gjør oss kunnskapsrike innenfor en helt bestemt geografisk og historisk kontekst. Som nevnt tidligere, er avkolonisering et prosjekt som søker å utvide kunnskapen vår, og gjøre oss bevisst på at vi aktivt må oppsøke kunnskap som har blitt usynliggjort eller på andre måter er utilgjengelig for majoritetsbefolkningen (Santos, 2018). Den kollektive og erfaringsbaserte kunnskapen mange urfolksgupper har blir ofte ikke anerkjent, selv om

den i mange tilfeller bygger på år med utprøving og erfaringer om hva som fungerer og ikke⁶. Vi må stille kritiske spørsmål til hva en bestemt kunnskap sier noe om, og hva den ikke sier noe om. Dette handler også om definisjonsmakt i kunnskapsproduksjon. Personer og grupper som har blitt usynliggjort, får ikke muligheten til å fortelle om verden slik den ser ut for dem, på deres premisser. Rasialiserte mennesker i Norge sier at de erfarer hvithet som et system av privilegier nettopp gjennom erfaringene med ulempene det medfører å ikke være hvit. Når den hvite majoriteten svarer med å avvise at hvithet er et relevant perspektiv, går den viktige kunnskapen om rasialiserte personers erfaringer med rasisme tapt.



Tankeeksperiment Hvordan blir kunnskap usynliggjort for oss gjennom koloniale prosesser?

Dersom du synes det er litt abstrakt å tenke på at kunnskap produsert utenfor en vestlig-moderne kontekst ofte blir usynliggjort for oss, kan du prøve et tankeeksperiment. Se for deg at du skal høste maiskolber. Forestill deg at du plukker maiskolbene. Fjern bladene, og legg maisen foran deg. Hvilket bilde får du i hodet av hvordan maisen ser ut?

Med mindre du har vokst opp i bestemte deler av Sør-Amerika, så vil du høyst sannsynlig se for deg kolber med gule, likefargede, symmetriske maiskorn. Men faktisk så finnes det i utgangspunktet et naturlig stort mangfold av maistyper, med korn i ulike farger, størrelser og kombinasjoner, fra blå og hvit til rosa og oransje. Det at de fleste ser for seg en helt bestemt type mais,

er resultat av en domestiserings- og standardiseringsprosess i internasjonal maisproduksjon som fremmer produksjonen av én type.

På samme måte som gule, symmetriske maiskorn har «kolonisert» definisjonen av hva mais er, har vestlig-moderne tenkemåte kolonisert og definert hva som kan regnes som kunnskap og ikke. Akkurat som at det er vanskelig, eller nesten umulig, for mange å se for seg mais i andre farger og fasonger når de hører ordet, er det vanskelig å se andre typer kunnskap enn den vestlig-moderne som likeverdig, sann og gyldig kunnskap innenfor de koloniale rammene vi er vant til å tenke kunnskap inn i. (Kilde: Andreotti, 2011).

⁶ Dette illustreres godt i casen om samisk reindrift under Kolonialitet i Norge.



Tankeeksperiment Hvordan blir kunnskap usynliggjort for oss gjennom koloniale prosesser?



Bildet er tatt av Ane Bermudez i Quiche, Guatemala

Å REFLEKTERE OVER EGEN POSISJON OG KUNNSKAP

Erfaringene og samfunnsposisjonene våre gir oss forskjellige utgangspunkt, og ulike styrker og svakheter i arbeidet med avkolonisering. Mange av de av oss som er samer og kvener har innblikk i hvordan koloniseringen har marginalisert og fortrenget folk og kunnskaper, og at det å påpeke dette har blitt møtt med akademisk arrogant avvisning. De av oss som er svarte nordmenn har ofte erfaringer som tilsier at en persons hudfarge er avgjørende for om en opplever rasisme, på tross at det stadig hevdes at hudfarge ikke har betydning. De av oss som er hvite, norske har ofte vokst opp med et fargeblindt syn på tilværelsen som ikke har gitt oss kunnskap om hvordan rasisme har avgjørende betydning for folk sine livsvilkår. Derfor er det viktig at vi gjør oss bevisst på hvilke kunnskaper og erfaringer vi har, og hva vi mangler. Å undersøke egen erfaringsbaserte kunnskap er en god begynnelse for å reflektere over eget ståsted og perspektiv. Gjennom å tydeliggjøre for oss selv hva slags forutsetninger, forforståelser og innsikter vi har, kan vi danne et grunnlag for å lage rom for andre og flere spørsmål og kunnskaper.



Refleksjonsspørsmål

HVORDAN PÅVIRKES VI AV POSISJONALITET OG ERFARINGER?

1. Hvordan har de erfaringene jeg har gjort meg som menneske, på og utenfor universitetet, påvirket hvilke spørsmål jeg interesserer meg for?
2. Hvilke problemstillinger har jeg vært nødt til å tenke på, og hvilke har jeg kunnet velge bort? (Her kan du særlig tenke på problemstillinger knyttet til utenforskap, diskriminering, sexisme og rasisme.)
3. Hvilken rolle spiller det livet jeg lever for forskningen og undervisningen min?
4. Hvordan er jeg påvirket av erfaringer med å være i henholdsvis minoritets- eller privilegerte posisjoner i samfunnet?
5. I møtet med akademiske tekster kan du spørre: Hvorfor undersøker hen dette problemet? I hvilken kontekst? Med hvilke teoretiske og erfaringsbaserte kunnskaper? Hva kan påvirke hen i fremstillingen av denne saken?

Ståsted og rolle i arbeid med urfolk

Torjer A. Olsen

– Professor i urfolksstudier,
Senter for samiske studier,
Universitetet i Tromsø

Hvem du er som forsker (eller lærer eller bistand-sarbeider eller noe annet), betyr noe. Hvem du er, bidrar til hvordan du tenker og handler. Du blir begrensa og frigjort. Dører åpner og vinduer lukkes.

Som urfolksforsker er identitet et sentralt stikkord og tema. Jevnlig blir jeg stilt spørsmålet: Er du urfolk? Er du same? Nei, må jeg da si. Og jeg vet at det plasserer meg inn i en boks og utafor en annen.

Innafor urfolksfeltet er det slik at erfaring og historie tilsier at det er god grunn til å være skeptisk og kritisk til folk utafra. Særlig forskere. De (vi) har fortalt Historien fra ulike ståsteder, men (for) ofte ikke fra urfolk sine. De (vi) har målt skaller på raselæra sine premisser. De (vi) har brukt forskninga på en måte som (for) ofte ikke har vært til gagn for urfolkssamfunn eller støtte urfolk sine interesser. At urfolk sjøl har blitt forskere og lærere, er derfor den viktigste utviklinga innafor urfolksforskninga.

Samtidig er heller ikke dette

et svart/hvitt bilde. I dette ligger grunnene til at jeg mener det er greit å være urfolksforsker sjøl om jeg er en skarve norsking.

Sjøl om urfolk/ikke-urfolk er en skarp todeling på papiret, er det ikke nødvendigvis slik i virkelighe-ta. Den australske urfolksforskeren Martin Nakata beskriver «det kulturelle grensesnittet» mellom urfolk og ikke-urfolk. I stedet for skarpe skiller er det en flytende grense der det er mulig å være på ulike steder og ha ulike ståsteder.

Et eksempel er hvordan fornorskninga og historiske endringer har gjort at det er ulike måter å være samisk på i Sápmi/Sábme/Saepmie. Noen bruker kofte og har samisk som førstespråk. Noen bruker ikke kofte og kan ikke samisk. Mellom-posisjonene er mange. Det gjelder også for forskerne.

Videre er det slik at hva som er til gagn for urfolkssamfunnene, ikke nødvendigvis er entydig. Ved å trekke inn for eksempel kjønn eller geografi, blir spørsmålet om hva som er urfolks interesser plutselig mer sammensatt. Er det sikkert

at urfolksmenn og urfolkskvinner alltid har samme interesser? Er det slik at urfolk i byer har samme interesser som urfolk i rurale strøk?

I arbeidet med urfolkstematikk er dette avklaringer og refleksjoner jeg tar med. Hva er min rolle? Hvilke interesser støtter det som jeg driver med? Hvilke ståsteder får komme til orde?

Det er ulike roller å ha eller ta i arbeidet med urfolkstematikk. Du kan være observatør, forteller, deltaker, talerør, aktivist eller kritiker. Alle kan være akseptable roller. Sjøl velger jeg gjerne alle sammen – til ulike tider og i ulike situasjoner. Å være bevisst på valget og ståstedet er det viktigste. Da kan du ta med deg hvem du er inn i det du gjør. ■



Norm- og maktkritisk undervisning og refleksjon

Normkritikk er verktøy for refleksjon som oppfordrer til å kritisk studere og å utfordre de strukturene, eller normene, som bidrar til ekskludering og diskriminering, og som kan hindre trygge, rettferdige og mangfoldige rom for undervisning og forskning. Normkritikk kan brukes som en konkret undervisningsstrategi, der tematikk knyttet til rasisme, diskriminering, sexisme og sosial urettferdighet utforskes og diskuteres eksplisitt.

Normkritiske øvelser kan også være nyttige for å jobbe med økt selvrefleksjon og bevissthet hos deg selv, i kollegiet og/eller med medstudentene dine. Spesielt til å studere privilegier hos deg selv og andre, for eksempel knyttet til hudfarge, etnisitet, kjønn, seksualitet, funksjonsevne eller sosial bakgrunn. Skeiv Ungdom har laget et undervisningshefte med ulike øvelser for å jobbe norm- og maktkritisk. Heftet heter Riv Gjerdene, og finnes her: <https://skeivungdom.no/brosjyrer/>. Legg særlig merke til arbeidet med "privilegielista" på side 41-43.

PRIVILEGIER OG HVIT UVITENHET

Privilegier er fordeler vi har i samfunnet knyttet til vår sosiale posisjonering. Ofte er ikke disse synlige for oss før de blir utfordret. Men for de av oss som utsettes for de negative konsekvensene av at andre har privilegier, er de svært tydelige. Et eksempel på et privilegium, er å være funksjonsfrisk. Det innebærer at du slipper å tenke på hvorvidt du kan reise med offentlig transport.

Den tydeligste strukturen av privilegier som er historisk sammenvevd med kolonisering, er hvithet. Hvite privilegier er for eksempel det å slippe profilering av politiet på bakgrunn av hudfarge, eller å slippe mikro-aggresjoner slik som det å stadig måtte svare på hvor en egentlig kommer fra. Hvite menneskers motvilje mot å anerkjenne egne privilegier kaller Charles Mills (1991) for hvit uvitenhet. Mills beskriver hvite sin motstand mot å anerkjenne betydningen av rasisme i samfunnet også når de møter tydelige bevis på det. Det er spesielt innsikten om at rasismen gir hvite positiv særbehandling på bekostning av andre som er vanskelig å erkjenne for noen. Få som har særskilte privilegier på grunn av gruppetilhørighet har erfaringsbasert kunnskap som bekrefter dette. Det er fordi de sammenligner seg med andre fra samme gruppe som dem selv, ikke med folk fra andre grupper. Hvit uvitenhet vises ofte i motstand mot kunnskap om rasisme i samfunnet.



Refleksjonsspørsmål DINE PRIVILEGER

1. ♣ Hvilke privilegier har du, for eksempel i utdanning eller yrket ditt?
2. ♣ Har du opplevd at hudfargen din har hatt betydning for eksempel i utdanningen eller yrkeslivet ditt?
3. ♣ Hva kan være grunnen til at du har opplevd/ikke har opplevd dette?
4. ♣ Hvilke konkrete tiltak gjør du i din daglige praksis for å være en alliert med kollegaer eller studenter som har færre privilegier eller opplever urettferdighet?



MIKROAGGRESJONER

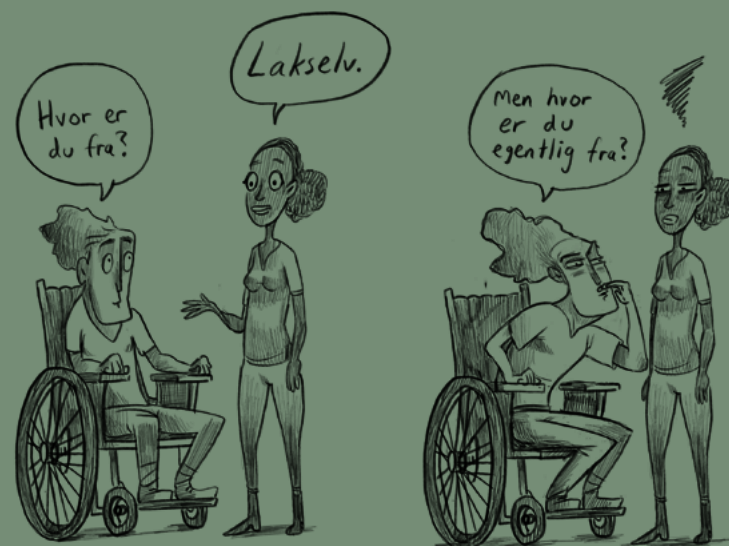
Rasisme i undervisningssituasjoner og ellers i hverdagen ved høyere utdanningsinstitusjoner kan ofte komme til uttrykk som mikroaggresjoner. Mikroaggresjoner er hverdagslige handlinger eller kommentarer som marginaliserer eller nedverdiger dem som blir utsatt for det (Gressgård og Harlap, 2014). Selv om disse handlingene som oftest ikke er vondt ment, kan de skape mye ubehag. Blant annet kan det handle om å kommunisere skepsis mot noen, stirre på dem eller overse dem (ibid., 24). Eksempler på dette er:

- Unnvikelsesatferd mot folk som er svarte eller brune i huden
- Skamløs kunnskapsløshet som demonstrerer usynliggjøring. Eksempel: «er du Kven? De ante jeg ikke at fantes!»
- Eksotifisering, eller objektifiserende fascinasjon for folk som er svarte, muslimer eller urfolk. Eksempel: «kan jeg ta på håret ditt?»
- Forutinntatthet om hvor rasialiserte mennesker kommer fra. Eksempel: «hvor kommer du egentlig fra?»
- Sammenblanding av folk fra minoriteter. Eksempel: foreleseren kaller deg navnet til den andre dama med afrikansk bakgrunn i seminarklassen.
- Seksuell objektifisering. Eksempel: «Unnskyld at jeg sier det, men du er en så utrolig flott (svart) mann»
- Overdreven interesse for andres kulturelle bakgrunn eller opphav. Eksempel: «er du 100% samisk?»
- Generalisering: At enkeltpersoner blir gjort til representant for hele sin minoritetsgruppe. Eksempel: «hva tenker du som muslim om dette?»



I tillegg kommer ureflektert rasisme i læreres forventninger til studenter. De av oss som er rasialisert, møter ofte forventninger om lavere grad av mestring i skoleverket og på universitetet, og dette kan også gjøre det mer utfordrende å prestere på likt nivå med andre. Mikroaggresjoner kan være bagatellmessige isolert sett, men blir betydningsfulle når mange mennesker gjentar dem. Når man opplever å bli utsatt for gjentatte mikroaggresjoner over lengre tid, så skaper de i sum en opplevelse av marginalisering og mindreverd. Dermed er det et strukturelt problem. Å slippe å oppleve mikroaggresjoner stadig vekk, er dermed et privilegium som særlig hvite ofte har.

Vi kan alle gjøre oss skyldige i mikroaggresjoner, uavhengig av bakgrunn. Fordi mikroaggresjoner er sammenvevd med strukturell urettferdighet, krever arbeid mot disse også endring på samfunnsplan. Men vi kan alle jobbe med økt bevissthet knyttet til hvordan vi møter andre, og hvordan vi bruker språket. Dette kan for eksempel gjøres gjennom normkritisk refleksjon (Se forrige side). Dersom du ikke møter mikroaggresjoner selv, eller synes det er vanskelig å forstå den negative betydningen av disse, kan du likevel være en alliert ved å lytte til andres erfaringer.



PRAKTISKE VERKTØY

Å SKAPE ROM FOR FLERE STEMMER OG PERSPEKTIV

De av oss som er i privilegerte posisjoner og mangler erfaringsbasert kunnskap om utenforskap, rasisme eller diskriminering, har selv ansvar for å skaffe oss denne kunnskapen. Det er ikke et etisk eller politisk forsvarlig utgangspunkt å la folk som rammes av rasisme, kolonisering eller andre former for marginalisering på egen hånd gjøre jobben fordi de kjenner saksfeltet best. Fordi mennesker i slike posisjoner har viktig kunnskap som ikke majoriteten har, er det helt vesentlig å skape rom for at denne kunnskapen skal komme til syne for flere.

Å bidra til avkolonisering innebærer å inngå i solidariske kollektiv på tvers av fag og personlig erfaring for å skape endring. Ofte må vi hente inn kunnskap fra sosiale bevegelser utenfor universitetet. Både studenter og akademikere har mulighet til å fremme marginaliserte og usynliggjorte stemmer. Undersøk hvilke organisasjoner og bevegelser som finnes i ditt eget fagfelt, som du kan gi plass til og lære fra. Dersom du for eksempel er ikke-samisk og skal fremme kunnskap om samisk kultur eller historie, kan du bruke litteratur utgitt på samiske forlag, skrevet av samiske forfattere.



Refleksjonsspørsmål HVEM SKAPER DU ROM FOR?

1. Hvilke organisasjoner, bevegelser eller aktivister finnes i ditt fagfelt, som du kan gi plass til og lære fra?
2. På hvilke måter kan du gi dem plass eller anerkjenne deres standpunkt / bidrag?
3. Hva kan disse stemmene bidra med, som forskningen eller litteraturen ikke kan?



TIPS TIL VIDERE ARBEID:

Undersøk og utfordre din utdanningsinstitusjon på hvilke konkrete tiltak som kan gjennomføres for å gjøre institusjonen attraktiv og interessant for et mangfold av akademikere og studenter.

Å HA GENUIN INTERESSE FOR FAG

Å bidra til avkolonisering innebærer betydelig faglig innsats. Avkolonisering oppfordrer oss til å stille spørsmålstegn ved vedtatte grenser i egne disipliner og felt, og å være oppmerksom på relevant kunnskap som ikke får plass innenfor fagets kanoniserte innsikter. Egentlig handler dette om å ha en genuin interesse for, og kanskje til og med lidenskap til, fag og kunnskap. For å forstå viktigheten av dette, er det også nødvendig å

lære om hvordan kolonialismen har formet verden og hvordan vi vurderer og tilnærmer oss kunnskap. Forsøk å gjøre det til et mål å kritisk undersøke den kunnskapen du forvalter, og sette spørsmålstegn til hvilke interesser den tjener. Øv deg på å posisjonere den kunnskapen du fremmer, geografisk, historisk og politisk. Utfordre deg selv ved å bringe inn alternativer, og diskuter disse i undervisningssituasjoner du er i som underviser eller student.

Avkolonise- ring gjennom kunnskapss- kaping

Bashar Marhoon
Master i internasjonale
relasjonar frå Noragric, NMBU

I 2017-2018 ga eg meg ut på forskinga og skrivninga på Masteroppgåva mi i internasjonale relasjonar (IR) om bahrainsk nasjonal identitet. Frå starten visste eg at sjølv om oppgåva ikkje ville fokusere på avkolonise- ring (faktisk fokuserte oppgåva på nokre av effektane av kolonisering), så var eg i den unike stillinga kor eg spelte ei rolle i å avmystifisere ein del av det såkalla Midtausten.

Generelt sett var eit av dei sekundære måla å tilby eit meir nyansert bilete, og å tilby alternative metodar for å forstå konflikt i den

Arabiske Gulfen⁷ i motsetning til den tradisjonelle innfallsvinkelen med sekterisk konflikt og eit sjølvtilfreds sivilsamfunn. Sidan det var eit lite land i Vest-Asia som dei fleste ikkje visste at eksisterte, visste eg at å forske på Bahrain ville spele ei rolle i å lage spesifikk kunnskap, samt belyse dei ulike nyansane i den ofte generaliserte «arabiske verda». Til dømes er bahrainarar unike i Gulfen på grunn av deira djupare koloniale erfaring med det britiske imperiet. Vidare er Bahrain eit av landa som eksisterer over ein eldgammal sivilisasjon som fanst så langt tilbake som år 2000 f.kr. Dermed er bahrainske synspunkt på britane og pan-arabisme ulike i varierende grad og treng dermed utdjuping, ikkje generalisering.

Vidare oppsøkte eg lokale tolkingar av bahrainsk identitet og historie, i motsetning til dei framande analysane av arabisk identitet som IR er fylt med. Slik blir bahrainske røyster framheva

når Bahrain blir studert, slik som det burde vere.

Nokre av metodane og argumenta brukt for å oppnå det sekundære målet mitt - avkolonisering:

- Unngå omsetting av nokre lokale omgrep og konsept, translitterasjon brukast i staden, som lar den lokale kunnskapen bli framstilt så uendra som mogleg.
- Argumentere for at sprekkar i det Bahrainske samfunnet går langs økonomiske og nasjonale linjer, og ikkje den forenkla «sunni mot shia»-konflikten som blir brukt i hovudstraums IR-studiar og media.
- Avorientalisere delar av «Mid- tausten» ved å presentere dei fleirstemmige og komplekse laga i Bahrainsk nasjonal identitet og konflikt, og ved å vise at Midtausten kan bli studert på andre måtar enn «krig» og «jihadisme». ■

BLI BEVISST PÅ DEN FORUTSATTE OG DEN USYNLIGE LÆREPLANEN

Alle fag har implisitte forventninger til og målsetninger på vegne av studentene, og krav til å lykkes som ikke kan leses i emneplanen. Hva tar du for gitt at studentene kan fra før når de kommer i din undervisning? Hvilke erfaringer antar du at studentene har? I norsk lærer- utdanning forutsetter vi som regel at studentene har grunnopplæring fra Norge, og at de dermed har 13 års erfaring med det norske skoleverket. Det kan være svært krevende å ta denne utdanningen om for de av oss som

har andre bakgrunner. I andre utdanninger kan det være mindre omfattende implisitte krav til erfaringsbasert forkunnskap, men den finnes ofte likevel. Undersøk dette i eget fag. Er det noen mønster i hvem som gjør det spesielt godt og hvem som strever i dine fag? Følger de kategorier som klasse, seksualitet, kjønn eller innvandringsbakgrunn? Hva kan være grunner til dette?



Refleksjonsspørsmål

HVEM HAR PRIVILEGER I DIN UNDERVISNING?

1. Har du tenkt over at det er enkelte studenter som kan kjenne seg bedre igjen i, og har bedre forutsetninger til å relatere seg til, fagstoffet i din undervisning?

en god metode for økt bevisstgjøring. Observer hverandres undervisning, og snakk om disse spørsmålene etterpå.
2. Hvilke kunnskaper og ferdigheter forutsettes i din undervisning? Her kan kollegaveiledning være
3. Hvordan kan du jobbe med at den usynlige læreplanen blir mindre fremtredende?

FORTELLING SOM UNDERVISNINGSSTRATEGI

På universitetet har vi tradisjon for å organisere undervisning rundt lærestoffet, og lærerens relasjon til lærestoffet. Forelesningstradisjonen er et eksempel på dette. Forelesningen gir deg mulighet til å fortelle om ditt eget perspektiv på lærestoffet. På den måten gjør du din egen tenkning tydelig for studentene. Studenter kan lytte og vurdere om de ser noe av det du ser, eller om de ser noe annet.

I et avkoloniseringsperspektiv er fortellinger spesielt viktig. Fortellingen kan være en case, en praksisfortelling, en erfaring eller en gjenfortelling av en hendelse. Vi bruker fortellinger til å konkretisere og aktualisere lærestoffet, og til å åpne det opp for refleksjon og nye betydninger. En fortelling kan danne utgangspunkt for dialog. Fortellingen gir en felles

ramme å tenke i. Den gir anledning til å konkretisere, og til å brette ut rammefaktorer for tenkingen vår som ofte er implisitte når vi abstraherer til generelle prinsipper eller poeng. Med utgangspunkt i en god fortelling kan du spørre studentene:

- Hvordan forstår du dette?
- Hva tenker du at det er viktig å bite seg merke i?
- Hva kan være grunnen til at vi vektlegger ulike ting i denne fortellingen?
- Hvordan kan vi belyse dette problemet, eller utforske denne situasjonen?

Ta gjerne utgangspunkt i et av eksemplene på fortellinger og erfaringer i dette dokumentet, og diskuter med studentene eller kollegaene dine.



Refleksjonsspørsmål

HVA ELLER HVEM DOMINERER I DITT KUNNSKAPSFELT?

Spørsmål du kan stille til et tema eller et bidrag til et kunnskapsfelt, er for eksempel:

1. Hva blir fremstilt som et problem eller en utfordring?
2. Hvem eller hvilke interesser tjener denne fremstillingen?
3. Finnes det andre vinklinger?
4. Hvilken kunnskap, fra hvilke aktører eller grupper, blir sett på som «universell» og «sann»?
5. Hvilken kunnskap blir beskrevet som «kultur» eller «myter»?

⁶ Området kalles også for Persiabukta.

Det inkluderende klasserommet - Erfaringer fra et normkritisk kurs for bachelorstudenter i sosialantropologi

Oda-Kange Midtvåge Diallo
- Stipendiat ved Institutt for tverrfaglige kulturstudier, NTNU

Klasserommet har et potensial for å bli et sted der vi kan utfordre sosiale og politiske maktsystemer. Dette på tross av at klasserommet, historisk sett og stadig, kan være en arena der undertrykking pågår. Våren 2018 underviste jeg sammen med en kollega i et kurs vi kalte «normkritiske perspektiver på diskriminering» for en gruppe bachelorstudenter i sosialantropologi. Rammen var et overordnet forløp i anvendt antropologi og kurset skulle derfor bestå av både teori og et utført oppdrag for en organisasjon eller bedrift.

Temaet som studentene hadde fått til oppgave å utforske handlet om diskriminering i fritidslivet og de ulike prosjektgruppene gjorde derfor feltarbeid i grupper i samarbeid med ulike fritidstilbud. Min kollega og jeg var enige om at vi ville lage et kurs, der lyset ble kastet på normer i stedet for det som vi antar bryter med normene. Mange antropologiske studier omhandler forskjellige typer av marginalisering og fokuserer på hvordan det oppleves å være «minoritet» og å bli utsatt for diskriminering, men få studier beskjeftiger seg med de

normene og systemene, som gjør at noen ikke kan delta likeverdig. Antropologiske metoder bygger på langvarige feltarbeid og det å bygge tette relasjoner med folk gjennom deltagende observasjon. Med dette i tankene hadde vi derfor en utfordring med å skape et kurs der studentene fikk mulighet for å utfordre eksisterende maktforhold og å lære mer om egne posisjoner.

Studentene identifiserte seg primært som hvite med dansk statsborgerskap, fra middelklassen, uten funksjonsnedsettelse og som ciskjønnnet. Få studenter var rasialiserte, ikke-binære/trans eller funksjonshemmet, deriblant min kollega og jeg, som på forskjellige vis utfordret normer for en underviser på antropologistudiet. Det ble derfor viktig å bruke tid på å skape et tryggere undervisningsrom, der flest mulig og særlig de normbrytende studentene kunne utfolde seg. Dette gjorde vi ved å lage felles retningslinjer for undervisningen og samværet i klasserommet og i gruppene. Alle studentene bidro med ønsker til disse fellesskapsreglene, som for eksempel handlet om å være bevisst på egne privilegier og å være varsom med hvor mye plass man tar i en diskusjon. Andre regler handlet om ikke å be folk med konkret livserfaring forklare, representere eller legitimere opplevelser for de andre. Samtidig var vi opptatt av å kultivere en kritisk sans blant studentene. Dette foregikk både gjennom kritiske lesninger av akademiske tekster og øvelser i kritiske spørsmål til oppdragets utforming, det empiriske materialet og til hverandre. Vi gjorde bruk av andre typer kunnskap som blogger, videoklipp og avismateriale. Det ble også sentralt å snakke om metodebruk

på en detaljert og konkret måte. For å løse utfordringen med «fremmedgjøring», undersøkte en gruppe normer for maskulinitet og heterofili i fotball, andre undersøkte hvithetsnormer og ekskludering i speiderbevegelsen, mens en gruppe gjorde en studie av inkludering og «empowerment» i en roller-derby-klubb.

Det snakkes ofte om at studenter som introduseres for kritisk teori om kjønn, klasse og rase opplever en slags faglig og personlig krise, men hvis man formår å gjøre det tryggere å utforske potensielle konflikter samtidig med at teorien bindes opp på praksis, kan krisen kanskje oppleves som givende framfor nedbrytende. Hvis jeg skal framheve noe vi lærte av dette kurset, vil det blant annet være viktigheten i samarbeid mellom studenter og undervisere – at vi sammen kan skape kurs som gir oss mulighet for å lære på nye måter og å skape bedre kunnskap sammen. ■



Refleksjonsspørsmål

1. Hvem er vi (både som gruppe og som individer) og hvilke forutsetninger har vi for å gjøre denne studien?
2. Hvilke spørsmål stiller vi og hvordan kommer vi på disse?
3. Hvem spør vi og har disse spørsmåla relevans for de, vi spør?
4. Hva kan/bør vi få adgang til og hva kan/bør vi ikke involvere oss i?

VERKTØY

MAKTKRITISKE TILNÆRMINGER TIL DIALOG

Å fremme dialog kan fremstå enklere i mindre studentgrupper, men også auditorier med flere hundre studenter kan romme dialog. Det kan bidra til å gjøre undervisningen mer givende for alle. Ikke alle studenter er vant til å bli lyttet til i auditoriet. Derfor må du gjøre det veldig tydelig at du faktisk er interessert i det de har å si. Studentens sosiale posisjon og erfaringer kan ofte påvirke hvor trygg

vedkommende er på å ytre seg i auditoriet. Under finner du noen elementer som kan fremme dialog som er sensitiv for maktforskjeller: Still åpne spørsmål som ikke forutsetter «riktige» eller entydige svar. Noen av dem kan være ulike varianter av «Hvordan forstår du denne situasjonen eller dette problemet?», eller «hva betyr dette for deg?».

- Still åpne spørsmål som ikke forutsetter «riktige» eller entydige svar. Noen av dem kan være ulike varianter av «Hvordan forstår du denne situasjonen eller dette problemet?», eller «hva betyr dette for deg?».

- Det å ta en mer passiv rolle som underviser kan også være en måte å fremme studentperspektivet. I stedet for å kommentere på studentenes muntlige bidrag kan man be andre studenter svare på innspill og skape dialog mellom studenter.

- Muliggjør anonymitet i meningsutveksling. Det kan du for eksempel gjøre ved å gi en lett tilgjengelig lenke til en lærings- eller delingsplattform som studentene kan skrive inn forslagene og tankene sine uten å skrive under ved navn. I mindre grupper kan Post-it-lapper gjøre samme nytte.

- Del ut roller, perspektiver eller posisjoner studentene skal snakke fra eller argumentere for på forhånd, for å skille selvrepresentasjon og ytring.

- La studentene forberede seg på samtaler og dialog, og gi nok tid. To-tre minutters individuell friskrivning kan være en god måte å starte på. La studentene så formulere tankene sine muntlig for hverandre, for eksempel i par, like lenge.

- Vær oppmerksom på bruk av hersketeknikk og strategier for umyndig- og usynliggjøring blant studentene i dialogen. Gi tydelig beskjed om slike dynamikker oppstår. Velg å ta parti med den som utsettes for slik behandling.

- Ta hensyn til at ikke alle studenter er like trygge på å ytre seg offentlig. For å gjøre det mulig for alle å delta i fellesdiskusjoner må du som underviser skape trygge rammer og tillit både mellom studenter og til akademikere.

Makt- relasjoner i klasse- rommet skal utfordres

MARIEL AGUILAR-STØEN -
PROFESSOR VED SENTER FOR
UTVIKLING OG MILJØ, UIO

Klasserommet er et rom preget av hierarkiske maktrelasjoner som vi ofte ikke tenker over. Hvordan bord er plassert i rommet, hvor foreleseren står, hvor studentene skal sitte, hvem som gir tilbakemelding til hvem, hvem som bestemmer hva som skal forventes faglig og metodisk og ikke minst sosialt av forelesninger m.m. gir tydelige signaler om hvem som står hvor i hierarkiet. Som foreleser er jeg bevisst på dette, og jeg er opptatt av å fremme undervisningsformer som kan bidra til å bygge mindre hierarkiske maktrelasjoner.

Alle studenter som kommer til klasserommet har med seg sine personlige historier, tidligere erfaringer og kunnskap. I og med at jeg foreleser i et tverrfaglig program har studentene veldig forskjellige bakgrunner og interesser. Erfaringer, kunnskap, personlige historier og interesser er til en viss grad fundamentet for hvordan man lærer og hvordan man kan bidra til fellesskapet. Studentene skal bli sett og satt pris på - både som individer og som gruppe. Jeg er veldig opptatt av læringsformer som fremmer fellesskap, samarbeid og omsorg. Hva betyr dette i praksis?

TO KONKRETE EKSEMPLER:

1. Bryte med vanlige måter å bruke rommet på

Jeg begynner kurset mitt med å be studentene presentere seg selv og fortelle hva de forventer av kurset. Når de er ferdige forteller jeg dem hva jeg forventer av kurset: Nysgjerrighet, kritisk tenkning, å bli utfordret og å lære noe sammen med dem. Jeg håper at læring i kurset er et felles prosjekt med felles ansvar. Det er noe vi gjør sammen, og hvor godt kurset blir avhenger av hvor mye hver av oss gir. Så lenge det lar seg gjøre foretrekker jeg å plassere bord i en sirkel, og jeg setter meg ned på en tilfeldig plass. Jeg bruker ikke PowerPoint-presentasjoner i mine forelesninger; min erfaring er at PowerPoint ikke egner seg for å skape et læringsmiljø der diskusjon og engasjement står i sentrum.

I mine første samtaler med studentene er jeg nysgjerrig på hva de kan fra før, ofte har noen dypere eller mer interessant kunnskap om et gitt tema enn meg selv, noen av dem har også hatt erfaringer fra det «virkelige liv» som vi kan bruke aktivt i diskusjonene. Jeg har erfart at når studentene vet at deres kunnskap og erfaringer er anerkjent tar de oftere initiativ til å delta og kanskje bidra til å utdype et tema.

2. Frigjørende tilbakemelding

Tilbakemeldinger fra forelesere kan virke disiplinerende eller frigjørende. Jeg foretrekker det siste. Mine tilbakemeldinger er så konkrete og direkte som mulig, og jeg tar alltid utgangspunkt i hva studentene selv har bestemt at de vil gjøre med en oppgave eller presentasjon. Jeg signaliserer at kreativiteten er høyt verdsatt i kurset, og så lenge studentene bruker en faglig argumentasjon er de frie til å finne sin egen stemme og måte å strukturere sitt arbeid på. I kurset bruker vi også en metode som vi kaller «arbeid pågår».

I slutten av kurset skal alle studentene levere en tekst. For å få tilbakemelding på teksten, deles studentene i mindre grupper (for eksempel grupper på ti studenter). Hver student har hovedansvar for å gi muntlig og skriftlig kommentar til en tekst av en medstudent. Det forventes også at alle de andre enn den som har hovedansvar skal lese alle tekster og gi muntlig tilbakemelding til alle. Hver gruppe har to eller tre møter sammen med foreleseren der hver student får tilbakemelding fra medstudenter og til slutt fra kursansvarlig. Deretter får studentene to uker til å jobbe videre med teksten før de leverer et endelig utkast. ■

VERKTØY



Refleksjonsspørsmål TRYGGERE KLASSEROM

1. Har du reflektert over hva som gjør undervisningsrommet trygt for deg?
2. Hvilke kjøreregler hadde du selv satt pris på?
3. Kan det tenkes at de med andre utgangspunkt og privilegier enn deg trenger noen andre rammer for å skape trygghet?
4. Hvordan kan du tilrettelegge for en samtale om hvordan motarbeide alle former for diskriminering i undervisningssituasjoner?
5. Hva er underviserens rolle, og hva er studenters rolle?

DIALOG SOM FREMMER LYTTING FREMFOR KONKURRANSE

Avkolonisering oppfordrer til å fremme perspektivmangfold og kompleksitet, som studentgruppa kan bidra til å skape. Ofte vil dialoger og diskusjoner i undervisningssammenheng premiere studenter som er dyktige på diskusjon og argumentasjon. Noen ganger kan det føre til mer fokus på konkurranse om argumentasjon, enn det faglige innholdet. Et alternativ til å gi plass til ulike perspektiv, er å bruke metoder for dialog og erfaringsdeling som fremmer evne til å lytte, som for eksempel:

- **I mindre grupper:** Sitt i sirkel. La alle i sirkelen, etter tur, dele en erfaring eller et synspunkt knyttet til temaet som behandles. Innspillet skal ikke besvares, motsies eller forsvares.
- **I større grupper:** Forsøk en «fishbowl»-dialog. Det fungerer best hvis rommet kan organiseres slik at det er to tomme stoler i midten, og de andre sitter rundt. I et tradisjonelt auditorium kan det løses ved å sette to tomme stoler foran i auditoriet. To studenter tar plass i de tomme stolene, og kommer

med et innspill til temaet som behandles. Ingen andre i rommet skal stille spørsmål eller komme med kommentarer. Når en student har kommet med et innspill, skal vedkommende sette seg blant de andre igjen. Studenter som opplever at de har relevante innspill eller erfaringer å dele, kan så sette seg i den tomme stolen.

- **Parvis:** Studentene jobber sammen med personen ved siden av seg. Den ene skal uttrykke sitt syn på en sak, fortelle om et tema eller dele en erfaring som er relevant for undervisnings-temaet. Den andre studenten skal lytte helt stille, uten å stille spørsmål til det som blir sagt. Dette kan også gjøres med en tidsbegrensning. Når tiden er ute, kan noen av studentene som lyttet forsøke å gjengi det samarbeidspartneren sa i plenum eller for en større gruppe.

AVKOLONISERING AV PENSUM, FAGLIG INNHOLD OG VURDERINGSFORMER

Avkolonisering er ikke er en prosess med et gitt endepunkt, men et kritisk og demokratisk perspektiv på kunnskap og kunnskapsformidling. Dette kan for eksempel gjøres ved konkrete tiltak som å sørge for at leselistene jevnlig oppdateres og diskuteres med studenter, og at de gjenspeiler et mangfold av ulike stemmer. Vurder kritisk og kontinuerlig hvilke tilnærminger du som underviser tilbyr studentene i møte med fagstoffet. Ved å åpne for flere perspektiver, vil du muliggjøre kritisk tenkning om fagets innhold. Denne delen er først og fremst tiltenkt undervisere og emneansvarlige, men vi håper også at teksten kan gi studenter noen nyttige perspektiv å dele med sine forelesere eller bruke i referansegruppe.

Kjernen i avkolonisering av det faglige innholdet, er desentrering, som er et sentralt begrep i sosiale bevegelser som jobber for avkolonisering. Desentrering beskriver arbeidet vi må gjøre for å lage plass til flere erfaringer og former for kunnskap ved universitetet. Derfor snakker vi for eksempel om desentrering av hvithet og europeisk filosofi. Desentrering er ikke en utvisking. Det innebærer å gi noe mindre plass, for at andre perspektiver skal kunne inkluderes og bidra til økt forståelse for emnet. Det er dette som ligger bak for eksempel kravet om at kunnskap fra flere kontinenter og mennesker må inn på pensumlistene. Det innebærer at andre kunnskaper gis plass.

Noen motstandere av avkolonisering hevder at desentrering vil forringe vitenskapen fordi «dårligere» kunnskap vil bli tilkjent en autoritet den ikke fortjener. Dette resonnementet baserer seg på en antagelse om at studenter leser og lærer ukritisk. I et frigjørings-pedagogisk perspektiv kan heller desentrering og sides-tilling av ulike kunnskaper sees som et utgangspunkt for kritisk undersøkelse. Hvis motstandere av avkolonisering har rett i at den hvite, vestlige og mannlige dominansen på universitetet skyldes kvalitetsforskjell alene, så kan desentrering av denne kunnskapen gjøre studenter i stand til å vurdere selv om det er tilfelle. Desentrering kan også handle om relasjoner mellom folk. Det å være i stand til å sette seg selv til side for å gjøre rom for andre er en avgjørende pedagogisk kompetanse, enten en støtter avkolonisering eller ikke. Under finner du en liste over tilnærminger til fagstoffet som kan fremme avkolonise-ring og en kritisk tilnærming til kunnskapsproduksjon.

KARTLEGGING OG KONTEKSTUALISERING AV FAGSTOFF

Legg til rette for historisk, geografisk og politisk kartlegging av fagstoffet dere jobber med. Dette kan gjøres med hele pensum, eller et utvalg av tekster. Du kan dele inn studentene i grupper som jobber med tidslinjer, verdenskart eller kartlegging av de politiske implikasjonene de problemene som undersøkes har. Legg også til rette for at studenter kan utforske hvilke økonomiske og politiske interesser som preger priorit-eringene i faget sitt, og hvilke konsekvenser det har hatt for hvilke spørsmål som har blitt prioritert og hvilke som ikke har det.

SYNLIGGJØRING AV FAGPOLITISKE KONFLIKTER

De fleste fag og felt har sentrale konflikt- og bruddlinjer. Disse konfliktene egner seg ofte til å belyse fagets ulike fokus og funksjoner, som gjerne har politiske implikasjoner. Mange av oss som er akademikere er flinke til å undervise om gamle fagpolitiske disputer, men ikke like god til å ta for oss de samtidige som vi som regel selv har investeringer og posisjoner i. Når vi går inn i de aktuelle fagpolitiske disputtene må vi gi avkall på nøytraliteten vår, og blottlegge vår egen posisjon for studentene. Det gjør oss i stand til å gå inn i en lærings-prosess sammen med studentene, der det også står noe på spill for oss selv.

KOMPARATIVT ARBEID

Eurosentrisme kan motvirkes gjennom å belyse sentrale spørsmål i faget i andre kontekster enn den euro-amerikanske. Ettersom både studentene ofte er godt kjent med den europeiske eller norske konteksten vil dette danne et naturlig utgangspunkt for komparasjon. Etterstreb å finne eksempler, tekster og temaer fra andre kontekster enn den euroamerikanske.

FAGHISTORISK ARBEID

Fag og felt er hele tiden i endringsprosesser som skyldes både faglig utvikling, fagpolitiske kamper, og samfunns-messige forhold. Kolonialisme, imperialisme og rasisme er sentrale tema i de fleste fags historier. Undersøk hvilke posisjoner og roller faget har hatt i forhold til kolonialisme, imperialisme og rasisme. For samfunnsfag og humaniora, samt biologi og medisin er dette en øvelse i å bli kjent med fagenes kolonialitet. I realfagene er det ofte nødvendig å gjøre interessepolitisk arbeid.

FLERSPRÅKLIG ARBEID

Mange tar det som en selvfølge at alle tekster skal kunne være leselige for alle, og at kunnskap som ikke er tilg-jengelig på engelsk, norsk eller språkfagenes spesifikke språk ikke kan finne veien til universitetet. Å bringe alternative kunnskaper inn i seminarrommet kan i noen tilfeller innebære å bringe inn alternative språk. Gjennom koloniseringen av Sàpmi har for eksempel norsk fortrengt de ulike samiske språkene. Det samme gjelder språkene til nasjonale minoriteter. Norskfaget kan dermed sies å ha et ansvar for å skape rom for kunnskap om disse språkene, både i skoleverket og på universitetet. Engelskfaget forvalter også en historie om språklig kolonisering og imperialisme. Flerspråklig un-dervisningspraksis der fortrengte og kreoliserte språk verdsettes er en måte å motvirke dette på.

DISIPLINKONTRASTERING

Disiplinene på universitetet har dyrket fram bestemte måter å forstå et sett med problemer på. Streng disiplinær tenking er krevende å kombinere med et mangfoldig kunnskapssyn. Ofte henger denne tilnærmingsmåten nært sammen med den kanoniserte litteraturen i feltet. Hvis vi ønsker å jobbe med flere kunnskapsformer og måter å tenke på må vi trekke flere faglige tilnærminger inn i undervisningen. Disiplinkontrastering er en enkel måte å gjøre dette på. De av oss som har flerfaglige eller tverrfaglige undervisningsgrupper kan bruke dette til å synliggjøre de kunnskapsteoretiske ulikhetene mellom fagene, og hvilke implikasjoner disse har for fagets rolle i samfunnet. Akademikere som kun jobber innenfor disiplinen sin kan bruke empiri og teori fra andre fag for å synliggjøre andre måter å fremskaffe kunnskap på eller andre perspektiver på sentrale problemstillinger i eget fag.

EMNEREVIDERING

Mange er pålagt å bruke referansegruppemetodikk i emnerevidering, og det fungerer for så vidt greit for å få studentenes vurdering av emnet. Det er imidlertid ikke en metode som gir undervisere et særlig godt bilde av hva studentene sin opplevelse av innholdet i emnet er. En metode som egner seg bedre for dette, er for eksempel en workshop mot slutten av emnet der studentene får i oppgave å sammenligne det de har lært og oppfattet som viktig i faget med emnebeskrivelsen som ligger på internett. Gjennom en slik prosess vil du få innblikk i hvordan studentene leser emnebeskrivelsen, og hvordan de oppfatter faget. Det er svært nyttig i emnerevidering, og gir studentene anledning til å komme med et faglig bidrag til denne prosessen.

VURDERING

Den mest effektive måten å endre et fag på er gjerne å endre vurderingsformen. Hva skal måles på eksamen, hvordan, og hvorfor? Vurderingsformen avgjør i stor grad hva slags kunnskap og ferdigheter som i praksis verdsettes i faget. Forskjellige former for individuell skriftlig eksamen er svært utbredt på universitetet. De fleste fag kan med fordel bruke flere vurderingsformer for å verdsette ulike kunnskaper og ferdigheter. For eksempel er det hensiktsmessig å bruke gruppeeksamen i profesjonsutdanninger til yrker der oppgaver skal løses i samarbeid med andre (som er de fleste). Videre vil mer bruk av muntlig eksamen, enten individuelt, i par eller i gruppe, verdsette andre ferdigheter. Variasjon i vurderingsformer kan skapes i et enkelt emne ved å dele opp eksamen i deler.

Tiltakene vi skriver om her kan brukes til å styrke undervisningen i mange universitetsfag, uavhengig av om formålet er avkolonisering. Å skape anerkjennelse for flere ulike kunnskaper og ferdigheter på universitetet kombinert med å sørge for at studenter (med ulike bakgrunner) får reelt like muligheter til å bruke sin erfaringsbaserte kunnskap som en styrke, kan bidra til avkolonisering. Vi håper at dere lesere ser muligheter for tiltak dere kan gjøre innenfor egne utdanninger, tilpasset de utfordringene som er viktigst i den situasjonen dere står i.

SLUTTORD

«**D**ecolonization is an option, not a mission», skriver Mignolo & Walsh (2018). Selv om avkolonisering av nødvendighet setter stort fokus på bevisstgjøring om og nedbygging av voldelig og urettferdig kunnskap og strukturer, handler avkolonisering likevel aller mest om å skape rom for nye muligheter. Det er en ned - og oppbyggingsprosess. Hvordan kan vi sammen legge til rette for kunnskapssproduksjon som favner bredere, som er mer inkluderende, mer åpen og mer rettferdig, for alle? Hvordan kan vi møte hverandre med radikal kjærlighet, en grunnleggende anerkjennelse av hverandres menneskelighet og verdi (Sandoval, 2000)? Avkolonisering er et kollektivt bevisstgjørings- og endringsprosjekt. Det handler om å bli bevisst på undertrykkende mønster og praksiser som vi alle, i ulik grad, reproducerer selv om vi ikke ønsker det, og gjøre oss selv og andre i stand til å endre dem. Fordi avkolonisering ikke er en misjon, at den ikke tilbyr noen oppskrift på en idealtilstand, så betyr det at vi også må være åpne for å eksperimentere, prøve ut og risikere å feile underveis.

Dette verktøyet har blitt til gjennom en slik kollektiv, utprøvende prosess. Deltagere fra SAIH, aktivister og akademikere over hele Norge har på ulike måter bidratt i denne prosessen, initiert og regissert av SAIH. Vi har i samarbeid med Ixchel León og Peder Brende Jenssen fra SAIH etter beste evne omsatt denne kollektive kunnskapen til en tekst om hva avkolonisering av universitetet kan handle om i teori og praksis. I flere runder har vi diskutert, skrevet utkast, fått tilbakemeldinger fra fjern og nær, diskutert og revidert. Det å føre dette arbeidet i «pennen»

har føltes som et viktig ansvar på vegne av fellesskapet, men det å jobbe på denne måten har også løftet frem en opplevelse av gjensidig omsorg, og en følt felles vilje til å bygge noe nytt. Som akademikere har arbeidet gitt oss en verdifull mulighet utforske hvordan vi kan bevege oss mot mer rettferdige og åpne kunnskapsprosesser i praksis. Vi vil takke SAIH for muligheten til å delta i dette arbeidet. Vi anerkjenner at dette bare er et lite bidrag til en omfattende prosess, og at teksten ikke representerer et sluttpunkt, men fremstiller samtalen slik den står akkurat nå. Vi gleder oss til å følge samtalen videre, og oppfordrer alle som ønsker det til å delta. Husk at dere ikke er alene.

Stine Helena Bang Svendsen og Kristin Gregers Eriksen, januar 2020

REFERANSER

Ahmed, S. (2012). On being included. London: Duke University Press

Alcoff, L. (2007). Mignolo´s Epistemology of Coloniality. CR: The New Centennial Review, 7, 79–101.

Andreotti, V. (2011). Actionable Postcolonial Theory in Education. New York: Palgrave Macmillan.

Askvik, T. & Drange, I. (2019). Etnisk mangfold i akademia. Søkelys på arbeidslivet, 03(36). S. 194–210.

Bangstad, S og A. Døving (2015). Hva er rasisme? Oslo: Universitetsforlaget.

Battiste, M. (2013). Decolonizing Education: Nourishing the Learning Spirit, Vancouver, Purich.

Bergsland, K. (1970). Om middelalderens finnmarker. Historisk tidsskrift, 4(1970). S. 365–409.

Bjørklund, I. (1985). Fjordfolket i Kvænangen. Oslo: Universitetsforlaget.

Bonilla-Silva, E. (2013). Racism without Racists: Color-Blind Racism and the Persistence of Racial Inequality in America. New York: Rowman & Littlefield.

Brustad, J. A. S., Lien, L., Rosvoll, M. & Vogt, C.E. (2017). Et uønsket folk: Utviklingen av en "sigøynerpolitikk" og utryddelsen av Norske Rom 1915-1956. Oslo: Cappelen Damm.

Bull, I, Skevik, O., Sognnes, K. & Stugu, O.S. (2005). Trøndelags historie, bind 1-3. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Connel, R. W. (2019). The Good University. What Universities Actually Do and Why It's Time for Radical Change. London: Zed Books.

Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. Stanford Law Review, 43, 1241-1299.

Dankertsen, A. (2019). I felt so White: Sàmi Racialization, Indigeneity, and Shades of Whiteness. NAIS Journal of the Native American and Indigenous Studies Association: 6, 110-137.

Eidsvik, E. (2012). Colonial Discourse and Ambivalence: Norwegian Participants on the Colonial arena in South Africa, I: Loftsdóttir K and Jensen L (Red.), "Whiteness and postcolonialism in the Nordic region. Exceptionalism, Migrant Others and National Identities". Farnham: Ashgate.

Eriksen, T.L. & Feldberg, K. (2013). Utvikling. En innføring i utviklingsstudier. Kristiansand: Cappelen Damm Akademisk.

Eriksen, K., & Niemi, E. (1981). Den finske fare: Sikkerhetsproblemer og minoritetspolitikk i nord 1860-1940. Oslo: Universitetsforlaget.

Freire, P. (1999). De undertryktes pedagogikk (1. utgave). Oslo: Gyldendal

Goldberg, D. T. (2009). The Threat of Race. Reflections on Racial Neoliberalism. Oxford and Malden: Blackwell.

Gressgård, R. & Harlap, Y. (2014). Spenninger i klasserommet: Mikroaggresjon som pedagogisk utfordring. Uniped, 37 (3), 23-33.

Guðjónsdóttir, G. (2014). "We blend in with the crowd but they don't." (In)visibility of Icelandic migrants in Norway. Nordic Journal of Migration Research, 4(4), 176–183. doi:10.2478/njmr-2014-0026

Guðjónsdóttir, G., & Loftsdóttir, K. (2017). Being a desirable migrant: Perception and racialisation of Icelandic migrants in Norway. Journal of Ethnic and Migration Studies, 43(5), 791–808. doi:10.1080/1369183X.2016.1199268

Gullestad, M. (2002). Det norske sett med nye øyne. Kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt., Oslo, Universitetsforlaget.

Gullestad, M. (2005). Normalising racial boundaries. The Norwegian dispute about the term 'neger'. Social Anthropology, 13, 27-46.

Gunnes H., Nordby P., Næsheim H.N. & O. Wiig, (2017). Statistikk om innvandrere og

etterkommere av innvandrere i norsk forskning og høyere utdanning. Revidert utgave NIFU Arbeidsnotat 2017:4

Haraway, D. (1988). "Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective". Feminist Studies 14, no. 3: 575–99.

Herbjørnsrud, D. 2016. Globalkunnskap. Renaissance for en ny opplysningstid. Bergen: Scandinavian Academic Press.

Hermanstrand, H. (2009). Sørsamisk historie. Historisk tidsskrift, 88. S. 485–491.

Joof, C., L. (2018). Eg snakkar om det heile tida. Bergen: Samlaget.

Kolberg, A. (2017). I grenseland – sørsamisk i Midt-Norge. Dr. Yngvar Nielsen – helt eller skurk? Forskning.no. Hentet fra: https://forskning.no/blogg/i-grenseland-sorsamisk-i-midt-norge/dr-yngvar-nielsen-helt-eller-skurk.

Kjerland, K. A. & Bertelsen, B. E. (eds.) (2015) Navigating Colonial Orders. Norwegian Entrepreneurship in Africa and Oceania, Oxford: Berghan Books.

Kyllingstad, J. R. (2014). Measuring the Master Race. Physical Anthropology in Norway 1890–1945. Cambridge: Open Book Publishers.

Lund, R. (2015). Doing the Ideal Academic – Gender, Excellence and Changing Academia. Aalto University publication series. DOCTORAL DISSERTATIONS, 98/2015

Midtbøen, A., H. & Rogstad, J. (2010). Den utdannede, den etterlatte og den drepte: Mot en ny forståelse av rasisme og diskriminering. Sosiologisk tidsskrift 1 (volum 18), s. 31-52. Hentet fra: https://www.idunn.no/st/2010/01/art10

Maximova-Mentzoni T., Egeland C., Askvik T., m fl. (2016). "Å være utlending er ingen fordel". Karriereløp og barriere for innvandrere i norsk akademia. AFI-rapport 2016:03.

Mählick, P (2013). Academic women with migrant background in the global knowledge economy: Bodies, hierarchies and

resistance. Women's Studies International Forum 36: 65–74.

Mählick, P. (2015). The Racial Grammar of Swedish Higher Education and Research Policy: The Limits and Conditions of Researching Race in a Colour-Blind Context. I: Andreassen, R.& Vitus, K.(eds), Affectivity and Race Formations. A Nordic Case study. Farnham: Ashgate

Michelet, M. (2018). Hva visste hjemmefronten? Holocaust i Norge: Varslene, unnvikelsene, hemmeligholdet. Oslo: Gyldendal.

Mignolo, W. & Walsh, C. (2018). On decoloniality. Duke University Press.

Mills, C. W. (1997). The Racial Contract. Ithaca: Cornell University Press.

Minde, H. (2005). Fornorskinga av samene. Hvordan, Hvorfor og med hvilke følger? Gáldu Čáda – Tidsskrift for urfolks rettigheter (3).

Mohanty, C. T. (1988). Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses. Feminist Review, 61-88.

Moratti, s., Lagesen, V., A. og Sørensen, K., H. (2019). When Penelope Competes against Ulysses. Gendered Patterns of Professorial Recruitment (under publisering).

NTB. (2018, 24. januar). Én av fem studenter har opplevd diskriminering. Hentet fra: https://forskning.no/skole-og-utdanning/n-av-fem-studenter-har-opplevd-diskriminering/293838

Næss T., Gunnes H., & Wendt, K. (2018). Likestilling blant professorene. NIFU Arbeidsnotat 2018:1.

Palmater, P. (2016) Shining Light on the Dark Places: Addressing Police Racism and Sexualized Violence against Indigenous Women and Girls in the National Inquiry. Canadian Journal of Women and the Law Shining Light on the Dark Places: Addressing Police Racism and Sexualized Violence against Indigenous Women and Girls in the National Inquiry, vol. 28 (2), pp. 253-284.

Plumwood,V. (1993). Feminism and the Mastery

of Nature: New York Routledge

Quijano, A. (2000). Coloniality of Power and Eurocentrism in Latin America. International Sociology, 15: 2, 215–232.

Ravna, Ø. 2011. Samenes rett til land og vann, sett i lys av vekslende oppfatninger om samisk kultur i retts- og historievitenskapene. Historisk tidsskrift, 90, 189–212.

Rogstad, J. C., & Midtbøen, A. H. (2010). Rasisme og diskriminering. Begreper, kontroverser og nye perspektiver. Oslo: Norges Forskningsråd.

Rødland, A. (2018). Hva vet vi om kvinners helse? Rapport fra forprosjektet til kvinnehelseportalen.no. Hentet fra: http://kjonnsforskning.no/sites/default/files/hva_vet_vi_om_kvinner_s_helse_rapport_kilden_kjonnforskning.no_nks.pdf

Sandoval, C. (2000). Methodology of the oppressed. MInneapolis: University of Minnesota Press.

Santos, B.D.S. (2018). The end of the cognitive empire: The coming of age of epistemologies of the South. Durham: Duke University Press.

Saxonberg, S. & Sawyer, L. (2006). Uteslutningsmekanismer och etnisk reproduktion inom akademien. I: Sawyer, L. & Kamali, M.[ed], Utbildningens dilemma: Demokratiska ideal och andrafierande praxis. Stockholm: Fritze: https://www.regeringen.se/contentassets/38b1c68cac07410db29c65910627d9e6/utbildningen-s-dilemma--demokratiska-ideal-och-andrafierande-praxis-sou-200640

She Figures. (2018). EU publications. Doi:10.2777/936

Sibeko, G. (2019). Rasismens poetikk. Oslo: Ordatoriet.

Tuck, E., & Yang, K. W. (2012). Decolonization is not a metaphor. Indigeneity, Education & Society, 1(1), 1-40.

Walsh, C. E. (2012). "Other" Knowledges, "Other" Critiques: Reflections on the Politics and Practices of Philosophy and Decoloniality

in the "Other" America. Transmodernity, 1, 11-27.

contentassets/38b1c68cac07410db29c65910627d9e6/utbildningen-s-dilemma--demokratiska-ideal-och-andrafierande-praxis-sou-200640

She Figures. (2018). EU publications. Doi:10.2777/936

Tuck, E., & Yang, K. W. (2012). Decolonization is not a metaphor. Indigeneity, Education & Society, 1(1), 1-40.

Walsh, C. E. (2012). "Other" Knowledges, "Other" Critiques: Reflections on the Politics and Practices of Philosophy and Decoloniality

NOTATER

