



# Markedsretting av utdanning og strukturell rasisme

## Marketisation of education and structural racism

Ingvil Bjordal

*Førsteamanuensis, Institutt for lærerutdanning, NTNU*

[ingvil.bjordal@ntnu.no](mailto:ingvil.bjordal@ntnu.no)

### Sammendrag

Denne artikkelen belyser konsekvenser av markedsretting i grunnskolen i Oslo. Basert på en kvalitativ studie av hvordan kombinasjonen av politiske virkemidler som fritt skolevalg, stykkprisfinansiering, offentliggjøring av resultater og resultatstyring «virker» i ulike skolekontekster, diskuterer artikkelen hvordan negative konsekvenser av denne politikken kan forstås i lys av teorier om og forskning på rasisme. Bakgrunnen for denne tilnærmingen er funn som viser at selv om de politiske virkemidlene har vært innført ut fra hensyn om å styrke kvalitet, forbrukermakt og et mer rettferdig utdanningssystem som ivaretar individuelle behov, bidrar politikken i praksis til å svekke etniske minoritetselevs materielle, kulturelle og politiske betingelser i skolen. Dette kommer blant annet til uttrykk gjennom hvordan kombinasjonen av de ovennevnte virkemidlene bidrar til å institusjonalisere et statushierarki der etniske minoritetselever får en underordnet status og svekkede opplæringsvilkår. I denne artikkelen diskuteres det hvorvidt disse konsekvensene kan forstås som et uttrykk for strukturell rasisme. Hovedmålet med denne inngangen er å bidra med empirisk kunnskap om hvordan strukturell diskriminering langs etniske skillelinjer kan komme til uttrykk i den norske skolen og derigjennom belyse relevansen av et strukturelt perspektiv på rasisme.

### Nøkkelord

Grunnskole, markedsretting, policy enactment, sosial rettferdighetsteori, strukturell rasisme

### Abstract

This article sheds light on consequences of marketisation in compulsory education in Oslo. Based on a qualitative study exploring how the combination of such measures as performance management, parental choice, publication of test results, and per capita funding «works» in different school contexts, the article discusses how negative consequences of this policy can be understood in the light of theories and research on racism. The background for this approach is related to findings showing that although the market-oriented measures have been introduced to strengthening quality, consumer power, and a more fair education system that addresses individual needs, the policy rather contributes to undermine the material, cultural, and political conditions of ethnic minority students in school. This becomes evident through how the combination of the above-mentioned measures contributes to institutionalize a status hierarchy where ethnic minority pupils are given a subordinate status and weakened educational conditions. The article discusses whether these consequences can be understood as an expression of structural racism. The aim is to contribute empirical knowledge on how structural discrimination along ethnic lines can take place in the Norwegian school and thereby illuminate the relevance of a structural perspective on racism.

### Keywords

Compulsory education, marketisation, policy enactment, social justice, structural racism

## Innledning

Denne artikkelen retter oppmerksomheten mot hvordan vi kan forstå konsekvenser av markedsretting i den norske grunnskolen i lys av teorier om og forskning på rasisme. Dette henger sammen med at det norske utdanningssystemet de siste tre tiårene har vært gjennom en omfattende politisk restrukturering etter markedsorienterte styringsprinsipp (Imsen & Volckmar, 2014; Karlsen, 2006). Som en del av denne restruktureringen har nasjonale og kommunale myndigheter introdusert politiske virkemidler som resultatstyring, fritt skolevalg, offentliggjøring av resultater og stykkprisfinansiering for å effektivisere og kvalitets sikre sektoren (Bjordal & Haugen, 2021). Mens de politiske virkemidlene har vært innført ut fra premisser om hvordan konkurranse, valgfrihet og transparens kan styrke kvalitet, demokratisk representasjon, forbrukermakt og et mer rettferdig utdanningssystem som ivaretar individuelle behov, finnes det omfattende dokumentasjon som belyser hvordan de samme virkemidlene både historisk og samtidig har bidratt til sortering og segregering av elever langs sosiale og etniske skillelinjer (Au, 2009; Fejes & Dahlstedt, 2018; Gillborn & Youdell, 2000; Lipman, 2004; Musset, 2012). Mens hovedvekten av forskning på markedsretting innenfor utdanningssektoren viser til erfaringer fra land med lengre tradisjon for denne type styring, vil jeg i denne artikkelen belyse konsekvenser av markedsretting i en norsk utdanningskontekst og da særlig hvordan det som er blitt betegnet som «fargeblind politikk» (Gillborn & Youdell, 2000) kan bidra til systematisk diskriminering av etniske minoritets elever i skolen<sup>1</sup>. Artikkelen bygger på en empirisk studie av konsekvenser av markedsmekanismer i grunnskoler i Oslo (Bjordal, 2016). Studien som belyser sosiale mekanismer i prosessen med å oversette formelt vedtatt politikk i lokale skolekontekster, dokumenterer hvordan kombinasjonen av ulike politiske virkemidler systematisk svekker etniske minoritets elevers materielle, kulturelle og politiske betingelser i skolen. I denne artikkelen vil jeg diskutere hvordan en svekkelse av disse forholdene, som den politiske filosofen Nancy Fraser (2003, 2009) beskriver som sentrale for «deltakelse på like vilkår», kan forstås i lys av teori og forskning om rasisme. Hovedmålet med denne inngangen er å bidra med empirisk kunnskap om hva «underliggende strukturer» som kan bidra til «ulikhetsskapende prosesser», blant annet med tanke på «minoriteters makt og muligheter i samfunnet» (Midtbøen, 2021), kan bety i en norsk kontekst og derigjennom belyse relevansen av et strukturelt perspektiv på rasisme. Problemstillingen som utforskes og diskuteres er hvordan konsekvenser av markedsretting i grunnskolen kan forstås i lys av teorier om og forskning på rasisme.

## Markedsretting av utdanning

Markedsretting av utdanning handler om hvordan utdanningssektoren restruktureres etter markedsliberalistiske prinsipper. Kort fortalt hvordan utdanning gjøres om til et marked med tilbud og etterspørsel som det sentrale omdreiningspunktet ut fra en ideologisk overbevisning om hvordan markedsmekanismer kan bidra til økt kvalitet og styrket forbrukermakt (Ball & Youdell, 2008). I en norsk sammenheng kan markedsrettingen av utdanningssektoren forstås som en del av en større restrukturering der offentlig sektor siden begynnelsen av 1990-tallet har vært forsøkt effektivisert gjennom New Public Management (NPM). Sentrale element i NPM har vært vektlegging av individualisme og valgfrihet, desentrali-

1. Når jeg videre benytter termen etnisitet er dette med referanse til kulturelle aspekter som språklig og kulturell bakgrunn og til elever i en eventuell minoritets- eller majoritetsposisjon. Termen brukes ut fra en forståelse av at dette er en kategori som ofte også relateres til fysiske aspekter som hudfarge (Eriksen, 2017).

sering og fristilling samt privatisering og markedsorientering med konkurranse som drivkraft (Karlsen, 2006). For utdanningssektoren kan markedsrettingen spores tilbake til 1980- og 90-tallet. Til tross for dette kom den for alvor til uttrykk gjennom utdanningsreformen Kunnskapsløftet fra 2006 (Hovdenak & Heldal, 2022; Imsen & Volckmar, 2014). I grunnlagsdokumentene for reformen ble det varslet et systemskifte som skulle være basert på prinsipper om frihet, tillit og ansvar (St. meld. nr. 30 (2003–2004)). Oversatt til konkret politikk innebar systemskiftet introduksjon av en ny desentralisert styringsmodell der skolene fikk større lokal handlefrihet innenfor klare nasjonale mål (manifestert gjennom en målstyrt læreplan), sterkere vektlegging av målbare resultater og vurderingssystem for å måle og dokumentere elevenes læringsutbytte samt en tydeligere ansvarliggjøring av lærere og skoleledere for elevenes resultatoppnåelse (Imsen & Volckmar, 2014). I tillegg ble konkurranse og valgfrihet framhevet som sentrale styringsprinsipper (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2002).

Sentralt for den markedsliberale politikken er at den bygger på en økonomisk logikk som er sentrert rundt hvordan velferdstjenester kan organiseres på en måte som styrker individuelle rettigheter og forbrukermakt. Den hviler dermed på et premiss om at det er forbrukeren, uavhengig av farge eller sosial bakgrunn, som er det sentrale omdreiningspunktet. Med bakgrunn i dette har den markedsliberalistiske tilnærmingen blitt forklart og beskrevet som «fargeblind», fordi den ikke legger vekt på hvem forbrukeren er, men at forbrukere, uansett bakgrunn, får styrket sine rettigheter og muligheter (Gillborn & Youdell, 2000). Kritikere av den markedsliberale politikken viser imidlertid til at den «fargeblinde» markedslogikken og retorikken, overser eller underkommunisere hvordan farge, klasse og kjønn spiller inn på hvilken status vi har som forbrukere (Bonilla-Silva, 2006; Gillborn & Youdell, 2000). I denne sammenheng har blant annet markedsliberalismens forankring i teorier om *rational choice*, som vektlegger enkeltindividets muligheter til å avansere gjennom strategiske valg i utdanningssystemet og prinsippet om *meritokrati*, at avansement i utdanningssystemet skal belønnes etter innsats, blitt utfordret. Dette særlig på bakgrunn av empiriske studier som belyser at både hvordan vi orienterer oss i utdanningssystemet og våre muligheter for avansement er nært sammenvevd med vår sosiale bakgrunn (Gewirtz et al., 1995; Hansen, 2005, 2017; van Zanten, 2015). Med andre ord, vi stiller ikke likt som forbrukere da våre ulike sosiale bakgrunner gir oss forskjellige kunnskaper, ressurser, men også preferanser som aktører på utdanningsarenaen (Gewirtz et al., 1995; Hansen, 2005, 2017). I denne sammenheng viser Hansen (2017) til at foreldres kunnskap og ressurser får økende betydning innenfor utdanningssystem der konkurranse om gode skolerresultater og individuell valgfrihet betones sterkt. Dette bekreftes av studier som viser at forsterket vektlegging av elevers målbare skoleprestasjoner målt ved hjelp av standardiserte tester og fritt skolevalg har bidratt til økte forskjeller og forsterket segregering langs sosiale og etniske skillelinjer (Au, 2009; Bunar & Ambrose, 2018; Musset, 2012; Trumberg, 2011; van Zanten, 2015; Waslander et al., 2010). Mens en stor andel av denne forskningen viser til land med lengre tradisjon for markedsstyring enn Norge, der for eksempel foreldres økonomi spiller inn på valgmuligheter, finnes det etter hvert forskning som bekrefter noen av de samme ulikhets- og segregeringstendensene også i en norsk kontekst der det store flertallet går i en offentlig og gratis skole (se bl.a. Bakken & Elstad, 2012; Bjordal & Haugen, 2021; Hansen, 2005, 2017; Haugen, 2019; Sand-sør, 2020; Stavelie, 2021). Karakteristisk for de norske forskningsbidragene er at de belyser hvordan virkemidler som kan knyttes til markedsstyring forsterker forskjeller og segregering innenfor det som politisk er ment å være en strukturelt inkluderende fellesskolemodell.

## Rasisme og strukturell diskriminering

At fellesskolemodellen ikke er noen garanti mot segregering eller diskriminering, er imidlertid ikke noe nytt og ikke noe som alene kan knyttes til en forsterket markedsretting. Forskning av både nyere og eldre dato viser at den norske enhetsskolen, det som i dag betegnes som fellesskolen, tross sin egalitære profil og sin uttalte målsetting om å motvirke ulikhet, har spilt og stadig spiller en sentral rolle i å reprodusere sosiale forskjeller (Bakken og Elstad, 2012; Pihl, 1999). Historisk har blant annet enhetsskolen som en del av nasjonsbyggingsprosjektet spilt en sentral rolle i fornorskningspolitikken og i assimilering av samiske elever og nasjonale minoriteter (Minde, 2005; Pihl, 1999, 2010). Samtidig viser nyere studier at det fremdeles er en sammenheng mellom elevers bakgrunn og deres skoleprestasjoner (Bakken & Hyggen, 2018; Grendal, 2021).

Innenfor forskningslitteraturen er denne type ulikhetsskapende prosesser som rammer langs sosiale og etniske skillelinjer og som foregår innenfor etablerte og «nøytrale» samfunnsinstitusjoner blitt betegnet som uttrykk for strukturell diskriminering (Rogstad & Midtbøen, 2009). Strukturell diskriminering kan forstås som et begrep som viser til hvordan diskriminering kan skje som følge av ubevisste handlinger eller som en konsekvens av hvordan for eksempel «institusjonelle ordninger eller regelverk som i praksis skal være like for alle, fører til systematisk diskriminering av personer som tilhører bestemte grupper» (Rogstad & Midtbøen, 2009, s. 15). Innenfor rasismeforskning er det beslektede begrepet strukturell rasisme, med sin opprinnelse i en amerikansk kontekst, blitt brukt for å forstå prosesser der «rasemessig ulikhet og diskriminering» vedvarer i moderne samfunn tross formelle tiltak for å forhindre institusjonell diskriminering (Midtbøen, 2021, s. 107). Til tross for at begrepet har vært utviklet for å beskrive amerikanske samfunnsforhold, har strukturelle perspektiv på rasisme også gjort seg gjeldende innenfor norsk samfunnsforskning. De siste par årene har begrepet blant annet blitt satt på dagsorden i kjølvannet av politidrapet på George Floyd i USA våren 2020, som resulterte i at den amerikanske Black Lives Matter (BLM) bevegelsens arbeid mot strukturell rasisme fikk oppslutning og oppmerksomhet også i Norge (Midtbøen, 2021).

Felles for teorier om strukturell rasisme er ifølge Midtbøen (2021) at de er utviklet i kontrast til «et individualisert eller ideologisk basert rasismebegrep» (s. 107). Dette med referanse til en definisjon av rasisme som en ideologisk overbevisning om «at det finnes menneskeraser i form av biologiske forskjeller [...] der den 'hvite rasen' vanligvis betraktes som overlegen andre raser» (Rogstad & Midtbøen, 2009, s. 7). Sentralt innenfor en slik tradisjonell rasismeforståelse er hvordan rasistisk ideologi tar form som negative mentale tankemønstre og holdninger. Det knyttes dermed til koblingen mellom ideologi og enkeltpersoners handlinger og holdninger, der individuelle kognitive prosesser samt intensjonen bak diskriminerende handlinger blir sentrale (Pihl, 2000).

I motsetning til den tradisjonelle forståelse av rasisme flytter teorier om strukturell rasisme oppmerksomheten bort fra enkeltpersoners eller gruppers holdninger og ideologiske overbevisning til «samfunnets underliggende strukturer som former grupperelasjoner og påvirker minoriteters makt og muligheter i samfunnet, på mer subtile, iblant ubevisste, måter» (Midtbøen, 2021, s. 107). Dette bygger på en forståelse av rasisme som «innbakt i sosial praksis» (Rogstad & Midtbøen, 2009, s. 9) og som et fenomen der diskriminering ikke nødvendigvis framstår som eksplisitt og heller ikke entydig kan knyttes til undertrykkende politiske initiativ eller personlige handlinger. Det er en type urettferdighet som kan forstås som resultat av en sammenveving av flere forhold, der diskriminering skjer innenfor rammene av det akseptable (Bangstad & Døving, 2015). Sentralt innenfor et slikt perspektiv er dermed søkelyset på hvordan rasistiske diskurser og praksiser kan ta form og gjøre seg gjel-

dende innenfor etablerte samfunnsinstitusjoner og bidra til å opprettholde sosial urettferdighet. I denne sammenheng er *rasialisering* blitt framhevet som et begrep for å beskrive hvordan for eksempel «verdimessig kategorisering av mennesker kan være forankret i måten vi forstår og snakker om verden på» (Bangstad & Døving, 2015, s. 20), da gjerne gjennom hvordan vi språklig uttrykker oss eller gjennom grenseoppgangen som trekkes for hva som kan ansees som normalt og ikke (Harlap & Riese, 2014). I en norsk utdanningsammenheng har blant annet Joron Pihls (2010) diskursanalytiske studie av overrepresentasjon av minoritets elever innenfor spesialundervisning, Sandra Fylkesnes' (2019a) analyse av lærerutdanningsdiskurser og Kristin Greger Eriksens (2021) diskursanalyse av samfunnsfagundervisningen i grunnskolen, bidratt til å belyse hvordan utdanningsinstitusjoner i dag stadig bygger på og reproducerer rasistiske diskurser.

Til tross for oppmerksomheten rundt og anerkjennelsen av systematisk diskriminering og rasisme som et strukturelt problem, er det imidlertid stilt spørsmål ved hvorvidt betegnelsen strukturell rasisme er et godt og presist nok begrep, spesielt som analytisk og vitenskapelig begrep (Midtbøen, 2021; Orupabo, 2021). Orupabo (2021) peker blant annet på at premisset om at rasisme kan være «her, der og overalt hele tiden» (s. 117), gir et lite hensiktsmessig utgangspunkt for forskning på rasismens omfang og konsekvenser. Samtidig peker hun på at en strukturorientert tilnærming «representerer en absolutt forståelse av makt» (s. 118) som i liten grad tar hensyn til hvordan ulikhetsskapende prosesser både er relasjonelle og kontekstbundne. Denne begrensningen er også fremmet av Midtbøen (2021), som viser til at en omfattende kritikk innenfor forskningsfeltet har vært at teorier om strukturell rasisme har et deterministisk preg, som kan bidra til å underkommunisere både hvordan ulikhetsskapende prosesser kan være knyttet til andre sosiale kategorier enn rase og etnisitet, men også hvordan det kan bidra til å tilsøre positive samfunnsendringer.

Med utgangspunkt i en forståelse av hvordan en strukturell tilnærming til diskriminering og rasisme er relevant, men også hvordan dette bringer med seg noen reduksjonismeutfordringer, vil jeg videre med utgangspunkt i en studie av markedsretting i grunnskolen, belyse hvordan tilsynelatende «fargeblind» politikk kan bidra til å svekke etniske minoritets elevers status og betingelser i skolen. Og da særlig hvordan dette kan skje som en konsekvens av et komplekst samspill mellom individuelle holdninger og handlinger og institusjonelle betingelser og mellom «materielle faktorer på den ene siden og kulturelle faktorer [...] på den andre» (Midtbøen, 2021, s. 112). Hensikten med å vise til denne studien er å bidra med et strukturelt perspektiv på rasisme som går utover det å belyse hvordan diskurser virker i reproduksjon av rasisme. Dette innebærer å rette blikket mot strukturell diskriminering og rasisme som et kontekstuel fenomen, betinget av og muliggjort av både diskursive og materielle forhold, men også av hvordan aktører forhandler og omsetter politikk i lokale kontekster.

## **Case: Markedsretting av utdanning i et sosialt rettferdighetsperspektiv**

Studien jeg tar utgangspunkt i er mitt avhandlingsarbeid, der jeg gjennom en kvalitativ kasusstudie har studert den politiske motivasjonen bak en forsterket markedsstyring innenfor utdanningssektoren og konsekvenser av dette, nærmere bestemt i grunnskolen i Oslo (Bjordal, 2016)<sup>2</sup>. Bakgrunnen for studien, som ble gjennomført skoleåret 2012/2013, var at

2. Studien det refereres til er min Ph.d.-avhandling «Markedsretting i en urban norsk skolekontekst – et sosialt rettferdighetsperspektiv» (Bjordal, 2016).

Oslo kommune fra slutten av 1990-tallet har introdusert en rekke politiske virkemidler som kan betegnes som uttrykk for markedsretting (Ball & Youdell, 2008). Dette omfatter blant annet mål- og resultatstyring, fritt skolevalg, stykkprisfinansiering og offentlig publisering av resultater på skolenivå.<sup>3</sup> Studien, som kan betegnes som en kritisk policy-studie, hadde to formål: å belyse politiske intensjoner med markedsretting og å belyse prosessen og mekanismer som spiller inn når formelt vedtatt politikk skal oversettes i lokale skolekontekster. Det siste særlig med tanke på hvilke potensielle ulikhetsskapende konsekvenser markedsretting kan få i en urban skolekontekst som Oslo, der forskjeller i befolkningens levekår viser seg langs etniske skillelinjer og i forskjeller i elevsammensetningen ved skolene i byen (Birkelund et al., 2010; Bråthen et al., 2007; Hansen, 2017).

Med utgangspunkt i en målsetting om å belyse markedsretting som formulert og realisert politikk baserte avhandlingen seg på en analyse av kommunale politiske dokument relatert til introduksjonen av ovennevnte politiske virkemidler og en intervjuundersøkelse med 15 skoleledere i 13 forskjellige grunnskoler. Mens dokumentanalysen rettet søkelyset mot hvilke rettferdighetshensyn som lå til grunn for introduksjon av virkemidlene<sup>4</sup> og dermed diskursive aspekter ved markedsstyringen, fokuserte intervjuanalysen på skolelederens erfaring med hvordan ulike kontekstuelle forhold ved den enkelte skole spilte inn på eller påvirket skolens erfaring med eller respons på resultatstyring, fritt skolevalg, stykkprisfinansiering og offentliggjøring av resultater. Valg av skoleledere som informanter ble gjort ut fra en vurdering av at de som mellomledere står i en særstilling når det kommer til å oversette politikk i praksis. Ettersom målet var å få innsikt i ulike erfaringer, ble skoleledere med forskjellig fartstid som rektorer rekruttert fra skoler med ulik geografisk beliggenhet, med ulike elevsammensetninger (andel minoritetsspråklige elever) og fra både barne- og ungdomsskoler. Skolelederne ble rekruttert delvis via det som er blitt betegnet som snøballmetoden (Thagaard, 2009) og delvis via direkte henvendelser.

Intervjuene med skolelederne om prosessen med å oversette politikk ble analysert ut ifra Ball, Maguire og Brauns (2012) teori om policy enactment som kort kan forklares som en teori om «hvordan skoler gjør politikk». Et sentralt premiss for denne teorien er at realisering av politikk forutsetter aktive oversettere og iverksettere. Samtidig forklares deres handlingsalternativ som både eksplisitt og implisitt styrt eller begrenset av kontekstuelle materielle forhold, men også av diskurser om hva som utgjør for eksempel «god» eller i dette tilfellet «rettferdig» utdanning. Diskurs knyttes innenfor denne teoretiske innrammingen til Faircloughs forståelse av språk som en form for sosial handling og til hvordan «the ways social and political domination is reproduced by text and talk» (Ball et al., 2012, s. 15). Å analysere disse forholdene i sammenheng muliggjorde det å belyse hvordan materielle og diskursive forhold både regulerer og direkte og indirekte legger føringer på skolelederne som arbeider i feltet og som daglig må ta valg på vegne av elevene sine.

For å belyse konsekvensene i et ulikhetsperspektiv, ble skoleledernes erfaringer analysert i lys av den politiske filosofen Nancy Frasers sosiale rettferdighetsperspektiv. Til grunn for Frasers (2003, 2009) teori ligger en forståelse av at urettferdighet kan komme til uttrykk på flere måter, som økonomisk urettferdighet, kulturell urettferdighet og politisk urettferdighet. *Økonomisk urettferdighet* kan ifølge henne forstås som et resultat av politisk-økonomiske strukturer som bidrar til systematisk skjevfordeling av materielle og økonomiske

3. Se også Bjordal og Haugen (2021) for en mer utfyllende beskrivelse.

4. Dokumentene ble i likhet med intervjuene analysert i lys av Nancy Frasers (2003, 2009) rettferdighetsperspektiv. For en mer utfyllende beskrivelse av denne analysen se Bjordal (2016).

ressurser mellom grupper i samfunnet. *Kulturell urettferdighet* er et resultat av at institusjonaliserte kulturelle verdimønstre systematisk bidrar til at visse grupper ikke anerkjennes eller underordnes i samfunnet. Og *politisk urettferdighet* er et resultat av manglende representasjon. Frasers (2003, 2009) argument er at rettferdighet, konkretisert til premisset om «deltagelse på like vilkår», er betinget av likeverdige materielle, kulturelle og politiske betingelser som sikrer økonomisk trygghet og stabilitet, like muligheter for sosial anerkjennelse og demokratisk deltagelse. Dette innebærer at de økonomiske strukturene i samfunnet må være organisert på en slik måte at de sikrer rettferdig fordeling av materielle ressurser, at ikke noen grupper marginaliseres på grunn av manglende anerkjennelse og at det politiske rommet sikrer likeverdig representasjon. Ifølge Fraser (2003, 2009) kan politikk eller sosiale ordninger som bidrar til det motsatte; økonomisk marginalisering, opprettholdelse av verdihierarki mellom ulike grupper og politisk marginalisering, forstås som urettferdig da dette kan bidra til å hindre likeverdig samfunnsdeltagelse.

Sammenkoblingen mellom Ball et als. (2012) teori om «hvordan skoler gjør politikk» og Frasers (2003, 2009) tredimensjonale rettferdighetsteori gjør det mulig med kontekstuelle analyser som tar høyde for samspillet mellom materielle og kulturelle forhold og individuelle og strukturelle forhold når politikk skal oversettes i praksis. Jeg skal videre gi noen eksempler som kan illustrere dette komplekse samspillet og som belyser hvordan etniske minoritetselevs status og opplæringsbetingelser svekkes innenfor en markedsrettet styringskontekst.

### Fritt skolevalg, offentliggjøring av skoleinformasjon og utvikling av statushierarki mellom skoler

Fritt skolevalg har i Oslo vært innført som en inntaksordning i grunnskolen for å «sikre økt valgfrihet» og «ivareta foresattes rett til å velge skoletilbud for sine barn» (Oslo kommune, 2014, s. 1; Berggrav, 1998). Da undersøkelsen ble gjennomført innebar denne ordningen, som for øvrig er et av de fremste kjennetegnene på markedsretting (Ball & Youdell, 2008), at foreldre har en rett til å søke barna sine over i en annen skole enn den de opprinnelig «sokner» til uten å måtte begrunne dette med særskilte forhold. I denne sammenheng ble skolene oppfordret til å praktisere fritt skolevalg og avslag skulle kun skje ved kapasitetsbegrensninger ved den enkelte skole.

I Oslo er skolenes erfaring med fritt skolevalg veldig forskjellig. Mens noen skoler opplever at denne inntaksordningen bidrar til økt elevrekruttering, erfarer andre «elevflukt» og at elevene som opprinnelig sokner til skolen søker seg bort. Et fellestrekk i måten skolene erfarer fritt skolevalg på, er at elevrekrutteringen er nært relatert til skolenes elevsammensetning og særlig andelen minoritetselever. Dette kommer til uttrykk ved at de skolene med høyest andel minoritetselever også er de som i størst grad erfarer elevflukt, mens skoler med lavere minoritetsandel opplever elevtilstrømming. Dette bidrar til en polarisering mellom det skolelederne selv omtaler som «hvite» og «brune» skoler, der majoritets- og minoritetselever konsentreres i ulike skoler. Denne polariseringen forsterker ifølge skolelederne, et statushierarki mellom skoler der «hvite skoler», i kraft av sin høye konsentrasjon av majoritetselever blir betraktet som en tryggere og bedre skole å gå på, mens «brune skoler» med sin elevgruppe blir betraktet som uattraktive. Statushierarkiet som oppstår, bidrar til at skoler i nærliggende områder blir stående i en konkurransesituasjon der det å ha færre minoritetselever enn naboskolene gir et fortrinn med tanke på elevrekruttering.

Vi ser jo at det trekker elever fra [nabobydel] over til oss etter hvert, men det er klart at vi også føler at [naboskolen] for eksempel puster oss i nakken. Det er en såkalt hvitere skole, ikke sant, med færre flerspråklige [...]. (Rektor ved Oslo-skole)

Statushierarkiet som oppstår mellom skolene er ifølge skolelederne relatert til hvordan den enkelte familie orienterer seg og deres preferanser og usikkerhet, særlig med hensyn til å sende barna sine til skoler med mange minoritetselever. Et gjennomgående tema er beskrivelser av foreldre som oppgir at de er bekymret for hvordan det faglige og sosiale miljøet utvikles når flertallet av elevene er minoritetsspråklige, og at skolens rykte er avgjørende for hvordan de vurderer skolene.

Til tross for at foreldres valgstrategier og skolens omdømme kan forstås som et resultat av individuelle valg og preferanser, oppstår de ikke i et vakuum. Det er også relatert til hvordan kommunen offentlig kommuniserer om de ulike skolene. Som et ledd i å sikre foreldre og allmennheten innsyn i og kunnskap om skolens virksomhet, har Oslo kommune i en årrekke offentliggjort resultater og annen informasjon om skolene i byen på åpne digitale nettsider. Skoleåret 2012/2013, det året studien ble gjennomført, ble informasjon om resultater og ressursbruk i Oslo-skolen publisert på *Kvalitetsportalen Oslo* (på Utdanningsetatens hjemmesider), mens i 2014 ble *minosloskole.no* presentert som en ny nettportal. Fra et markedsliberalt perspektiv er nettopp innsyn i og kunnskap om skolene sentralt for å få klarhet i de ulike valgalternativene (Ball & Youdell, 2008). Det er imidlertid ikke naturgitt hva foreldre trenger informasjon om. I Oslo har kommunen valgt å presentere tall som sier noe om skolenes resultater sammen med informasjon om hvor stor del av elevsammensetningen på den enkelte skole som er minoritetsspråklige og hvordan denne andelen har utviklet seg over tid. Til tross for at den politiske intensjonen er å bidra til innsyn i og åpenhet om skolens virksomhet og kvalitet (Bjordal, 2016), erfarer skolelederne at utdanningsmyndighetenes kommunikasjonsstrategi bidrar til å både underbygge en forestilling om at elevsammensetningene er en relevant faktor når en skal velge skole og at det er en sammenheng mellom elevgrunnlag og skolekvalitet. Denne sammenhengen styrkes ifølge skolelederne ved at offentliggjøring av tall og statistikk ofte presenteres ut ifra en fargeblind diskurs der «en elev er en elev» og der standardiserte prøver framsettes som objektive sammenligninger av elevers kunnskaper og skolers kvalitet. Når det ikke tas høyde for skolenes ulike elevgrunnlag og hvordan standardiserte prøver kan favorisere elever med for eksempel norsk som morsmål, har dette bidratt til flere nyhetsoppslag, der skoler som ligger i områder med lave levevilkår og som har en høy minoritetsandel, også blir hengt ut som blant de dårligste i Oslo (Bjordal, 2016). Denne nyhetsvinklingen er igjen ifølge skolelederne med på å påvirke skolenes omdømme og derigjennom foreldres tillit og eventuelle mistillit til skolen, som igjen er betydningsfull for deres valg av skole.

Blant de skolene som mister tilliten forteller skoleledere at de har prioritert å iverksette «vervekampanjer», oppsøkende virksomhet i barnehager og andre tiltak for å rekruttere og beholde elever. I denne sammenheng forteller noen at de aktivt jobber med å beholde «de norske elevene» ved skolene, da med referanse til elever med etnisk majoritetsbakgrunn. Dette begrunnes med at det å ha majoritetselever ved skolen innebærer å beholde sosio-økonomisk ressurssterke familier, noe som igjen er av betydning for skolens omdømme.

### Stykkprisfinansiering og skjevfordeling av ressurser

Et kjennetegn på markedsretting er at skolens ressurser knyttes til rekruttering av elever (Ball & Youdell, 2008). I denne sammenheng kombineres ofte fritt skolevalg med stykkprisfinansiering. Dette er en ressursfordelingsmodell der «pengene følger eleven» og der skoler som mister elever svekkes økonomisk, mens skoler som rekrutterer elever sikres økonomisk (Sørensen, 2017). Koblingen mellom fritt skolevalg og denne ressursfordelingsmodellen bygger på en økonomisk logikk om at økonomisk press og konkurranse vil stimulere skolene til å heve kvaliteten på opplæringstilbudet. Samtidig er dette en modell som ifølge denne



logikken overfører mer direkte makt til forbrukerne, på den måten at deres valg får direkte konsekvenser for den enkelte skole (Sørensen, 2017). I Oslo ble stykkprisfinansiering innført i 2003 (Oslo kommune, 2005). I den perioden studien ble gjennomført, innebar dette at ressursene til skolene ble fordelt ut ifra et basisbeløp og et grunnbeløp per elev til hver enkelt skole. Med andre ord ble en relativt stor andel av skolens ressurser regulert ut ifra antallet elever ved skolen. Motivasjonen for innføring av denne modellen ble i Oslo ikke knyttet til konkurranseeffekten, men det å sikre en mer rettferdig fordelingsmodell der budsjettet justeres i forhold til antall elever (Bjordal, 2016).

I Oslo, hvor fritt skolevalg bidrar til svært forskjellig elevrekruttering i de forskjellige skolene, innebærer denne ressursfordelingsmodellen at også ressursfordelingen blir skjev. Dette rammer særlig de skolene som blir valgt bort og som har en høy andel med minoritets elever. Til tross for at disse skolene får kompensatoriske midler for å ivareta elever som trenger ekstra oppfølging og tilrettelegging, beregnet ut fra blant annet sosiodemografiske kriterier og antall elever med vedtak om særskilt språkopplæring, (Bjordal, 2016), viser flere skoleledere til at disse midlene ikke strekker til. Samtidig erfarer de skolene med høy grad av elevflukt at ordningen med å bli tildelt ressurser per elev bidrar til uforutsigbare rammer. Dette fordi elevtallet endrer seg raskt når man til enhver tid har elever på skolen som står på en venteliste om å få komme inn på andre skoler.

De begrensede og uforutsigbare materielle rammevilkårene bidrar til en skjevfordeling av ressurser som går ut over fasilitetene og opplæringstilbudet til elevene i disse skolene, det Ball et al. (2012) beskriver som skolens materielle kontekst. Skolelederne i disse skolene beskriver blant annet at de ikke tør ansette folk i faste stillinger og særlig ikke tospråklige lærere. De beskriver også at de slår sammen klasser for å spare penger på lærere og at de unngår å kjøpe inn nytt læringsmaterie eller starte opp pedagogiske utviklingsprosjekt på grunn av usikkerheten i den økonomiske finansieringen. I tillegg beskriver de at de i en presset økonomi ser seg nødt til å nedprioritere undervisning som ikke har sterk lovhjemmel, noe som blant annet innebærer å kutte i den forsterkede språkopplæringen for minoritetsspråklige elever

så lenge det ikke ligger noen strenge lovhjemler i forhold til at man skal tilby morsmålsopplæring, men det er veldig strenge lovhjemler i forhold til spesialundervisning, så er det veldig lett å prioritere over på spesialundervisning og droppe morsmålet. Så er det ikke alltid at du føler at det er riktig og er helt greit, men det er de prioriteringene du må ta i forhold til at du har det budsjettet du har og du er ansvarlig for det. (Assisterende rektor ved Oslo-skole)

En annen strategi som beskrives, er å slå sammen den forsterkede språkopplæringen sammen med spesialundervisningen. Det siste innebærer at undervisningstilbud for minoritetsspråklige elever slås sammen med tilbudet til elever som har ulike typer lærevansker. Oppsummert bidrar den ressursmessige skjevfordelingen til ulike materielle og pedagogiske betingelser i skoler med høy og lav minoritetsandel. Dette påvirker igjen læreres muligheter for å tilrettelegge for og følge opp de elevgruppene de har, noe som blir ekstra sårbart i skoler der andelen elever som trenger ekstra oppfølging er høy.

#### Politisk representasjon og seleksjon av elever

Både fritt skolevalg, stykkprisfinansiering og kommunens strategi med å publisere informasjon om andel minoritetsspråklige elever og resultater på skolenivå, er politisk begrunnet ut fra hensyn om å styrke offentlig innsyn og debatt, demokratisk deltagelse og mulighet for

foreldre til å påvirke egne barns skolegang (Bjordal, 2016). Dette er relatert til det Fraser (2009) betegner som politiske rettferdighetshensyn.

Til tross for at ordningene utvilsomt gir større valgfrihet på individuelt plan, bidrar imidlertid kombinasjonen av disse virkemidlene til å sette skolene i en situasjon der de må konkurrere om elever for å sikre seg økonomisk. I denne sammenheng stilles skolelederne som jobber innenfor en desentralisert styringsmodell der beslutningstakingen er delegert til laveste nivå, overfor flere dilemma. Et gjennomgående tema er relatert til at det «lønner seg» for skolene å rekruttere akademisk høyt presterende og norske majoritets elever framfor elever med innvandrerbakgrunn, minoritetsspråklige elever og elever som har behov for ekstra faglig oppfølging. Dette fordi det å ha majoritetsnorske elever og elever som presterer akademisk, kan bidra til å styrke omdømmet til skolen utad og dermed snu en eventuell negativ rekrutteringstrend og økonomisk utvikling for skolene. I tillegg begrunner skolelederne dette utfra hensyn om å ville ivareta et mer heterogent miljø. Sammenhengen mellom elevgrunnlag, omdømme og økonomisk situasjon spiller inn på skolelederes vurderinger når de skal vurdere søknader om skolebytte. I denne sammenheng tematiseres seleksjon av elever som en aktuell problemstilling. En skoleleder forteller blant annet at

Jeg har jo også opplevd i min tid som rektor [...] rektorer som sier nei til å ta imot elever fordi de har en annen etnisk bakgrunn, og da er det plutselig fullt, som egentlig da bare ønsker å ha ressurssterke elever på sin skole. Det synes jeg er ganske vanskelig som rektor å sitte og se, men det er faktisk reelt. [...] men det er klart at vi vet jo at det er barn med særskilt behov, og hvis de i tillegg da er minoritetsspråklige, dette henger jo også litt sammen, så er jo det en kostnad for skolen. (Rektor i Oslo-skolen)

Denne situasjonen der sammenhengen mellom skolenes elevgrunnlag og økonomi bidrar til en kostnadsvurdering av elevene, er også relatert til et annet dilemma som handler om hvordan forholde seg til foreldre som bruker sin forbrukermakt til å stille krav om etnisk segregering. Ved en skole beskrives denne situasjonen i forbindelse med at rektor i en skole med høy minoritetsandel hadde spredt de etnisk norske elevene på første trinn i ulike klasser. Foreldrene til disse barna opplevde dette som negativt og ba rektor om å omorganisere klassene slik at elevene kom i samme klasse. De presenterte dette også som et ultimatum og viste til at de ville søke barna sine ut av skolen om ikke rektor fulgte oppfordringen. Rektor opplevde situasjonen som etisk veldig vanskelig og hadde store kvaler med å etterkomme foreldrenes krav. Likevel landet hun på å gjøre som foreldrene ba om, da ut ifra en visshet om at hvis foreldrene gjorde alvor ut av sin trussel om å ta barna sine ut av skolen, ville dette få alvorlige økonomiske og omdømmemessige konsekvenser. Det ville også redusere muligheten for å sikre et heterogent elevmiljø for de elevene som ble igjen. Mens foreldrene fikk gjennomslag for sine ønsker i denne saken, fikk rektor kritikk for beslutningen.

## Diskusjon

Utdragene fra denne studien viser tydelig hvordan ulikhetsskapende prosesser kan foregå innenfor tilsynelatende nøytrale og etablerte samfunnsinstitusjoner. Samtidig viser den hvordan disse prosessene er et resultat av komplekse forhold der materielle og kulturelle forhold samt individuelle og strukturelle forhold virker sammen. Om en tar utgangspunkt i Frasers (2003, 2009) perspektiv på hva som betinger sosialt rettferdige ordninger og bidrar til «deltakelse på like vilkår», viser studien at kombinasjonen av virkemidler som har til hensikt å effektivisere og kvalitetssikre skolen samt sikre styrket forbrukerrettigheter, bidrar

til å svekke etniske minoritetslevers materielle, kulturelle og politiske betingelser. Dette kommer som vist til uttrykk gjennom hvordan introduksjon av konkurransemekanismer og kobling mellom skolars økonomi og elevgrunnlag bidrar til at skoler må konkurrere om elever for å sikre seg økonomisk. Denne konkurransen stimulerer igjen til et verdihierarki, der etniske minoritetslever og skoler med etniske minoritetslever får en lavere status enn «hvite skoler» og elever med etnisk majoritetsbakgrunn. Dette underbygges av kommunens kommunikasjonsstrategi der andel minoritetsspråklige elever er valgt ut som relevant informasjon for foreldre som skal orientere seg om skolen. Med andre ord bidrar kombinasjonen av virkemidler til å institusjonalisere et statushierarki der etniske minoritetslever får en underordnet sosial status. Samtidig bidrar som vist kobling mellom økonomi og elevgrunnlag til en systematisk skjevfordeling av ressurser som favoriserer «hvite skoler», der skoler med høy konsentrasjon av etniske minoritetslever rammes økonomisk. Denne svekkelsen av det Fraser (2003) viser til som materielle betingelser får igjen direkte påvirkning på kvaliteten på opplæringstilbudet til elevene i disse skolene, da skoleledere må kutte i ansatte, i undervisningstilbud og i læringsmateriell. I tillegg til at kombinasjonen av de politiske virkemidlene påvirker skolens og elevenes kulturelle og materielle betingelser, får det som vist også betydning for etniske minoriteters politiske betingelser. Dette kommer særlig fram i eksemplene som viser hvordan forbrukermakt er betinget av hvem forbrukeren er, og hvordan forbrukermakt også kan brukes som maktmiddel for å bidra til å opprettholde etnisk segregering i skolen.

Forholdene beskrevet her, samt mekanismene som forårsaker dem, illustrerer og bekrefter tidligere forskning på hvordan etniske minoritetslever både er utsatt for strukturell diskriminering i utdanningssammenheng og hvordan denne diskrimineringen har klare rasistiske trekk (Au, 2016; Gillborn & Youdell, 2000; Pihl, 2010). Når «brune» og «hvite» skoler har etablert seg som et deskriptivt begrep som det knyttes negative og positive konnotasjoner til, kan dette forstås som en form for rasialisering der hudfarge gjøres relevant som en verdimesig markør i utdanningssammenheng (Harlap & Riese, 2014; Rogstad & Midtbøen, 2009). Det samme gjelder når det etableres et verdihierarki der majoritetsnorske elever blir mer attraktive enn etniske minoritetslever. Karakteristisk for den diskrimineringen og rasialiseringen som åpenbart skjer, der minoritetslever systematisk får svekket sine betingelser i skolen, er imidlertid at den ikke direkte kan knyttes til en rasistisk motivert politikk eller til enkeltpersoners dårlige holdninger. Heller motsatt skjer den på tross av politiske intensjoner om å styrke demokratisk deltagelse og enkeltpersoners kvaler med å gjennomføre tiltak som de vet rammer skjevt. Når politikken bidrar til strukturell diskriminering langs etniske skillelinjer, kan dette dermed heller forstås som et resultat av de mulighetsbetingelsene skoleledere har og får innenfor en markedsrettet kontekst (Ball et al., 2012). Dette er særlig relatert til hvordan en desentralisert styringsmodell, der utdanningsmyndighetene «styrer på avstand» gjennom å kombinere stor lokal frihet med sterk grad av ansvarliggjøring av rektorer og lærere (for blant annet økonomisk drift), legger diskursive og materielle føringer for hvilke vurderinger som «kan» gjøres av den enkelte skoleleder.

Samtidig som studien kan leses som et empirisk bidrag som både underbygger relevansen av, men også utvider forståelsen av hvordan og hvorfor det gir mening å snakke om rasisme som et strukturelt fenomen også i en norsk sammenheng, er det som vist innledningsvis stilt spørsmål ved hvorvidt strukturell rasisme er et hensiktsmessig begrep i forskningssammenheng. Dette er blant annet relatert til at betegnelsen kan bidra til å underbygge en forståelse av at strukturell diskriminering, slik som beskrevet her, kan reduseres til et rase- og etnisitetsspørsmål og dermed underkommunisere hvordan for eksempel klasse er en sentral kategori som aktivt virker inn på og gjør seg gjeldende i fordeling av goder og statushierarki

(Midtbøen, 2021). Som nevnt tidligere, viser undersøkelser at befolkningens levekår i Oslo følger etniske skillelinjer, noe som viser seg i geografien samt i forskjeller i elevsammensetningen ved skolene i byen (Birkelund et al., 2010; Bråthen et al., 2007). At disse forholdene sammenfaller, bekreftes også som vist av skolelederne i Oslo. Mens dette kan tolkes som «bevis» på at ulikhetene som her er beskrevet ikke kan reduseres til et spørsmål om etnisk diskriminering alene, argumenterer Svendsen (2022) for at definisjonskrav som handler om «at rasisme må være det eneste virksomme diskrimineringsgrunnlaget», kan bidra til å skjule rasisme som samfunnsproblem (s. 47). Med utgangspunkt i kritisk raseteori og et interseksjonelt perspektiv argumenterer hun for at det at de formene for urettferdighet som her er beskrevet også er relatert til for eksempel sosial klasse, ikke kan brukes for å avskrive rasistisk diskriminering som et fenomen som er vevd inn i samfunnsstrukturene. Heller motsatt viser hun til hvordan «rasisme kan finnes sammen med, samtidig som og innvevd i ulikhetsskapende praksiser som også rammer på grunnlag av sosial klasse, kjønn eller andre former for ulikhet» (Svendsen, 2022, s. 48). Et sentralt poeng i denne sammenheng og fra dette teoretiske ståstedet er også at variasjon i erfaringer ikke kan brukes til å avskrive rasisme som et strukturelt fenomen (Svendsen, 2022). Med andre ord; selv om skolene i Oslo erfarer markedsrettingen forskjellig og minoritetslever kan rammes ulikt, og selv om markedsretting kan tenkes å få et annerledes uttrykk i for eksempel en distriktskommune med en annen demografi, undergraver ikke dette realiteten i at de forholdene som her er beskrevet er relatert til strukturelle bestemmelser og reguleringer. Ut fra dette perspektivet kan markedsretting slik det har vært praktisert i Oslo, til tross for at det har ledet til ulikhetsskapende prosesser langs flere dimensjoner og til tross for potensielle varierte erfaringer, forstås som en «fargeblind» politikk som har hatt rasistiske effekter.

Diskusjonen om hvorvidt vi er tjent med å bruke begrepet strukturell rasisme kan relateres til en faglig diskusjon om de ontologiske og epistemologiske premissene for rasismeforskning, altså en diskusjon som handler om hvordan vår forståelse av rasisme (som forskere) legger føringer for hvordan vi utforsker fenomenet og igjen produserer kunnskap om det (Pihl, 2015). Samtidig viser historien at vitenskapelige begreper og teorier legger premisser for og legitimerer politiske satsningsområder. Diskusjonen om rasismebegrepet kan dermed også forstås som nært relatert til ulike aktørers interesser og til det som kan beskrives som problemformuleringsprivilegiet, som handler om sammenhengen mellom det å definere problemer og det å komme i posisjon til å presentere legitime politiske løsninger (Bacchi, 2009). I denne sammenheng er det relevant å stille spørsmål ved hvem som politisk tjener på en eventuell avvisning av strukturell rasisme som begrep innenfor samfunnsforskning. Dette er slik jeg ser det, en særlig relevant problemstilling da politiske tilhengere av markedsretting de siste årene har bidratt med handlingsplaner mot rasisme der en tradisjonell forståelse av rasisme som en ideologisk og individuell holdningsutfordring har lagt grunnlaget for tiltak innenfor utdanningssektoren (Kulturdepartementet, 2019). Ved ikke å definere strukturell rasisme som relevant, kan det skapes et politisk rom der det blir legitimt å videreføre en markedsrettet «fargeblind» politikk uten å ta hensyn til de potensielt diskriminerende konsekvensene av denne.

## Avslutning

I kjølvannet av Black Lives Matter-protestene våren 2020 har diskusjonen om strukturell rasisme på nytt blitt satt på dagsorden. I den forbindelse er det stilt spørsmål ved om det er grunnlag for å hevde at denne formen for rasisme også finnes i det norske samfunn og hvorvidt strukturell rasisme er et godt og hensiktsmessig begrep å bruke også i en norsk kontekst

og innenfor norsk samfunnsforskning (Fylkesnes, 2019b; Jensen & Helgheim, 2020; Midtbøen, 2021; Orupabo, 2021; Schei, 2020; Vartdal & Trædal, 2020). I denne artikkelen har jeg belyst hvordan en forsterket markedsorientering av utdanningssektoren kommer til uttrykk i Oslo-skolen og hvordan denne kan ha rasistiske konsekvenser. I denne sammenheng har det vært sentralt å vise hvordan forhold som utvilsomt bidrar til å svekke etniske minoritets- elevers betingelser i skolen, ikke er utledet av en eksplisitt rasistisk motivert politikk, men av en politikk som (i hvert fall retorisk) har til formål å fremme demokratisk deltagelse og individuelle rettigheter. Dekoblingen til rasistisk ideologi har bidratt til at den type systematiske forskjeller som her er beskrevet og som kan knyttes til markedsretting, både faglig og politisk er blitt vist til som «uheldige» og «utilsiktede» konsekvenser, men også som kostnader av en politikk som tar forbrukerrettigheter på alvor (Sandsør, 2020; Utdannings- og forskningsdepartementet, 2002). I dag finnes det imidlertid bred kunnskap om hvordan introduksjon av markedsstyringsprinsipper innenfor utdanningssektoren bidrar til disse «uheldige konsekvensene», men også hvordan flere av virkemidlene beskrevet her opp gjennom historien aktivt er blitt brukt for å legitimere og opprettholde segregering langs etniske skillelinjer i skolen (Au, 2016; Pihl, 2000, 2010; Suitts, 2020). Sett i lys av dette og av dagens krav om at politikk skal være kunnskapsbasert, er det legitimt å stille spørsmål ved hvorvidt denne kunnskapen vinner fram, men også hvem sine interesser det tjener når vi som samfunnsforskere begrepsfester rasisme som sosialt fenomen i en norsk sammenheng.

## Referanser

- Au, W. (2009). *Unequal by design: high-stakes testing and the standardization of inequality*. Routledge.
- Au, W. (2016). Meritocracy 2.0: High-Stakes, Standardised Testing as a Racial Project of Neoliberal Multiculturalism. *Education Policy*, 30(1), 39–62. <https://doi.org/10.1177/0895904815614916>
- Bacchi, C. (2009). *Analysing Policy. What's the problem represented to be?* Pearson.
- Bakken, A. & Elstad, J. I. (2012). *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer* (NOVA rapport 7/2012). <http://www.hioa.no/About-HiOA/Centre-for-Welfare-and-Labour-Research/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2012/For-store-forventninger>
- Bakken, A. & Hyggen, C. (2018). *Trivsel og utdanningsdriv blant minoritets elever i videregående* (NOVA rapport 1/18). <https://www.imdi.no/contentassets/f156353133e04c75a5d4eb7d95787011/nova-rapport-1-18-trivsel-og-utdanningsdriv-blant-minoritets elever-i-videregaende.pdf>
- Ball, S. J., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Ball, S. J., & Youdell, D. (2008). *Hidden Privatisation in Public Education*. <http://download.ei-ie.org/docs/IRISDocuments/Research%20Website%20Documents/2009-00034-01-E.pdf>
- Bangstad, S. & Døving, C. A. (2015). *Hva er rasisme?* Universitetsforlaget.
- Berggrav, S. (1998, 28. mai). Nye regler vedtatt i formiddag. Blir lettere å bytte skole. *Aftenposten*, s. 9.
- Birkelund, G. E., Hermansen, A. S. & Evensen, Ø. (2010). *Skolesegregering – et problem? Elevsammensetning, frafall og karakterer i Oslo-skolen*. Universitetet i Oslo. <https://www.sv.uio.no/iss/forskning/prosjekter/segregering-i-osloskolen/publikasjoner/skolesegregering.pdf>
- Bjordal, I. (2016). *Markedsretting i en urban norsk skolekontekst – Et sosialt rettferdighetsperspektiv* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Bjordal, I. & Haugen, R. C. (2021). *Fra fellesskole til konkurranseskole. Markedsretting i grunnskolen – sentrale virkemidler og lokale erfaringer*. Universitetsforlaget.
- Bonilla-Silva, E. (2006). *Racism Without Racist. Color-Blind Racism and the Persistence of Racial Inequality in the United States*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Bråthen, M., Djuve, A. B., Dølvik, T., Hagen, K., Hernes, G. & Nielsen, R. A. (2007). *Levekår*

- på vandring. *Velstand og marginalisering i Oslo* (Fafo-rapport 2007:05). <https://www.fafo.no/zoo-publikasjoner/fafo-rapporter/levek-ar-pa-vandring>
- Bunar, N. & Ambrose, A. (2018). Urban polarisering och marknadens förlorare. I A. Fejes & M. Dahlstedt (Red.), *Skolan, marknaden och framtiden*. Studentlitteratur.
- Eriksen, I. M. (2017). *De andres skole. Gruppedannelse og utenforskap i den flerkulturelle skolen*. Gyldendal Akademisk.
- Eriksen, K. G. (2021). 'We usually don't talk that way about Europe ...': Interrupting the coloniality of Norwegian citizenship education [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Sørøst-Norge.
- Fejes, A. & Dahlstedt, M. (Red.). (2018). *Skolan, marknaden och framtiden*. Studentlitteratur.
- Fraser, N. (2003). Social justice in the Age of Identity Politics: Redistribution, Recognition, and Participation. I N. Fraser & A. Honneth (Red.), *Redistribution or Recognition? A Political – Philosophical Exchange* (s. 7–109). Verso.
- Fraser, N. (2009). *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World*. Columbia University Press.
- Fylkesnes, S. (2019a). *Whiteness in teacher education discourses: An analysis of the discursive usage and meaning making of the term cultural diversity* [Doktoravhandling]. OsloMet.
- Fylkesnes, S. (2019b). For å se rasismen, må vi vite hvordan hvithet virker. *Afrika.no*. <https://afrika.no/artikkel/2019/10/03/for-%C3%A5-se-rasismen-m%C3%A5-vite-hvordan-hvithet-virker>
- Gewirtz, S., Ball, S. J. & Bowe, R. (1995). *Markets, Choice, and Equity in Education*. Open University Press.
- Gillborn, D. & Youdell, D. (2000). *Rationing Education: Policy, Practice, Reform and Equity*. Open University Press.
- Grendal, O. N. (2021). *Karakterforskjeller etter sosial bakgrunn nær like markert som for 10 år siden*. Statistisk sentralbyrå (SSB). <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/karakterforskjeller-etter-sosial-bakgrunn-naer-like-markert-som-for-10-ar-siden>
- Hansen, M. N. (2005). Ulikhet i osloskolen: rekruttering og segregering. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 5(1), 3–26.
- Hansen, M. N. (2017). Segregering og ulikhet i Oslo-skolen. I J. Ljungren (Red.), *Oslo – ulikhetenes by* (s. 257–275). Cappelen Damm Akademisk.
- Harlap, Y. & Riese, H. (2014). Hva skjer når vi ser farge inn i utdanningen? I K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold: Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*. Fagbokforlaget.
- Haugen, C. R. (2019). Teachers' experiences of school choice from 'marginalised' and 'privileged' public schools in Oslo. *Journal of education policy*, 35(1), 68–94. <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1587519>
- Hovdenak, S. S. & Heldal, J. (2022). *Hva skjer med skolen? En kunnskaps sosiologisk analyse av nyere norsk utdanningspolitikk* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Imsen, G. & Volckmar, N. (2014). The Norwegian School for All: Historical Emergence and Neoliberal Confrontation. I U. Blossing, G. Imsen & L. Moos (Red.), *The Nordic Education Model. 'A School for All' Encounters Neo-Liberal Policy* (s. 35–55). Springer.
- Jensen, S. & Helgheim, J. (2020, 14. juni). Alt er ikke rasisme. *NRK*. <https://www.nrk.no/ytring/alt-er-ikke-rasisme-1.15051479>
- Karlsen, G. E. (2006). *Utdanning, styring og marked. Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Universitetsforlaget.
- Kulturdepartementet (2019). *Regjeringens handlingsplan mot rasisme og diskriminering på grunn av etnisitet og religion 2020–2023*.
- Lipman, P. (2004). *High Stakes Education. Inequality, Globalization, and Urban School Reform*. Routledge.

- Midtbøen, A. H. (2021). Strukturell rasisme i en strukturelt inkluderende velferdsstat? *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 62(1), 106–115. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2021-01-09>
- Minde, H. (2005). Fornorskinga av Samene. Hvorfor, hvordan og med hvilke følger? *Galdu Čála Tidsskrift for urfolks rettigheter*, 3, 1–19.
- Musset, P. (2012). *School Choice and Equity: Current Policies in OECD countries and a Literature Review* (OECD Education Working Papers 66). OECD.
- Orupabo, J. (2021). Spranget fra hvem som er rasist, til når, hvor og hvordan. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 62(1), 116–120. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1504-291X-2021-01-10>
- Oslo kommune (2005). 'Pengene følger eleven' – Evaluering av ressursfordelingsmodellen for grunnskolen [Byrådssak 278/05].
- Oslo kommune (2014). *Forskrift om endringer i forskrift om skolebytteregler for Oslo kommunes grunnskoler* [Byrådssak 1107/14].
- Pihl, J. (1999). Enhetskolen i det flerkulturelle samfunnet. I D. Bredal (Red.), *Frihetens kår* (s. 133–140). Liberalt Forskningsinstitutt (LIFO).
- Pihl, J. (2000). Hva kjennetegner rasistiske diskurser? *Sosiologisk tidsskrift*, 3, 233–248.
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen: det sakkyndige blikket* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Pihl, J. (2015). Epistemological and Methodological Challenges in Research Concerning Youth at the Margins. I S. Bastien & H. B. Homarsdottir (Red.), *Youth 'At the Margins'. Critical Perspectives and Experiences of Engaging Youth in Research Worldwide* (s. 41–63). Sense Publishers.
- Rogstad, J. & Midtbøen, A. H. (2009). *Rasisme og diskriminering. Begreper, kontroverser og etniske relasjoner*. Norges Forskningsråd.
- Sandsør, A. M. J. (2020). *Fritt skolevalg? En gjennomgang av relevant forskning (Høringsnotat)* (NIFU Innsikt 2020:4). NIFU Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Schei, A. (2020). Forsker mener Helgheim tar feil: Strukturell rasisme finnes. *Khrono*. <https://khrono.no/forsker-mener-helgheim-tar-feil-strukturell-rasisme-finnes/496527>
- St. meld. nr. 30 (2003–2004). *Kultur for læring*. Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement.
- Stavelie, H. (2021). «A-skole» eller «B-skole»? Målstyring og lærerprofesjonalitet i Osloskolen. *Acta Didactica nordica* 15(2), 1–25. <https://doi.org/10.5617/adno.9165>
- Suitts, S. (2020). *Overturning Brown. The segregationist legacy of the modern school choice movement*. NewSouth Books.
- Svendsen, S. H. B. (2022). Hva er kritisk raseteori – og kan det brukes til å belyse rasisme i Norge? I C. A. Døving (Red.), *Rasisme. Fenomenet, forskningen og erfaringene* (s. 42–54). Universitetsforlaget.
- Sørensen, T. B. (2017). *School vouchers and the privileges of choice*. Educational International. [file:///C:/Users/ingvbjo/Downloads/2017\\_EIResearch\\_SchoolVouchers\\_print%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/ingvbjo/Downloads/2017_EIResearch_SchoolVouchers_print%20(2).pdf)
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Trumberg, A. (2011). *Den delade skolan. Segregasjonsprosesser i det svenska skolesystemet* [Doktorgradavhandling]. Örebro Universitet.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2002). *Skolen vet best*. [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rap/2002/0014/ddd/pdfv/169661-diagnosedokumentet-skolen\\_vet\\_best-ferdig.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rap/2002/0014/ddd/pdfv/169661-diagnosedokumentet-skolen_vet_best-ferdig.pdf)
- van Zanten, A. (2015). The determinants and dynamics of school choice: A comparative review. I P. Seppänen, A. Carrasco, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (Red.), *Contrasting Dynamics in Education Politics of Extremes. School Choice in Chile and Finland* (s. 3–28). Sense Publishers.
- Vartdal, R. & Trædal, T. (2020). Helgheims konspirasjon. *Khrono*. <https://khrono.no/helgheims-konspirasjon/495831>
- Waslander, S., Pater, C. & van der Weide, M. (2010). *Markets in Education: An Analytical Review of Empirical Research on Market Mechanisms in Education* (OECD Education Working Papers 52). OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/5km4pskkmkr27-en>