

BESKRIVELSER AV ETNISKE OG RELIGIØSE MINORITETER I LÆREMIDLER

Arnfinn H. Midtbøen, Julia Orupabo og Åse Røthing

Institutt for samfunnsforskning

Rapport 2014: 10

Beskrivelser av etniske og religiøse minoriteter i læremidler

Arnfinn H. Midtbøen, Julia Orupabo og Åse Røthing

© Institutt for samfunnsforskning 2014

Rapport 2014: 10

Institutt for samfunnsforskning

Munthes gate 31

PO Box 3233 Elisenberg

NO-0208 Oslo, Norway

ISBN (trykk): 978-82-7763-441-8

ISBN (pdf): 978-82-7763-442-5

ISSN: 0333-3671

www.samfunnsforskning.no

Innhold

	Forord	7
1	Innledning	9
	Om rapporten og oppdraget	10
	Rapportens struktur	11
2	Tidligere forskning og teoretiske perspektiver	13
	Tidligere forskning	13
	Teoretiske perspektiver: Hvordan vurdere læremidlene?	16
3	Metodisk tilnærming	18
	Datamateriale	19
	Tidspunkt for utgivelse	20
	Særskilt om digitale læremidler	21
4	Læreplaner og læremidler	23
	Kunnskapsløftet	24
	Etniske og religiøse minoriteter	25
	Rasisme	29
	Antisemittisme	30
	Ekstremisme og radikaliserings	31
	Flerkulturelle samfunn	32
	Oppsummering	33
5	Urfolk, nasjonale minoriteter og etniske minoriteter	35
	Begrepsavklaringer og analytiske perspektiver	35
	Urfolk, nasjonale minoriteter og etniske og religiøse minoriteter – omfang i trykte læremidler	37
	Urfolk, nasjonale minoriteter og etniske og religiøse minoriteter – omfang i digitale læremidler	39
	Urfolk, nasjonale minoriteter og etniske minoriteter i bøker for historie	41

Urfolk, nasjonale minoriteter og etniske minoriteter i bøker for samfunnsfag	46
Urfolk, nasjonale minoriteter og etniske minoriteter i bøker for religions- og livssynsfag	55
Oppsummering	58

6 Innvandring, religion og flerkulturelle samfunn 60

Innvandring, religion og flerkulturelle samfunn – omfang i trykte læremidler	61
Innvandring, religion og flerkulturelle samfunn – omfang i digitale læremidler	62
Innvandring, religion og flerkulturelle samfunn i bøker for historie	63
Innvandring, religion og flerkulturelle samfunn i bøker for samfunnsfag	67
Innvandring, religion og flerkulturelle samfunn i bøker for religions- og livssynsfag	75
Oppsummering	79

7 Rasisme, antisemittisme, diskriminering, fordommer og fremmedfrykt 80

Begrepsavklaringer og analytiske perspektiver	81
Rasisme, antisemittisme, diskriminering, fordommer og fremmedfrykt – omfang i trykte læremidler	82
Rasisme, antisemittisme, diskriminering, fordommer og fremmedfrykt – omfang i digitale læremidler	84
Rasisme, antisemittisme, diskriminering, fordommer og fremmedfrykt i bøker for historie	86
Rasisme, antisemittisme, diskriminering, fordommer og fremmedfrykt i bøker for samfunnsfag	93
Rasisme, antisemittisme, diskriminering, fordommer og fremmedfrykt i bøker for religions- og livssynsfag	101
Oppsummering	105

8 Terrorisme, radikalisering og ekstremisme 106

Terrorisme, radikalisering og ekstremisme – omfang i trykte læremidler	107
Terrorisme, radikalisering og ekstremisme – omfang i digitale læremidler	108
Terrorisme og ekstremisme i bøker for historie	109

	Terrorisme og ekstremisme i bøker for samfunnsfag	113
	Terrorisme og ekstremisme i bøker i religions- og livssynsfag	118
	Oppsummering	122
9	Sammenfatning av hovedfunn	124
	Urfolk, nasjonale minoriteter og etniske minoriteter	124
	Innvandring, religion og flerkulturelle samfunn	125
	Rasisme, antisemittisme, diskriminering, fordommer og fremmedfrykt	126
	Terrorisme, radikalisering og ekstremisme	128
	Godt nok? Omfang, nyanser og inkludering	129
10	Avslutning	131
	Læreplanens betydning	131
	Endring over tid – en modning i det flerkulturelle feltet i Norge?	132
	Litteratur	135
	Appendiks	139
	Sammendrag	146

Forord

Denne rapporten er første ledd i leveringen på prosjektet *Kartlegging av beskrivelser av etniske og religiøse minoriteter i læremidler*, som Institutt for samfunnsforskning i samarbeid med Åse Røthing ved Høgskolen i Oslo og Akershus, gjennomfører på oppdrag for Utdanningsdirektoratet. Prosjektet har to hoveddeler: For det første en kartlegging av hvordan etniske og religiøse minoriteter er beskrevet i dagens læremidler for ungdomstrinnet og videregående opplæring, med særlig vekt på hvordan temaer som antisemittisme, fremmedfrykt, rasisme, ekstremisme og radikaliseringsprosesser, er behandlet. For det andre en undersøkelse av hvordan lærere ved noen utvalgte skoler anvender læremidlene på disse områdene, og hvordan elever ved de samme skolene erfarer at læremidlene brukes. I denne rapporten presenterer vi kartleggingen av læremidlene.

Vi ønsker å takke Utdanningsdirektoratet for anledningen til å gjøre et dypdykk i et spennende og relevant samfunnsområde. En stor takk også til forlags- og redaksjonssjefer ved Cappelen Damm, Gyldendal, Aschehoug og Fagbokforlaget for sjenerøst å gi oss tilgang til elektroniske versjoner av så godt som alle trykte læremidler. Dette gjorde den systematiske kartleggingen av læremidlene mulig. Til slutt takk til gode kolleger ved Institutt for samfunnsforskning, og særlig til Anja Bredal og Mari Teigen, for viktige innspill og kommentarer til rapporten.

Oslo, 5. oktober 2014

Arnfinn H. Midtbøen, Julia Orupabo og Åse Røthing

1 Innledning

Norge er i dag både et flerkulturelt og et flerreligiøst samfunn. Samer og ulike nasjonale minoriteter har utgjort et mer eller mindre synlig mindretall i århundrer, men fra slutten av 1960-tallet har det etniske og religiøse mangfoldet i Norge økt i takt med innvandring fra land utenfor OECD-området (Brochmann & Kjeldstadli, 2014). I dag utgjør innvandrere og deres barn nesten 15 prosent av den norske befolkningen. I Oslo har om lag 40 prosent av elevene i grunnskolen et annet morsmål enn norsk og samisk. Denne utviklingen krever at skolen må kunne behandle spørsmål om respekt og likeverd i forhold til kulturelle og religiøse forskjeller i befolkningen, og håndtere de utfordringer og muligheter som et flerkulturelt samfunn innebærer.

Den norske enhetsskolen har tradisjonelt blitt ansett som en nasjonsbyggende institusjon som skal sørge for at samfunnsmedlemmene er kulturelt, sosialt og politisk integrert (Lorentzen, 2005; Slagstad, 1998; Telhaug & Mediås, 2003). Ideer om nasjonsbygging står imidlertid i et potensielt spenningsforhold til etnisk, kulturelt og religiøst mangfold. Et fokus på nasjonen som et fellesskap bundet sammen av etnisk identitet, felles språk, historie og religion – det som gjerne kalles den kulturelle nasjonsmodellen – vil for eksempel kunne virke ekskluderende på medborgere som ikke deler den samme referanserammen (Gullestad, 2002; Midtbøen, 2009). Samtidig er det ikke gitt at en nasjonsmodell som kun bygger på oppslutning om demokratiet og grunnleggende rettsstatsprinsipper er et tilstrekkelig «lim» for å skape samhold blant medlemmene (Brochmann, 2002a), og man kan også tenke seg et nasjonsbegrep som er inkluderende overfor innvandrere og nasjonale minoriteter (Brubaker, 2004). Nasjonens plass og betydning i et flerkulturelt samfunn er derfor gjenstand for omfattende diskusjoner både i Norge og internasjonalt, der også skolens rolle er under vurdering (Eriksen, 2010; Seland, 2011; Westrheim & Tolo, 2014).

Om rapporten og oppdraget

Læremidlenes omtaler av ulike minoritetsgrupper kan ha stor betydning for hvordan skoler håndterer sin rolle som normdanner og «fellesskaper» i en flerkulturell og flerreligiøs kontekst. På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet har vi kartlagt hvordan urfolk og nasjonale, etniske og religiøse minoriteter er beskrevet i læremidlene som brukes i norsk skole, samt hvordan innvandring og flerkulturelle samfunn, antisemittisme, fremmedfrykt, rasisme, ekstremisme, terrorisme og radikaliseringsprosesser, er behandlet. Det er temaet for denne rapporten. I tillegg skal vi gjennomføre en mindre intervjuundersøkelse på et utvalg skoler, der vi vil snakke med lærere om hvordan de anvender læremidlene og legger opp undervisningen om disse temaene, samt med elever ved de samme skolene om hvordan de opplever skolens undervisning på området og hvordan de opplever at læremidlene tas i bruk. Dette vil være gjenstand for analyse i en senere rapport.

I arbeidet med denne rapporten har vi kartlagt lærebøker for 8.-10. trinn og videregående opplæring for det vi litt grovt omtaler som historie, samfunnsfag og religions- og livssynsfag. Helt konkret innebærer det at vi har studert alle bøker for geografi, historie, samfunnskunnskap og RLE (Religion, livssyn og etikk) for ungdomstrinnet, og bøker for fellesfagene samfunnsfag, historie, geografi og religion og etikk for studieforberedende utdanningsprogram i videregående opplæring. I redegjørelsen for hvordan temaene for kartleggingen er beskrevet (kapittel 5-8) skiller vi mellom historie, samfunnsfag og religions- og livssynsfag. Med «historie» viser vi til området historie på ungdomsskolen (som inngår i faget samfunnsfag), samt faget historie på videregående som er et fellesfag knyttet til studieforberedende program. «Samfunnsfag» henviser da til samfunnskunnskap på ungdomsskolen, og til samfunnsfag på videregående som er et fellesfag knyttet til studieforberedende program. «Religions- og livssynsfag» viser i denne rapporten både til RLE og religion og etikk. Geografibøkene viste seg svært lite relevant for temaene for denne rapporten og er derfor ikke inkludert i analysen. I tabell 14 og 15 i appendikset oppgis imidlertid antall treff på nøkkelbegreper også for geografibøkene.

Rapportens struktur

Rapporten består av til sammen ti kapitler, inkludert denne innledningen. I kapittel 2 redegjør vi for tidligere, norsk forskning på læremidler og hvordan den norske skolen møter utfordringer knyttet til undervisning for en stadig mer etnisk, religiøs og kulturelt sammensatt elevmasse. I kapittel 3 presenterer vi vår metodiske tilnærming til kartleggingen, som både har inneholdt en kvantitativ undersøkelse av hvor ofte nøkkelbegreper for studien forekommer i lærebøkene, og en kvalitativ analyse av hvordan for eksempel etniske minoriteter, rasisme og radikalisering er beskrevet. Fordi læreplanen legger sterke føringer for hvilke temaer som behandles i læremidlene går vi i kapittel 4 gjennom læreplanen for samfunnsfag og RLE for ungdomstrinnet og for fellesfagene historie og samfunnsfag i videregående opplæring, og redegjør for hvilke kompetansemål som er relevante for kartleggingen. Dette brukes som et utgangspunkt for vurderingen av hvordan læremidlene behandler temaene i denne rapporten.

Vi har valgt å dele inn analysen av læremidlene i fire kapitler. I det første kartleggingskapittelet (kapittel 5) konsentrerer vi oss om beskrivelser av urfolk, nasjonale minoriteter og etniske minoriteter, mens vi i kapittel 6 fokuserer på innvandring, religion og flerkulturelle samfunn. Kapittel 7 tar for seg hvordan rasisme, diskriminering, antisemittisme, fordommer og fremmedfrykt er beskrevet i læremidlene, og kapittel 8 kartlegger omtalen av ekstremisme, radikalisering og terrorisme. Hvert kapittel starter med å gi en oversikt over det rene omfanget av beskrivelser av de gruppene eller temaene som hvert kapittel omhandler. I kapittel 5 vil det si at vi spør i hvilken grad urfolk, nasjonale minoriteter og etniske minoriteter er beskrevet i læremidler. Her tar vi utgangspunkt i de systematiske søkene etter nøkkelbegreper vi har gjort i læremidlene og på Nasjonal digital læringsarena, og oppgir antallet treff på de relevante nøkkelbegrepene. I den neste delen kommer vi nærmere inn på hvordan disse gruppene eller temaene er beskrevet ved å bruke en rekke eksempler fra læremidlene. Her skiller vi mellom fagområdene historie, samfunnsfag og religions- og livssynsfag, og viser også til forskjeller mellom trinnene der dette er relevant. Hvert kapittel avsluttes med en oppsummering av de viktigste funnene.

Rapportens kapittel 9 og 10 sammenfatter og drøfter hvordan de ulike temaene er beskrevet i dagens læremidler, med vekt på hva som fungerer godt og hva som fungerer mindre godt. Her trekker vi også frem temaer og vinklinger som både *kunne* og *burde* vært representert,

men som av ulike årsaker ikke er det. Helt til slutt peker vi frem mot den andre delen av dette prosjektet, som handler om bruken av læremidler i den konkrete skolehverdagen.

2 Tidligere forskning og teoretiske perspektiver

Norske skoler har juridiske forpliktelser til å undervise på måter som ikke fungerer diskriminerende overfor nasjonale og etniske minoriteter, i tråd med blant annet Opplæringsloven, likestillings- og diskrimineringslovverket og internasjonale menneskerettigheter. Ifølge Opplæringsloven skal både grunnskolen og den videregående opplæringen for eksempel «gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den einskilde si overtyding», mens «alle former for diskriminering skal motarbeidast». Europarådets pakt for menneskerettighetsundervisning og opplæring til demokratisk medborgerskap (EDC/HRE), som Norge vedtok i 2010, illustrerer videre at utdanning i stadig økende grad representerer et vern mot framveksten av vold, rasisme, ekstremisme, fremmedfrykt, forskjellsbehandling og intoleranse (Kunnskapsdepartementet, 2011b).

Tidligere forskning

Tidligere forskning har likevel vist at den norske grunnskolen møter utfordringer på ulike nivåer i møtet med en mer heterogen elevmasse. Seland (2013) har for eksempel studert utviklingen av religionsopplæringen, språkundervisningen og privatskolelovgivningen i Norge fra 1970-tallet og til i dag. Hun viser at mens det eksisterte en viss grad av valgfrihet for religiøse minoriteter, både kristne og andre, i den norske skolen frem til 1990-tallet, ble denne valgfriheten strammet inn blant annet gjennom innføringen av et felles religions-, livssyns- og etikkfag (som først het KRL, deretter RLE). Intensjonen med tilstrammingen var å sikre et vedvarende fellesskap basert på like muligheter og inkludering av mangfold innenfor rammene av nasjonen Norge. Et økt fokus på «det norske», som alle ideelt skal inkluderes i og føle seg som del av, kan imidlertid også føre til økt fokus på norskhetens grenser (jf. Røthing & Svendsen, 2011). Et forsterket fokus på nasjonal identitet kan følgelig virke både inkluderende og ekskluderende.

I boka *Autoriserte samfunnsbilder* drøfter Børhaug og Christophersen (2012) lærebøker for samfunnskunnskap på ungdomstrinnet, og viser her at bøkene vier mye plass til temaet «norsk kultur» (2012: 101). Bøkene er slående like, hevder de, og argumenterer for at bøkene gjennomgående framstiller flerkulturelle samfunn som bra, at spenninger mellom majoritet og minoritet skyldes svikt hos majoriteten, og at bøkene ønsker å skape oppslutning om positive vurdering av innvandring og kulturell pluralitet (ibid.).

Røthings analyser av hvordan «flerkulturelle samfunn» framstilles i de samme bøkene framhever større variasjon i lærebøkens framstillinger. Hun finner at flere bøker har et utydelig eller tvetydig «vi-språk» i sentrale tekster om kultur og nasjon, slik at elever med minoritetsbakgrunn ikke uten videre kan vite sikkert om de er inkludert i nasjonens «vi» eller ikke (Røthing, 2014). Ifølge Røthing og Svendsen (2009; 2011) framstiller tekster hvor «norsk kultur» knyttes til kjønns- og seksualitetsnormer «det norske» som nær synonymt med «norske idealer», mens etniske, kulturelle og religiøse minoriteter framstilles med henvisning til problematiske praksiser. På denne måten kan lærebøkene stå i fare for å reproducere både positive stereotypier om «det norske» og negative stereotypier av etniske og kulturelle minoriteter (se også Røthing, 2011; Svendsen, 2014a).

Et sentralt spørsmål er også hvordan læremidlene brukes i undervisningen. Undervisningen i RLE skal for eksempel gi elevene kompetanse på det flerkulturelle området ved å formidle kunnskap om kulturelle, religiøse og livssynsmessige forhold. I klasserommet er målet at denne kunnskapen aktiveres i samspillet mellom elevene. En utfordring er at Kunnskapsløftet er bygd opp etter måloppnåelse samtidig som det gis stor metodefrihet. Det er blitt argumentert for at denne kombinasjonen medfører et stort ansvar på læreren i å utnytte flerkulturelle perspektiver i undervisningen, noe som igjen stiller store krav til lærerens kompetanse (NOU 2010: 7).

Forskning som har undersøkt hvordan skolen underviser om minoriteter, flerkultur og rasisme, beskriver både utfordringer og gode eksempler. For eksempel viser Svendsen (2014b), med utgangspunkt i deltakende observasjon på en ungdomsskole, hvordan skolens undervisning om rasisme kan komme til kort på grunn av manglende språk for å snakke med elever om rasisme og for å snakke med elever om deres egne erfaringer med rasisme. På bakgrunn av intervjuer med elever ved videregående skoler med etnisk, religiøs og/eller kulturell minoritetsbakgrunn, argumenterer Spernes (2014) for at lærere i

videregående skole ikke har tilstrekkelig kompetanse til å møte minoritets elever på måter som anerkjenner de forskjellene og det mangfoldet de representerer. Eriksen (2010) har på sin side vist hvordan undervisningen i RLE-faget i stor grad søker å skape konsensus blant elevene framfor å skape «uenighetsfellesskap» der både majoriteter og minoriteter kan inngå.

Også andre studier av den flerkulturelle skolen er relevante i denne sammenhengen. På grunnlag av klasseromsobservasjoner på to barneskoler viser for eksempel Lidén (2001) at vekten som legges på likhet og et felles verdigrunnlag i den norske skolen, bidrar til at lærere i liten grad evner å fange opp at elever med ulikt kulturelt og religiøst utgangspunkt kan ha ulike behov. Relatert til dette, og med et lignende datamateriale, viser Seeberg (2003) i en sammenlignende studie av skoler i Norge og Nederland at norske lærere – i motsetning til nederlandske – ikke aktivt griper inn når de observerer etnisk diskriminering i form av erting og mobbing. Ifølge Seeberg har dette sammenheng med den norske likhetsideologien, som gjør det vanskelig for lærerne å snakke om forskjeller mellom elevene.

Nylig har det også kommet ut en rapport som helt spesifikt retter søkelyset mot rasisme og antisemittisme i Norge, og som peker på klare indikasjoner på at unge med jødisk og muslimsk bakgrunn i Norge har slike opplevelser, blant annet med referanse til erfaringer fra skolehverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2011a). Også i en rapport fra Organisasjonen mot offentlig diskriminering (OMOD) kommer det frem at elever med synlig minoritetsbakgrunn opplever diskriminering i den norske skolen; ikke i form av direkte diskriminerende handlinger, angrep eller vold, men ofte mer subtile gjennom blikk, kroppsspråk og tonefall. Flere av elevene opplever også at minoriteter i liten grad er representert i læremidler, og når de er det, at tekstene da er problemorienterte (Trøften, 2010).

Rapporter som dokumenterer at elever med minoritetsbakgrunn opplever diskriminering i norsk skole, kan ses i sammenheng med at flerkulturelle perspektiver på utdanning i noen grad har blitt kritisert for ikke å ta inn «rase» som relevant perspektiv (jf. Holm & Zilliacus, 2009). I norsk kontekst har «det flerkulturelle» i skolen i stor grad handlet om minoritetsspråklige elever. Nyere perspektiver har imidlertid også inkludert «rase», religion, kjønn og seksualitet, i arbeidet med å utvikle en kritisk interseksjonell tilnærming til utdanning (se f. eks Harlap & Riese, 2014). En interseksjonell tilnærming innebærer at man er åpen for at individer kan inngå i

forskjellige maktstrukturer samtidig. Er du kvinne, minoritet og tilhører arbeiderklassen, kan det begrense mulighetene dine ekstra mye. Det er selve interaksjonen mellom sosiale forskjeller som er det vesentlige i dette perspektivet (Yuval-Davis, 2006).

Teoretiske perspektiver: Hvordan vurdere læremidlene?

Temaene for denne rapporten kan plasseres innenfor ulike forskningsfelt og tradisjoner. I rapporten trekker vi derfor veksler på analytiske perspektiver og begreper fra forskjellige forskningsfelt, som innvandring og integrering, internasjonal migrasjon, citizenship, rasisme, diskriminering og flerkulturell utdanning. I stedet for å sammenfatte disse perspektivene i et eget teorikapittel, gjør vi rede for begrepene og perspektivene vi bruker i kapitlene der det har vært nødvendig. Dette gjelder særlig kapittel 5 om urfolk, nasjonale minoriteter og etniske minoriteter, og kapittel 7 om rasisme, antisemittisme, diskriminering, fordommer og fremmedfrykt. De analytiske perspektivene som introduseres i disse to kapitlene er også en relevant ramme for å vurdere hvordan læremidlene behandler minoritets- og majoritetsproblematikk i de to andre analysekapitlene, det vil si kapittel 6 om innvandring, religion og flerkulturelle samfunn og kapittel 8 om terrorisme, radikalisering og ekstremisme.

Selv om vi ikke har anlagt ett overordnet teoretisk perspektiv, har vi i denne rapporten likevel benyttet noen overordnede målestokker i vår vurdering av hvordan etniske og religiøse minoriteter er behandlet i læremidlene. For hva er det egentlig som skiller gode eksempler fra de mindre gode? Her kan vi skille mellom tre forhold:

Omfang

Det første forholdet handler om å undersøke i hvor stor grad temaene for denne rapporten er behandlet, altså omfanget. Er det temaer som kunne og burde ha vært behandlet og grupper som kunne og burde ha vært representert, men som ikke er det? Som vi kommer tilbake til i kapittel 4 legger læreplanen føringer for hvilke temaer som behandles og hvilke grupper som omtales. Ikke desto mindre har forfatterne av læremidler mulighet til selv å velge vinkling på temaer og til å velge vektingen av omtalen av ulike grupper, noe som gjør en vurdering av omfang viktig.

Kompleksitet og nyanser

Et annet forhold handler om å undersøke om det åpnes opp for kompleksitet og nyanser. Bygger beskrivelsene i læremidlene opp under stereotypier om enkeltgrupper? Eller beskrives likheter og forskjeller mellom grupper uten at identitet og kultur fremstår som faste, gitte og statiske størrelser? Vår oppfatning er at gode praksiser vil være å vise til variasjon og mangfold innad i majoritetsbefolkningen så vel som i minoritetsbefolkningen, og å utfordre faste kategorier og forståelser av hva det for eksempel vil si å være norsk. I en situasjon der norske skoleklasser i økende grad kjennetegnes av etnisk, kulturell og religiøs heterogenitet, er det viktig at læremidlene åpner opp for nye kategoriseringer.

Å vurdere om det åpnes opp for kompleksitet og nyanser innebærer også å undersøke om læremidlene gir elever og lærere flere innganger til å forstå og forklare bestemte temaer. Belyses et tema, for eksempel «hijab-debatten», ut fra flere sider slik at ulike synspunkter og ståsteder gis plass? Behandler man problemstillinger knyttet til rasisme og terrorisme gjennom å løfte frem forklaringer som både er forankret i individuelle og samfunnsmessige årsaksforhold? Kompleksitet og nyanser kan også omhandle det vi over omtalte som et interseksjonelt perspektiv. Inkluderer forfatterne også andre dimensjoner som kjønn, seksuell orientering og sosial bakgrunn når flerkultur, etnisitet og innvandring behandles?

Inkluderende begrepsbruk og endring over tid

Et tredje forhold vi har undersøkt er om forfatterne benytter et inkluderende språk og evner å beskrive temaene på en inkluderende måte. Hvordan henvender læremidlene seg til elevene? Er de skrevet for en elevgruppe som i stadig større grad kjennetegnes av etnisk, kulturell og religiøs pluralisme? Her har vi vurdert om forfatterne for eksempel bruker et språk der alle elever vil kunne føle seg inkludert i tekstens «vi», eller om beskrivelsene i læremidlene implisitt eller eksplisitt henvender seg til elever med majoritetsbakgrunn. I denne sammenhengen er vi også opptatt av endring over tid. Det er grunn til å anta at beskrivelsene av det flerkulturelle samfunnet og forståelsene av det norske er i endring. I denne kartleggingen vil det være spesielt interessant å undersøke om lærebøker som er utgitt etter 22. juli 2011 gir andre typer beskrivelser av ekstremisme, flerkultur og minoriteter, enn tidligere utgivelser.

3 Metodisk tilnærming

For å få kunnskap om hvordan etniske og religiøse minoriteter er beskrevet i læremidlene for ungdomstrinnet og videregående skole, har vi gjennomført en dokumentanalyse av trykte og digitale læremidler i samfunns- og religions- og livssynsfag på ungdomstrinnet og i videregående skole. Dokumentanalysen har hatt både et beskrivende og et analytisk siktemål. Vi har for det første kartlagt *omfanget* av beskrivelsene av de aktuelle temaene i læremidlene. For det andre har vi kartlagt *hvordan* de aktuelle temaene er beskrevet.

Kartleggingen av omfang innebærer at vi har undersøkt i hvilken grad urfolk, nasjonale, etniske og religiøse minoriteter, og spørsmål om innvandring og flerkultur, antisemittisme, fremmedfrykt, rasisme, ekstremisme og radikaliseringsprosesser, er beskrevet. Forlagene gjorde tilgjengelig elektroniske, søkbare versjoner av læremidlene, noe som gjorde en systematisk kartlegging mulig.¹ Dermed kunne vi kvantifisere materialet for å gi kunnskap om tematikken er beskrevet i det hele tatt, og, dersom det var tilfellet, hvor mange ganger. Vi har også skilt mellom ulike fagområder fordi det kan gi en viktig pekepinn på hva slags type beskrivelse eller begrepsbruk det er snakk om.

I den beskrivende delen av analysen tok vi utgangspunkt i en serie nøkkelbegreper for å avgrense søket. Blant de relevante søkeordene har vært *urfolk, *etniske minoriteter, *nasjonale minoriteter, *religiøse minoriteter, *religion, *antisemittisme, *fremmedfrykt, *rasisme, *ekstremisme og *radikalisering, samt konkrete grupper som *samer, *jøder, *rom/sigøynere, *romani/tater, *kvener, *skogfinner og *muslimer. Vi har supplert med søkeordene *nasjonalisme, *etnisitet og *terrorisme, og har vært åpne for at andre søkeord kan være nyttige for å få kunnskap om omfang. For ikke å gå glipp av viktig

¹ Nesten alle læremidlene ble skaffet til veie i elektronisk form, men noen få bøker kunne vi av ulike grunner kun få i papirversjoner. Bøkene vi endte opp med å studere i papirformat var samfunnskunnskapsbøkene *Monitor 2 Geografi*, *Monitor 2 Historie*, *Monitor 3 Geografi* og *Monitor 3 Historie* (alle fra Cappelen), historiebøkene *Mennesker i tid 1* og *2* (Cappelen), samt Religion og etikk-boken *Eksistens* (Gyldendal).

informasjon, har vi også undersøkt de deler av læremidlene som omhandler globalisering, innvandring og det flerkulturelle samfunnet generelt. En fullstendig oversikt over søkeordene finnes i tabell 1 i appendikset.

I den kvalitative delen av kartleggingen har målet vært å vise hvordan temaene er beskrevet i læremidlene. Vi har orientert oss i hver enkelt lærebok via de systematiske søkene og lest de deler som omhandler temaene for undersøkelsen. I denne prosessen opprettet vi et eget dokument for hvert enkelt verk med en beskrivelse av hvordan boken tematiserte for eksempel nasjonale og etniske minoriteter, og klippet inn større tekstbrokker i dokumentet som viser hvordan lærebokforfatterne har gjort dette helt konkret. Da kartleggingen var fullført brukte vi disse dokumentene som utgangspunkt for en analyse av hvordan temaene for studien er beskrevet.

Datamateriale

Datagrunnlaget for kartleggingen har vært trykte og digitale læremidler for ungdomstrinnet og videregående opplæring i samfunnsfag og religions- og livssynsfag. På ungdomstrinnet bestod faget samfunnsfag fram til 2013 av tre områder: (1) Geografi, (2) Historie og (3) Samfunnskunnskap, men etter revidert læreplan (2013) er området Utforskeren lagt til. Bøkene for samfunnskunnskap og historie har vært mest relevante for oppdraget, men også bøker i geografi er inkludert. For videregående opplæring er faget samfunnsfag delt inn i følgende fem områder: (1) Utforskeren, (2) Individ, samfunn og kultur, (3) Arbeids- og næringsliv, (4) Politikk og demokrati og (5) Internasjonale forhold. Også her har vi inkludert alle områdene, selv om temaene for kartleggingen i praksis har vist seg mest behørig behandlet i (2) Individ, samfunn og kultur. For å sikre at de samme fagområdene er undersøkt på ungdomstrinnet og i videregående opplæring, har vi også inkludert samtlige historie- og geografibøker som brukes i videregående skole.

Når det gjelder ungdomsskolefaget RLE, er det inndelt i åtte områder for 8.-10. trinn: (1) Kristendom, (2) Jødedom, (3) Islam, (4) Hinduisme, (5) Buddhisme, (6) Livssyn, (7) Filosofi og etikk, og (8) Religiøs mangfold. Faget religion og etikk (vg3) består av fire områder: (1) Filosofi, etikk og livssynshumanisme, (2) Islam og en valgfri religion, (3) Kristendommen og (4) Religionskunnskap og religionskritikk. Det er betydelig færre bøker i RLE og religion og etikk

sammenlignet med samfunnsfag. Alle er inkludert i denne kartleggingen.

Vi har analysert samtlige læreverk for de nevnte fagområdene, fra de fire forlagene Cappelen Damm, Gyldendal, Aschehoug og Fagbokforlaget. I tabell 10, 11, 12 og 13 i appendikset finnes en oversikt over læreverkene som har inngått i dokumentanalysen. I tabellene framgår også hvilket år de ulike bøkene ble utgitt.

Tidspunkt for utgivelse

Ettersom denne kartleggingen har blitt gjennomført kort tid etter at en revidert versjon av Kunnskapsløftet trådte i kraft (1. august 2013), er det verdt å nevne hvorvidt bøkene vi har kartlagt er utgitt før eller etter at revidert plan ble gjort gjeldende. Merk for øvrig at læreplanene for RLE og religion og etikk ikke ble revidert; for disse fagene gjelder en plan fra 2008.

Vi har kartlagt fem læreverk for samfunnsfag for ungdomstrinnet. Fire av disse er utgitt i etterkant av at *Kunnskapsløftet* ble innført i 2006, det vil si i perioden 2006-2008. Bøkene for 8. trinn kom i 2006, bøkene for 9. trinn i 2007, og bøkene for 10. trinn i 2008. Det er kun læreverket *Nye Makt og menneske* som er nyskrevet etter revidert læreplan. Bøkene for 8. trinn er utgitt i 2013 og de øvrige kommer i 2015. I tillegg til de fem læreverkene for samfunnsfag har vi også kartlagt en bok fra 2008 som dekker området samfunnskunnskap for 8.-10. trinn. Når det gjelder faget RLE for ungdomstrinnet har vi kartlagt tre læreverk. To av disse er utgitt i perioden 2006-2008 mens det tredje, *RLE-boka*, er nyskrevet og utgitt i 2013.

Når det gjelder lærebøker for videregående opplæring har vi kartlagt syv bøker for fellesfaget samfunnsfag. To av disse er utgitt i 2013 og fire i 2009. Den siste boka, *Spektrum*, skiller seg ut ettersom den ble utgitt for første gang så tidlig som i 1995. Siden har den imidlertid kommet i en rekke utgaver, og i vår kartlegging inngår den 6. utgaven fra 2006. Vi har kartlagt ti bøker for fellesfaget historie i videregående opplæring. Tre av disse er nyskrevet og utgitt i 2013 mens de øvrige er utgitt i perioden 2007-2011. Når det gjelder faget religion og etikk har vi kartlagt tre lærebøker. To av disse er nyskrevet og utgitt i henholdsvis 2013 og 2014, mens den siste er fra 2008. Denne gjennomgangen antyder at elever i videregående opplæring i noe større grad enn elever på ungdomstrinnet har tilgang til oppdaterte, trykte lærebøker.

Særskilt om digitale læremidler

De trykte læremidlene referert til over har også en supplerende, digital komponent. I tillegg til trykte lærebøker har vi derfor kartlagt de digitale nettressursene til de enkelte læreverkene, samt ekstramateriell på nettsiden til Nasjonal digital læringsarena (ndla.no).

Det er stor variasjon mellom nettressursene til de ulike læreverkene. Vi oppfatter likevel at vi kan skille mellom tre forhold:

- (1) Noen nettsider er under oppbygging i forbindelse med at læreverkene er nyskrevet i etterkant av revidert læreplan i 2013. Nettstedet til læreverket *Nye Makt og menneske* er et eksempel på dette. Det er ikke grunnlag for å vurdere nettsidene som er under oppbygging enda, men flere av dem ser ut til å være ambisiøse og later til å bli preget av variasjon og interaktive ressurser.
- (2) Noen nettsteder er bygget opp med samme disposisjoner som de trykte lærebøkene og tilbyr først og fremst repetisjonsoppgaver og mulighet til å øve ekstra på ting man allerede har lært eller bør ha lært gjennom undervisning og arbeid med den trykte læreboka. Nettsidene til læreverket *Monitor* kan ses som et eksempel på dette, det samme gjelder nettsidene til RLE-verkene *Horisonter* og *Under samme himmel*.
- (3) Noen nettsider er organisert som supplementer til læreverkene, og tilbyr lenker og oppgaver som peker ut over det som dekkes av lærebøkene. Nettressursene til læreverket *Kosmos* er et eksempel på dette. Her finner vi riktignok en rekke flersvarsoppgaver som er direkte basert på fagstoffet i lærebøkene og som følgelig legger opp til repetisjon, og det tilbys ikke andre typer oppgaver. Men i tillegg tilbyr nettressursen til *Kosmos* både ordforklaringer til hvert trinn og ikke minst en hel mengde eksterne lenker som er organisert tematisk og etter trinn.

Det vil selvsagt være glidende overganger mellom type 2 og 3. Nettsiden til *Under samme himmel* er for eksempel tydelig strukturert etter de trykte læremidlene, men på forsiden finner elevene også «generelle lenker» i tillegg til ressurser til hvert trinn. Når det gjelder nettressurser for historie for både ungdomstrinnet og videregående, er noen organisert etter tema mens andre er organisert etter tidsperioder.

Når stoffet er organisert etter tidsperioder kan det være vanskeligere å finne fram til stoff om særskilte temaer, som for eksempel de vi fokuserer på i denne rapporten, enn hvis stoffet er organisert tematisk. Nettressurser har en helt annen mulighet til å være oppdaterte og interaktive enn trykte læremidler. Denne fleksibiliteten gjør imidlertid også at nettsidene fort kan framstå som utdaterte dersom de ikke vedlikeholdes. Mens noen av nettsidene framstår som uferdige fordi de er under oppbygning, som nevnt over, er det enkelte nettsider som framstår som «uferdige» fordi de er lite vedlikeholdt. Nettsiden til læreverket *Underveis* tilbyr for eksempel en rekke eksterne lenker som elevene kan bruke for å sette seg inn i relevante temaer, men flere av sidene som er lenket opp viser seg å ikke lenger eksistere.

Nettsiden til Nasjonal digital læringsarena, ndla.no, tilbyr gratis digitale læremidler for videregående opplæring. Det redaksjonelle arbeidet med å organisere og sammenstille læremidlene i det enkelte fag, er lagt til en fagredaksjon med faglig-pedagogisk kompetanse. Fagredaksjonene er rekruttert fra videregående skoler i fylkeskommunene. Ifølge NDLA kvalitetssikres innholdet på fagsidene av høyskole/universitetsmiljøer. Det framheves at læreren skal ha metodefrihet og at NDLAs digitale læremidler tilbyr en variasjon som bidrar til å gi lærere slik frihet. Videre framheves det at opplæringslovens § 1-3 gir alle elever rett til tilpasset opplæring, opplæring som legger forholdene best mulig til rette for læring for hver enkelt elev. En digital fagarena gir mulighet for tilpasset opplæring gjennom den variasjon av fagstoff som tilbys. Som eksempel kan nevnes animasjoner, interaktive oppgaver og videofilmer knyttet opp mot fagstoffet. Dette gjør blant annet at elevene får mulighet for å ta i bruk flere sanser i læringsarbeidet. Sett i lys av vårt fokus i denne rapporten er det verdt å merke seg at NDLA ikke tilbyr digitale læremidler knyttet til faget religion og etikk.

De empiriske kartleggingskapitlene i denne rapporten (kapittel 5-9) fokuserer i hovedsak på innholdet i de trykte læremidlene. Dette har delvis sammenheng med at nettressursene ikke er avgrensede enheter på samme måte som en pdf-fil av en lærebok. Vi har derfor ikke kunne gjøre systematiske søk på antall ganger nøkkelbegreper nevnes, slik vi har gjort i kartleggingen av de trykte læremidlene. Unntaket her er ndla.no som har en søkefunksjon som har gjort det mulig å foreta en kvantitativ kartlegging med samme søkeord som er brukt i kartleggingen av lærebøker.

4 Læreplaner og læremidler

Læreplanen gir de formelle føringene for hva undervisningen i norsk skole skal inneholde. Den til enhver tid gjeldende læreplanen gjenspeiler samtidens forståelsesmåter og verdier, den formidler hva storsamfunnet mener det er viktig at skolen formidler til den oppvoksende slekt og den tilbyr det som kan kalles norsk selvforståelse og nasjonal identitet. Læreplaner kan også ses som interessante tidsvitner og analyser av læreplaner kan synliggjøre endringer i forståelsesmåter, normer og verdier i samfunnet.

Lærebøkens framstillinger forholder seg direkte og ofte eksplisitt, til læreplanens kompetansemål. Kanskje kan vi si at lærebøkene er normative fortolkninger av læreplanen. Lærebokforfattere gjør imidlertid egne prioriteringer av fagstoffet og egne fortolkninger av hvordan målene i læreplanen best kan dekkes. I praksis vil det derfor være både likheter og forskjeller mellom læreverkene, og det er ingen helt gitte sammenhenger mellom læreplan og lærebøker. På tilsvarende måte er det ingen gitte sammenhenger mellom læremidler og lærers undervisning, eller mellom læremidler, undervisning og elevers læring. Lærers ulike prioriteringer, vinklinger, perspektiver og kompetanse vil forme og farge undervisningen samtidig som elevenes ulike ståsteder og forståelsesmåter vil ha betydning for hvordan de oppfatter innholdet i undervisningen og hva de lærer.

Kompleksiteten i sammenhenger og brudd knyttet til læreplaner, lærebøker, undervisning og læring er kanskje spesielt tydelig i forbindelse med verdiladete og til dels omdiskuterte temaer, som for eksempel temaene som denne rapporten fokuserer på. Følgelig er det viktig å ha i mente at en kartlegging av innholdet i læremidler strengt tatt ikke kan si noe tydelig eller sikkert om undervisningen i norske klasserom. En kartlegging av innholdet i læremidler kan først og fremst si noe om hvilke temaer og framstillings- og forståelsesmåter som oppfattes som viktige og riktige i dagens Norge. En viktig side ved dette er at forlagene i dag forholder seg til «markedets lov» med hensyn til innhold og perspektiver i læremidlene. Mens lærebøker fram til år 2000 måtte godkjennes av Nasjonalt læremiddelsenter for å kunne

brukes i skolen, er det i dag i hovedsak opp til forlagene og dermed markedet, å kvalitetssikre læremidlene.

Som bakteppe for vår kartlegging av læremidlenes framstillinger presenterer vi i dette kapittelet en gjennomgang av relevante kompetansemål. På tross av den kompleksiteten vi har understreket over, er det nyttig med en oversikt over hvilke kompetansemål i læreplanen som dekker temaene vi skal kartlegge. En slik gjennomgang gir for det første en god pekepinn på i hvilke fag og på hvilke trinn vi kan forvente at de aktuelle temaene er behandlet. For det andre kan en gjennomgang bidra til å avdekke samsvar og avvik mellom læreplanen og læreverkene med tanke på om lærebøkene faktisk tar opp temaer som læreplanen krever.

Selv om det er læremidler for ungdomstrinnet (8.-10.) og videregående skole, som kartlegges i denne rapporten, vil vi i noen grad også omtale relevante kompetansemål for 1.-7. trinn. Dette er hensiktsmessig av flere grunner. For det første kan det gi et nyttig helhetsinntrykk av skolens undervisning knyttet til de aktuelle områdene. Videre kan dette bidra til å synliggjøre vinklinger og/eller temaer som går igjen igjennom skoleløpet, i den forstand at noen relevante kompetansemål på ulike trinn kan sies å være beslektet og gjenspeiler en «rød tråd» i læreplanen. For det tredje ønsker vi å synliggjøre temaer som kartlegges i denne rapporten og som i følge læreplanen skal tas opp før ungdomsskolen, når disse temaene er helt fraværende i læreplanens mål for 8.-10. trinn.

Kunnskapsløftet

Den gjeldende læreplanen, Kunnskapsløftet, avløste læreplanen fra 1997 (L97) og ble innført i 2006. Fra 1. august 2013 trådte en revidert versjon av Kunnskapsløftet i kraft. Planen for RLE-faget har av ulike grunner levd et litt eget liv parallelt. RLE ble revidert i 2008, men ikke i 2013. Gjennomgangen i dette kapittelet forholder seg primært til den reviderte læreplanen fra 2013, som inkluderer RLE-planen fra 2008. Vi vil imidlertid også forholde oss noe til den opprinnelige planen fra 2006, ettersom hovedparten av læremidlene vi har kartlagt er utgitt i perioden 2006-2008 og følgelig er skrevet i henhold til læreplanen fra 2006. Mange skoler i Norge har ikke ressurser til å oppgradere og kjøpe nye læremidler, og bruker lærebøker som er utgitt før 2013.

I framstillingen i fortsettelsen tar vi utgangspunkt i temaene som kartleggingen fokuserer på. Det vil si at framstillingen er tematisk

organisert og at vi presenterer kompetansemål fra både grunnskolen og videregående skole og flere ulike fag, relatert til hvert av temaene som inngår i kartleggingen. Når ikke annet er oppgitt, er kompetansemålene som er sitert under, hentet fra den reviderte versjonen av Kunnskapsløftet fra 2013. Selv om den reviderte planen ikke utgjør en egen læreplan, men nettopp en revidert versjon av Kunnskapsløftet, vil vi for enkelthets skyld omtale den reviderte versjonen som LK13 i dette kapittelet. Den opprinnelige versjonen av Kunnskapsløftet fra 2006 vil heretter bli omtalt som LK06. Læreplanen i RLE fra 2008 inngår i LK13. Vi vil primært presentere kompetansemål for 8.-10. trinn og videregående skole, siden det er bøker for disse trinnene vi har kartlagt. Som nevnt over vil vi imidlertid også i noen grad vise til relevante mål for 1.-7. trinn.

Etniske og religiøse minoriteter

Uttrykket «minoriteter» forekommer i to kompetansemål som er direkte relevante for vår kartlegging; ett mål for samfunnsfag vg1/vg2 og ett mål for historie for vg3. Her kommer det frem at elevene skal kunne:

- gjøre greie for ulike utfordringer for demokratiet, mellom annen representasjon fra urfolk og minoriteter (samfunnsfag for vg1/vg2, området «Politikk og demokrati»)
- gjøre rede for den norske nasjonalstatens politikk overfor urfolk, nasjonale og etniske minoriteter på 1800- og 1900-tallet, og diskutere noen konsekvenser av denne politikken (historie for vg3, området «Samfunn og mennesker i tid»)

Målet for samfunnsfag vg1/vg2 erstatter et kompetansemål fra LK06 som lød som følger:

- beskrive hovedtrekk ved kulturen til noen minoriteter i Norge og drøfte utfordringer i fleirkulturelle samfunn (samfunnsfag for vg1/vg2, området «kultur», 2006)

Mens fokuset på minoriteter i videregående opplæring tidligere var knyttet til «kulturen til noen minoriteter» og til «utfordringer i fleirkulturelle samfunn», er fokuset i den reviderte læreplanen på demokrati og representasjon. Målet er dessuten lagt til området «politikk og demokrati», ikke til «kultur» som tidligere.

I tillegg til de to målene nevnt over, er det ytterligere to kompetansemål i LK13 som eksplisitt tematiserer minoriteter. Disse målene gjelder begge for 7. trinn; ett mål for historie og ett for RLE. Her heter det at elevene skal kunne:

- gjere greie for nasjonale minoritetar som finst i Noreg, og beskrive hovudtrekk ved rettane, historia og levakåra til dei nasjonale minoritetane (Samfunnsfag, området «Historie», 7. trinn)
- samtale om etniske, religiøse og livssynsmessige minoriteter i Norge og reflektere over utfordringer knyttet til det flerkulturelle samfunnet (RLE, området «Etikk og filosofi», 7. trinn)

Kompetansemålet for historie er nærmest identisk med et mål fra LK06, men det er gjort en tilføyning i den reviderte versjonen: ordet «rettane» er lagt til slik at målet nå også setter fokus på rettigheter, ikke kun historie og levakår.

Som det framgår av de fire kompetansemålene i LK13 som er referert over, er det kun målet for RLE som eksplisitt nevner «etniske og religiøse minoriteter». I målet for historie/samfunnsfag for 7. trinn er det et ensidig fokus på «nasjonale minoriteter». Målet for samfunnsfag på videregående kan på den ene siden åpne for en bredere tilnærming, ettersom også urfolk er nevnt i kompetansemålet. Men på den andre siden er innrammingen her begrensende ettersom målet spesifikt adresserer «utfordringer for demokratiet» og følgelig spørsmål om demokratisk «representasjon fra urfolk og minoriteter». Kompetansemålet for historie på videregående har den bredeste tilnærmingen, men det legges ikke opp til at også «religiøse minoriteter» tematiseres.

«Nasjonale minoriteter» omfatter grupper med langvarig tilknytning til Norge og følgende grupper er kategorisert som nasjonale minoriteter i Norge: jøder, kvener, rom (sigøynere), romanifolket (tater/de reisende) og skogfinner. Ingen av disse gruppene er nevnt konkret i andre kompetansemål. Jødedommen som religion er riktignok omfattende behandlet i kompetansemål for RLE (for mer om RLE, se omtale under), men jøder som gruppe/nasjonal minoritet er ikke nevnt.

Den samiske befolkningen har status som «urfolk», men kan samtidig ses som en nasjonal minoritet. En rekke kompetansemål i

LK13 setter fokus på samiske forhold (mål for 1.-7. trinn er utelatt i vår oversikt her):

- presentere hovudtrekk ved historia og kulturen til samane frå midt på 1800-talet til i dag og konsekvensar av fornorskingspolitikken og samanens kamp for rettane sine (historie, 10. trinn)
- gjere greie for hovudprinsippa i FN-pakta, FNs menneskerettserklæring og sentrale FN-konvensjonar, mellom anna ILO-konvensjonen om urfolks rettar, vise korleis dei kjem til syne i lovgjeving, og drøfte konsekvensar av brot på menneskerettar (samfunnskunnskap, 10. trinn)
- beskrive trekk ved samisk kultur i dag og reflektere over kva det vil seie å vere urfolk (Samfunnsfag vg1/vg2, Individ, samfunn og kultur)
- gjøre rede for sentrale trekk ved samisk historie og diskutere samenens forhold til stater med samisk bosetning fram til omkring midten av 1800-tallet (historie vg2, området «Samfunn og mennesker i tid»)
- gi en presentasjon av Den norske kirke, læstadianisme og samisk kirkeliv (RLE, Kristendom, 10. trinn)
- gjøre rede for nye religiøse bevegelser og samtale om ulike former for nyreligiøs og naturreligiøs praksis, herunder urfolks naturreligion (RLE, «Religiøst mangfold», 10. trinn)
- presentere hovedtrekk ved religions- og livssynsmangfoldet i lokalsamfunnet og storsamfunnet i Norge, inkludert religion og livssyn i samiske samfunn (Religion og etikk vg3, «Religionskunnskap og religionskritikk»)
- drøfte etiske verdier og normer knyttet til urfolks kulturer og tradisjoner (Religion og etikk vg3, «Filosofi, etikk og livssynshumanisme»)

Som nevnt over er det kun ett kompetansemål som fokuserer eksplisitt på «etniske og religiøse minoriteter» (RLE, mål for «Etikk og filosofi», 7. trinn). Det er imidlertid en hel rekke kompetansemål for RLE som fokuserer på det vi kan kalle for minoritetsreligioner i det norske samfunnet, i den forstand at dette er religioner som minoritetsgrupper i Norge tilhører. Kompetansemålene behandler imidlertid primært religionene som religiøse tradisjoner og setter i liten grad fokus på religiøse mennesker eller grupper av mennesker. Kompetansemålene

som tematiserer for eksempel jødedommen og buddhismen er med andre ord ikke uten videre relevante med tanke på å kartlegge lærebøkene framstillinger av «religiøse minoriteter».

Det er i denne sammenhengen også verdt å nevne at kompetansemålene for RLE-faget har en annen tilnærming enn målene for de andre fagene. Mens for eksempel kompetansemål for historie primært tar utgangspunkt i norske og europeiske forhold, har RLE-faget en mer global tilnærming i den forstand at de fem verdensreligionene (buddhisme, hinduisme, islam, jødedom og kristendom) presenteres nettopp som verdensreligioner, relativt uavhengig av utbredelse i Norge. Mens kompetansemål i andre fag i større grad ser ut til å relatere seg til utbredelse og direkte relevans for norske forhold, er de fem verdensreligionene som får stor plass i RLE-faget, presentert nettopp som verdensreligioner. Selv om det er få buddhister, hinduer og jøder i Norge er kompetansemålene altså ikke rettet inn mot buddhister, hinduer eller jøder som religiøse minoriteter, men har et overgripende og globalt fokus.

I kompetansemålet som eksplisitt omtaler etniske og religiøse minoriteter nevnes også livssynsmessige minoriteter, samt at det knyttes an til «utfordringer knyttet til det flerkulturelle samfunnet» (se over). Dette målet har med andre ord en meget bred tilnærming og kan inviterer til fokus på en rekke ulike minoriteter. Som vist over, er det også flere kompetansemål for RLE som tematiserer samiske forhold. I tillegg er det flere kompetansemål for RLE som kan sies å invitere til fokus på minoriteter, inkludert kristne minoriteter:

- gi en oversikt over andre frikirkesamfunn og kristne bevegelser, herunder pinsebevegelsen (Kristendom, 10. trinn)
- vise evne til dialog om religions- og livssynsspørsmål og vise respekt for ulike religioner og livssyn (Religiøst mangfold, 10. trinn)
- gjøre rede for nye religiøse bevegelser og samtale om ulike former for nyreligiøs og naturreligiøs praksis, herunder urfolks naturreligion (Religiøst mangfold, 10. trinn. Også sitert over)
- drøfte samarbeid og spenninger mellom religioner og livssyn og reflektere over det pluralistiske samfunnet som en etisk og filosofisk utfordring (Religion og etikk vg3, «Religionskunnskap og religionskritikk»)

Rasisme

Rasisme er tematisert i tre kompetansemål for grunnskolen. To av dem er for ungdomstrinnet og følgelig direkte relevant for vår kartlegging, mens ett mål er for 5.-7. trinn:

- diskutere rasisme og hvordan antirasistisk arbeid kan forebygge rasisme (RLE, området «Filosofi og etikk, 7. trinn)
- drøfte ideal om menneskeverd, diskriminering og utvikling av rasisme i et eit historisk og notidig perspektiv (Samfunnsfag, området «Historie», 10. trinn)
- gjere greie for omgrepa haldningar, fordommar og rasisme og vurdere korleis haldningar kan bli påverka, og korleis den einskilde og samfunnet kan motarbeide fordommar og rasisme (Samfunnsfag, området «Samfunnskunnskap», 10. trinn)

I tillegg er rasisme nevnt i beskrivelsen av et av områdene for samfunnsfag på videregående, samt i ett av kompetansemålene for området Individ, samfunn og kultur: «Hovudområdet omfattar sosialisering, personleg økonomi, fleirkulturelle samfunn, religionen si rolle i kulturen, samlivsformer og kriminalitet. Det handlar òg om likestilling, urfolk, etniske og nasjonale minoritetar, korleis framandfrykt og rasisme kan motarbeidast, og kven og kva som påverkar ungdom i dag. Mål for opplæringa er at eleven skal kunne»:

- drøfte årsaker til at fordommar, rasisme og diskriminering oppstår og kva tiltak som kan motverke dette (Samfunnsfag vg1/vg2, «Individ, samfunn og kultur»)

Det er gjort en betydelig endring i behandlingen av rasisme i LK13 sammenlignet med LK06. I LK06 var det kun to kompetansemål for grunnskolen som tematiserte rasisme, nemlig målet for RLE (7. trinn) og målet for historie. I perioden 2006-2013 var det med andre ord ikke noe kompetansemål for samfunnsfag for grunnskolen som tematiserte rasisme som et aktuelt tema og problem. «Rasisme» framsto i LK06 som et historisk fenomen i samfunnsfag og ikke som en aktuell utfordring (Røthing, til vurdering).

Det nye kompetansemålet for samfunnskunnskap i LK13 er imidlertid ikke ulikt et kompetansemål for samfunnsfag i læreplanen fra 1997 (L97). Fokus på rasisme i samfunnskunnskap kom med andre ord ikke inn som noe nytt i 2013. Det er snarere slik at dette var tatt ut i

2006. Det kan være relevant å se dette fraværet i LK06 i lys av antropologen Marianne Gullestads analyse av norsk identitet og selvforståelse omkring årtusenskiftet (Gullestad, 2002). Gullestad argumenterte for at det var en etablert forståelse av det norske samfunnet og av «oss» som nordmenn, at rasisme i liten grad forekom i Norge og at rasisme følgelig ikke krevde oppmerksomhet som politisk og/eller strukturelt samfunnsproblem. På denne bakgrunn er det tenkelig at det da LK06 ble utformet ble ansett for å være tilstrekkelig å tematisere rasisme primært som et historisk fenomen i skolens undervisning.

I lys av LK06 kan vi strengt tatt ikke forvente å finne omtale av rasisme i lærebøker for samfunnskunnskap for ungdomstrinnet som er utgitt i tiden 2006-2013. I læreverk som er revidert eller nyskrevet etter 2013, i tråd med den reviderte læreplanen, er det imidlertid rimelig å forvente at rasisme behandles (for mer om dette, se Røthing, til vurdering).

Det er også verdt å merke seg en endring knyttet til kompetansemålet for videregående. I LK06 ble det foreskrevet at eleven skulle kunne «forklare kvifor fordommar oppstår og diskutere korleis framandfrykt og rasisme kan motarbeidast». Her knyttes rasisme med andre ord til fordommer og fremmedfrykt. I LK13 er «fremmedfrykt» tatt ut og «diskriminering» kommet inn. Dette gjør at rasisme i større grad knyttes til strukturelle samfunnsforhold og i mindre grad til den enkeltes «frykt» for det fremmede. Det er også rimelig å forvente at rasisme omtales når temaer som raseskilnepolitikk i USA, andre verdenskrig og nazismen i Tyskland, og apartheidpolitikken i Sør-Afrika, diskuteres. Det er imidlertid ingen kompetansemål for grunnskolen som eksplisitt nevner disse temaene.

Antisemittisme

Temaet antisemittisme kan i noen grad ses i sammenheng med drøftingene over. Dette gjelder ikke minst lærebøkene framstillinger av andre verdenskrig og nazismen i Tyskland; det er rimelig å forvente at antisemittisme omtales i den forbindelse. Det er imidlertid ingen kompetansemål som eksplisitt nevner antisemittisme.

I tillegg til kompetansemålene nevnt over, er det fem mål som i noen grad likevel kan sies å invitere til å tematisere antisemittisme. Det første målet er knyttet til RLE og området «Jødedom»:

- gi en oversikt over mangfoldet i jødedommen, viktige historiske hendelser og jødedommens stilling i Norge og verden i dag (RLE, området «Jødedom» 10. trinn)

Dette er det eneste av disse fem målene som eksplisitt fokuserer på jødedommen men det er verdt å merke seg at fokuset er på jødedommen som religion og strengt tatt ikke på jøder som religiøs gruppe. De øvrige fire målene som kan invitere til å tematisere antisemittisme er mer generelle. Det første gjelder for historie på ungdomstrinnet mens de øvrige tre alle sammen gjelder for historie på videregående:

- drøfte årsaker til og verknader av sentrale internasjonale konflikter på 1900- og 2000-tallet (Samfunnsfag, området «Historie», 10. trinn)
- drøfte hvordan nasjonalstaten har skapt nasjonal og kulturell samhörighet, men også konflikter og undertrykkelse (Historie vg3, området «Samfunn og mennesker i tid»)
- vurdere ulike ideologiers betydning for mennesker, politiske bevegelser og statsutvikling på 1900-tallet (Historie vg3, området «Samfunn og mennesker i tid»)
- gjøre rede for bakgrunnen for de to verdenskrigene og drøfte virkninger disse fikk for Norden og det internasjonale samfunn (Historie vg3, området «Samfunn og mennesker i tid»)

Ekstremisme og radikalisering

Det er ingen kompetansemål som eksplisitt nevner ekstremisme eller radikalisering/radikaliseringsprosesser. Det er imidlertid ett mål for samfunnsfag på videregående som kan sies å invitere til, eller i det minste åpner opp for, å behandle disse temaene. Dette målet er lagt til området «Internasjonale forhold» og lyder slik:

- diskutere kjenneteikn på og årsaker til terrorisme

Dette målet erstatter et tilsvarende mål i LK06:

- gjøre greie for kva som kjenneteiknar internasjonal terrorisme og reflektere over årsaker til terrorisme

Det er verdt å merke seg at det nye målet er mer kortfattet og legger vekt på å diskutere både kjennetegn og årsaker, ikke å reflektere over årsaker til terrorisme. Dessuten er det ikke minst verdt å legge merke til at ordet «internasjonal» er fjernet i det reviderte kompetansemålet. Dette kan trolig ses i lys av terrorhandlingen i Oslo og på Utøya i 2011, samt generelt økt fokus på Norge som mulig terrormål. Mens det tidligere kompetansemålet vendte fokus ut i verden mot «internasjonal terrorisme», reflekterer det nye målet at terrorisme ikke bare er et internasjonalt fenomen, men også et nasjonalt tema.

Flerkulturelle samfunn

Det er en rekke kompetansemål som kan åpne opp for å tematisere de temaene vi skal kartlegge i denne rapporten. Mål som tematiserer «flerkulturelle samfunn» kan ses som spesielt relevante, ettersom omtale av flerkulturelle samfunn ofte vil innebære omtale av etniske og/eller religiøse minoriteter. Følgende gruppe av kompetansemål er beslektet og relevante i denne sammenhengen:

- samtale om etniske, religiøse og livssynsmessige minoriteter i Norge og reflektere over utfordringer knyttet til det flerkulturelle samfunnet (RLE, området «Filosofi og etikk», 7. trinn)
- forklare kva haldningar og fordommar er og drøfte moglegheiter og utfordringar i fleirkulturelle samfunn (Samfunnsfag, området samfunnskunnskap, 10. trinn)
- diskutere korleis religiøs, etnisk og kulturell variasjon skaper moglegheiter og utfordringar (Samfunnsfag vg1/vg2, «Individ, samfunn og kultur»)

I det første målet, som også er sitert innledningsvis, ser vi at «flerkulturelle samfunn» knyttes direkte sammen med «etniske, religiøse og livssynsmessige minoriteter». Det er videre verdt å legge merke til at RLE-faget kun krever refleksjon omkring utfordringer knyttet til det flerkulturelle samfunnet. I målene for samfunnsfag, både grunnskolen og videregående, legges det vekt på både muligheter og utfordringer (for mer om dette, se Røthing, 2014).

I LK06 var det også et mål for 4. trinn som tilhørte denne gruppen av kompetansemål:

- Samtale om toleranse og om korleis møte mellom ulike kulturar kan vere både gjevande og konfliktfylte (Samfunnsfag, området «Samfunnskunnskap», 4. trinn)

Dette målet er nå erstattet av et annet mål som også fokuserer på møter mellom mennesker som både «gjevande og konfliktfylte»:

- gje døme på korleis menneske meiner ulikt, at møte mellom ulike menneske kan vere både gjevande og konfliktfylte, og samtale om empati og menneskeverd (Samfunnsfag, utforskaren, 4. trinn)

Som denne gruppen av beslektede kompetansemål indikerer, blir elevene tidlig presentert for en tilnærming til flerkulturelle samfunn preget av at denne typen samfunn innebærer både «muligheter og utfordringer», og dette er en tilnærming som følger dem gjennom både grunnskolen og vidaregående. En slik tilnærming åpner for flere mulige vinklinger. Blant annet kan det være verdt å spørre hvem eller hva som presenteres som henholdsvis «muligheter» og «utfordringer», og hvem eller hva som framstilles som «muligheter» eller «utfordringer» for hvem (Røthing, 2014). I vårt tilfelle er det spesielt interessant å undersøke hvordan etniske og religiøse minoriteter framstilles og hvordan forhold mellom minoriteter og majoritet tematiseres i tilknytning til muligheter og utfordringer i flerkulturelle samfunn.

Oppsummering

Denne gjennomgangen av kompetansemål i læreplanen har vist at det er få mål som eksplisitt omtaler temaer som skal kartlegges i denne rapporten, med unntak av mål som omtaler samiske forhold. Samtidig har vi vist at det er en hel rekke kompetansemål som kan åpne for å behandle temaer knyttet til etniske og religiøse minoriteter selv om ikke målene forskriver dette eksplisitt.

Det er fire kompetansemål som omtaler rasisme og alle målene retter fokus mot rasisme som et aktuelt tema. Et av disse gjelder for RLE, og dette målet ligger til 5.-7. trinn og faller følgelig utenfor fokus for denne rapporten. Et av målene for ungdomstrinnet er lagt til området «historie» og her er det vekt på både historiske og nåtidige forhold. Det er i tillegg rimelig å forvente at raseskillepolitikk tematiseres i historieverkene selv om termen ikke brukes i

kompetansemålene. For øvrig er det viktig å merke seg at «rasisme» ikke var omtalt i kompetansemål for området samfunnskunnskap i den opprinnelige versjonen av Kunnskapsløftet (LK06). Læreverk for samfunnskunnskap utgitt i perioden 2006-2013 var følgelig ikke forpliktet til, ifølge læreplanen, å tematisere rasisme.

Det er ingen kompetansemål som nevner ekstremisme eller radikaliseringsprosesser. Det er imidlertid ett mål for videregående som tematiserer terrorisme og det er ikke usannsynlig at dette temaet i lærebøkene framstillinger koples sammen med politisk/religiøs ekstremisme og radikalisering. Det er dessuten å forvente at denne typen temaer framstår som aktuelle på en helt annen måte etter terrorhandlingene i Oslo og på Utøya 22. juli 2011, slik at læreverk som er revidert eller utgitt etter 2011 behandler denne typen tematikk.

På grunnlag av gjennomgangen i det foregående og læreplanen i sin helhet, er det rimelig å anta at bøker for alle klassetrinn på grunnskolen behandler temaer som kartlegges i denne rapporten. Det er imidlertid verdt å merke seg at uttrykket «minoritet» kun er brukt i kompetansemål for 7. trinn (historie og RLE), ved siden av i ett mål for vg1/vg2. Følgelig kan vi ikke uten videre forvente at «nasjonale minoriteter» (jf. mål for historie, 7. trinn) eller «etniske og religiøse minoriteter» (jf. mål for RLE 7. trinn) tematiseres eksplisitt i læremidler for 8.-10. trinn. Videre er det verdt å merke seg at det ene kompetansemålet for RLE som tematiserer rasisme er lagt til 7. trinn slik at dette behandles i bøker for 5.-7. trinn. Vi kan dermed heller ikke forvente at rasisme tematiseres i lærebøker for RLE for 8.-10. trinn. Det er imidlertid læremidler for ungdomstrinnet og videregående skole som kartlegges i denne rapporten og det ligger utenfor vårt oppdrag å kartlegge bøker fra lavere trinn. Ettersom læreplanen gir de formelle føringene for hva som skal tematiseres i skolens undervisning, er det også disse føringene forlag og lærebokforfattere forholder seg til.

5 Urfolk, nasjonale minoriteter og etniske minoriteter

I dette første kartleggingskapittelet har vi valgt å konsentrere oss om urfolk, nasjonale minoriteter og etniske minoriteter, mens vi i neste kapittel fokuserer på innvandring, religion og flerkulturelle samfunn. Dette er ikke en opplagt inndeling og i praksis vil det være flere overlappende temaer. Jøder i Norge har for eksempel en juridisk status som nasjonal minoritet, men er samtidig en religiøs minoritet i Norge. Muslimer utgjør også en religiøs minoritet, men har ikke status som en nasjonal minoritet. At vi har valgt å skille mellom urfolk, nasjonale minoriteter og etniske minoriteter på den ene siden og innvandring, religion og flerkulturelle samfunn på den andre, skyldes at dette er en inndeling som ofte velges i læremidlene og at det i diskusjoner om det flerkulturelle samfunnet ofte knyttes an til innvandring og det religiøse mangfoldet i Norge, ikke til situasjonen for historiske minoritetsgrupper. I noen grad vil temaene likevel overlappe mellom disse to kapitlene. Det analytiske perspektivet som introduseres i dette kapittelet er dermed også relevant for kapittelet om innvandring, religion og flerkulturelle samfunn.

Kapittelet er organisert som følger: Vi begynner med en kort redegjørelse for sentrale begreper og analytiske perspektiver. Deretter beskriver vi i hvilken grad urfolk, nasjonale minoriteter og etniske minoriteter er beskrevet i de trykte læremidlene, og på Nasjonal digital læringsarena (ndla.no). Etter denne kvantitative oversikten over antall treff på nøkkelbegreper, beveger vi oss over til den kvalitative kartleggingen av hvordan disse gruppene er beskrevet. Her skiller vi mellom historie, samfunnsfag og religions- og livssynsfag. Helt til slutt i kapittelet oppsummerer vi hovedfunnene.

Begrepsavklaringer og analytiske perspektiver

Den kanadiske filosofen Will Kymlicka, som både i Norge og internasjonalt har hatt enorm innflytelse på den politiske og juridiske utviklingen på minoritetsfeltet, var tidlig ute med å sette minoritetsrettigheter på dagsorden. I boken *Multicultural Citizenship*

(1995) skiller han mellom nasjonsbyggende eller nasjonale minoriteter på den ene siden, og innvandrere eller etniske minoriteter på den andre. Nasjonale minoriteter – og særlig de som tidligere i historien har opplevd forfølgelse, undertrykkelse eller ufrivillig har blitt innlemmet i en annen nasjonalstat – bør ifølge Kymlicka ha rett til å bygge egne, «nasjonale» institusjoner innenfor rammen av en liberal-demokratisk statlig overbygning. Innvandrere bør derimot ikke kunne gjøre krav på tilsvarende grupperettigheter: Som hovedprinsipp har innvandrere valgt å bryte opp fra sin opprinnelige kultur og de bør derfor forventes å bli medlemmer av majoritetssamfunnet. Imidlertid mener Kymlicka at innvandrere bør få tilkjent det han kaller «polyetniske» rettigheter, som handler om symbolske tilrettelegginger av typen forlengede åpningstider ved religiøse høytider, i tillegg til et generelt vern mot diskriminering gjennom et effektivt antidiskrimineringslovverk.

Etter at Norge ratifiserte Europarådets rammekonvensjon om vern av nasjonale minoriteter i 1999, ble det dannet et «minoritetsmessig hierarki» langt på vei i tråd med Kymlickas tenkning (Brochmann, 2002b: 43): *Nasjonale* minoriteter, som i Norge innbefatter jøder, kvener, rom (sigøynere), romani (tatere) og skogfinner, fikk formalisert sin status gjennom en rekke rettigheter – som rett til offentlig støtte for å bevare og utvikle minoritetsspråk, tradisjoner og kulturarv. Rammekonvensjonens artikkel 5 slår fast at partene skal avstå fra politikk eller praksis som tar sikte på å assimilere personer som tilhører nasjonale minoriteter mot deres vilje, og beskytte disse personene mot enhver handling som tar sikte på slik assimilasjon. Samene er en nasjonal minoritet i Norge, men har i tillegg status som *urfolk*, som gir dem retten til et utstrakt selvstyre, blant annet med et eget parlament (Sametinget). Innvandrere, eller *etniske* minoriteter, har i denne sammenhengen ingen særskilte grupperettigheter, men med diskrimineringsloven av 2005 ble diskriminering på for eksempel språklig, etnisk, religiøs eller nasjonalt grunnlag forbudt i Norge.

At det rettslig sett finnes et «minoritetsmessig hierarki» i Norge gjenfinnes et stykke på vei både i kompetansemålene som omhandler ulike minoritetsgrupper, og i måten læremidlene behandler temaer knyttet til minoriteter i Norge. Som vi skrev i forrige kapittel, finnes det for eksempel en rekke kompetansemål som setter fokus på samenes situasjon, blant annet at historiefaget på 10. trinn skal presentere hovedtrekk ved samisk historie og kultur fra 1800-tallet og fremover, med særlig vekt på fornorskingspolitikken, og at trekk ved samisk kultur i dag skal beskrives. For den videregående skolen er det et eget

mål å gjøre rede for den norske nasjonalstatens politikk overfor urfolk, nasjonale og etniske minoriteter på 1800- og 1900-tallet, og diskutere noen konsekvenser av denne politikken, så det er grunn til å forvente at også andre minoritetsgrupper blir nevnt.

Urfolk, nasjonale minoriteter og etniske og religiøse minoriteter – omfang i trykte læremidler

Tabell 1 viser antall treff på nøkkelbegreper i de trykte læremidlene.² Vi har søkt bredt på «minoritet», «minoritetsgrupper» og «urfolk», men også på «etniske minoriteter» og «nasjonale minoriteter», og helt konkret på ulike minoritetsgrupper i Norge.

Tabellen viser at det er store forskjeller mellom grupper i hvor ofte de er nevnt. Samer i Norge blir for eksempel omtalt svært ofte, og gjennomgående i alle fag – om enn mindre i RLE og religion og etikk. Jøder får også mange treff, og da særlig i religions- og livssynsfagene der ordet inngår som ledd i «jødedom», men også i historiefaget. Om de andre minoritetsgruppene står det vesentlig mindre. I bøker for historie både på ungdomstrinnet og videregående opplæring er det en del treff på romfolk, og deretter færre og færre på romani/tatere, kvener og til slutt skogfinner – som knapt nevnes.

De mer generelle betegnelseene er også overraskende sjeldent i bruk. «Minoritet» og «minoritetsgrupper» brukes en del i samfunnsfag og historie på videregående, men lite på ungdomstrinnet. «Etniske minoriteter» har riktignok en del treff i historiebøker på videregående skole, men brukes lite i de andre fagene – også i samfunnsfag.

² Det er viktig å opplyse om to forbehold ved denne tabellen og de tilsvarende tabellene for trykte læremidler i kapitlene som kommer. For det første at læreverkserien *Kosmos* (Fagbokforlaget) inneholder hele samfunnsfaget på ungdomstrinnet, det vil si at geografi, historie og samfunnskunnskap ikke er separate bøker, men slått sammen til ett verk. Treffene på nøkkelbegreper fra *Kosmos*-serien er inkludert i kolonnen for samfunnskunnskap på ungdomstrinnet. For det andre er ikke samtlige trykte læremidler inkludert i oversikten. I ett tilfelle, samfunnsfagsboken *Spektrum* (Fagbokforlaget) fanget ikke søkemotoren opp det korrekte antallet ganger ulike begreper ble brukt, så søkene i denne boken er utelatt fra oversikten. I tillegg fikk vi noen bøker tilsendt i papirversjoner fordi bøkene av ulike grunner ikke var tilgjengelige i elektroniske versjoner. Også disse bøkene har vært underlagt analyse, men er ikke inkludert i denne tabelloversikten over nøkkelbegreper. Bøkene vi studerte i papirformat inkluderer samfunnskunnskapsbøkene *Monitor 2 Geografi*, *Monitor 2 Historie*, *Monitor 3 Geografi* og *Monitor 3 Historie* (alle fra Cappelen), historiebøkene *Mennesker i tid 1* og *2* (Cappelen), samt Religion og etikk-boken *Eksistens* (Gyldendal).

«Religiøse minoriteter» er en betegnelse som omtrent er fraværende, det samme er tilfellet for «nasjonale minoriteter», med unntak for historie på videregående hvor jo nasjonale minoriteter i Norge er eksplisitt nevnt i et av kompetansemålene.

Tabell 1 Antall treff på nøkkelbegreper i trykte læremidler for RLE, religion og etikk, samt for samfunnskunnskap og historie på ungdomstrinnet og samfunnsfag og historie for videregående opplæring. Urfolk, nasjonale minoriteter og etniske minoriteter.

	Ungdomstrinnet			Videregående opplæring		
Nøkkelbegreper	Samfunnskunnskap (14 bøker)	Historie (10 bøker)	RLE (7 bøker)	Samfunnsfag (5 bøker)	Historie (8 bøker)	Religion og etikk (2 bøker)
Minoritet/minoritetsgrupper	67	27	15	189	174	25
Etnisk/etnisitet	41	88	26	218	148	13
Etniske minoriteter	1	10	0	30	120	0
Nasjonale minoriteter	7	1	0	16	65	0
Religiøse minoriteter	16	0	0	1	14	1
Urfolk/urbefolkning	64	22	18	241	120	35
Same/samisk	488	279	143	630	711	59
Jøde/jødisk	179	563	1408	64	795	405
Romfolk/sigøynere	66	99	2	33	69	11
Romani/tater	8	65	2	35	36	4
Kvener	7	29	5	14	58	1
Skogfinnere	5	0	0	7	11	0

Urfolk, nasjonale minoriteter og etniske og religiøse minoriteter – omfang i digitale læremidler

Vi har også kartlagt treff på nøkkelord på Nasjonal digital læringsarena (ndla.no), med samme søkeord som vi har brukt for de trykte læremidlene. Det var ikke mulig å søke kun på historie eller kun på samfunnsfag, så søkene ble her begrenset til «fellesfag». Det vil si at søket er noe mer omfattende enn det tilsvarende for de trykte læremidlene. Vi kan for eksempel ha fått treff på materiale som er lenket til norskfaget. Men ved å begrense søket til «fellesfag» utelates flere yrkesfaglige fag som trolig tematiserer de temaene vi kartlegger. Tabell 2 viser resultatene av denne kartleggingen.

Tabell 2 Antall treff på nøkkelbegreper i ndla.no. Urfolk, nasjonale minoriteter og etniske minoriteter

Nøkkelbegreper	Nasjonal digital læringsarena, ndla.no
Minoritet/minoritetsgrupper	79
Etnisk/etnisitet	84
Etniske minoriteter	18
Nasjonale minoriteter	25
Religiøse minoriteter	10
Urfolk/ urbefolkning	123
Samisk	112
Jøde/jødisk	54
Romfolk/sigøynere	9/0
Romani/tater	32
Kvener	23
Skogfinner	8

Tabell 2 gjenspeiler det særskilte fokuset på samiske forhold i læreplanen ettersom «samisk» og «urfolk» er de to søkeordene som gir klart flest treff. Dette er i tråd med kartleggingen av de trykte læremidlene. Videre er det verdt å merke seg at flere av treffene på de norske nasjonale minoritetene er treff i tekster der disse kun listes opp som nettopp nasjonale minoriteter. Disse tekstene handler ofte primært om samiske forhold, og i noen grad samiske og kvenske forhold, mens de nasjonale minoritetene kun listes opp og ikke omtales substansielt.

Blant de åtte treffene på «skogfinner» er det for eksempel kun én lenke som sier noe om skogfinner annet enn å nevne dem som en av de fem nasjonale minoritetene. Lenkene som gir treff på «romfolk» er i noen grad av samme type. Tre av ni treff viser til tekster som primært omhandler minoritetsspråk og samiske forhold, og her er romfolk listet opp som en av de nasjonale minoritetene. Én av lenkene tematiserer romfolk og menneskerettigheter, mens de øvrige fem treffene er medieoppslag som tematiserer romfolk, «romleir» og tigging.

Som vi ser av tabell 2 er det få treff på «religiøse minoriteter». Dette er på den ene siden i tråd med kartleggingen av de trykte lærebøkene men på den andre siden bør det ses i sammenheng med at ndla.no ikke tilbyr læremidler knyttet til faget religion og etikk. To av de ti treffene på «religiøse minoriteter» er fagtekster som handler om Norge som et flerkulturelt samfunn, der både religiøse og etniske minoriteter omtales. I tillegg er det en tekst som handler om urfolk og nasjonale minoriteter, der også religiøse minoriteter nevnes. Ut over dette gir «religiøse minoriteter» treff på lenker som handler om islam, blant annet knyttet til likestilling og bruk av hijab og burka, og på lenker om Midtøsten og terror. Det ser ikke ut til å være ressurser som tematiserer andre grupper religiøse minoriteter i Norge enn muslimer, som for eksempel hinduer eller sikher, og det er heller ikke stoff om kristne minoriteter som Jehovas vitne, kvekere eller adventister.

Søkeordet «minoritet» gir treff på de samme lenkene som nevnt over, knyttet til samiske forhold og urfolk, nasjonale minoriteter, språklige minoriteter, samt lenker som tematiserer islam, blant annet knyttet til hijab og likestilling. I tillegg er det noen lenker som drøfter diskriminering. «Minoritet» gir dessuten tre treff på homofile/LHBT-personer som eksempler på minoriteter i Norge.

Oversikten over antallet treff på nøkkelbegreper gir indikasjoner på hvilke temaer og grupper som er viet mye oppmerksomhet i de trykte og digitale læremidlene, og hvilke som er lite nevnt. Det er likevel lett å se seg blind på slike kvantitative oversikter. Mange treff kan skjule at et bestemt begrep for eksempel brukes svært mange ganger i et enkelt avsnitt eller i en faktaboks. Få eller ingen treff kan bety at et tema er fraværende, men det kan også skyldes at læremidlene bruker andre betegnelser for det samme fenomenet eller gruppen. Endelig sier omfanget av bruken av et begrep lite om innholdet. Er beskrivelsen av et tema eller en gruppe i tråd med læreplanen? Er fagstoffet tilpasset målgruppen og lett tilgjengelig? Er fremstillingen nyansert og åpnende eller forenklet og lukket? Er det aspekter ved temaet som kunne/burde

ha vært nevnt, men som er utelatt? I det følgende ser vi nærmere på hvordan urfolk, nasjonale minoriteter og etniske minoriteter er beskrevet i læremidlene i lærebøker på ungdomstrinnet og videregående i skole, i de tre fagområdene historie, samfunnsfag og religions- og livssynsfag.

Urfolk, nasjonale minoriteter og etniske minoriteter i bøker for historie

Kompetansemålet for 10. trinn som foreskriver at samenes historie og kultur skal inngå som en del av historiefaget, blir utvilsomt etterfulgt i historieverkene vi har undersøkt. Særlig sterk vekt legges på fornorskingspolitikken som ble ført overfor den samiske befolkningen og de nasjonale minoritetene fra midten av 1800-tallet, som hadde assimilering som siktemål. Denne politikken var særlig myntet på det samiske språket – alle skulle lære norsk – men hadde også i seg en idé om kulturell assimilasjon til et (forestilt) nasjonalt fellesskap (Niemi, 2003).

I historiebøkernes fremstillinger redegjøres det ofte for den samiske befolkningen isolert, mens det andre ganger trekkes paralleller mellom samer og andre minoritetsgrupper som ble utsatt for fornorskingspolitikken. Et eksempel på det siste finnes i *Makt og menneske. Historie 10* (Ingvaldsen og Kristensen 2008), en historiebok for 10. trinn, der situasjonen for samer og kvener holdes sammen:

Nasjonalistiske tanker rådde blant de aller fleste nordmenn på slutten av 1800-tallet, og de ble forsterket da Norge ble selvstendig i 1905. Alt som var «typisk norsk», var flott. Da de nye skolelovene kom på slutten av 1800-tallet, måtte både samiske og kvenske barn gå på skole for å lære norsk. Fra nå av ble samisk og kvensk forbudt i undervisningen! Mange steder i Finnmark og Nord-Troms ble det bygd internatskoler. Her bodde elevene på elevhjem ved skolene. På 1900-tallet ble det også forbudt å snakke noe annet enn norsk i fritiden. På denne måten fornorsket myndighetene gradvis minoritetene i nord (*Makt og menneske. Historie 10* / Ingvaldsen og Kristensen 2008, s. 36).

I det samme verket henviser forfatterne til vedvarende spørsmål knyttet til naturressurser, da med referanse til samenes status som urfolk:

Assimileringen (fornorskningen) av samene har satt sine spor, og det er nok grunnen til at samiske politikere, kunstnere og artister er så bevisste på sin

samiske identitet. Det store stridsspørsmålet for framtiden er hvem som skal ha eiendomsretten til land og vann. Dette er en konflikt som ikke er løst ennå (2008). Samene hevder at de, som urbefolkning, har rett til å få tilbake det landet staten tok fra dem for flere hundre år siden. Samtidig føler befolkningen i Nord-Norge som ikke er samisk, at de har like stor hevd på områdene, siden de har bodd der i lang tid (*Makt og menneske. Historie 10* / Ingvaldsen og Kristensen 2008, s. 47).

Hvorvidt andre minoritetsgrupper enn samene nevnes, og i så fall hvor omfangsrikt, varierer sterkt fra lærebok til lærebok. I *Makt og menneske. Historie 10* er det for eksempel egne avsnitt om romfolk (sigøynere) og romani (tatere), med lange passasjer om den norske statens historiske ugjerninger, men ingenting om den tilsvarende behandlingen av jøder og skogfinner. I *Monitor 1 Historie* (Fagertun 2006), en historiebok for 8. trinn, trekkes det derimot paralleller mellom romfolkets og jødernes skjebne – men da under andre verdenskrig og med fokus på den tyske konteksten. Det starter med en beskrivelse av romfolkets «omflakkende liv»:

De reiste mye fra sted til sted og tjente penger på ulike typer småjobber, eller de kunne selge varer av forskjellig slag. I øynene til de tyske nazistene var det veldig galt ikke å ha et fast hjemsted. Ethvert folk måtte ha en hjemplass der de hadde sine røtter, mente de. Det hadde ikke romfolket. De var ikke fastboende, de hadde ikke fast jobb, og de reiste mye. Derfor så nazistene på denne folkegruppa som et mindreverdig folkeslag. Dermed ble også romfolket ofre for nazistenes «endelige løsning». De ble samlet i utryddelsesleirer og myrdet på samme måte som jødene. Og de kunne bli forfulgt og drept av tyske spesialavdelinger. Ikke minst fordi dette var et folk som flyttet mye og ikke bodde fast noe sted, har det i ettertid vært vanskelig å slå fast hvor mange som ble ofre for nazistenes forfølgelser. Etter krigen ble det tatt et alvorlig oppgjør med tyskernes behandling av jødene. Det tok imidlertid lang tid før romfolkets skjebne ble like godt kjent. Det har ikke vært lett for folkegruppas talsmenn å bli hørt, ettersom det særlig har vært jødernes skjebne de fleste har vært opptatt av. Forskerne regner med at et sted mellom 500 000 og 1,5 millioner av romfolket ble drept av nazistene (*Monitor 1 Historie* / Fagertun 2006, s. 38-39).

Differensieringen mellom ulike minoritetsgrupper er tydeligere i historiebøkene på videregående. I verket *Alle tiders historie* (Heum m. fl. 2013) er det for eksempel egne overskrifter om samer, kvener og skogfinner, jøder, romani og romfolk. Men det er liten tvil om at det er samer, romani og romfolk som får størst oppmerksomhet blant

minoritetsgruppene i Norge. Kvenene er nevnt i blant, skogfinnene så godt som aldri. Om jøder står det mye, men hovedsakelig i forbindelse med den såkalte «jødeparagrafen» i Grunnloven fra 1814 og nazistenes jødeutryddelse under den andre verdenskrig. Jøder tematiseres sjelden som en minoritetsgruppe i Norge idag.

Et nøkkelpunkt i beskrivelsen av samenes og de nasjonale minoritetenes situasjon i Norge, i samtlige bøker, er at fornorskingspolitikken er forlatt. Ofte knyttes dette direkte opp til endringer i internasjonal rett. I historieboka *Matriks 10* (Hellerud m. fl. 2008) for 10. trinn står det for eksempel om fornorskingspolitikken:

Denne politikken ble forkastet etter annen verdenskrig, da blant annet FN krevde at minoriteter måtte respekteres som likeverdige og selvstendige folk. I årene etter annen verdenskrig diskuterte derfor myndighetene hvordan man kunne gjøre det lettere for samene å opprettholde sin kultur (*Matriks 10* / Hellerud m. fl. 2008, s. 22).

I et nyskrevet historieverk for videregående, *Historie vg2-3* (Libæk m. fl. 2013) nevnes samenes egen motstand og organisasjonsevne som viktige faktorer, men også her nevnes betydningen av den voksende internasjonale interessen for urfolks særrettigheter:

Presset mot de samiske kulturene fra de nordiske storsamfunnene bidro til at samene organiserte seg. I områder som samene hadde hatt råderett over i årtusener, ble det bygd veier, gruver, forsvarsanlegg, hoteller og kraftverk. Samene fikk dessuten internasjonal støtte fra Verdensrådet for urbefolkninger, som ble stiftet i 1975. Denne organisasjonen fikk satt overgrep mot etniske minoriteter på den internasjonale dagsordenen. Både FN og mediene begynte nå å interessere seg for urbefolkningenes situasjon (*Historie vg2-3* / Libæk m. fl. 2013, s. 443).

Et viktig spørsmål er imidlertid om denne endringen i politikk bidro til å endre situasjonen til samene og de nasjonale minoritetene i Norge eller om historiefaget erkjenner og er interessert i, de vedvarende utfordringene som disse gruppene møter. Ofte underkommuniseres arven etter fortidens statlige assimilasjonspolitik, men i *Tidslinjer 2* (Grimnes m. fl. 2008), et historieverk for videregående, er det et godt eksempel på hvordan forbindelseslinjer kan trekkes til nyere tid:

Fremdeles (2008) oppbevares samiske hodeskaller og skjeletter på Anatomisk institutt ved Universitetet i Oslo, dit de i sin tid ble brakt for raseforskningsformål. Etterkommere har lenge forlangt utlevering, men først i 2008 har norske myndigheter bekreftet at levningene skal tilbakeføres. Det sier noe om hvor lang tid det norske storsamfunnet har brukt for å imøtekomme helt legitime menneskerettighetskrav fra den samiske minoriteten i landet (*Tidslinjer 2* / Grimnes m. fl. 2008, s. 185).

En annen måte å bidra til å trekke slike linjer er at elevene selv blir bedt om å diskutere tematikken. I *Alle tiders historie* (Heum m. fl. 2013) legges det opp til at elevene skal reflektere over den tidligere assimilasjonspolitikken overfor minoriteter i Norge. Det følgende er formulert som en elevoppgave:

Norske myndigheter har ved flere anledninger de siste årene tatt et moralsk oppgjør med tidligere tiders politikk overfor minoriteter. På Kommunal- og regionaldepartementets nettside i 2004 sto denne unnskyldningen: «Romanifolkets historie er ikke noe norske myndigheter har grunn til å være stolt av. Den omhandler tvangssterilisering, tvangsplassering av barn i fosterhjem og kriminalisering av romanifolkets livsform. Politikken som har vært ført, har bidratt til å undergrave romanifolkets levesett og kultur og har ført til at mange selv i dag ikke ønsker å vedkjenne seg sin identitet og kulturbakgrunn.» Hvor viktige er slike unnskyldninger? Kan nåtidens politikere be om unnskyldning på vegne av tidligere tiders offisielle politikk? (*Alle tiders historie* / Heum m. fl. 2013, s. 429).

At elevene utfordres til å diskutere statlige overgrep mot minoritetsgrupper, og hva som kan gjøres for å bøte på fortidens ugjerninger, er åpenbart en nyttig øvelse. I *Tidslinjer 1-2* (Eliassen m. fl. 2011), også et historieverk for videregående, er det en lignende oppgave. I den løpende teksten beskrives først situasjonen for norske rom og romani på 1950-tallet på følgende måte:

Ikke alle folkegrupper i Norge nøyte godt av økonomisk vekst og velferdsgoder. Det var vanskelig for minoriteter, som tatere (romanifolk) og sigøynere (rom-folk), å få aksept for deres levemåter og kultur (*Tidslinjer 1-2* / Eliassen m. fl. 2011, s. 539).

På samme side får elevene en diskusjonsoppgave som knytter sammen fortid og nåtid:

Du har nå lest om flere grupper som falt utenfor i 1950- og 1960-årene. Hvorfor tror du at det norske samfunnet likevel ofte beskrives som ganske harmonisk i denne perioden? Hvordan er dette i dagens samfunn? Finnes det fortsatt grupper som holdes utenfor? (*Tidslinjer 1-2* / Eliassen m. fl. 2011, s. 539).

En annen, spennende måte å øke elevenes refleksjonsnivå på, er å diskutere selve historiefagets betydning for hva som forstås som en nasjon og hvem som er dens medlemmer. I en del av bøkene legges det for eksempel opp til at elevene skal reflektere over hvorfor deportasjonen av norske jøder under andre verdenskrig lenge var underkommunisert blant historikere – som her i *Perspektiver* (Madsen m. fl. 2013):

Lenge var ikke den norske medvirkningen til jødeforfølgelsen et tema i historien om andre verdenskrig. Hvorfor ikke? Kanskje passet den delen av historien dårlig inn i bildet av den nasjonen Norge vi ønsket å være en del av? Norge og nordmenn var ikke delaktig i nazistenes grufulle planer. Eller var vi det? Skylden for jødedeportasjonen i Norge ble lagt på tyske og norske nazister. Det var «de» som gjorde det, ikke «vi». Men mange ikke-nazistiske nordmenn bidro også på forskjellige måter i prosessen som førte til at 772 norske jøder ble deportert. De fantes i det offentlige Norge, i departementer og politi. Det norske statspolitiet var selve spydspissen i jødedeportasjonen (*Perspektiver* / Madsen m. fl. 2013, s. 382).

I *Portal. Eldre historie* (Dyrvik og Aase 2013), et historieverk for videregående, bryter forfatterne ned ideen om nordmenn som et klart definert «folk» og viser hvordan historikere kan bidra til å nyansere forenklete forestillinger om grupper:

Mange tenker seg at nordmennene var et «folk», en egen etnisk gruppe med felles slektsrøtter, språk og kultur, som tok landet i eie og gjorde det til hjemsted. Men både arkeologer og historikere kaller denne oppfatningen for en myte, en seiglivet oppfatning uten bevis. Arkeologene har lært oss at siden de første menneskene kom til landet etter den siste istida, har bølger av innvandrere med ulikt opphav fulgt etter. [...] Norge har altså aldri vært tilholdssted for et eget norsk folk med felles stamtavle. Det har til alle tider bodd flere etniske grupper i det norske samfunnet. Vi må heller oppfatte landet som en smeltedigel der ulike folk har blandet seg og funnet fram til et fellesskap (*Portal. Eldre historie* / Dyrvik og Aase 2013, s. 100-102).

I *Tidslinjer 1-2* (Eliassen m. fl. 2011) gjøres det gode refleksjoner rundt selve historiefaget og dets metoder. På spørsmålet «Kan historiefaget misbrukes?» skriver forfatterne at:

... historie har blitt brukt til å bygge opp et nasjonalt fellesskap som samtidig har ført til at mennesker som tilhører minoriteter eller andre nasjoner, har blitt diskriminert. Det må få oss til å stille spørsmålet om hvordan man kan konstruere et historiefag som både er inkluderende og vitenskapelig (*Tidslinjer 1-2* / Eliassen m. fl. 2011, s. 446).

Videre skriver de kritisk om eget fagområde:

Valget av studieobjekt, nasjonen, og utvalget av begivenheter gjorde historie til et nasjonsbyggende fag. Vektleggingen av øyeblikkene av stolthet og smerte gjorde historie til folkelesning og skapte et mytefellesskap om nasjonen. Det skapte også en avstand til de som ikke tilhørte det nasjonale fellesskapet. Mennesker som tilhørte nasjonale minoriteter i en stat, ble ikke inkludert i den nasjonale «vi-gruppa», heller ikke folk i andre land. Den nasjonale historieskrivingen kom til å handle om «vi» og «de andre» (*Tidslinjer 1-2* / Eliassen m. fl. 2011, s. 447).

Denne gjennomgangen av hvordan urfolk og nasjonale minoriteter er beskrevet i norske læremidler i historie, viser at mange lærebokforfattere i dag er bevisste makten som ligger i historieskriving. Dette gjelder særlig nyere bøker for videregående. I en del tilfeller får forfatterne fram at historiske overgrep mot minoritetsgrupper kan bære i seg en arv som kaster mørke skygger over situasjonen for fremtidige generasjoner. Og på sitt beste får elevene anledning til å reflektere over situasjonen for nyere minoritetsgrupper i Norge og i andre land – samt historiefagets tendens til å skape grenser mellom grupper som i seg selv kan virke ekskluderende.

Urfolk, nasjonale minoriteter og etniske minoriteter i bøker for samfunnsfag

Urfolk, nasjonale minoriteter og etniske minoriteter er også tema i de fleste bøker i samfunnsfag. Og i likhet med historiebøkene er minoritetstematikken, særlig når det er snakk om urfolk, knyttet direkte til rettighetsutviklingen internasjonalt. Et eksempel er *Underveis 8-10* (Strand og Strand 2006), en bok i samfunnsfag for hele ungdomstrinnet. Når urfolk nevnes første gang henviser forfatterne direkte til FN:

Ifølge FN er urfolk «folk som har bevart, helt eller delvis, sin tradisjonelle kultur, verdier og institusjoner, og som levde i et visst landområde før storsamfunnet overtok eller staten ble dannet». Det er ca. 370 millioner urfolk fordelt på rundt 70 land i verden i 2006. Samene, som bor i Norge, Sverige, Finland og Russland, utgjør ca. 100 000 (*Underveis 8-10* / Strand og Strand 2006, s. 99)

I *Monitor 1 Samfunnskunnskap* (Berner og Borge 2006), en samfunnsfagbok for 8. trinn, knyttes oppgjøret med fornorskingspolitikken direkte til menneskerettighetene:

De fleste land i Europa har behandlet minoritetene sine dårlig, også Norge. Fram til 1950-årene drev den norske stat en streng assimileringsspolitikk overfor samene og andre minoriteter. Denne gikk ut på at den norske stat ønsket at disse gruppene skulle glemme den kulturen som de kom fra og passe inn i den norske majoritetskulturen. De skulle leve slik som de fleste nordmenn gjorde. I dag mener vi at denne måten å tvinge mennesker til å tenke, snakke og handle på en annen måte er i strid med menneskerettighetene (*Monitor 1 Samfunnskunnskap* / Berner og Borge 2006, s. 27)

I *Underveis 8-10* ligger også fokuset i beskrivelsen av samenes historie hovedsakelig på tre forhold: undertrykking, organisering og konflikt:

Samer og romanifolket er eksempler på minoritetsgrupper i Norge som er blitt svært dårlig behandlet av myndighetene. Samene fikk økte rettigheter til å bruke sitt eget språk og utvikle sin egen kultur i 1960-årene, men startet selv kampen for retten til land og vann i 1979. I 1998 fikk romanifolket en offentlig unnskyldning fra regjeringen for den behandlingen de har fått av norske myndigheter, og flere søker nå om erstatning fra den norske staten for mangelfull skolegang (*Underveis 8-10* / Strand og Strand 2006, s. 196)

Disse fremstillingene har mange likhetstrekk med beskrivelsene vi fant i historiebøkene, men det er også noen viktige forskjeller. Én viktig forskjell gjelder begrepsbruk. I samfunnsfagbøkene brukes ofte betegnelsen «etnisk minoritet» som en sekkekategori for både samer, nasjonale minoriteter og nyere innvandrergupper. En annen forskjell er at samfunnsfagbøkene – ikke overraskende – trekker flere paralleller til vår egen tid, ikke minst ved å koble redegjørelsene for situasjonen til samer og nasjonale minoriteter til dagens mer sammensatte, flerkulturelle samfunn. Under følger noen eksempler på begge disse

særtrekkene ved fremstillingen av minoritetsgrupper i samfunnsfagbøkene.

I *Delta!* (Holgersen m. fl 2013), en nyskrevet samfunnsfagbok for videregående opplæring, brukes begrepet «etnisk gruppe» som en fellesbetegnelse for mange grupper:

En etnisk gruppe er en gruppe som opplever seg som et fellesskap på grunnlag av felles språk eller religion, historie og tradisjoner. I Norge har vi alltid hatt ulike etniske grupper, og vi har dermed alltid vært et flerkulturelt samfunn, det vil si et samfunn hvor ulike etniske grupper lever side om side sammen. Vi vet at Norge har vært befolket av både nordmenn og samer så langt tilbake som kildene våre rekker. Allerede på 1300-tallet kom de første gruppene med omreisende romanifolk med historisk opprinnelse i India til Norge. I tillegg til romanifolket regnes også romfolk, skogfinner, kvener og jøder som nasjonale minoriteter i Norge fordi de har levd i Norge i flere generasjoner. Norge er altså hjemland for flere folkegrupper (*Delta!* / Holgersen m. fl 2013, s. 68).

Også *Standpunkt* (Westersjø m. fl. 2009), en samfunnsfagbok for videregående opplæring, bruker «etniske minoriteter» som en sekkekategori. Her skiller forfatterne mellom det de kaller hovedkultur og delkulturer, og slår fast:

I Norge har vi også grupper som oppfatter seg som så forskjellige fra hovedkulturen, og som hovedkulturen oppfatter som så forskjellig fra seg, at vi ikke lenger kaller dem delkulturer, men etniske minoriteter. For at en gruppe skal være en etnisk minoritet, må den selv mene at den har en felles kultur og en felles opprinnelse som skiller den fra andre grupper. Den må ha eksistert som fellesskap gjennom flere generasjoner. Den må selv holde på og arbeide for sin egenart og kultur. Den må skille seg fra andre grupper på viktige områder, for eksempel i språk, religion, matvaner eller tradisjoner (*Standpunkt* / Westersjø m. fl. 2009, s. 195-96).

I et senere avsnitt kommer det klart fram at forfatterne definerer både urfolk, nasjonale minoriteter og innvandrere som etniske minoriteter:

I Norge skiller vi mellom tre typer etniske minoriteter: urfolk, nasjonale minoriteter og innvandrere. Bare samene er regnet som urfolk i Norge. Urfolk er folk som har levd i et område før staten ble dannet, og som forbindes med en ikke-industriell produksjonsmåte. Nasjonale minoriteter er grupper med lang tilknytning til Norge som har bevart identiteten sin og deler av det kulturelle

særpreget. I Norge regnes romanifolket (tatere, de reisende), kvener, romfolket (sigøynere), skogfinner og jøder til de nasjonale minoritetene. En innvandrers person er en person født i utlandet med to utenlandsfødte foreldre. En norskfødt med innvandrersforeldre er en person født i Norge med to utenlandsfødte foreldre og besteforeldre. De største innvandrersgruppene i Norge er polakker, pakistanere, svensker, dansker og vietnamesere (*Standpunkt* / Westersjø m. fl. 2009, s. 212).

I en annen av samfunnsfagsbøkene for videregående opplæring, *Ny agenda* (Borge m. fl. 2009), knyttes også flere minoritetsgrupper sammen. Her defineres en minoritet som en folkegruppe som tallmessig er liten i samfunnet. Forfatterne skiller mellom samer, jøder, kvener, rom, romanifolket og skogfinner, og påpeker at disse gruppene:

... i utgangspunktet [har] en kultur som er annerledes enn det norske storsamfunnets. Myndighetenes politikk overfor disse minoritetene har tidligere vært preget av krav om fornorsking og ensidig tilpasning til storsamfunnet. Språket og kulturen har blitt nedvurdert og til dels forsøkt utslettet (*Ny agenda* / Borge m. fl. 2009, s. 84).

Dette følges av et eget avsnitt om det de kaller «innvandrersminoritetene», som starter slik:

Mange innvandrere kommer fra Danmark, Sverige eller andre nordeuropeiske land. De skiller seg ut som språklige minoriteter, men kulturen har mye til felles med majoritetskulturen i Norge. Når det gjelder innvandrere med en helt annen kulturell bakgrunn, varierer det hvor godt de klarer å tilpasse seg det norske samfunnet. Det er avhengig både av hvordan den norske staten legger forholdene til rette, og hvor villige innvandrerne selv er til å tilpasse seg. Innvandrere som har norsk statsborgerskap, blir regnet som nordmenn. De har, på samme måte som samer, de samme rettigheter og plikter som alle norske statsborgere. Om en føler seg mest som same, vietnameser eller nordmann, er forskjellig fra individ til individ (*Ny agenda* / Borge m. fl. 2009, s. 86).

Ut fra begrepsbruken i internasjonal rett er det strengt tatt ikke korrekt å bruke «etnisk minoritet» som en samlekategori som inkluderer samer og nasjonale minoriteter. Dette har å gjøre med hva slags juridisk status ulike grupper har og hvilke særrettigheter de har krav på: Etniske grupper har per definisjon ikke tilgang på de samme rettighetene som urfolk og anerkjente nasjonale minoriteter. Dette kunne med fordel ha blitt gjort klarere i samfunnsfagsbøkene.

På den annen side er lærebokforfatterne stort sett presise i differensieringen mellom de ulike gruppene, og det er ikke tvil om at etnisitetsbegrepet er flytende og mangler en klar definisjon. I tillegg er det også fordeler ved å knytte de ulike gruppene sammen: Elevene får anledning til å reflektere over likheter og forskjeller mellom ulike gruppers status og den historiske uretten som ble enkelte av disse gruppene til del. Ikke minst blir betegnelser som «det flerkulturelle samfunnet» rikere og mer presist av ikke å avgrenses til nyere innvandrergupper.

Faren ved å koble sammen alle minoritetsgruppene er derimot at problemene som for eksempel samer står overfor i dag iblant fremstilles som avsluttede, mens utfordringer i det flerkulturelle samfunnet knyttes nettopp til grupper med kortere fartstid. Et eksempel på en vel rosenrød beskrivelse av samenes situasjon i dag finnes i *Kosmos 9* (Nomedal og Bråthen 2007), en samfunnsfagsbok for 9. trinn:

På 1960-tallet begynte undertrykkelsen av samer å ta slutt. De fikk lov til å bruke språket sitt i skolen, og det ble opprettet mange nye samiske organisasjoner. De samarbeider i dag på tvers av landegrensene. I Norge, Sverige og Finland har samene egne sameting som skal arbeide for dem. Verdensrådet for urfolk skal verne dem mot inngrep fra nasjonalstatene. I dag blomstrer samisk kultur og åndsliv (*Kosmos 9* / Nomedal og Bråthen 2007, s. 203)

Et tilsvarende eksempel finnes i *Monitor 1 Samfunnskunnskap* (Berner og Borge 2006):

De fleste land i Europa har behandlet minoritetene sine dårlig, også Norge. Fram til 1950-årene drev den norske stat en streng assimileringsspolitikk overfor samene og andre minoriteter. Denne gikk ut på at den norske stat ønsket at disse gruppene skulle glemme den kulturen som de kom fra og passe inn i den norske majoritetskulturen. De skulle leve slik som de fleste nordmenn gjorde. I dag mener vi at denne måten å tvinge mennesker til å tenke, snakke og handle på en annen måte er i strid med menneskerettighetene (*Monitor 1 Samfunnskunnskap* / Berner og Borge 2006, s. 27)

Nå er det åpenbart at samenes situasjon i Norge er radikalt forbedret sammenlignet med fornorskingspolitikkenes epoke i norsk historie. Det er likevel viktig ikke å underkjenne de vedvarende problemene den samiske befolkningen fremdeles står overfor. I *Standpunkt* (Westersjø

m. fl. 2009) balanseres den klart bedrede situasjonen med en eksplisitt tematisering av slike utfordringer:

De siste 20 årene har samenes muligheter for å ivareta egne interesser og kultur økt betydelig, og det har kommet flere utredninger som fastslår samenes status som urfolk og norske statsborgere. Samtidig er det gjennomført mange tiltak for å fremme samisk kultur og for sosiale og økonomiske forbedringer. [...] Samene står likevel overfor store utfordringer i dag. Dette gjelder særlig den samiske kulturen. Språkopplæringen i samisk i skoler og barnehager er mangelfull. Det kan også være vanskelig å forene den samiske identiteten med livet i en moderne verden. Når det gjelder næringsutvikling, er det et stykke igjen. De samiske bygdene er blant de fattigste i Norge (*Standpunkt* / Westersjø m. fl. 2009, s. 213).

Et annet eksempel er hentet fra *Zoom 8-10* (Henriksen 2008), en bok for samfunnsfag som dekker hele ungdomstrinnet. Her finnes et av få eksempler på at situasjonen for unge samer i dag vies plass og problematiseres. I et kapittel om identitet møter vi rapperen Nils Rune Utsi, som forteller at han – som selv definerer seg som både nordmann og same – har vært utsatt for trakassering fra andre nordmenn på gata. Han sier også at det er mange som ikke røper at de er samer, at de syns det er flaut, og er redde for at vennene deres skal oppdage bakgrunnen deres, men mener selv at man bør være stolt av sin samiske bakgrunn:

Det er viktig å vise at man er same, og være stolt av det. Jeg syns det er flott at det har kommet flere som rapper på samisk. Det samiske språket blir gradvis utvannet ved at norske ord kommer inn, derfor er jeg opptatt av å bruke mest mulig samiske ord i rappinga, for å fremme språket (*Zoom 8-10* / Henriksen 2008, s. 213).

Generelt er det også lite fokus på utfordringene som andre nasjonale minoriteter møter i dagens samfunn. Jødernes historie som forfulgt minoritet i Norge beskrives for eksempel i de fleste verk i samfunnsfag, men situasjonen i dag tematiseres sjelden. Det samme gjelder for romfolket, og ikke minst for de andre, mindre profilerte, nasjonale minoritetsgruppene. Et godt unntak er imidlertid *Nye makt og menneske* (Helland og Aarre 2013), en nyskrevet samfunnsfagsbok for 8. trinn, der det trekkes paralleller mellom den historiske behandlingen av rom og jøder, og deres situasjon idag:

Opp gjennom historien har romfolk blitt dårlig behandlet, og de har opplevd mye diskriminering. Under den andre verdenskrigen ble romfolk gasset i hjel i tyske konsentrasjonsleirer. I dag blir rom omtalt som Europas mest forfulgte minoritet. Mange romfolk er fattige, har lite skolegang og lav inntekt. Jødene er en folkegruppe som har opplevd mye diskriminering og forfølgelse opp gjennom historien. Under den andre verdenskrigen ble mange jøder fra hele Europa tvangssendt til Tyskland og drept. Også i dag opplever mennesker å bli krenket og diskriminert fordi de er jøder. Jødiske elever i norske skoler kan oppleve å bli stilt til ansvar og trakassert for den politikken som staten Israel fører i Midtøsten (*Nye makt og menneske* / Helland og Aarre 2013, s. 78-79).

Utover å være et godt eksempel på utfordringer som minoriteter i Norge står overfor i dag, illustrerer dette sitatet betydningen av oppdaterte lærebøker og samtidig hvordan mediefokus setter dagsorden og har betydning for hva som oppfattes som viktig. De fleste bøkene for samfunnsfag og religions- og livssyn for ungdomstrinnet som i dag er på markedet er utgitt i perioden 2006-2008. Hva som ble oppfattet som viktig og hva som fikk plass i mediebildet da bøkene ble skrevet, er opplagt noe annet enn i dag. Bøker skrevet nærmere vår tid oppleves mer relevante i sin bruk av eksempler.

Relatert til hvordan lærebøkene balanserer historiske erfaringer med nåtidens utfordringer, og hvordan ulike grupper presenteres, er spørsmålet om hvem som blir ansett som en del av et norsk fellesskap. Samfunnsfagsboka *Ny agenda* (Borge m. fl. 2009) har i et kapittel om kultur og religion overskriften «Å være norsk». Her står det blant annet:

I Norge knyttes etnisitet lett til hudfarge. Har en mørk hudfarge, kan det være vanskelig å bli akseptert som norsk. En mørkhudet person som blir spurt hvor han kommer fra, og som svarer «Bergen», risikerer å få et nytt spørsmål: «Men hvor kommer du *egentlig* fra?» Denne måten å spørre på viser at mange mener at det bare er mennesker som «ser norske ut», altså er bleke i huden, som kan være norske (*Ny agenda* / Borge m. fl. 2009, s. 81).

I *Streif* (Arnesen m. fl. 2009), et samfunnsfagsverk for videregående skole, er det et lignende avsnitt om etnisitet. Her står det:

I dag brukes begrepet etnisk for å si noe om opprinnelse, altså om hvor noen kommer fra eller er født. I mediene kan vi av og til se at en person blir omtalt som «etnisk norsk» eller «etnisk srilanker». I disse tilfellene brukes begrepet etnisk for å skille mellom nordmenn som er født og oppvokst i Norge og har to norske

foreldre, og nordmenn som har utenlandske foreldre, altså innvandrere eller etterkommere av innvandrere (Streif / Arnesen m. fl. 2009, s. 67).

Dette følges av to sider om den samiske befolkningen i Norge, hvor det gjøres klart at samene også må betraktes som norske:

Det bor mange ulike etnisiteter i Norge, det vil si grupper av mennesker med språk og kulturer som er forskjellige fra hverandre. Samene er en etnisk gruppe, med et språk og en kultur som er nokså forskjellig fra norsk språk og kultur. Men samene i Norge er *også* norske! Likevel snakker vi om å være etnisk norsk og etnisk samisk. Det kan virke merkelig, men sammenhengen er at begrepet etnisk blir brukt når en skal forklare forskjeller (Streif / Arnesen m. fl. 2009, s. 67).

Dette er et eksempel på en forsøksvis inkluderende måte å beskrive det norske på, nemlig at samene kan være en del av et norsk fellesskap selv om de også opplever en tilhørighet til det samiske. Problemet i denne sammenhengen er at det kun er samene som eksplisitt nevnes som «også norske». Teksten etterlater dermed et inntrykk av at andre etniske grupper, som innvandrere og nordmenn med utenlandske foreldre, ikke i samme grad betraktes som en del av et norsk fellesskap.

Et siste punkt i gjennomgangen av samfunnsfagsbøkene gjelder bruken av etnisitetsbegrepet. Dette er et interessant begrep når det anvendes i beskrivelser av minoritetsgrupper fordi det både kan brukes til å betone forskjellene mellom grupper og hvordan grensene kan være mer flytende. En klassisk problemstilling er også om etnisitet er noe «de andre» antas å ha eller om dette er noe som gjelder alle.

Lærebokforfatterne bruker da også etnisitetsbegrepet på ulike måter. En lite dynamisk forståelse anlegges i *Spektrum* (Sølvberg m. fl. 2006), et verk til bruk i videregående. Under den dramatiske overskriften «Etnisitet – gruppa avgjør hvem jeg er» står det følgende:

Vi har allerede nevnt at det er viktig for mange av oss å tilhøre en gruppe. Det gir en viss form for identitet å kunne si at «jeg er en av dem». For noen er dette så viktig at den gruppa en tilhører, bestemmer hvem en er: En er ingen ting i seg selv, men har verdi som menneske bare fordi en tilhører et bestemt fellesskap. En annen måte å si dette på er at et menneske utsletter seg selv til fordel for gruppa. Da visker det ut sin egen identitet (*Spektrum* / Sølvberg m. fl. 2006, s. 36).

Spektrum kom ut første gang i 1995 og selv om den nå har utkommet i en 6. utgave er dette et verk som tydelig er et produkt av sin tid hva gjelder valg av begreper og fremstillingsmåter.

Et eksempel på hvordan etnisitetsbegrepet kan brukes til å beskrive både «oss» og «dem» finnes i *Fokus* (Haraldsen og Ryssevik 2013), en nyskrevet samfunnsfagsbok for videregående. I kapittelet «Norsk mangfold» knyttes etnisitet til religion:

På samme måte som etnisk tilhørighet spiller religion en viktig rolle for både enkeltpersoners og folkegruppers identitet. Religion er i mange tilfeller så nært knyttet til samfunnet og dagliglivets rutiner at det religiøse innholdet trer noe i bakgrunnen. Lyden av kirkeklokker som klinger hver gang kirken forbereder seg til en seremoni, har de fleste norske barn hørt så ofte at den ikke låter fremmed i øret. For muslimer er bønneropene fra minaretten like naturlig som kirkens klokkeklang (*Fokus* / Haraldsen og Ryssevik 2013, s. 55)

Forfatterne av *Fokus* reiser også det viktige spørsmålet om hvem som tilhører det norske. Det er velkjent at mange unge med innvandrerbakgrunn kan ha en blandet oppfatning av egen tilhørighet og at dette kan bli et tema i skolesammenhenger. På spørsmålet «Når slutter man å være utlending?» introduseres vi for norsk-indiske Sarita Sehjpal, som forteller om hvor sammensatt opplevelsen av tilhørighet kan være:

Sarita Sehjpal (38) kom til Norge fra India som femåring. Som barn besøkte hun ofte hjemlandet, men etter hvert ble turene til India færre. Sarita er et godt eksempel på at etnisk tilhørighet først og fremst er et spørsmål om hvor hver enkelt person føler at han eller hun «hører hjemme». Når hun blir spurt om hun er norsk eller indisk, sier Sarita: «Når jeg lander på flyplassen i New Dehli, får jeg tårer i øynene og føler at nå er jeg hjemme. Men etter to–tre uker begynner jeg å lengte og innser at jeg slett ikke er hjemme i India, men i Norge. Jeg skiller meg ut med mitt norske kroppsspråk. Jeg behersker rett og slett ikke de sosiale kodene på samme måte som her. Når jeg kommer hjem fra India, opplever jeg en forsterket tilhørighetsfølelse med det norske, selv om jeg ser annerledes ut enn nordmenn flest» (*Fokus* / Haraldsen og Ryssevik 2013, s. 52-53).

Ved bruken av eksempler som dette viser lærebokforfattere hvordan faget samfunnsfag kan gi viktig innsikt i minoritetsgruppers tilhørighetsformer, uten at det bygges klare grenser mellom «oss» og «de andre».

Urfolk, nasjonale minoriteter og etniske minoriteter i bøker for religions- og livssynsfag

Det vi her omtaler som religions- og livssynsfag dekker faget religion, livssyn og etikk (RLE) på ungdomstrinnet og faget religion og etikk på videregående. Generelt står det lite om minoriteter i disse bøkene, særlig på ungdomstrinnet. Isteden gjøres det rede for kristendom, islam, hinduisme, jødedom og buddhisme som verdensreligioner, og det er derfor mindre fokus på for eksempel muslimer og jøder som religiøse minoritetsgrupper i en norsk kontekst. I RLE-boka *Horisonter 8* (Holt og Deschington 2006) kobles imidlertid minoritetsbegrepet til muslimer i Europa:

Muslimene i Europa er en minoritet, det vil si at de er i mindretall. Dette byr på mange utfordringer, blant annet må de prøve å finne nye måter å løse problemer på. De aller fleste muslimene i Europa har sin bakgrunn fra land der muslimene er i flertall i befolkningen. Når de nå er i mindretall, er de opptatt av hvordan de skal ta vare på religionen sin i et ikke-muslimsk samfunn. Men hvordan framtiden i Europa skal se ut, er det ulike oppfatninger om blant muslimene. Noen ønsker å tilpasse seg vestlig kultur så langt det lar seg gjøre. Andre grupper er helt uenige i det. De mener at muslimer ikke kan leve godt i Europa før den islamske loven gjelder også her. I tillegg har muslimsk ungdom som er født og oppvokst i Europa, ofte et annet syn på islam enn foreldre og besteforeldre som har vokst opp i et muslimsk land. Alt dette fører til mange diskusjoner om hva som er den riktige måten å leve på (*Horisonter 8* / Holt og Deschington 2006, s. 90).

I faget religion og etikk på videregående står det mer om ulike minoriteter, også i Norge. I *Eksistens* (Aronsen m. fl. 2008) gjøres det for eksempel klart at Norge bestandig har vært flerkulturelt:

I Norge sier vi ofte at før innvandrerne begynte å komme i 1960-årene, var Norge et *homogent samfunn*. Det er neppe særlig riktig. Gjennom hele Norges historie har vi hatt store kulturelle forskjeller mellom bygd og by, sør og nord – og ikke minst mellom storsamfunnet og de *nasjonale minoritetene*, som i Norge består av kvener, jøder, skogfinner, sigøynere (rom) og tatere (romani). I tillegg har Norge sitt eget urfolk, samene (*Eksistens* / Aronsen m. fl. 2008, s. 289).

I boken *I samme verden* (Kvamme m. fl. 2013) står det mer inngående om urfolk:

Ifølge forskere tilhører 300–350 millioner mennesker i dag et urfolk. Betegnelsen rommer folkegrupper fra hele verden med tre viktige fellestrekk. For det første går deres historie langt tilbake i tid i det området de lever i. For det andre er tradisjoner overlevert muntlig i generasjoner. For det tredje har en rekke urfolk levd som minoriteter og blitt satt under press av storsamfunn. Slik har situasjonen også lenge vært for samer i Norge.» (*I samme verden* / Kvamme m. fl. 2013, s. 301)

I den samme boken har et eget kapittel fått tittelen «Mangfold i vår tid». Her er den jødiske og den muslimske minoriteten i Norge i dag beskrevet. Om jøder i Norge står det for eksempel:

Jødedommen har lengre historie i Norge enn noen annen ikke-kristen religion. Jødisk innvandring startet på slutten av 1800-tallet. Miljøet ble hardt rammet av holocaust, nazismens forsøk på jødeutryddelse under den andre verdenskrig. I dag er det en jødisk menighet i Oslo og en i Trondheim, begge med synagoger. Det er et relativt lite miljø, men de deltar aktivt i det tverreligiøse samarbeidet i Norge (*I samme verden* / Kvamme m. fl. 2013, s. 322).

Og om muslimer i Norge står det:

I 1980 var det 1000 registrerte muslimer i Norge. I dag er tallet godt over 100 000. Økningen skyldes først og fremst innvandrere og etterkommere av innvandrere fra muslimske land, men det er også noen med norsk bakgrunn som har konvertert til islam. Selv om Oslo-området har en større andel muslimer enn resten av landet, er det i dag muslimske menigheter i alle fylker. Sunniislam dominerer, men også shiaislam har etablert seg. I Oslo er flere moskeer bygd etter muslimsk byggeskikk, noe som forteller at religionen er til stede i gatebildet [...] I mediene er moskeene ofte brukt til å illustrere saker som berører muslimer i Norge (*I samme verden* / Kvamme m. fl. 2013, s. 320-23).

Som vi ser av de to forrige sitatene har forfatterne av *I samme verden* valgt en ganske deskriptiv fremstilling av religiøse minoriteter i Norge. Boken *Tro og tanke* (Heiene m. fl. 2014) tar i større grad opp mer kontroversielle problemstillinger. I kapittelet «Religionene i samfunnet» viser forfatterne for eksempel hvordan grenser for religionsfrihet ikke er gitt, men snarere varierer mellom land og situasjoner:

Om staten skal forby religiøse hodeplagg for eksempel på skolen, har blitt heftig diskutert i mange land i Europa. Frankrike har vedtatt et slikt forbud, blant annet med den begrunnelse at den muslimske hijaben er et middel menn bruker for å undertrykke kvinner. For å beskytte jentene har derfor religionsfriheten blitt begrenset. I Norge har man ikke trukket denne konklusjonen. Her har mange, ikke minst muslimske jenter selv, framholdt at dette hodeplagget ikke er noe undertrykkingsmiddel, men tvert imot et tegn på religiøs identitet som mange selv velger å bruke, og som derfor bør beskyttes av religionsfriheten. Når debatten dreier seg om offentlige tjenestemenn, som politifolk og dommere, bør få bruke religiøse plagg, kommer andre argumenter i tillegg. Motstanderne av slike plagg hevder at de vil svekke politiets og dommernes upartiskhet, mens tilhengerne påpeker at slike plagg bør tillates nettopp fordi flere fra minoritetene da kan få jobb i disse etatene, og slik kan politiets og domstolenes legitimitet i befolkningen øke (*Tro og tanke* / Heiene m. fl. 2014, s. 46-47).

I en norsk kontekst knyttes imidlertid minoritetsbegrepet også i denne boken mest til den samiske befolkningen. I blant inkluderer forfatterne likevel andre grupper i minoritetskategorien, og de relaterer problemstillinger knyttet til den historiske behandlingen av minoriteter til nåtiden. Her er et godt eksempel:

Selv om samene er i en særstilling som urfolk i Norge, finnes lignende utfordringer i forhold til andre minoriteter, for eksempel for omreisende folkegrupper som «romanifolket» (tatere og sigøynere). I de senere år har storsamfunnet blitt mer oppmerksom på overgrepene som har vært gjort mot slike minoriteter. Det har kommet offisielle beklagelser fra representanter for myndighetene, samtidig med at det skjer en opp blomstring av tradisjonelle kulturuttrykk, ikke minst innenfor musikk. I de siste årene har det vært mye oppmerksomhet om romfolk som har kommet til Norge fra blant annet Romania, og om de etiske utfordringene denne gruppen fører med seg: Hvordan skal vi møte romfolk som livnærer seg ved å tigge på gaten? Hvilke krav og forventninger må vi stille til dem som kommer til Norge? Hvilken hjelp og omsorg har de krav på i vårt samfunn? (*Tro og tanke* / Heiene m. fl. 2014, s. 328)

I kapittelet «Etiske utfordringer» gir forfatterne av *Tro og tanke* også gode eksempler på hva som kjennetegner urfolk generelt, og samene spesielt, som relaterer både til fortid og nåtid:

Som vi har sett, fører globaliseringen til at lokale og kulturelle særtrekk lett kan bli svekket. Men de siste tiårene har det også skjedd en bevegelse i motsatt

retning. Mange har sett verdien av å ta vare på den kulturelle egenarten, slik at verdifulle skikker og tradisjoner ikke forsvinner. Blant annet har det vært mye oppmerksomhet om urfolks kulturer. Indianere, inuitter og samer er eksempler på urfolk som krever respekt og vern for sin måte å leve på, samtidig som de anklager storsamfunnet for overgrep og diskriminering (*Tro og tanke* / Heiene m. fl. 2014, s. 326).

I liten grad trekker imidlertid religions- og livssynsbøkene paralleller mellom situasjonen for samer og nasjonale minoriteter i Norge på den ene siden, og de nyere religiøse minoritetsgruppene på den andre. En ting er at selve begrepet «religiøs minoritet» knapt forekommer. Noe annet og mer problematisk er det at lærebokforfatterne unngår å diskutere situasjonen til andre religiøse minoritetsgrupper i Norge i dag. Dette er strengt tatt ikke et avvik fra kompetansemålene i læreplanen, men kan ses på som en ubrukt mulighet.

Oppsummering

Dette kapittelet har kartlagt i hvilken grad og hvordan urfolk, nasjonale minoriteter og etniske minoriteter er beskrevet i læremidler i historie, samfunnsfag og religions- og livssynsfag på ungdomstrinnet og i videregående opplæring. Det er store forskjeller mellom gruppene i hvor ofte de er nevnt. Mens samer i Norge blir omtalt svært ofte, og gjennomgående i alle fag, står det vesentlig mindre om de andre minoritetsgruppene. Jøder er riktignok omtalt mange steder, men da særlig i religions- og livssynsfagenes tekster om verdensreligionen jødedom og i historiefaget som en særlig rammet gruppe under andre verdenskrig. Andre minoritetsgrupper, som kvener og skogfinner, får svært lite oppmerksomhet, mens rom og romani omtales i en del tilfeller.

En del læremidler i historie gir inntrykk av at overgrep overfor samer og nasjonale minoriteter tilhører fortiden. Problemer og utfordringer i den samiske befolkningen, men også hos andre minoritetsgrupper, behandles i sammenheng med fornorskingsprosesser og nasjonsbygging, og knyttes i mindre grad til dagens situasjon.

I kapittelet har vi også sett hvordan skillet mellom etniske og religiøse minoriteter blandes sammen. I samfunnsfagbøkene brukes ofte betegnelsen «etnisk minoritet» som en sekketategori for både samer, nasjonale minoriteter og nyere innvandrergupper, selv om dette strengt tatt ikke er korrekt utfra faglig og rettslig terminologi.

I bøkene i religions- og livssynsfag er det lite fokus på religiøse minoriteter. Det gjøres rede for kristendom, islam, hinduisme, jødedom og buddhisme som verdensreligioner, men det er mindre fokus på for eksempel muslimer og jøder som religiøse minoritetsgrupper i en norsk kontekst.

6 Innvandring, religion og flerkulturelle samfunn

«Internasjonal migrasjon troner som et av de viktigste temaene globalt det første tiåret av det nye århundret», slår Grete Brochmann og Knut Kjeldstadli fast i verket *Innvandringen til Norge. 900-2010* (2014: 13). En viktig målsetting for disse forfatterne er å vise at innvandring til Norge ikke er et nytt fenomen, men tvert om noe som har funnet sted til alle tider. Samtidig er det liten tvil om at innvandring har fått en helt annen aktualitet de siste tiårene. Dette handler om flere forhold: Først i 1967 ble Norge det som kalles et «netto innvandringsland», det vil si at antallet mennesker som flyttet inn ble større enn antallet som flyttet ut. Samtidig endret innvandringen sammensetning ved at innvandrerne fra slutten av 1960-tallet i stigende grad kom fra land i Asia, Afrika og Sør-Amerika, og ikke primært fra de nordiske og andre europeiske land, som tilfellet hadde vært tidligere.

Denne utviklingen brakte i sin tur med seg en økende pluralisering av det norske samfunnet, både i form av religiøs mangfold og kulturelle skikker og praksiser – ledsaget av en etter hvert sterk politisk overbevisning om at ingen nykommere skulle bli tvunget til å annekse majoritetens «kultur», slik den samiske befolkningen og Norges nasjonale minoriteter hadde blitt siden 1800-tallet. I dag har dessuten en stor andel av norske skoleelever, som selv er født og oppvokst i Norge, foreldre med bakgrunn fra andre land. Dette tilsier at læremidlene bør kunne behandle spørsmål om respekt og likeverd i forhold til kulturelle og religiøse forskjeller i befolkningen, og adressere de utfordringer og muligheter som et flerkulturelt samfunn innebærer.

Som vi var inne på i kapittel 4, er det da også en rekke kompetansemål som tematiserer det flerkulturelle samfunnet. For eksempel skal samfunnsfag både på 10. trinn og vg1/2 diskutere hvordan religiøs og kulturell variasjon kan skape muligheter og utfordringer i samfunnet. Kulturelle forskjeller skal også tematiseres i delen av samfunnsfaget som omhandler samliv og seksualitet. Et viktig spørsmål er om lærebokforfatterne evner å skrive om disse temaene på måter som oppleves inkluderende for det som i økende grad er en

etnisk, religiøs og kulturelt sammensatt elevmasse, eller om etnisitet, religion og kultur fremstilles som noe «de andre» har og som ikke angår et antatt etnisk norsk «vi» på samme måte.

Som i forrige kapittel starter vi med å gi en oversikt over bruken av relevante nøkkelbegreper. Fordi det er klare overlappinger mellom dette kapittelet og det foregående, særlig når det gjelder bruken av begreper som «minoritet», «etnisitet» og «religiøse minoriteter», inkluderer vi disse søkeordene også her. Aller mest relevant er likevel treffene på søkeord som «innvandring», «religion» og «flerkultur». Etter denne kvantitative oversikten over antall treff på nøkkelbegreper, redegjør vi for hvordan læremidlene beskriver disse temaene ved å gå nærmere inn på en del eksempler.

Innvandring, religion og flerkulturelle samfunn – omfang i trykte læremidler

Tabell 3 viser antall treff på de sentrale begrepene innenfor områdene innvandring, religion og flerkulturelle samfunn. Vi ser av tabellen at antallet treff på søkeordet «religion» skiller seg klart ut med svært mange treff, men disse gjelder særlig i religions- og livssynsfagene og er ofte ikke relevante i denne sammenhengen. Når det gjelder begreper som «innvandrere» og «innvandring» er det mange treff i samfunnsfagsbøker både på ungdomstrinnet og på videregående, men også i historiebøkene – særlig på videregående. Det er også en hel del treff på «flerkultur/flerkulturell», men primært er bruken av disse begrepene konsentrert i samfunnsbøkene. Når det gjelder «religiøse minoriteter» er det ikke noen treff i RLE-bøker for ungdomstrinnet og kun ett treff for religion og etikk, mens dette tydelig er en tematikk som behandles i lærebøker for samfunnskunnskap på ungdomstrinnet og i bøker for historie på videregående. Sett i lys av at det kun er ett kompetansemål i læreplanen som nevner «religiøse minoriteter», og at dette målet er lagt til RLE for 7. trinn, er det strengt tatt ikke overraskende at RLE-bøkene for ungdomstrinnet ikke tematiserer dette.

Vi har også inkludert egne søk på «muslim» og «muslimsk» for å undersøke om denne gruppen nevnes i forbindelse med andre minoritetsgrupper i Norge, i forbindelse med innvandring og det flerkulturelle samfunnet, eller primært i forbindelse med religions- og livssynsfagenes redegjørelse for de store verdensreligionene. Som tabellen viser er disse treffene konsentrert i religions- og livssynsfag på

begge trinn samt historiefaget på videregående. Imidlertid er det mange henvisninger til muslimer også i samfunnsbøkene på videregående, og da gjerne i sammenheng med diskusjoner av det flerkulturelle Norge.

Tabell 3 Antall treff på nøkkelbegreper i trykte læremidler for RLE, religion og etikk, samt for samfunnskunnskap og historie på ungdomstrinnet og samfunnsfag og historie for videregående opplæring. Innvandring, religion og flerkultur.

	Ungdomstrinnet			Videregående opplæring		
Nøkkelbegreper	Samfunnskunnskap (14 bøker)	Historie (10 bøker)	RLE (7 bøker)	Samfunnsfag (5 bøker)	Historie (8 bøker)	Religion og etikk (2 bøker)
Minoritet/minoritetsgrupper	67	27	15	189	174	25
Etnisk/etnisitet	41	88	26	218	148	13
Etniske minoriteter	1	10	0	30	120	0
Religion	217	103	1560	302	565	1820
Religiøse minoriteter	16	0	0	1	14	1
Innvandrer/innvandring	299	101	58	538	354	28
Muslim/muslimsk	90	137	689	145	461	482
Flerkultur/flerkulturell	76	4	20	99	30	4

Innvandring, religion og flerkulturelle samfunn – omfang i digitale læremidler

Tabell 4 viser antall treff på Nasjonal digital læringsarena for de sentrale begrepene innenfor områdene innvandring, religion og flerkulturelle samfunn. Som nevnt tidligere tilbyr ikke ndla.no læremidler knyttet til faget religion og etikk. På den bakgrunn er det interessant at «religion» likevel er det søkeordet som gir flest treff, slik det også var i kartleggingen av de trykte læremidlene. Mange av fagtekstene som gir treff på religion handler imidlertid ikke spesifikt om religion som fenomen, men om religion og kultur mer generelt.

Noen av treffene på religion er knyttet til likestillings- og diskrimineringssspørsmål, og en del lenker fokuserer spesifikt på islam.

Tabell 4 Antall treff på nøkkelbegreper i ndla.no. Innvandring, religion og flerkulturelle samfunn

Nøkkelbegreper	Nasjonal digital læringsarena, ndla.no
Minoritet/ minoritetsgrupper	79
Etnisk/etnisitet	84
Etniske minoriteter	18
Religion	133
Religiøse minoriteter	10
Innvandrer/ innvandring	102
Muslim/ muslimsk	44
Flerkultur/flerkulturell	29

«Religiøse minoriteter» omtales ikke eksplisitt i noen av kompetansemålene som gjelder for fagene vi har kartlagt. På den bakgrunn er det ikke overraskende at søk på dette gir få treff. De ti lenkene som gir treff her, viser til stoff om urfolk, islam, likestilling, Midtøsten, terror og det norske samfunnet som flerkulturelt og flerreligiøst. Stoffet er med andre ord relativt politisk og i mindre grad knyttet til religion i og for seg. Det er ingen av lenkene som tematiserer kristne minoriteter eller andre religiøse minoriteter enn muslimer.

Søk på «etniske minoriteter» gir 42 treff på ndla.no men kun 18 av disse er knyttet til fellesfagene som vi søker på (jf. kapittel 3 om metode og avgrensninger). Hovedparten av treffene er de samme som for «religiøse minoriteter», men søk på «etniske minoriteter» gir i tillegg noen treff på fagstoff om urfolk og samiske forhold, samt om språk.

Innvandring, religion og flerkulturelle samfunn i bøker for historie

I historiebøkene for ungdomstrinnet står det generelt lite om innvandring til Norge og det flerkulturelle norske samfunnet. Noen unntak finnes likevel. *Matriks 10* (Hellerud m. fl. 2008) for 10. trinn

har for eksempel et eget kapittel om «Norge i verden» som tematiserer endring og utviklingstrekk i Norge med fokus på globalisering og internasjonalisering. Vekten er primært lagt på at verden har kommet til Norge gjennom TV-skjermen, at nordmenn reiser stadig mer, og på Norges rolle som en fredsnasjon, men også endring som følge av innvandring nevnes. Her gis en kortfattet beskrivelse av innvandringshistorien, med vekt på arbeidsinnvandring. Det som skrives om Norge som innvandringsland i dag er sparsomt, men i en grunnleggende positiv tone:

Flyktninger og andre innvandrere har bidratt til å gjøre Norge til et flerkulturelt samfunn med et mangfold av religioner, levestiler, klesstiler, kulturuttrykk og matvaner (*Matriks 10* / Hellerud m. fl. 2008, s. 131).

Også *Underveis Historie 9* (Skjønberg 2007), en historiebok for 9. trinn, tematiserer Norge som et flerkulturelt samfunn. Forfatteren beskriver Norge som et historisk homogent land, men at dette har endret seg i senere år:

Idag er vi vant til et såkalt «fargerikt fellesskap» i Norge. Folk som bor her, har ulike hudfarger og ulike tro. Det bor for eksempel ca. 80 000 muslimer i landet, og det bor ca. 10 000 buddhister her. Historisk sett er dette noe nytt. Tradisjonelt har Norge vært et land der alle har ganske lik bakgrunn, kultur og tro, sammenliknet med mange andre land. Det har vært noen unntak. I nord har det alltid bodd samer. De har hatt sitt eget språk og sine egne skikker, og de hadde også lenge sin egen religion. Og fra 1850-årene av kom de første jødiske innvandrere til landet (*Underveis Historie 9* / Skjønberg 2007, s. 196)

I *Underveis Historie 10* (Skjønberg 2008), i den samme bokserien, men denne gangen for 10. trinn, står det mer detaljert om nyere innvandring:

Likevel har innvandringen økt kraftig siden den tid. Det kommer først og fremst av at forfulgte mennesker fra den tredje verden har fått oppholdstillatelse i Norge og i andre vestlige land. De europeiske landene er avhengige av innvandrerne. Et land som Norge ville rett og slett ha stoppet opp hvis alle med utenlandsk bakgrunn forsvant. Men innvandringen har også ført til motsetninger. Mange innvandrerdøtre føler at de diskrimineres, ikke minst på arbeidsmarkedet, og mange innfødte vesteuropeere er bekymret over at gamle skikker som tvangsekteskap og kjønnslemlestelse ennå forekommer i mange innvandremiljøer (*Underveis Historie 10* / Skjønberg 2008, s. 83).

Dette siste sitatet bærer preg av at forfatteren ikke har altfor stor kjennskap til årsakene til at innvandring finner sted (familiegjenforening og arbeidsinnvandring er i dag begge viktigere grunner til innvandring til Norge enn flukt og var det også i 2008). At «mange innfødte vesteuropeere er bekymret over at gamle skikker som tvangsekteskap og kjønnslemlestelse ennå forekommer» er også en formulering som ikke bidrar til å skape forståelse eller nyanser inn i et omdiskutert felt. Rett nok har både tvangsekteskap og kjønnslemlestelse vært sentrale temaer i norsk innvandringsdebatt siden midten av 1990-tallet, og det er ikke galt i seg selv å ta dette opp i forbindelse med en redegjørelse for innvandring til Norge. Det er imidlertid neppe bare «innfødte vesteuropeere» som er bekymret for dette. Mye av kritikken av slike praksiser har kommet fra personer som selv har bakgrunn fra disse gruppene. Etter hvert som tiden går og stadig flere av innvandrernes etterkommere går gjennom det norske skolesystemet, er dessuten begrepet «innfødt» problematisk, fordi det i eksempler som dette er temmelig opplagt at forfatteren ikke mener alle som er født og oppvokst i Norge.

I historieverkene for videregående skole behandles innvandringstematikken i større bredde enn i ungdomsskolebøkene. I *Portal. Nyere historie* (Abrahamsen m. fl. 2007) trekkes linjene for eksempel tilbake til 1800-tallet når innvandring til Norge skal beskrives:

Særlig i perioden 1850–1900 hadde Norge også høyere innvandring i forhold til folketallet enn de fleste europeiske land. Omkring 170 000 personer innvandret til Norge fra 1865 og framover til 1900. De fleste søkte arbeid i tider med kriser i hjemlandet. Mange kom med den nye industrien og hadde spesialistkunnskap om maskiner eller om industriproduksjon. Den desidert største innvandregruppen i Norge var svensker. I nord kom det også mange fra Finland, og langs Agderkysten kom mange fra Danmark, Tyskland og Storbritannia (*Portal. Nyere historie* / Abrahamsen m. fl. 2007, s. 121).

Senere i samme verk gjøres det rede for innvandringen til Norge på 1970-tallet:

Innvandrerne som kom i disse årene, var relativt få. De fleste var i arbeidsfør alder, og de fleste var i arbeid. Derfor gikk integreringen av dem raskere i disse årene enn den kom til å gjøre senere. På samme måte som norske utvandrere på 1800-tallet drog til steder der det var nordmenn fra før, og bygde opp norske

institusjoner der de tok vare på norsk språk, norsk religionsutøvelse og norske skikker, valgte mange av innvandrerne til Norge i 1970-årene å bosette seg der de kunne finne et nettverk av landsmenn å leve blant. Noen bygde opp egne foreninger i sine lokalsamfunn, andre søkte til samfunn som allerede fantes, slik som de katolske menighetene, som fikk mange nye medlemmer fra Vietnam og Chile (*Portal. Nyere historie* / Abrahamsen m. fl. 2007, s. 374)

Historiefaget er på sitt beste når det trekkes paralleller mellom fenomener på tvers av tid og rom. I *Tidslinjer 1-2* (Eliassen m. fl. 2011), et historieverk for videregående skole, sammenligner forfatterne innvandring til Norge og Europa i dag med innvandringen til USA på 1800-tallet. Her får de frem likheter og forskjell i motiv, årsak og mottakerlandenes regimer. I kapittelet er det for eksempel et bilde av båtflyktninger i Middelhavet, med følgende bildetekst:

Disse nordafrikanske båtflyktningene ble i 2005 møtt av italiensk politi med munnbind og hvite hansker. Sjansen for et liv i Europa kan synes liten. I dag legger statene langt større restriksjoner på innvandring enn på 1800-tallet (*Tidslinjer 1-2* / Eliassen m. fl. 2011, s. 273).

Flere av historiebøkene inkluderer noen avsnitt avslutningsvis om debatter om innvandring og det flerkulturelle Norge. I *Tidslinjer 1-2* beskrives innvandringen til Norge i kapittelet «Velferd og mangfold». Her er det også et avsnitt om synspunkter på innvandring:

Helt fra 1970-årene har det vært debatt om innvandringspolitikken. Noen mener at innvandringen gjør Norge til et mer mangfoldig og fargerikt samfunn, mens andre legger vekt på at integreringen ikke går hurtig nok, slik at mange blir stående «utenfor» det norske samfunnet. Særlig er det blitt pekt på at mange kvinner faller utenfor fordi de ikke lærer seg norsk, men dette avtar etter hvert som barna kommer på skole. Det er også dem som mener at det ikke blir stilt store nok krav til innvandrerne, og at de får ta del i velferdssamfunnets goder uten å yte nok til gjengjeld (*Tidslinjer 1-2* / Eliassen m. fl. 2011, s. 524).

Problemfokuset som legges an i dette sitatet gjentas også i en del av de andre bøkene. I *Perspektiver* (Madsen m. fl. 2013) står det blant annet:

Innvandring og integrering byr på flere utfordringer. I noen grad førte det til fremmedfrykt og mistenksomhet i deler av den norske befolkningen. Mange innvandrere i Norge har opplevd å bli diskriminert på arbeids- og boligmarkedet. I

1980-årene ble flere innvandringsfiendtlige organisasjoner etablert i Norge uten at de fikk stor oppslutning. Økt rasisme førte også til at det ble opprettet flere antirasistiske grupper og organisasjoner som har som uttrykt mål å bekjempe rasisme. Det har også vært knyttet utfordringer til integrering av innvandrere med lave lese- og skrivekunnskaper eller kjønnsdiskriminerende praksis som tvangsekteskap og omskjæring for eksempel. Ulovlig innvandring er også et problem. Norge har gått fra å være et utvandrerland på 1800-tallet til å bli et innvandrerland fra 1970 til i dag. Som en rik og velfungerende velferdsstat er Norge et attraktivt land for mange rundt om i verden. Norge har gradvis fått strengere regelverk. Samtidig er Norge blant de landene som tar imot flest innvandrere sett i forhold til innbyggertallet. I 2012 utgjør innvandrere ca. 13 prosent av befolkningen, og det bor innvandrere i alle kommuner (*Perspektiver / Madsen m. fl. 2013, s. 450-451*).

I avslutningskapittelet til *Portal. Nyere historie* (Abrahamsen m. fl. 2007) fremheves mulige konsekvenser av globaliseringsprosesser i en bekymret tone:

Vil den engelskspråklige påvirkningen fortsette? Vil følelsen av samhör med familien, lokalsamfunnet og nasjonen forvitte – får vi i stedet en global felleskultur der engelsk og amerikansk kultur vinner fram? Eller vil nasjoner, bydeler og bygdesamfunn få ny livskraft som en reaksjon mot globaliseringen? Hvordan vil globaliseringen påvirke verdiene våre, tankemønstrene våre, religionen vår? (*Portal. Nyere historie / Abrahamsen m. fl. 2007, s. 451*)

Her er det grunn til å være oppmerksom på formuleringer som «verdiene våre» og «religionen vår». Selv om det er liten tvil om at globaliseringsprosesser, som innvandring er en iboende del av, påvirker både verdier, tankemønstre og religiøse oppfatninger, hviler formuleringer av denne typen på en antakelse om at leserne deler en form for verdimesig og religiøs forankring – som vi antar at lærebokforfatteren her mener er kristendommen. Dette gjelder imidlertid ikke alle elever i den norske skolen, og særlig i de store byene er det mange skoler der dette omfatter et mindretall av elevene.

Innvandring, religion og flerkulturelle samfunn i bøker for samfunnsfag

Mange av samfunnsfagsbøkene på ungdomsskolen har en generell positiv grunntone til innvandring og det flerkulturelle samfunnet. I

Underveis 8-10 (Strand og Strand 2006) står det for eksempel følgende om den norske kulturen i endring:

Folk som kommer til Norge fra andre land, bringer med seg andre religioner, skikker, musikkformer, klesdrakter og tradisjoner. Dette bør nordmenn respektere og sette pris på. Norge blir et mer spennende og mangfoldig samfunn ved at ikke alle er like! For å kunne leve sammen må vi kunne snakke sammen og sette oss inn i hverandres tanker, ideer og meninger. Det betyr ikke nødvendigvis at vi må snakke sammen på norsk, men vi må kunne sette oss inn i hva andre tenker, og forsøke å forstå den verden som den vi snakker med, lever i. Kulturen i et land forandrer seg alltid. Vi er alle med på den forandringen (*Underveis 8-10* / Strand og Strand 2006, s. 80).

Dette er et illustrerende eksempel på at bøker i samfunnsfag har et normativt siktemål: At det kommer mennesker fra andre land som har andre religiøse og kulturelle tradisjoner, er noe man *bør* sette pris på. Dette positive bildet av innvandring kommuniseres imidlertid ikke helt entydig. I *Underveis 8-10* finner vi også et avsnitt som framstiller norsk utvandring til Amerika. Under overskriften «Flytting for et rikere liv» framstilles denne utvandringen og de norske koloniene meget positivt:

De fleste nordmenn som utvandret til Amerika på 1800-tallet, samlet seg i «norske kolonier». På den måten kunne de best hjelpe hverandre med å tilpasse seg det nye samfunnet og opprettholde gamle skikker og tradisjoner fra «gamlelandet». I de norske koloniene i Amerika var det vanlig å feire 17. mai og snakke norsk. De bygde også egne norske kirker, skoler og utdanningssentre. Det fantes mange foreninger der de kunne lære folkedans, lage norsk mat og bruke norsk språk. Det ble også gitt ut egne norske aviser. Den norske lutherske kirken ble et viktig samlingspunkt. Kirken skapte samhold i en ny og usikker situasjon, og religionen var med på å bevare kulturen folk hadde med seg hjemmefra (*Underveis 8-10* / Strand og Strand 2006, s. 71-72)

I forlengelsen av framstillingen av den norske utvandringen til et rikere liv ville det vært nærliggende å beskrive dagens innvandring til Norge i samme positive ordelag. Forfatterne kunne enkelt gjort et poeng ut av å vise hvordan innvandrergupper i Norge i dag på tilsvarende måte ønsker å bevare egne tradisjoner og kulturelle særpreg. Isteden følger, kun få sider bak, et avsnitt med overskriften «Asylsøkere»

For mennesker i fattige u-land som ikke har slektninger i Norge, er dette eneste mulige måten å få bosette seg i Norge på. Det er derfor ikke så underlig at en del som kaller seg asylsøkere i virkeligheten kommer hit i håp om et bedre liv selv om de ikke er forfulgt. [...] Noen asylsøkere får lov til å bli i landet selv om myndighetene kanskje tviler på om de virkelig er forfulgt. De får oppholdstillatelse på såkalt humanitært grunnlag. Det betyr at en legger vekt på at asylsøkere f.eks. er svært syke eller har ansvar for små barn. Da kan de få bli her i landet ut fra medmenneskelige hensyn (*Underveis 8-10* / Strand og Strand 2006, s. 76).

Sammenstillingen av disse tekstene gjør den siste problematisk. Mens norske utvandrere framstilles i positive ordelag som folk som søkte et rikere liv, impliserer teksten om fattige asylanter at en del av dem lyver og prøver å lure seg til å få noe som de ikke har krav på. Selv om dette i en del tilfeller kan være helt reelt, ville en mer pedagogisk vinkling her lagt opp til at elevene kunne reflektere over likheter og forskjeller mellom norske utvandrere til USA og innvandrere i Norge i dag.

I *Nye makt og menneske* (Helland og Aarre 2013), et nyskrevet samfunnsfagsverk for 8. trinn, kobles minoritetsrettigheter isteden til det flerkulturelle samfunnet. Kapittelet om det flerkulturelle Norge starter slik:

Ifølge FNs verdenserklæring om menneskerettigheter er alle mennesker like mye verdt, uansett hudfarge, opprinnelse, kjønn, språk, seksuell orientering, religion eller livssyn. I Norge bor det mennesker med forskjellig bakgrunn og forskjellige livserfaringer. Mange har røtter i andre land og i andre verdensdeler. Dette gjør samfunnet vårt mangfoldig, og vi kaller det derfor et flerkulturelt samfunn. Alle som bor i Norge, skal ha like rettigheter og plikter, uavhengig av kulturell bakgrunn. Det betyr at alle skal ha like muligheter til å skape seg et godt liv (*Nye makt og menneske* / Helland og Aarre 2013, s. 75)

Andre ungdomsskolebøker har et mer problematiserende inntak til denne tematikken. I *Monitor 1 Samfunnskunnskap* (Berner og Borge 2006) diskuteres utfordringer i et flerkulturelt samfunn med utgangspunkt i særkrav blant minoritetsgrupper:

Når mange ulike grupper skal få være med å bestemme, vil dette ofte føre til konflikter gruppene imellom. I media vil du finne mange diskusjoner om kulturkonflikter. Alle flerkulturelle samfunn har det samme ideal: Vi vil at alle skal få lov til å være forskjellige og at alle skal få likeverdig behandling. En

nasjon består alltid av unike mennesker. Alle innbyggerne som bor i nasjonen bør ha de samme rettighetene, pliktene og mulighetene. Den flerkulturelle utfordring gjør dette vanskelig å gjennomføre. De lovene og reglene som gjelder i nasjonen vil ikke passe for alle innbyggerne. La oss si at en minoritetsgruppe mener at de ikke kan følge noen av reglene for nasjonen fordi det ikke passer med deres levesett. Hvis staten lager et unntak fra regelen for én gruppe, kan dette føre til at de som må følge reglene føler seg urettferdig behandlet. Etter hvert kan det bli så mange unntak og spesielle ordninger at nasjonens styresett kan stå i fare for å falle fra hverandre (*Monitor 1 Samfunnskunnskap* / Berner og Borge 2006, s. 28)

Denne teksten illustrerer en språklig uklarhet som forekommer i flere av bøkene, knyttet til bruken av ordet «vi». Det er uklart hva «vi» viser til her og hvem som er inkludert i og ekskludert fra dette «vi-et». Følgelig blir det også uklart hvem som inviteres til å føle seg urettferdig behandlet og hvem som er skyld i denne følelsen av urettferdighet. Det framgår imidlertid ganske klart at «den flerkulturelle utfordringen» er årsak til at nasjonens styresett i verste fall står «i fare for å falle fra hverandre».

I tråd med kompetansemålene tematiseres også kulturforskjeller i delen av samfunnsfagsbøkene som omhandler familie, samliv og seksualitet. I *Makt og menneske. Samfunnskunnskap 9* (Helland 2007), en samfunnsfagsbok for 9. trinn, står det for eksempel følgende om kulturforskjeller i kapittelet om kjærlighet og samliv:

Ulike mennesker kan ha svært forskjellige oppfatninger av hva som er riktig og galt både når det gjelder samliv og seksualitet. Noen av disse ulike synspunktene er knyttet til den kulturelle bakgrunnen folk har. [...] I noen kristne miljøer mener de at familien bør være med på å bestemme hvem de unge skal gifte seg med, mens andre kristne mener at dette er helt opp til det enkelte kjæresteparet. Noen humanetikere mener at vi bør unngå abort for enhver pris, mens andre mener at selvbestemt abort er riktig, og at det i noen situasjoner er riktig å avbryte svangerskapet. Noen muslimer mener at et par ikke bør ha sex før de gifter seg, mens andre mener at dette er noe hver enkelt selv må få bestemme. Med andre ord er det stor forskjell på hvordan folk ser på disse temaene, uavhengig av om de er religiøse eller ikke, og uavhengig av hvilken religion de tilhører. Vi kan si det slik at kulturell bakgrunn er med på å forme synspunktene våre, og religion er en del av den kulturelle bakgrunnen vår (*Makt og menneske. Samfunnskunnskap 9* / Helland 2007, s. 85-86).

I *Matriks. Samfunn 10* (Andersen m. fl. 2008) knytter forfatterne kapittelet om samliv og kulturforskjeller direkte til muslimer. I et avsnitt om homofili gis det for eksempel inntrykk av at det er vanskelig å være åpen homofil blant minoriteter, mens majoriteten har kommet forbi dette stadiet:

Muslimske, homofile ungdommer kan oppleve at foreldrene sender dem til utlandet for at de skal «bli heterofile». Noen har opplevd å bli tvangsgiftet, fordi foreldrene mener alt vil gå bra bare de blir gift og får barn. Noen frykter å bli drept fordi de kan bringe skam over familien. Tidligere var det også vanlig i Norge å forsøke å kurere homofili, både medisinsk og ved hjelp av bønn (*Matriks. Samfunn 10* / Andersen m. fl. 2008, s. 122).

Også *Monitor 1 Samfunnskunnskap* (Berner og Borge 2006) har et utydelig og til tider ekskluderende «vi» i omtalen av muslimske kvinner. Et eksempel er at eleven blir bedt om å ta stilling til følgende spørsmål: «Tenk over: Hva tenker du om kvinner som bærer hijab?» (s. 35). Formuleringen indikerer at forfatterne ikke har muslimske elever i tankene, og i hvert fall ikke muslimske elever som selv bruker hijab. Spørsmålet inviterer majoritets elever, tekstens implisitte «vi», til å reflektere over «de andres» religiøse praksis. Senere i samme verk tematiserer forfatterne hijab på følgende måte:

Å bære hijab er en kulturell kleskode. Selv om hver enkelt av oss er unik, ender vi opp med å gjøre ting på samme måte som de som lever rundt oss. Vi formes av livsvilkårene og tradisjonene. Hvorfor er det da slik at mange europeiske muslimske kvinner ikke kler seg som de fleste andre kvinner? (*Monitor 1 Samfunnskunnskap* / Berner og Borge 2006, s. 35).

Samfunnsfagsbøkene på videregående er gjerne mer nyanserte i beskrivelsene både av innvandring og det flerkulturelle samfunnet. *Delta!* (Holgersen m. fl. 2013) har for eksempel et eget kapittel om minoriteter i Norge. Her får leseren møte tre ungdommer med minoritetsbakgrunn som sier noe om hvordan de opplever Norge og om de føler seg norske. I den løpende teksten står det:

Alle de tre ungdommene sier noe om at kulturen de har med seg hjemmefra, er tettere, i den forstand at kontakten og kontrollen folk har med hverandre, er tydeligere. Mens Marina framhever dette som negativt fordi hun opplever sin egen kultur som streng, får Derya og Mohammed fram det positive ved dette, gjennom

at de viser hvordan tette bånd også gjør at de i sin minoritetskultur har et mye nærmere forhold både til familie og fremmede. På tross av at de beskriver et fenomen som ligner, opplever de det forskjellig. Det er nettopp denne mangfoldigheten som kjennetegner innvandrernes kultur. Når tre minoritetsungdommer opplever sine kulturer såpass ulikt, forteller dette oss noe viktig, nemlig at den eneste fellesnevneren vi kan sette på minoritetene, er at de er nettopp minoriteter (*Delta!* / Holgersen m. fl. 2013, s. 70).

Eksempelet over knytter mangfold til variasjon innad i minoritetsbefolkningen, noe som kan bidra til å løse opp i stereotype forståelser av hva som kjennetegner minoriteter. En annen måte å tematisere det flerkulturelle Norge på finnes i boken *Ny agenda* (Borge m. fl. 2009), som har et eget kapittel om kultur og religion. Under overskriften «Det religiøse mangfoldet i Norge» knyttes det direkte an til nyere innvandring:

Innvandringen til Norge de siste tiårene har gjort det norske samfunnet til både et flerkulturelt og et flerreligiøst samfunn. Tidligere var Norge et ganske ensartet, kristent samfunn, mens det i dag er et samfunn der mange ikke har kristendommen som sin religion. Tidligere var det en selvfølge at en ble døpt og vokste opp i et kristent samfunn. I dag er det mange som velger å ikke døpe barna sine, som ikke tilhører noe trossamfunn, eller som tilhører andre trossamfunn enn Den norske kirke (*Ny agenda* / Borge m. fl. 2009, s. 93)

Senere i samme verk står det en lengre passasje om kjennetegn ved religion generelt, og om hvordan ulike religioner har eller har hatt strenge forbud mot bestemte praksiser:

Religionen forsøker å gi svar på mange av de grunnleggende spørsmålene mennesker stiller, og den kan bidra til å utvikle både personlig og nasjonal identitet. Religionen kan også bidra til å bevare de eksisterende samfunnsforholdene eller til å endre dem. [...] Religionen utøver også sosial kontroll ved å gi retningslinjer for hva enkeltmennesker kan og bør foreta seg. Menigheter og religiøse grupper har mulighet til å bruke sanksjoner dersom noen har en uønsket atferd. Mange oppfatter den sosiale kontrollen som positiv fordi det bidrar til ro og orden i samfunnet. Andre mener derimot at denne kontrollen er noe negativt. Fra gammelt av har for eksempel kristne hatt strenge regler for seksuell atferd. Mange vil si at det har virket kontrollerende først og fremst på kvinners liv. Også homofile har blitt rammet av denne typen sosial kontroll. Religionen kan dessuten regulere hva slags mat en bør spise. Verken jøder eller

muslimer spiser svinekjøtt. Det hinduistiske og buddhistiske prinsippet om ikke-vold mot alle levende vesener blir tolket som et moralsk forbud mot å spise kjøtt. Mange blir derfor vegetarianere. Forholdet mellom religion og stat er forskjellig fra land til land. I Norge har de enkelte trossamfunn ganske stor frihet når det gjelder hvordan de vil praktisere sin tro. Men alle trossamfunn må følge lovene som Stortinget har vedtatt. I spørsmål som gjelder kvinners rettigheter, holdning til homofili og abort, er det flere trossamfunn som ikke er enige i de lovene som Stortinget har bestemt (*Ny agenda* / Borge m. fl. 2009, s. 94-95).

Dette eksemplet peker på likheter og forskjeller mellom ulike religioner som kan åpne opp for refleksjon i klasserommet. Eksempelet gir innsikt i hvordan religion både kan være positivt og negativt for individers handlingsrom. Det er et godt grep å vise hvordan graden av frihet kan avhenge av om man er mann eller kvinne, heterofil eller homofil, og at eksemplene er hentet fra flere verdensreligioner, inkludert kristendom.

Boken *Standpunkt* (Westersjø m. fl. 2009) har et eget kapittel om det flerkulturelle samfunnet, med et mer problematiserende inntak. Her står det blant annet:

Alle samfunn er avhengige av å ha et visst sett med felles normer for at de skal fungere. Norge er et kulturelt sammensatt samfunn. Forskjellene kan være stimulerende, men kan også føre til kulturkonflikter. De fleste nordmenn mener for eksempel at ekteskap skal bygge på fritt valg av partner basert på kjærlighet. I en del innvandrermiljøer forekommer det arrangerte ekteskap. I disse miljøene er familien svært viktig, og en ønsker å unngå skilsmisse. Foreldrene avgjør hvem barna skal gifte seg med, fordi de anses som eldre og klokere og slik sett bedre i stand til å se hvem barna passer sammen med. Synet på ekteskap er et eksempel på forskjeller som kan føre til kulturkonflikter (*Standpunkt* / Westersjø m. fl. 2009, s. 228).

Forfatterne av *Standpunkt* kommer også inn på en del grunnleggende dilemmaer i det flerkulturelle samfunnet:

Hva vil det si at alle skal behandles likt, og at alle har like rettigheter? I et demokratisk samfunn har alle rett til å bli behandlet likt. Alle har for eksempel rett til utdanning, arbeid og bolig. Men medlemmene i demokratiske samfunn har også rett til å være forskjellige. Vi har rett til å oppdra barn forskjellig og ha ulike politiske syn og forskjellig religiøs overbevisning. Men skal for eksempel homofile partnere ha rett til å gifte seg i kirken? Skal pressen i ytringsfrihetens navn kunne trykke karikaturer som muslimer oppfatter som blasfemiske? Hvilke

forskjeller kan vi akseptere og oppmuntre til, og hvilke forskjeller kan vi ikke akseptere? En annen utfordring i det flerkulturelle samfunnet er forholdet mellom gruppen og individet. I hvor stor grad skal en akseptere at gruppens kultur går foran individuelle rettigheter? Skal vi akseptere at mennesker utsettes for tvangsekteskap? Mennesker i sekten Jehovas vitner er imot blodoverføring. Skal foreldre i Jehovas vitner ha lov til å nekte et barn blodoverføring? (Standpunkt / Westersjø m. fl. 2009, s. 230-31).

Her er inkluderingen av ulike religioner og kjente problemstillinger et godt grep. Ved å trekke inn debatten om homofiles rett til å gifte seg i kirken og spørsmålet om medlemmer av Jehovas vitner skal kunne nekte et barn blodoverføring, i tillegg til problemer knyttet til tvangsekteskap, tydeliggjør forfatterne at konflikten mellom individuelle, demokratiske rettigheter og retten til religionsfrihet, angår alle religiøse grupperinger – inkludert den norske kirke.

Som det kommer frem i eksemplene over varierer samfunnsfagsbøkene en hel del når det gjelder måtene innvandring, religion og det flerkulturelle samfunnet tematiseres på. I den ene enden av skalaen for tekster som omhandler det flerkulturelle samfunnet finner vi boka *Spektrum* (Sølvberg m. fl. 2006), hvis førsteutgave er fra 1995. Selv om denne er oppdatert med statistikk fra 2005, brukes begreper og forståelsesmåter som i dag virker ganske avleggs – for eksempel i framstillingen av kultur. Både den norske kulturen og innvandreres kultur fremstilles som noe gitt og ensartet:

Andre [kultur]endringer skyldes møter mellom mennesker fra ulike kulturer. Slike endringer kommer mer på grunn av tilfeldigheter. Innflyttere bærer med seg sin kultur, og noen prøver å holde på den så godt de kan i de nye omgivelsene. Andre forsøker å ta opp i seg mest mulig av den fremmede kulturen de møter. De fleste innflytterne til Norge kommer fra vestlige land, men mange kommer også fra Sørøst-Europa og den tredje verden. I januar 2005 bodde det litt over 205.000 utenlandske statsborgere i Norge. Det betyr at det er store muligheter for at den norske kulturen og væremåten kan bli påvirket og endret, og at menneskene som kommer til Norge, tar opp i seg deler av den norske kulturen og endrer sin egen (*Spektrum* / Sølvberg m. fl. 2006, s. 156-57)

I den andre enden av skalaen ligger *Fokus. Samfunnsfag 3* (Haraldsen og Ryssevik 2013), et nyskrevet samfunnsfagsverk for videregående skole. Innvandrere og innvandring beskrives særlig i bokens kapittel 4. Her gis det faktaopplysninger og befolkningsstatistikk, og elevene får et

innblikk i nyere innvandringshistorie, samt oversikt over utdanning og arbeidsdeltagelse og holdninger til innvandrere. Kapittelet har også gode spørsmål og refleksjoner rundt innvandring og spørsmålet om Norge har en vellykket integreringspolitikk. Her vektlegger forfatterne både suksesshistorier og utfordringer (s. 77). I spørsmål om hva det betyr å være integrert anlegger forfatterne en bred integreringsforståelse som inkluderer både en fordelings- og en rettighetsdimensjon:

Et samfunn der et stort flertall av befolkningen føler seg inkludert og har rimelig like muligheter til å skape et godt liv for seg og sine, har vist seg å være et stabilt samfunn der folk flest trives. Derfor er det viktig at både innvandrere og alle andre samfunnsmedlemmer er integrert i samfunnet. Dersom det oppstår for store sosiale forskjeller, øker sjansene for at enkelte grupper protesterer eller gjør opprør (*Fokus. Samfunnsfag 3* / Haraldsen og Ryssevik 2013, s. 76).

Oppsummert er samfunnsfagbøkene mer oppdaterte og opptatt av spørsmål knyttet til innvandring og flerkultur sammenlignet med historiebøkene. Det er derimot stor variasjon mellom trinnene og mellom enkelte lærebøker. På ungdomsskoletrinnet opererer flere av bøkene med henvisninger til et mer eller mindre klart definert «vi», som ikke reflekterer den etniske sammensetningen blant elever i norsk skole i dag, og som dermed kan virke ekskluderende. På videregående er derimot særlig de nyere verkene imponerende i sin håndtering av krevende og kontroversielle problemstillinger knyttet til et flerkulturelt Norge.

Innvandring, religion og flerkulturelle samfunn i bøker for religions- og livssynsfag

I religions- og livssynsfagene er det lite fokus på innvandring som fenomen, men en hel del oppmerksomhet er viet flerkultur og religiøse forskjeller i Norge. I RLE-boka *Horisonter 8* (Holt og Deschington 2006) står det for eksempel følgende om det flerkulturelle samfunnet:

De siste 30–40 årene har det skjedd store endringer i det religiøse landskapet i Norge. Svært mye har forandret seg. Norge er blitt et mer flerkulturelt land med et mangfold av religioner og livssyn. Et annet tydelig trekk er at religionene er blitt mer synlige i samfunnet (*Horisonter 8* / Holt og Deschington 2006, s. 26).

I denne boken fremheves samtidig variasjon og mangfold, illustrert i denne passasjen om muslimer i Europa:

Akkurat som i resten av verden er muslimene i Europa ingen ensartet gruppe. De har forskjellige språk og ulik kulturell bakgrunn. Det finnes mange grupper og retninger som kan ha nokså forskjellige måter å forstå islam på. Blant innvandrere fra muslimske land finnes det også en del som er sekulariserte. De ser ikke på seg selv som troende muslimer. Det er heller ikke alle troende muslimer som er religiøst aktive. Og religiøse muslimer kan være uenige om hvordan Koranen og hadith skal tolkes (*Horisonter 8* / Holt og Deschington 2006, s. 91).

I delen om å være muslimsk minoritet, tematiserer forfatterne majoritetens syn på og fortellinger om muslimer, og minoritetserfaringer og synspunkter. Her er et godt sitat om negative mediebilder om muslimer:

Bildet mediene gir av islam, er ofte negativt og kan gi inntrykk av at alle muslimer er like. I Norge kan vi for eksempel lese eller høre at «muslimer er» eller «muslimer mener». Mange muslimer kjenner seg ikke igjen i dette. Både barn, ungdom og voksne kan føle at de hele tiden må forsvare sin religion overfor ikke-muslimer. Når det skjer voldshandlinger eller terroraksjoner, virker det som om de blir holdt personlig ansvarlig for disse handlingene, selv om de tar avstand fra dem. For noen blir dette så vanskelig at de velger å isolere seg fra det samfunnet de lever i, og bare ha kontakt med andre muslimer (*Horisonter 8* / Holt og Deschington 2006, s. 91)

I Religion og etikk-verket *I samme verden* (Kvamme m. fl. 2013) problematiseres mangfold i samfunnet:

Når mangfoldet er stort, blir det gode samfunnet et spørsmål vi sammen må finne svar på. To holdninger gir problemer: For det første kan vi late som om mangfoldet ikke finnes – at alle er like. Dette er lett å gjøre, ikke minst fordi likeverd er en viktig humanistisk verdi. Som samfunnsborgere har også alle rett på likebehandling. Men denne retten har vi selv om vi er forskjellige. For det andre kan vi legge så stor vekt på forskjeller at vi overser hverandres menneskelighet: at vi tilhører samme menneskehet. Identiteten blir redusert til en gruppeidentitet, ofte av religiøs, nasjonal eller etnisk type. Dette var tilfellet med terroren 22. juli 2011. Den ble begrunnet i en høyre-radikal ideologi som la vekt på en gruppeidentitet knyttet til nasjonalitet og religion. Verden over er det mange eksempler på at én gruppeidentitet har blitt dyrket som den eneste riktige. Resultatet er sjåvinisme,

gruppepress og båssetting av andre. Da er det også fare for at ondskap, som en villet ødeleggelse av andres liv, blir satt i system. Sterke fiendebilder kan skapes, og terskelen for å krenke andre menneskers integritet senkes (*I samme verden* / Kvamme m. fl. 2013, s. 331-32).

I det samme verket er det også et eget avsnitt viet spørsmålet om ytringsfrihet – knyttet eksplisitt til Muhammed-karikaturtegningene som ble publisert i 2005:

30. september 2005 trykte den danske avisa Morgenavisen Jyllands-Posten tolv karikaturer av profeten Muhammad. Dette var avisas reaksjon på problemer med å finne tegnere til å illustrere en dansk barnebok om profeten. Redaksjonen ba da danske avistegnere om å tegne Muhammad slik de forestilte seg ham. De tolv karikaturene var forskjellige. Noen så ganske uskyldige ut, mens andre var tydelig religionskritiske. Mange muslimer har opplevd flere av tegningene som svært støtende. Det gjelder ikke minst en tegning der profeten Muhammad har på seg en turban som er formet som en bombe med en tent lunte på. Her blir islams grunnlegger direkte knyttet til både terrorisme og selvmordsbombing. Tegningene ble offentliggjort i andre land, blant annet i Norge. Flere aviser har valgt ikke å trykke dem. Reaksjoner fra muslimer har gjerne blitt forstått som et uttrykk for at karikaturene er et brudd på bildeforbudet i islam. Dette ser likevel ikke ut til å være en hovedgrunn. Flertallet av muslimer deler synet på at profeten Muhammad ikke skal framstilles i bilder, men bildeforbudet blir ikke overholdt like strengt av alle muslimer, uten at det har ført til slike reaksjoner som etterfulgte karikaturtegningene. Problemet har først og fremst vært at de har blitt forstått som respektløse. Det er dette mange muslimer har opplevd som krenkende (*I samme verden* / Kvamme m. fl. 2013, s. 337)

I samme verden er på mange måter et godt eksempel på en gjennomgående nyansert og inkluderende beskrivelse av muslimer. Det er en sterk bevissthet om at muslimer i Norge ikke utgjør en ensartet gruppe, men tvert om tilhører ulike muslimske retninger fordelt på over 30 ulike menigheter, og at de har sin opprinnelse i svært mange forskjellige land. Det gjøres også ved å vise hvordan synspunkter og kulturforskjeller kan oppstå mellom generasjoner:

Religion kan være årsak til konflikter i familier, for eksempel mellom ektefeller og mellom generasjoner. Vold mot kvinner fra enkelte kristne, muslimske og hinduiske menn kan springe ut fra tanker om menns overlegenhet i disse religionene. Omskjæring av jenter, som er en spesielt grusom form for vold mot

kvinner, kan være et konflikttema mellom den yngre og den eldre generasjonen i en familie. Det samme gjelder tvangsekteskap der unge selv ikke får velge ektefelle. Ikke sjelden vil for eksempel unge muslimer i Europa forkaste skikker som foreldrene anser som religiøse påbud. Ungdommen mener dette bare er gamle tradisjoner fra foreldrenes hjemland, og derfor vil de frigjøre seg fra dem. Dette reiser spørsmålet om hva som er det egentlige grunnlaget for disse konfliktene. Er det religion eller er det kultur? (*I samme verden* / Kvamme m. fl. 2013, s. 38).

I boken er det også gode eksempler på hvordan debatten om muslimers religiøse uttrykk (f. eks hijab) både omhandler kjønn og etnisitet, som i dette sitatet:

Debattene preges av at det argumenteres ut fra ulike forståelser av hva hijab «er». Enkelte definerer hijab som en politisk uniform som innebærer tilslutning til voldelige islamister. Andre kritikere framhever det kjønnsdiskriminerende ved plagget, siden de mener kvinner tvinges eller presses til å bære slike hodeplagg. På den annen side hevder en del muslimske kvinner selv at det å bære plagget er deres eget selvstendige valg, og at det bygger på deres selvstendige ønske om å uttrykke sin egen identitet. Dermed blir det et symbol på selvstendighet. (...) Sett i forhold til kjønns- og likestillingsspørsmål kan en registrere at menns bruk av religiøse hodeplagg ofte oppfattes som uttrykk for personlig og kulturell integritet og eget religiøst ståsted, mens kvinners bruk av hodeplagg ofte oppfattes som tegn på undertrykking fra menn, familie, kultur og religion. Mange kvinner vil imidlertid selv hevde at bruk av hodeplagg er en del av deres religiøse identitet og integritet (*I samme verden* / Kvamme m. fl. 2013, s. 48).

Sitatet over er et eksempel på hva vi innledningsvis i rapporten omtalte som en *interseksjonell* tilnærming. Det vil si en tilnærming som åpner opp for at individer kan inngå i ulike maktstrukturer samtidig. Interseksjonalitetsperspektivet skiller seg fra tilnærminger som behandler kategorier som kjønn og etnisitet som separate størrelser som vi kan holde fra hverandre. Isteden vektlegges interaksjonen mellom kategoriene; heller enn å være muslim *eller* kvinne er det fullt mulig å være en *muslimsk kvinne*. Ved å knytte an til et interseksjonalitetsperspektiv bidrar forfatterne til økt refleksjon over et konfliktfylt tema.

I det hele tatt er det interessant at bøkene i RLE og religion og etikk evner å ta opp kontroversielle problemstillinger knyttet til et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn på en måte, som mange av historie- og samfunnsfagsbøkene har større vansker med. Dersom de

brukes aktivt i undervisningen, kan bøkene i religions- og samfunnsfag være nyttige verktøy for reflekterte, åpne samtaler om dilemmaer og konfliktfylte temaer i skjæringsfeltet mellom retten til religionsutøvelse og retten til å fatte individuelle valg.

Oppsummering

Dette kapittelet har kartlagt i hvilken grad og hvordan innvandring, religion og flerkulturelle samfunn er beskrevet i læremidler i historie, samfunnsfag og religions- og livssynsfag på ungdomstrinnet og i videregående opplæring. Innvandrerbegrepet forekommer ofte i læremidlene i samfunnsfag og historie for både ungdomstrinnet og videregående. Begrepene «flerkultur» og «flerkulturell» brukes ofte, men er konsentrert i samfunnsfagbøkene.

De beste læremidlene klarer å trekke paralleller i tid og rom. Vi har for eksempel sett hvordan elever blir oppfordret til å reflektere rundt likheter og forskjeller i utvandring til USA på 1800-tallet med innvandring til Europa i dag, i noen av historiebøkene. Generelt er samfunnsfagsbøkene mer oppdaterte og opptatt av spørsmål knyttet til innvandring og flerkultur, sammenlignet med historiebøkene. I religions- og livssynsbøkene er det generelt lite fokus på innvandring som fenomen, men en hel del oppmerksomhet er viet flerkultur og religiøse forskjeller i Norge. Flere lærebokforfattere er opptatt av å utfordre stereotype bilder av særlig muslimer i Norge, for eksempel med inngående drøftinger av karikaturstriden i 2005-06 og spørsmålet om bruken av hijab.

Nyere læreverk er av bedre kvalitet i sin behandling av innvandring, religion og flerkultur. Flere av de nyere verkene, særlig på videregående nivå, må berømmes for en inkluderende skrivemåte, gode eksempler og nyanserte fremstillinger av vanskelige tematikker.

7 Rasisme, antisemittisme, diskriminering, fordommer og fremmedfrykt

Rasisme og diskriminering representerer brudd med grunnleggende demokratiske rettigheter som skal sikre alle like muligheter uavhengig av forhold som kjønn, hudfarge, etnisitet, religiøs overbevisning og nasjonal opprinnelse. Utdanning er et viktig vern mot framveksten av vold, rasisme, ekstremisme, fremmedfrykt, forskjellsbehandling og intoleranse (Kunnskapsdepartementet, 2011b). Læremidlene er sentrale i denne sammenheng fordi de i beste fall gir både lærer og elev verktøy til å adressere og motvirke rasisme, antisemittisme, diskriminering, fordommer og fremmedfrykt. I dette kapitlet beskriver vi i hvilken grad og på hvilke måter rasisme, antisemittisme, diskriminering, fordommer og fremmedfrykt beskrives i lærebøkene og nettressursene for ungdomstrinnet og videregående.

Rasisme, diskriminering, fordommer og fremmedfrykt inngår som temaer i kompetansemålene for både ungdomstrinnet og videregående opplæring. Elevene skal blant annet bli i stand til å drøfte idealer om menneskeverd, diskriminering og utvikling av rasisme i et historisk og nåtidig perspektiv, og drøfte årsaker til at fordommer, rasisme og diskriminering oppstår og hvilke tiltak som kan motvirke dette. Det er imidlertid verdt å merke seg at læremidlene vi har analysert er skrevet innenfor ulike tidsperioder med forskjellige kompetansemål. Som det fremgikk i kapittel 4 var for eksempel rasisme kun tematisert i området «historie» og ikke i området «samfunnskunnskap» for grunnskolen i *Kunnskapsløftet* da det ble innført i 2006. Det er først i den reviderte versjonen av kunnskapsløftet fra 2013 (LK13) at rasisme igjen omtales i et kompetansemål for samfunnskunnskap, slik det gjorde i forløperen til *Kunnskapsløftet*, læreplanen fra 1997 (L97) (jf. Røthing, til vurdering).

Vi starter kapitlet med en gjennomgang av relevante teoretiske perspektiver. Deretter beskriver vi hvor mange ganger lærebøkene omtaler rasisme, antisemittisme, diskriminering, fordommer og fremmedfrykt. Her viser vi statistikk over antall treff, basert på søk i trykte og digitale læremidler. I kapitlets andre del ser vi på hvordan

temaene er beskrevet. Hva slags forståelser av rasisme, antisemittisme og fremmedfrykt brukes i læremidlene?

Begrepsavklaringer og analytiske perspektiver

I dette kapittelet skiller vi mellom tre tilnærminger til rasisme, en biologisk tilnærming, rasisme som nyrasisme, og en strukturell tilnærming til rasisme (Rogstad & Midtbøen, 2010). Rasisme forstått ut fra en biologisk tilnærming representerer en tradisjonell forståelse av rasisme. Her er det en ideologisk overbevisning om at det finnes menneskeraser i form av biologiske forskjeller, og at det er en direkte sammenheng mellom disse kjennetegnene og mentale forskjeller. I forskningen på rasisme og diskriminering argumenteres det gjerne for at den snevre definisjonen av rasisme som biologisk, i liten grad fanger opp rasisme som et alvorlig og vedvarende problem i dagens samfunn (se f. eks Barker, 1981). Rasisme handler også om at kulturelle og sosiale forskjeller rangeres gjennom (ubevisste og bevisste) fordommer. Rasisme omfatter slik ikke bare en rangering av raser, men også en rangering av kulturelle og sosiale kjennetegn ved ulike individer og grupper. Dette skiftet fra «rase» til «kultur» betegnes ofte som overgangen fra den klassiske – «gamle» – rasismen, til såkalt nyrasisme.

Selv om nyrasismen er løsere definert og ikke avhengig av eksplisitte referanser til biologi, er ulempen med både den «gamle» og den «nye» rasismen at de forutsetter at man skal kunne identifisere *hvem* som er rasister; altså en tilslutning til et individualiserende rasismebegrep (Hagelund, 2004). Rasisme og diskriminering omhandler imidlertid også strukturelle og samfunnsmessige forhold (Gullestad, 2002). I forskningen benytter man gjerne begrepet rasialisering for å gripe rasisme som et strukturelt fenomen, men også begreper som strukturell rasisme og strukturell diskriminering er brukt om samme fenomen. Dette er et perspektiv på rasisme som bygger på den postkoloniale tradisjonen etter Said ([1978] 2001), og som forsøker å overskride tendensen til å fordele skylden for rasisme på enkeltindivider. En viktig målsetting er å vise hvordan «rase» er forankret i grunnleggende virkelighetsoppfatninger og fungerer som en bekreftelse på majoritetsbefolkningens selvilde på et struktur- eller samfunnsnivå. Et viktig poeng er at makten til å definere sosiale grupper som *noe annet* enn majoriteten, samtidig innebærer å skape et selvtilfreds «vi» som tas for gitt og dermed usynliggjøres (Rogstad &

Midtbøen, 2010). I dette perspektivet er ikke hovedfokuset rettet mot «innvandrere», «svarte» eller andre ofre for rasisme og diskriminering – men mot *majoritetens* praksisformer som bidrar til å opprettholde et permanent utenforskap langs etniske skillelinjer i vestlige samfunn. En strukturell tilnærming til rasisme innebærer også en forståelse av at tilsynelatende nøytralitet kan få ulikhetsskapende konsekvenser.

Rasisme, antisemittisme, diskriminering, fordommer og fremmedfrykt – omfang i trykte læremidler

Vi har kartlagt i hvilken grad rasisme, antisemittisme, diskriminering, fordommer og fremmedfrykt omtales i læremidlene. Som det fremgår av tabell 5 har rasisme flest treff (totalt 444 treff) i læremidlene. Omlag to tredjedeler av disse tilfellene er treff i bøker for samfunnskunnskap på ungdomstrinnet og samfunnsfag for videregående opplæring.

Tabell 5. Antall treff på nøkkelbegreper i trykte læremidler for RLE, religion og etikk, samt for samfunnskunnskap og historie på ungdomstrinnet og samfunnsfag og historie for videregående opplæring. Rasisme, antisemittisme og fremmedfrykt, etc.

Nøkkelbegreper	Ungdomstrinnet			Videregående skole		
	Samfunnskunnskap (14 bøker)	Historie (10 bøker)	RLE (7 bøker)	Samfunnsfag (5 bøker)	Historie (8 bøker)	Religion og etikk (2 bøker)
Rasisme/rasistisk	120	26	31	168	94	5
Antisemittisme	1	13	0	0	40	10
Fremmedfrykt	5	0	0	24	3	0
Islamofobi	0	0	0	0	0	0
Nasjonalisme	37	156	3	4	433	6
Fordommer	75	9	21	125	11	3
Diskriminering/diskriminere	84	36	64	61	88	12

Som vist i kapittel 4 var det ingen kompetansemål for samfunnsfag i LK06 som adresserte rasisme. Ifølge læreplanen skulle rasisme kun

tematiseres i RLE og innen området historie. Samtidig viste oversikten over lærebøkernes utgivelsesår i kapittel 3 at kun ett av læreverkene for samfunnskunnskap på ungdomstrinnet er nyskrevet etter LK13. På den bakgrunn kan det ses som overraskende at det er så mange treff på rasisme i læreverkene for samfunnskunnskap. Dette kan leses som et uttrykk for at lærebokforfatterne har ansett rasisme for å være et viktig tema å ta opp, selv om ikke kompetansemålene for faget foreskrev dette. I så måte kan den reviderte læreplanen som har inkludert rasisme i et kompetansemål for samfunnskunnskap for 10. trinn sies å bidra til at læreplanen kommer i takt med lærebøker og undervisningspraksiser som allerede finnes i skolen.

Antisemittisme er relativt lite beskrevet i læremidlene (totalt 64 treff). Her peker historiebøkene seg ut med flest treff da 53 av de 64 treffene på antisemittisme er i historiefagbøkene. I samfunnsfag er antisemittisme fraværende. Av de til sammen 19 bøkene i samfunnsfag er det bare én bok som har ett treff på antisemittisme. Ettersom antisemittisme kan sies å være direkte knyttet til jødedommen er det noe påfallende at det også behandles lite i bøkene for RLE. Dette kan imidlertid ses i sammenheng med RLE-fagets fokus på jødedommen som verdensreligion framfor fokus på jøder som gruppe og som religiøs minoritet og nasjonal minoritet. Det er imidlertid en tydelig forskjell her mellom bøker for ungdomstrinnet og videregående, ettersom det ikke er noen treff i de syv aktuelle bøkene for ungdomstrinnet, men ti treff i to bøker for religion og etikk for videregående. Det er som nevnt tidligere ingen kompetansemål i kunnskapsløftet som tematiserer antisemittisme eksplisitt. Det kan derfor se ut som om lærebokforfatterne ikke på samme måte som med rasisme, har oppfattet antisemittisme som et viktig tema å diskutere uavhengig av læreplanenes konkrete føringer. Følgelig fører fraværet av dette temaet i læreplanen til et tilnærmet fravær i læreverkene. I gjennomgangen i kapittel 4 viste vi imidlertid at noen konkrete kompetansemål kan sies å invitere til at antisemittisme behandles i lærebøker og undervisning. Særlig gjaldt dette noen mål for historie på videregående. Dette samsvarer med oversikten i tabell 5 over, som jo viser at søk på antisemittisme får flest treff i historiebøker for videregående opplæring.

Av tabellen fremgår det at fremmedfrykt har svært få treff i læremidlene. I alle bøker på alle nivåer er fremmedfrykt bare omtalt 32 ganger. Det betyr imidlertid ikke at fremmedfrykt ikke nevnes i lærebøkene. Selv om det er relativt få treff på fremmedfrykt, tematiseres dette indirekte gjennom beskrivelsen av fordommer i

læremidlene. Slik er det også med rasisme, og til dels antisemittisme. Rasisme beskrives ofte i sammenheng med andre begreper som diskriminering, nasjonalisme, fremmedfrykt og fordommer. Og bøkene beskriver jødehat og viser hvordan jøder gjennom tiden er blitt diskriminert og forfulgt, uten at de anvender begrepet antisemittisme direkte. For å fange alle disse aspektene er det derfor nødvendig med en bredere tilnærming til tematikken, noe vi har løst med å inkludere nærliggende søkeord, som fordommer, nasjonalisme og diskriminering.

Som det framgår av tabell 5 har vi inkludert flere nærliggende søkeord og ordet «nasjonalisme» gir klart flest treff av alle søkeordene. Så godt som alle treffene er i historiebøker, med et lite unntak for bøker for samfunnsfag, og spesielt gjelder dette historie for videregående. I religions- og livssynsbøkene er nasjonalisme knapt nevnt. Dette tyder på at historiebøkene tematiserer rasisme og fremmedfrykt ved å knytte det til de negative sidene ved nasjonsbygging og nasjonalisme – og kanskje ikke så overraskende til en historisk kontekst.

Samfunnsfag peker seg ut ved å ha flest treff på fordommer. Dette gjelder både videregående og ungdomstrinnet. Av totalt 244 treff er 200 av disse i samfunnskunnskapsbøkene. Både i historiebøkene (20 treff) og i religions- og livssynsbøkene (24 treff) er det få treff på fordommer.

Diskriminering har totalt 269 treff i læremidlene. Her er fordelingen på antall treff jevnere mellom fagene. Samfunnsfagsbøkene for videregående- og ungdomstrinnet har til sammen 145 treff, mens historie har 124 treff og religions- og livssynsbøkene har totalt 76 treff. Bøkene for RLE og religion og etikk har gjennomgående få treff på de søkeordene vi drøfter i dette kapitlet. Unntaket er bøkene for RLE som har relativt mange treff på diskriminering.

Vi inkluderte også «islamofobi» i de systematiske søkene. Dette er et kontroversielt begrep som betegner hat mot muslimer, og som foreløpig ikke har en særlig sterk utbredelse i Norge. Ikke overraskende er det da heller ingen treff på «islamofobi» i læremidlene.

Rasisme, antisemittisme, diskriminering, fordommer og fremmedfrykt – omfang i digitale læremidler

Tabell 6 viser antall treff på Nasjonal digital læringsarena for de sentrale begrepene innenfor områdene rasisme, antisemittisme, diskriminering, fordommer og fremmedfrykt. I likhet med oversikten for trykte læremidler i tabell 5, viser også tabell 6 vesentlig variasjon

med hensyn til hvilke søkeord som gir mange og få treff. Søk på «rasisme» og «diskriminering» gir forholdsvis mange treff, mens søk på «antisemittisme» og «islamofobi» gir henholdsvis ett og ingen treff. Flere av ressursene vi finner på ndla.no har en bred tilnærming til rasisme. Det vil si at eksemplene som trekkes frem både omhandler hverdagsrasisme, strukturell rasisme og den mer ekstreme varianten av biologisk rasisme. Dette gjøres gjennom intervjuer med ungdom (både tekst og film), gjennom forskeres beskrivelser av utfordringer og definisjoner av hva rasisme og fordommer er, og gjennom å vise aktuelle debatter om rasisme.

Teksten om antisemittisme er en historisk tekst med fokus på partiet Nasjonal Samling (NS) og andre verdenskrig. Et utvidet søk på ndla.no gir tre treff på antisemittisme, men de øvrige to lenkene handler også om andre verdenskrig. Det er følgelig ikke noe stoff på ndla.no om antisemittisme i nyere tid og i dag, eller om historiske forhold for jødene i Europa før andre verdenskrig.

Tabell 6. Antall treff på nøkkelbegreper. Rasisme, antisemittisme og fremmedfrykt, etc.

Nøkkelbegreper	Nasjonal digital læringsarena, ndla.no
Rasisme/rasistisk	61
Antisemittisme	1
Fremmedfrykt	20
Islamofobi	0
Nasjonalisme	4
Fordommer	53
Diskriminering/ diskriminere	68

Søk på «diskriminering» og «diskriminere» gir til sammen flest treff på dette området. Det er imidlertid verdt å merke seg at når søket begrenses til «diskriminere» gir dette 16 treff, hvorav halvparten er knyttet til kjønnslikestilling eller seksualitet/LHBT-rettigheiter. En av lenkene drøfter kjønnsdiskriminering i arbeidslivet. Søk på «diskriminere» gir ikke treff på tilsvarende stoff om etnisk diskriminering i arbeidslivet. Det er to treff på tekster som handler om islam, den ene om fremmedfrykt og den andre om integrering. Teksten om integrering handler imidlertid i stor grad om problematiske sider ved islam/muslimer, som antas å gjøre det vanskelig for dem å bli

integrert. Det er ikke tilsvarende fokus på hvordan majoritetssamfunnet eventuelt vanskeliggjør integrering, som for eksempel knyttet til diskriminering i arbeidslivet.

Det er ingen av treffene på «diskriminere» som knyttes til samiske forhold og nasjonale minoriteter, med unntak av en tekst om menneskerettigheter hvor det nevnes at Amnesty International hevder at romfolk diskrimineres og at Norge har fått kritikk i FNs menneskerettighetsråd for at det er mange hatefulle ytringer mot folkegruppen i landet. I tillegg er en tekst om urfolk i Australia. Dette kan ses i lys av diskusjonen i kapittel 5 der vi antydte at lærebøkene først og fremst skriver om diskriminering av samer og nasjonale minoriteter som et historisk forhold, og i mindre grad som et aktuelt tema av idag.

Til sist er det fire treff på «nasjonalisme». Av disse er det to tekster som omhandler norske forhold. Den ene teksten tematiserer nasjonsbygging på 1800-tallet, mens den andre omhandler partiet Nasjonal Samling omkring tiden før andre verdenskrig (samme tekst som ga treff på antisemittisme, se over). De øvrige to treffene gjelder en tekst om Kosovo og en om terrortrussel mot Sotsji-OL. Det er følgelig ikke treff på stoff som tematiserer nasjonalisme i Norge i nyere tid.

Rasisme, antisemittisme, diskriminering, fordommer og fremmedfrykt i bøker for historie

Et gjennomgående mønster i historiebøkene er at rasisme knyttes til ekstreme holdninger og handlinger i en annen historisk tid. I de historiske verkene både for ungdomstrinnet og videregående opplæring er det rasistisk motivert undertrykkelse, vold, drap og segregering som beskrives. Eksemplene er typisk hentet fra Nazi-Tyskland og andre verdenskrig, raseskillepolitikken i USA, apartheidregimet i Sør Afrika, imperialismen, samt på kolonisering og avkolonisering i Afrika og India.

I boken *Makt og menneske. Historie 9* (Ingvaldsen og Kristensen 2007), et historieverk for 9. trinn, knyttes for eksempel rasisme sterkt til nazisme:

Hitlers sterke jødehat bygde på en raseteori som gikk ut på at mennesker hadde ulik verdi. De beste, de som skulle lede og styre, tilhørte den ariske rasen. Det var nordeuropeerne, som var høye og lyse. Alle andre folkegrupper hadde lavere verdi. Nederst på lista kom jødene og sigøyerne. Ekteskap mellom en jøde og en

ikke-jøde ble forbudt. Hitler sammenlignet jødene med rotter. I tillegg ble homofile, sinnslidende, funksjonshemmede og psykisk tilbakestående kategorisert som undermennesker. Alle disse gruppene var uønsket (*Makt og menneske. Historie 9* /Ingvaldsen og Kristensen 2007, s. 119).

Også i *Matriks. Historie 9* (Hellerud m. fl. 2007) er det en tilsvarende kobling mellom rasisme og nazisme:

Den nazistiske ideologien var også svært rasistisk. Nazistene mente at det tyske folk sto over alle andre og var mer verd enn alle andre mennesker. [...] Tanken om rasehygiene førte til rasistiske holdninger og diskriminering av enkelte grupper (*Matriks. Historie 9* /Hellerud m. fl. 2007, s. 84-86).

De fleste eksemplene på rasisme og diskriminering i historiebøkene handler om rasisme mot minoritetsgrupper i andre kontekster enn den norske. I en norsk kontekst er det først og fremst den samiske befolkningen som knyttes til rasisme og diskriminering, som i dette eksemplet fra *Underveis Historie 10* (Skjønberg 2008):

Ofte kunne nasjonalisme føre til at en diskriminerte andre folkeslag. I Norge rammet dette den samiske befolkningen. Samiske skolebarn fikk ikke snakke sitt eget språk når de var på skolen, og samisk levevis og kultur ble ofte latterliggjort av vanlige nordmenn (*Underveis Historie 10* /Skjønberg 2008, s. 148).

I *Tidslinjer 1-2* (Eliassen m. fl. 2011), et historieverk for videregående skole, knyttes de rasistiske holdningene til samer i Norge direkte til historikerlauget selv:

Samene ble sett på som etterkommere etter laverestående asiatiske folkeslag, og historikernes holdning til dem viser at rasistiske og sosialdarwinistiske ideer også vant fram i Norge (*Tidslinjer 1-2* / Eliassen m. fl. 2011, s. 326).

I *Tidslinjer 1-2* er det kapitler som omhandler Norge som innvandringsland, men rasisme behandles likevel kun som et historisk fenomen i europeernes syn på menneskene i koloniene, i forbindelse med nasjonalisme og med fremveksten av nazisme og fascisme. Når rasisme fremstilles som ekstreme handlinger i en historisk kontekst, handler dette først og fremst om at rasisme tematiseres gjennom en *biologisk forståelse* i historiebøkene. Den biologiske rasismen er sentral i troen på raselære under nasjonalismen, andre verdenskrig, men også

«den hvite manns byrde» under imperialismen. At lærebokforfatterne bruker en biologisk tilnærming til rasisme, kan være en forklaring på at bøkene også anlegger et utviklingsperspektiv på rasisme.

I *Makt og menneske 10* (Ingvaldsen og Kristensen 2008) gis det en eksplisitt innføring i hva som ligger i en biologisk rasismeforståelse:

Menneskesynet i norsk forskning skilte seg ikke vesentlig fra det rådende synet i andre vesteuropeiske land i første halvdel av 1900-tallet. Det hadde lenge vært forsket på skillet mellom det som ble oppfattet som «reine raser» og «mindreverdige raser» – ut fra de såkalte raseteoriene. Norske forskere hadde for eksempel målt hodeskallene til ulike «raser» og hadde funnet ut at samer og kvener hadde mindre hodeskaller enn det den norske befolkningen ellers hadde. Også formen på kraniet, haken, kjevepartiet, kinnbeinet og øyehulene, og dessuten øyefargen, nesen, ørene og leppene, ble gransket. (...) Inndelingen av folk etter raser er et syn som ikke har noen tilslutning lenger. Mennesker deles ikke inn etter raser (*Makt og menneske 10* / Ingvaldsen og Kristensen 2008, s. 46).

Her slås det klart fast at mennesker ikke lenger deles inn etter raser, noe vi må anta impliserer at den biologiske rasismen har utspilt sin rolle. Også i andre lærebøker finner vi lignende fortellinger, som her i *Tidslinjer 1-2* (Eliassen m. fl. 2011):

Først og fremst har fascismen brakt rasismen i vanry. Før den første verdenskrig og ennå i mellomkrigstida var mange europeere opptatt av forskjellen mellom raser og mente at noen raser var bedre enn andre. Slike rasistiske forestillinger spente fra det vage og nokså uskyldige til det ekstreme, som hos nasjonalsosialistene. Fascistenes nederlag under den annen verdenskrig har gjort rasetenkningen umulig. Menneskeheten kan ikke inndeles i over- og underordnede raser (*Tidslinjer 1-2* / Eliassen m. fl. 2011, s. 401).

I *Monitor Historie 1* (Fagertun 2006) stilles det et direkte spørsmål om hva vi kan lære av denne historien:

Hva lærer vi av dette i dag? Den viktigste lærdommen for de fleste av oss må være at det er galt å rangere mennesker etter seksuell legning og rase. Ordet «rase» bruker vi helst ikke lenger i Norge. Ordet antyder at mennesker kan graderes etter ytre kjennetegn, slik som utseende eller hudfarge. Det er derfor vi i dag legger så stor vekt på å bekjempe rasisme i samfunnet (*Monitor Historie 1* / Fagertun 2006, s. 39).

Når det er en biologisk forståelse av rasisme som vektlegges, bidrar dette til at bøkene fremstiller rasisme som noe som hører fortiden til: Vi har lært gjennom historien at rasisme er galt. Dette utviklingsperspektivet stemmer til en viss grad når det gjelder den biologiske rasismen. Et interessant kjennetegn ved den biologiske rasismen, er nettopp at den gjerne knyttes til historiske begivenheter som har til felles at de i dag oppfattes som tilhørende en annen tid; «et onde vi har lagt bak oss», som Jenssen (1994: 346) formulerer det. Og det er ikke tvil om at sammenkoblingen mellom rasisme og ondskap er fristende: Det er et skremselsbilde, men samtidig noe «vi» har distansert oss fra og som dermed er forenlig med et selvilde som tolerant nasjon og en oppfatning om at verden går fremover (Rogstad & Midtbøen, 2010).

Bøkene for videregående og ungdomsskoletrinnet skiller seg i noen grad fra hverandre på dette området. I bøkene for videregående anvendes det også i enkelte tilfeller en bredere tilnærming til rasisme. I boka *Historie vg2-3* (Libæk m. fl. 2013) tematiseres for eksempel rasisme med utgangspunkt i utfordringer i det flerkulturelle Norge:

Noen nordmenn så ikke med blide øyne på folk med fremmed kultur og mørk hudfarge. En undersøkelse fra 1980-årene viste at om lag halvparten av innvandrerne hadde vært utsatt for åpen rasediskriminering. Noen frustrerte nordmenn gikk så langt som til å rasere innvandrerbutikker og spre rasistisk propaganda. Men disse grupperingene fikk ikke noen bred oppslutning. Allerede i 1983 gikk noen innvandrere og nordmenn sammen om å bekjempe den økende rasismen. De opprettet Antirasistisk Senter, som satte i gang opplysningsvirksomhet og holdningsskapende arbeid. To år seinere ble organisasjonen SOS Rasisme stiftet, etter inspirasjon fra Frankrike. Den opprettet lokallag utover landet og fikk støtte fra de politiske partiene. Organisasjonen framhevet det positive med et flerkulturelt samfunn og ønsket å være en vaktbikkje mot rasistiske grupper (*Historie vg2-3* / Libæk m. fl. 2013, s. 445).

Også i *Perspektiver* (Madsen m. fl. 2013) finner vi en lignende kobling:

Innvandring og integrering byr på flere utfordringer. I noen grad førte det til fremmedfrykt og mistenksomhet i deler av den norske befolkningen. [...] I 1980 ble flere innvandringsfiendtlige organisasjoner etablert i Norge uten at de fikk stor oppslutning. Økt rasisme førte også til at det ble opprettet flere antirasistiske grupper og organisasjoner som har som uttrykt mål å bekjempe rasisme (*Perspektiver* / Madsen m. fl. 2013, s. 450-451).

Det er interessant at rasisme i en nyere, norsk historisk kontekst tematiseres gjennom å vektlegge et mindretalls holdninger gjennom å understreke «noen» og «deler» av befolkningen. Marginaliseringen av disse holdningene som noe som tilhører de få, understrekes også ved at den antirasistiske kampen inngår i eksemplene. Omtalen av rasisme og antirasisme gir leseren et inntrykk av at rasisme er et fenomen som kan knyttes til ekstreme grupper som er i mindretall, og at nordmenn flest er i mot rasisme.

En bredere tilnærming til rasisme finnes i bøkene for videregående opplæring, der rasisme også blir knyttet til definisjonsmakt og kunnskapsproduksjon. I historieboka *Tidslinjer 1* (Eliassen m. fl. 2007) er det et eksempel på at rasisme også var en del av historiefaget:

Slutten av 1800-tallet var samtidig ei tid hvor europeiske kolonimakter la under seg store deler av verden, og hvor mange mente at den hvite rasen sto på det høyeste trinn i utviklingen. Av en slik oppfatning fulgte både rasisme og en forakt for historien til folk og samfunn utenfor Europa. Ofte ble det sagt at de egentlig ikke hadde noen historie det var verdt å lære noe om. [...] I dag finnes langt mer kunnskap om andre verdensdeler, og det har vokst fram en globalhistorie som forsøker å forstå vår felles klode uten gamle fordommer (*Tidslinjer 1* / Eliassen m. fl. 2007, s. 99).

Det er bra at elevene får innsikt i at rasisme også handler om definisjonsmakt. Og at rasisme og vitenskap, i dette tilfelle historie, historisk har vært tett forbundet. Samtidig er eksempelet problematisk fordi sammenhengen mellom rasisme, kunnskapsproduksjon og historiefaget fremstilles som noe som hører fortiden til. Dagens historiefag fremstilles som en global historie. Selv om de fleste vitenskaper ikke bygger på rasistisk ideologi eller brukes til å legitimere raselære i dag, foregår det fremdeles debatter innenfor ulike fag om forholdet mellom kunnskap og rasisme. Hvis man anlegger en bredere tilnærming til rasisme, som går utover den biologiske, er det for eksempel en pågående debatt om humaniora og samfunnsvitenskapene preges av en metodologisk nasjonalisme, etnosentrisme og postkolonial tenkning (se f. eks Andersson, 2007), som det hadde vært nyttig for elevene å bli introdusert for.

Antisemittisme er nevnt totalt 53 ganger i historiebøkene for ungdomstrinnet og videregående. Både i bøkene for ungdomstrinnet og videregående opplæring defineres antisemittisme som jødehat eller jødefiendlighet. Felles i læremidlene er også at antisemittisme forstås

som et fenomen som kan spores langt tilbake til middelalderen i mange samfunn, og at Holocaust er det mest alvorlige uttrykket for jødehat.

Et tydelig eksempel på dette finnes i historieverket *Perspektiver* (Madsen m. fl. 2013):

Jødeforfølgelsene under andre verdenskrig er langt fra den eneste antisemittiske hendelsen i europeisk historie, men den er unik på grunn av sitt omfang. At nazistene systematisk skulle bruke vitenskap og industri for å gjennomføre massedrap på voksne menn og kvinner, gamle og spedbarn, gjør holocaust spesielt skremmende. Deres drapsfabrikker slukte ikke bare jøder, men de var bygd for å være den «endelige løsning» på «jødeproblemet» i Europa (*Perspektiver* / Madsen m. fl. 2013, s. 360).

I *Portal. Nyere historie* (Abrahamsen m. fl. 2013) er det en lignende beskrivelse:

Allerede i middelalderen fikk jøder skylden for både pestsykdommer og naturkatastrofer, og utallige er de pogromene som har vært iverksatt mot den jødiske befolkningen i Europa. Men aldri har antisemittismen fått så fryktelige konsekvenser som i årene 1935–1945, da de tyske nazistene satte seg som mål systematisk å utrydde den jødiske befolkningen i Tyskland og i de okkuperte landene. Av en jødisk befolkning på noe under 8 millioner i de nazikontrollerte delene av Europa ble nesten 6 millioner utryddet (*Portal. Nyere historie* / Abrahamsen m. fl. 2013, s. 275).

Det er først og fremst antisemittisme i Tyskland som beskrives i historiebøkene, men også antisemittisme i en norsk kontekst under andre verdenskrig tematiseres på forskjellige måter. I et flertall av bøkene viser forfatterne hvordan antisemittisme var en del av norsk historie før tyskerne okkuperte Norge, som her i *Historie vg2-3* (Libæk m. fl. 2013):

Jøder hadde fått adgang til riket i 1851, men antisemittismen var utbredt i Norge som i størstedelen av Europa og USA. På borgerlig side merket man seg at mange jøder var kommunister. Bolsjevikjøder ble et samlebegrep. I 1924 advarte Aftenposten mot innvandrende jøder – de kunne komme til å infiltrere og ta over næringslivet «som en sildestim». (*Historie vg2-3* / Libæk m. fl. 2013, s. 332).

Når antisemittisme beskrives i en norsk kontekst, er det likevel verdt å merke seg at forfatterne velger begrepet som skepsis fremfor hat, som i *Underveis. Historie 9* (Skjønberg 2007):

Det var en del skepsis mot jødene i Norge, men noe rasehat var det ikke snakk om, selv om det fantes hos en del i Quislings parti Nasjonal Samling. Det var ikke enkelt å piske opp hat mot folk som aldri brøt loven, levde stille og rolig, jobbet og slet, men det lyktes (*Underveis Historie 9* / Skjønberg 2007, s. 198).

Når antisemittisme og hat blir byttet ut med en skepsis, bidrar dette indirekte til en beskrivelse av antisemittisme som et marginalt fenomen i en historisk norsk kontekst. Man får med andre ord inntrykk av at det er utenfor Norges grenser jødene møtte «ordentlig» antisemittisme. I *Makt og menneske. Historie 9* (Ingvaldsen og Kristensen 2007) beskrives jødeparagrafen indirekte som et eksempel på antisemittisme i en norsk kontekst. Samtidig er det Wergelands kamp som vektlegges som det sentrale i dette tekstutdraget. I tiden etter jødeparagrafen var fjernet, beskrives holdningene til jøder i Norge igjen gjennom å benytte begrepet skepsis:

Antisemittisme er det samme som jødehat. Antisemittisme og forfølgelse av jødene har eksistert lenge i Europa. Også i Norge har det eksistert en jodelov. I Grunnloven av 1814 stod det: «Jøder ere fremdeles udelukkede fra Adgang til Riget.» Argumentet for at jødene ikke fikk komme til Norge, var først og fremst religiøst. Jødene tilhørte ikke den evangelisk-lutherske religionen. Noen var også redde for at jødene skulle få for stor økonomisk innflytelse. Men jødeparagrafen, som den ble kalt, skapte debatt. Spesielt kjempet Henrik Wergeland for å få opphevet forbudet. I 1851 ble paragrafen om utestengelse av jøder fjernet fra Grunnloven. Likevel fortsatte det å eksistere en viss skepsis overfor jøder blant folk flest (*Makt og menneske. Historie 9* / Ingvaldsen, Bjørn og Ingunn Kristensen 2007, s. 118).

Som med rasisme tematiseres dermed antisemittisme først og fremst som et historisk fenomen. Dette gjøres gjennom utvalget av historiske eksempler hentet fra tiden før og under andre verdenskrig. Det er imidlertid noen unntak. Ett unntak handler om historiebøkene beskrivelse av Israel/Palestina-konflikten. Selv om antisemittisme som begrep kun i noen enkelttilfeller knyttes eksplisitt til denne konflikten, beskriver flere verk jødehat og jødefiendlighet i den arabiske verden.

Ett annet unntak er boka *Underveis Historie 9* (Skjønberg 2007) og det forfatteren omtaler som «skepsis» mot jøder i Norge i samtiden:

De færreste jøder opplever diskriminering eller rasisme. Norge er stort sett et godt land for jøder. Likevel kan det oppstå problemer. Det har ikke så ofte med forhold i Norge å gjøre, men med konflikten i Midtøsten. De fleste norske jøder er sterkt knyttet til Israel, mens mange andre nordmenn er skeptiske til mye av det Israel gjør. Mange norske muslimer føler seg sterkt knyttet til palestinerne og er sinte på Israel av den grunn. Slik kan det oppstå konflikter (*Underveis Historie 9* / Skjønberg 2007, s. 199).

Med tanke på at antisemittisme i svært liten grad er behandlet i beskrivelsen av samtiden i læremidlene, er dette eksempelet svært problematisk fordi forfatteren slår fast at jøder ikke opplever rasisme eller diskriminering i Norge. Nyere studier viser langt på vei at dette ikke er tilfellet (se f. eks Kunnskapsdepartementet, 2011a). Sitatet over er også problematisk fordi forfatteren blander sammen jøder som gruppe og en nasjonal minoritet i Norge, med staten Israel.

Rasisme, antisemittisme, diskriminering, fordommer og fremmedfrykt i bøker for samfunnsfag

I samfunnsfagsbøkene for ungdomstrinnet og videregående opplæring er det flere innganger og forståelser av rasisme enn det vi finner i historiebøkene. I disse bøkene finner vi forståelser av rasisme både som ekstreme holdninger og handlinger, som hverdagsrasisme, og som negative fordommer. Selv om bøkene vektlegger disse tre aspektene i ulik grad, har de det til felles at de definerer rasisme som forskjellsbehandling og rangering av mennesker basert på hudfarge, religion, kultur, etc. Til forskjell fra historiebøkene, defineres rasisme altså som noe mer enn den biologiske rasismen i samfunnsfagsbøkene.

I forskningen omtales skiftet fra «rase» til «kultur», ofte som overgangen fra den klassiske – «gamle» – rasismen, til såkalt nyrasisme. Der den gamle varianten vektlegger rangeringen av raser, åpner nyrasismen opp for at rasisme omfatter en rangering av kulturer (Barker, 1981; Gullestad, 2002; Rogstad & Midtbøen, 2010).

I definisjonene av rasisme i samfunnsfagsbøkene, vektlegges det både rase, kultur og religion. Et første eksempel er hentet fra den

nyskrevne læreboken *Nye makt og menneske* (Helland og Aarre 2013), for 8. trinn:

Når noen blir behandlet dårligere enn andre eller blir utestengt på grunn av kultur, religion, hudfarge eller hvor han eller hun kommer fra, kalles det rasisme. FN har laget en egen konvensjon som forbyr rasisme, og rasisme er også forbudt ifølge norsk lov. Paragraf 135 a i straffeloven blir kalt rasismeparagrafen. Der står det at de som truer, forfølger, håner eller snakker nedlatende om andre på grunn av hudfarge eller andre ytre kjennetegn eller på grunn av religiøs tro, kan straffes med bøter eller fengsel i inntil to år. Mennesker med mørk hudfarge og utenlandsk klingende navn kan oppleve å bli diskriminert når de skal finne seg et sted å bo, eller når de søker jobb. Barn og unge kan oppleve rasisme og diskriminering på skolen (*Nye makt og menneske* / Helland og Aarre 2013 s. 88).

En tilsvarende nyansert rasismeforståelse finnes i *Kosmos 10* (Nomedal og Bråthen 2008):

Forestillingen om «oss» og «de andre» har eksistert i hundrevis av år. Tidligere mente vitenskapen at mennesker var inndelt i raser, og at rasene hadde forskjellig personlighet. En slik tankegang kalles rasisme. Noen kunne oppriktig mene at hvite mennesker var mer intelligente enn svarte. I dag er dette en avleggs måte å tenke på. Vi deler ikke lenger inn folk i raser, men aksepterer at alle mennesker er forskjellige med sitt eget særpreg. De som mener at forskjellige folkegrupper er født med forskjellige personlige egenskaper, kalles rasister. En rasist mener ofte at hans egen folkegruppe er mer verdifull enn andre folk. I dag bruker vi ordet rasisme også når vi snakker om fordommer og diskriminering på bakgrunn av kulturelle forskjeller, selv om det mest korrekte er å si etnosentrisme. (*Kosmos 10* / Nomedal og Bråthen 2008, s. 240).

I *Delta!* (Holgersen m. fl. 2013), en samfunnsfagsbok for videregående, er det også en lignende forståelse som legges til grunn:

En av de store utfordringene i vårt flerkulturelle samfunn er rasismen. Hva som skal ligge i begrepet rasisme, er omstridt. Men tar vi utgangspunkt i definisjonen som ligger i FNs konvensjon om avskaffelse av rasediskriminering, handler rasisme om at mennesker blir fratatt rettigheter eller muligheter på grunn av sin hudfarge eller sin nasjonale eller etniske opprinnelse. Rasisme kan komme til uttrykk på mange ulike måter, alt fra «uskyldige» slengbemerkinger til vold og drap. Motivet for rasisme kan være forestillinger om at det finnes ulike menneskeraser med ulik kvalitet, men i dag handler rasisme oftere om

generaliseringer knyttet til religion eller andre kulturelle trekk (*Delta!* / Holgersen m. fl. 2013, s. 73).

Selv om bøkene i samfunnsfag har en bredere rasismeforståelse enn historiebøkene, har de to fagene likevel til felles at de vektlegger en forståelse av rasisme som ekstreme holdninger og handlinger. Vektleggingen av det ekstreme gjøres på litt forskjellige måter i bøkene for videregående og ungdomstrinnet. I bøkene for videregående knyttes rasisme særlig til det som omtales som «ekstreme fordommer» eller «ekstrem fremmedfrykt». I *Streif* (Arnesen m. fl. 2009, s. 84) hevdes det likefrem at «ekstreme utslag av fremmedfrykt kaller vi rasisme». I *Ny agenda* (Borge m. fl. 2009) står det tilsvarende:

Fordommer er forutinntatte forestillinger om andre som ikke stemmer med de faktiske forholdene. Noen former for fordommer er mer enn bare å være skeptisk til andre kulturer. Troen på at ens egen rase er best, bygger på fordommer som ikke kan underbygges med fakta. En ekstrem form for fordommer er rasisme. Rasisme er et menneskesyn som deler inn og rangerer folkegrupper etter kjennetegn som antas å være medfødte, som oftest med det utgangspunktet at ens egen rase er best. Det er viktig at vi bruker ordet rasist med forsiktighet og om personer som virkelig mener at for eksempel mennesker med en spesiell hudfarge er bedre enn alle andre (*Ny agenda* / Borge m. fl. 2009, s. 89).

I samfunnsfagbøkene for ungdomstrinnet knyttes rasisme til ekstreme handlinger, som drapet på Benjamin Hermansen i 2001. Dette eksempelet er hentet fra *Zoom 8-10* (Henriksen 2008):

Nyheten om det rasistisk motiverte drapet vekket sterke følelser i den norske befolkningen. Det ble arrangert store demonstrasjoner mot rasisme og intoleranse i flere norske byer. På denne måten ble det uttrykt at en viktig verdi ved den norske kulturen er å være inkluderende. I Oslo gikk mer enn 40 000 mennesker i fakkeltog til minne om Benjamin. Noe slikt hadde aldri skjedd i Norge før. Store deler av samfunnet sa tydelig fra at rasistiske holdninger er helt uønsket som en del av den norske kulturen (*Zoom 8-10* / Henriksen, 2008, s. 95).

Ved å bruke drapet på Benjamin Hermansen som et eksempel på rasisme, knyttes rasismen til en ekstrem ideologi utøvet av noen få; nynazister. I dette eksempelet blir også rasisme fremstilt som noe den norske befolkningen tar avstand fra. I boka gis det ingen eksempler på andre former for rasisme, som hverdagsrasisme eller strukturell

rasisme. Et lignende eksempel finner vi i *Monitor 1 Samfunnskunnskap* (Berner og Borge 2006), en samfunnsfagsbok for 8. trinn:

I dag er det mange som ser ordet nasjonalisme som et negativt ladet ord. De som kaller seg for nasjonalister er ofte *ekstremister*, personer med ekstreme holdninger, som rasister og nynazister. De mener at ikke alle hører hjemme i nasjonen, at ikke alle har rett til å bo der og ha de samme rettighetene som alle andre. [...] Folk lager inndelinger mellom *vi* og *de andre*. [...]. (*Monitor 1 Samfunnskunnskap* / Berner og Borge 2006, s. 24, kursivering i original tekst).

Å vektlegge nynazistiske grupperinger forekommer også i *Spektrum* (Sølvberg m. fl. 2006), et samfunnsfagsverk for videregående:

Små og mer eller mindre godt organiserte grupper i Norge oppfordrer til kamp mot fremmedkulturelle innvandrere for å kunne holde Norge «rent». De påstår at late innvandrere snylter på nordmennene ved at de lever på trygder som er betalt inn av oss skattebetalere, de forgifter vår kultur og ødelegger vårt demokrati. Noen av disse gruppene er tydelig inspirert av de nazistiske såkalte raseteoriene til Hitler og tilhengerne hans. Noen av oss er altså usikre i møtet med innvandrere. Andre viser tegn til frykt, og atter andre uttrykker hat mot dem. Slike følelser gjør at vi prøver å holde dem på avstand, isolere dem og faktisk vil ha dem ut av landet (*Spektrum* / Sølvberg m. fl. 2006, s. 168).

Beskrivelsen av minoriteter og flerkulturelle problemstillinger er nokså unyanserte i boken *Spektrum*. Det er for eksempel svært uklart hvem og hva forfatterne sikter til når de skriver «vi» her. I sitatet over gjenfortelles dessuten en rekke myter om «de andre» som ikke problematiseres eller avkreftes, selv om det neppe er forfatterens intensjon å slutte seg til meningene som nevnes. Boken skiller seg også ut i forhold til hvilke begreper som anvendes. Formuleringene «kamp mot fremmedkulturelle innvandrere» gjenspeiler tydelig at bokens førsteutgave ble skrevet for nærmere 20 år siden – i 1995. Dette sitatet kan dermed sies å illustrere betydningen av oppdaterte lærebøker, ikke minst innen de temaene som denne rapporten fokuserer på.

Selv om *Spektrum* skiller seg ut som den eneste boken skrevet på 1990-tallet i denne kartleggingen, er det også eksempler på ekskluderende begrepsbruk i nyere daterte bøker. I boken *Matriks 9* fra 2007 er det et eksempel på dette. Her er det en oppgavetekst der flere av spørsmålene tar for gitt at bokas lesere, elevene, har etnisk majoritetsbakgrunn. Oppgaveteksten elevene skal diskutere seg i

mellom tar utgangspunkt i en reklame som viser to hvite nordmenn mellom afrikanere kledd i stammeklær. Teksten til bildet lyder: «Da de fortalte at de ikke hadde sett hvite mennesker på over ti år, men husket smaken begynte vi å ane uråd» (s.73). Elevene får så i oppgave å svare på følgende spørsmål:

Se på reklamen fra British Airways side 73. Der kommer det en del fordommer til syne. Hvilke? Tror du afrikanere blir støtt av reklamen? Begrunn svaret. Hva tror du var målet med reklamen? Har du vært i utlandet? Fortell en i klassen om møtet med en annen kultur. (*Matriks Samfunn 9* / Andersen m. fl. 2007, s.73-74).

Sitatet tar for gitt at elevene ikke har etnisk minoritetsbakgrunn, og at de må reise til utlandet for å møte andre kulturer. Eksempelet gjenspeiler ikke at mange skoler i dag preges av både en etnisk, kulturell og religiøs mangfoldig elevmasse. Sitatet er også et eksempel på at rasisme og fordommer knyttes til ekstreme holdninger. Her er rasisme å tro på at svarte mennesker er kannibaler. Det er ikke nynazister, men rasistiske holdninger fra en annen historisk tid som blir et eksempel på rasisme.

Rasisme forstått som ekstreme holdninger og handlinger innebærer for det første en form for individualisering av fenomenet; at det er mennesker med dårlige hensikter og holdninger som er rasistiske. Som vi tidligere har påpekt, er en ulempe med både den «gamle» og den «nye» forståelsen av rasisme nettopp et slikt individualiserende rasismebegrep. For det andre innebærer fokuset på ekstreme holdninger og handlinger en form for marginalisering; det er noen utvalgte enkeltgrupperinger i samfunnet som er rasistiske. Når samfunnsfagsbøkene vektlegger disse tilnærmingene til rasisme fremstår rasisme som et fenomen som ikke angår samfunnet i stort.

Selv om bøkene i samfunnsfag vektlegger det ekstreme når de definerer hva rasisme er, benytter de samtidig også en bredere tilnærming til rasisme enn historiebøkene gjennom å inkludere perspektiver på hverdagsrasisme. Både på ungdomstrinnet og videregående har bøkene mange gode eksempler på hverdagsrasisme. I boken *Matriks 9* (Andersen m. fl. 2007) for ungdomstrinnet er det for eksempel hverdagsrasisme i politiet som trekkes frem. Eksempelet som handler om Mouctar Doumbouyas møte med norsk politi går igjen i flere av bøkene:

Mouctar Doumbouya hadde kjøpt ny sykkel, en flott en til 19 400 kroner. Den fungerte glimrende, men sykkelturene i Oslo skulle komme til å ta veldig lang tid. På under én måned ble han stoppet av politiet 17 ganger! (*Matriks Samfunn 9 / Andersen m. fl. 2007, s. 75-77*).

Dette eksempelet følges opp med en tekst om at vi alle har forståelsesmåter som kan være farlig for oss selv og verden rundt oss:

På en måte har vi alltid briller på oss, også vi som ser godt. Vi har norske briller, hvis vi er oppvokst her. Briller kan være fint, hvis de er i orden. Er de ikke det, ser man dårligere. Man kan risikere å se så dårlig at det blir farlig, både for en selv og andre (*Matriks Samfunn 9 / Andersen m. fl. 2007, s. 75-77*).

I eksempelet knyttes rasisme til allmenn kategorisering: vi har alle briller og forståelsesmåter. Disse brillene kan, som i eksempelet med politiet, få rasistiske konsekvenser. Rasisme som hverdagsrasisme bryter således med en forståelse av rasisme som ekstreme holdninger og handlinger knyttet til noen få grupperinger i samfunnet. Bøkene for ungdomstrinnet og videregående tematiserer hverdagsrasismen på forskjellige måter. I bøkene for ungdomstrinnet tematiseres hverdagsrasisme først og fremst gjennom eksempler fra virkeligheten, slik som Doumbouyas møte med politiet.

I bøkene for videregående opplæring er forståelsen av hverdagsrasisme ofte knyttet opp til begreper som stereotypier, negative og positive fordommer, og etnosentrisme. Et godt eksempel er *Fokus* (Haraldsen og Ryssevik 2013):

I møte med en komplisert og uoversiktlig verden har vi behov for å overforenkle og sette ting i kjente (og ofte kjære) båser. Derfor kommer stereotypiene gjerne klarest fram når vi møter noe fremmed og ukjent. [...] Men ofte kan stereotypiene bli brukt på en negativ måte, for å undertrykke enkeltpersoner eller menneskegrupper. Da danner stereotypiene grunnlag for negative fordommer, som igjen kan føre til diskriminering og undertrykking av grupper og enkeltpersoner. Det finnes mange eksempler på at kjønn, hudfarge og religiøs tilhørighet er utgangspunktet for undertrykkende og diskriminerende holdninger. I sin ytterste konsekvens kan stereotypiene bygge opp fiendebilder som igjen kan danne grunnlag for alvorlige konflikter, hat og terrorisme. Derfor er det viktig å bekjempe negative fordommer og stereotypier (*Fokus / Haraldsen og Ryssevik 2013, s. 71*).

Også i *Standpunkt* (Westersjø m. fl. 2009) finner vi en lignende tilnærming:

Felles for alle fordommer er at de er forhåndsdommer som vi gjør oss før vi har undersøkt hvordan virkeligheten faktisk arter seg. [...] Ofte er fordommer både ondsinnede og totalt misvisende. Det gjelder blant annet rasistiske og andre typer fordommer om bestemte gruppers moral av typen: «Alle sigøynere er kjeltringer», «Alle muslimer er terrorister», «Alle norske jenter er horer, og nordmenn er dekadente». Slike fordommer er med på å skape skarpe grenser mellom gruppene. De kan også brukes ideologisk for å forsvare at en gruppe undertrykker en annen. Når fordommer blir brukt for å stemple en bestemt gruppe, kaller vi dem gjerne stereotypier. Stereotypier er overforenkende og misvisende oppfatninger om andre grupper og folkeslag. Stereotypiene kan likevel ha en kjerne av sannhet, men denne kjernen blir ofte forenklet og forstørret (*Standpunkt* / Westersjø m. fl. 2009, s. 201-2).

Det er en styrke når rasisme knyttes til fordommer og stereotypier i bøkene på videregående. Dette bidrar til at rasisme fremstår som noe mer enn ekstreme holdninger hos noen få. Til forskjell fra tilnærmingen vi fant i historiebøkene der rasisme utelukkende ble behandlet som ekstreme holdninger og handlinger i en annen tid, åpner samfunnsfagsbøkene på videregående også opp for en aktualisering av rasisme i vår samtid gjennom å vektlegge hverdagsrasisme, fordommer og fremmedfrykt.

En mangel i bøkene er imidlertid at rasisme og diskriminering utelukkende tematiseres i sammenheng med negative fordommer. Det er fiendebilder og fremmedfrykt som leder til rasisme. Det er likevel ett unntak fra denne regelen. I boka *Delta!* (Holgersen m. fl. 2013) bruker forfatterne en tilnærming til rasisme som går utover negative fordommer:

Rasistiske generaliseringer trenger ikke nødvendigvis å være basert på fordommer. En arbeidsgiver som får mange jobbsøknader fra kvalifiserte søkere, kan tenke at det er viktig å snakke godt norsk i jobben. Han kan videre tenke at Marwan Iqbal trolig har innvandrerbakgrunn og kanskje ikke snakker så godt norsk. Han kan godt være klar over at Marwan Iqbal like gjerne kan være oppvokst i Norge og snakke helt flytende norsk. Men i en hektisk hverdag er det greit å unngå for mange intervjuer, og siden det er litt usikkert med språket til Iqbal, kaller han heller inn Mats Iversen. Arbeidsgiveren tenker ikke nødvendigvis rasistisk i dette tilfellet, men virkningen er at Marwan Iqbal ikke får den samme

muligheten som Mats Iversen bare fordi han heter det han heter, fordi han har en annen etnisk bakgrunn enn norsk. Det er i strid med loven om forbud mot diskriminering på grunn av etnisitet, religion m.v. som ble vedtatt av Stortinget i 2005. Slik diskriminering i arbeidslivet kan være en del av forklaringen på at arbeidsledigheten er mye høyere blant folk med innvandrerbakgrunn enn blant etnisk norske (*Delta!* / Holgersen m. fl. 2013, s. 74-75).

Dette er et godt eksempel på at sosial kategorisering ikke bare handler om negative fordommer mot utgrupper, men også om positive preferanser for egen inngruppe. I dette tilfellet innebærer dette at systematiske forskjeller mellom de ulike mulighetene som personer med etnisk majoritets- og minoritetsbakgrunn møter på arbeidsmarkedet, blant annet kan forklares med inngruppepreferanser: når arbeidsgivere foretrekker arbeidssøkere som ligner på seg selv får dette rasistiske utslag. Eksempelet over kunne i prinsippet også vært brukt for å illustrere viktigheten av formaliserte rutiner i ansettelsesprosesser: når arbeidsgivere har fritt spillerom til å gjøre risikovurderinger basert på stereotypier om ulike arbeidssøkere får dette rasistiske utslag. Forskningen på stereotypier og rasisme viser nettopp for at innføring av rutiner og formelle prosesser i en organisasjon, kan motvirke rasisme og diskriminering, mens uformelle prosesser forsterker forskjeller mellom grupper (se f. eks Fiske & Lee, 2008; Midtbøen, under publisering; Reskin, 2000). En slik forståelse av rasisme innebærer at rasisme også omfatter samfunnsmessige strukturer og institusjoner. På en arbeidsplass kan rasisme for eksempel være et resultat av institusjonaliserte rutiner og praksiser for ansettelser og forfremmelser. En strukturell tilnærming til rasisme innebærer slik også en forståelse av at tilsynelatende nøytralitet kan få ulikhetsskapende konsekvenser (Craig, 2007).

I bøkene vi har kartlagt er det ingen som eksplisitt tematiserer rasisme som et strukturelt og institusjonelt fenomen i en norsk kontekst. Eksemplene på rasisme som strukturelle samfunnsforhold er hentet fra andre land, som apartheidregimet i Sør Afrika, massedrapene på jøder i konsentrasjonsleirer under andre verdenskrig, og segregeringen mellom svarte og hvite i USA (Jim Crow-systemet). Når bøkene i liten grad tematiserer rasisme som et strukturelt og institusjonelt fenomen i en norsk kontekst, kan dette ses i sammenheng med kompetansemålene i perioden bøkene er skrevet.

Fraværet av en strukturell forståelse av rasisme blir særlig tydelig når bøkene tematiserer *bekjempelse* av rasisme. Når rasisme knyttes til

fordommer og stereotyper, blir den viktigste «kuren» kunnskap, som her i *Kosmos 10* (Nomedal og Bråthen 2008):

Rasisme handler om frykt for det ukjente. For å bekjempe rasismen må vi gjøre det ukjente kjent og bryte ned fordommer. Vi må formidle kunnskap til barn, ungdom og voksne. Vi må sørge for økt kontakt mellom kulturer, og formidle kunnskap mellom kulturer (*Kosmos 10* / Nomedal og Bråthen, 2008, s. 243).

Et tilsvarende eksempel finnes i *Standpunkt* (Westersjø m. f. 2009):

Når mennesker med forskjellig kulturbakgrunn, forskjellige skikker, utseende og klær, lever sammen i et samfunn, kan det føre til at spenningene mellom mennesker øker. Fremmedfrykt, frykten for det fremmede, skyldes ofte mangel på kunnskap eller etnosentriske holdninger. Vi må forsøke å forstå andre kulturer før vi eventuelt fordømmer dem eller frykter dem. Målet må være at forskjellighet og fremmedhet ikke skal oppleves som en trussel, men som en berikelse for oss (*Standpunkt* / Westersjø, Lauritzen og Berg 2009, s. 205).

Økt kunnskap og kontakt med «det ukjente» fremstilles som viktige strategiene for å bekjempe rasisme i et flertall av bøkene i samfunnsfag. Dette henger blant annet sammen med at rasisme knyttes til negative eller ekstreme holdninger. Som vi har vist er det fiendebilder og negative holdninger som beskrives som årsaker til rasisme. Rasisme som et strukturelt og institusjonelt fenomen i Norge tematiseres ikke i bøkene. En konsekvens av dette er at bekjempelse av rasisme først og fremst behandles gjennom individorienterte løsninger, som for eksempel økt kunnskap om kontakt med «det ukjente».

Rasisme, antisemittisme, diskriminering, fordommer og fremmedfrykt i bøker for religions- og livssynsfag

De fleste treffene på diskriminering og fordommer i religions- og livssynsfag på ungdomsskoletrinnet og videregående er knyttet til diskrimineringen av kvinner, homofile og lesbiske, eller omhandler kastesystemet i India. I bøkene som tematiserer rasisme i forbindelse med etniske og religiøse minoriteter, vektlegges ulike tilnærminger til rasisme. Her er det eksempler på rasisme som ekstreme holdninger og handlinger, men også på hverdagsrasisme og på rasisme som negative fordommer.

I *Horisonter 8* (Holth og Deschington 2006) er det rasisme som ekstreme holdninger og handlinger i en annen kontekst enn den norske (apartheidregimet i Sør-Afrika) som vektlegges. Rasisme defineres her på følgende måte:

Rasistisk – alt som betyr at mennesker blir vurdert ut fra sin hudfarge eller sin «rase», er rasistisk. I en rasistisk stat er dette grunnlaget for politikken og hele samfunnslivet (*Horisonter 8* / Holth og Deschington, 2006, s. 159).

I *Under samme himmel 2* (Wiik og Waale 2006) er det derimot rasisme i en norsk kontekst som tematiseres. Her anvendes en bredere tilnærming til diskriminering, der religion også inngår som en relevant forskjellsmarkør. Etter en god og enkel beskrivelse av loven mot diskriminering og Likestillings- og diskrimineringsombudets rolle, gis det gode eksempler på hva rasisme er gjennom skildringer fra ulike samfunnsarealer, for eksempel fra boligmarkedet:

I anti-diskrimineringsloven fra 2006 er også diskriminering på boligmarkedet forbudt. En undersøkelse som MMI gjennomførte i 2005, viser at 25 % ikke ville leid ut boligen sin til en innvandrere. «En ung kvinne på visningsrunde blir stoppet i døren og nektet adgang til en utlyst leilighet. Den unge kvinnen har tamilsk bakgrunn og huseieren gir beskjed om at hun ikke ønsker å selge til muslimer. Jeg forklarte at jeg ikke var muslim, men hindu. Det hjalp heller ikke. Svaret jeg fikk var at hun kun ville selge til kristne folk». Hva mener du om at boligeiere skal kunne nekte å selge til mennesker med en annen religion? (*Under samme himmel 2* / Wiik og Waale, 2006, s. 33).

Forfatterne knytter også diskriminering og arbeidsløshet hos innvandrere til unges frykt for egen fremtid:

For ungdom med innvandrerbakgrunn gir situasjonen på arbeidsmarkedet særlig negative utslag. Frykten for arbeidsledighet er dobbelt så stor blant innvandrerungdom som blant annen norsk ungdom med like høy utdanning. Høy utdanning blir ikke sett på som noen garanti for en sikker jobb. Hva ville du tenkt hvis du trodde at du ikke ville få jobb i framtiden? (*Under samme himmel 2* / Wiik og Waale, 2006, s. 33).

I bøkene for videregående er det bare 5 treff på rasisme. Når diskriminering og rasisme nevnes er det også flere eksempler på at det ikke er rasisme eller diskriminering *i seg selv* som er temaet, men

kirkens rolle i debatt og dialog i samfunnet, eller forholdet mellom religionsfrihet og diskriminering. Et godt eksempel er hentet fra Religion og etikk-boken *Tro og tanke* (Heiene m. f. 2014):

Ved brudd på menneskerettigheter som omskjæring av jenter og tvangsekteskap, griper de norske myndighetene inn med lovforbud og setter dermed religionsfriheten til side. Det gjør de ikke når det forekommer religiøs diskriminering av kvinner og homofile, for eksempel at de i mange trossamfunn ikke får være ledere. Begrunnelsen for at religionsfriheten her settes først, er at kvinner og homofile kan velge å gå ut av de religiøse samfunnene som diskriminerer dem, mens barn og unge som utsettes for tvang, ikke kan velge seg vekk fra sin egen familie (*Tro og tanke* / Heiene m. fl. 2014, s. 47).

I boken *I Samme verden* (Kvamme m. fl. 2013) vektlegges rasisme som ekstreme holdninger og handlinger innenfor andre kontekster enn den norske:

Sterke fiendebilder kan skapes, og terskelen for å krenke andre menneskers integritet senkes. Forfatteren Amin Maalouf har kalt dette identitet som dreper. Selv viser Maalouf til erfaringene med den brutale borgerkrigen i hjemlandet Libanon i 1980-årene der befolkningen ble tvunget til å velge side ut fra religiøs tilhørighet. I 1990-årene skjedde det samme i det tidligere Jugoslavia. Senere har tilsvarende mekanismer gjort seg gjeldende både i Midtøsten og andre steder. Når Maalouf hevder at en slik identitet er drepende, tenker han på all slags ødeleggelse og vold. Gruppeidentiteten kan føre til rasisme, sjåvinisme og undertrykkelse, men også til drap, terror og krig (*I samme verden* / Kvamme, Lindhardt og Steineger, 2013, s. 332).

Det er ingen treff på antisemittisme på ungdomstrinnet. Bøkene skriver likevel noe om jødehat. I *Horisonter 9* (Holth m. fl. 2007), knytter forfatterne jødehat til Jesu død:

Visste du at en viktig årsak til jødehatet i Europa var anklagene om at det jødiske folket hadde skylden for Jesu død? I vår tid har de kristne kirkene bedt jødene om unnskyldning for disse urimelige anklagene (*Horisonter 9* / Holth, Kallevik og von der Lippe, 2007, s. 71).

Selv om bøkene ikke eksplisitt nevner antisemittisme, er dette et tema som behandles. *Under samme himmel 3* (Wiik og Waale 2007) er det mobbing og fiendebilder av jøder i Norge i dag som omtales:

Noen av de internasjonale hendelsene som har ført til at mange mennesker i dag føler seg mer utrygge, er terroraksjonen mot Twin Towers (tvillingtårnene) i New York den 11. september 2001, krigen i Irak, Hamas' seier i valgene i palestinske områder i Midtøsten og krigen mellom Israel og Libanon sommeren 2006. I Norge har dette blant annet gitt seg utslag i at muslimske og jødiske barn og unge har blitt utsatt for mobbing og trakassering. Det alvorligste utslaget av fiendtligheten mot jødene var skuddene mot den jødiske synagogen i Oslo høsten 2006. Muslimske og andre religiøse organisasjoner tok skarp avstand fra denne hendelsen. Hva mener du om at muslimer og jøder i Norge blir mobbet og angrepet for det som skjer i andre land? (*Under samme himmel 3* / Wiik og Waale, 2007, s. 260).

Et annet eksempel på at situasjonen for jøder i dag tematiseres uten å knytte dette eksplisitt til begrepet antisemittisme er hentet fra *Under samme himmel 1* (Wiik og Waale 2006). I et avsnitt med overskriften «spørsmål som jøder er opptatt av» nevnes jødehat i dagens Norge:

Det er mange spørsmål jøder er opptatt av. På nettsiden vår vil du få hjelp med lenker til aktuelle spørsmål. Et spørsmål som alltid er mer eller mindre aktuelt er diskriminering av jøder. Jødene har vært den folkegruppa som opp gjennom europeisk historie har vært mest utsatt for forfølgelse og rasisme. De siste årene har overgrep mot jøder på nytt blusset opp i Europa, og også i Norge. Hva tror du skal til for at jødehatet skal forsvinne? (*Under samme himmel 1* / Wiik og Waale, 2006, s. 98).

I bøkene for videregående er det 10 treff på antisemittisme. Også her er det et eksempel på antisemittisme i dagens Norge, hentet fra boken *I samme verden* (Kvamme m. fl. 2013):

Betegnelsen antisemittisme kom i bruk fra slutten av 1800-tallet og har siden vært synonymt med «hat rettet mot jøder fordi de er jøder». Europa var på den tiden preget av en voksende nasjonalisme kombinert med ulike raseteorier. I dag vet vi at rasetenkingen fra den gang var uholdbar. For jødene ble sammenblandingen av disse strømningene katastrofal. Nazistenes antisemittisme førte til den største katastrofen i jødenes historie med holocaust: 6 millioner jøder ble drept under den andre verdenskrigen. I dag blir voldelig antisemittisme i Europa slått hardt ned på. Men det betyr ikke at antisemittismen har forsvunnet helt. Jødiske skolebarn blir flere steder sjikanert, også i Norge, og jødiske synagoger og gravsteder har blitt skjendet. Antisemittismen er et voksende problem i muslimske land og blant noen muslimer i Europa. Problemet melder seg for eksempel når det blir satt likhetstegn

mellom staten Israels handlinger og jøder generelt (*I samme verden* / Kvamme, Lindhardt, og Steineger 2013, s. 161).

Bøkene i religions- og livssynsfag både på ungdomsskoletrinnet og videregående behandler altså antisemittisme i en norsk samtid. Dette skiller seg fra bøkene i historie og samfunnsfag. Uavhengig av fag er dette et tema som i svært liten grad behandles i de andre bøkene som er kartlagt i denne undersøkelsen. Gjennom å beskrive eksempler på antisemittisme i dagens Norge, bidrar bøkene i religions- og livssynsfag til å synliggjøre at dette er erfaringer og utfordringer som ikke begrenser seg til en annen historisk tid eller til andre land.

Oppsummering

Dette kapittelet har kartlagt i hvilken grad og hvordan rasisme, antisemittisme, diskriminering, fordommer og fremmedfrykt er beskrevet i læremidlene for historie, samfunnsfag og religions- og livssynsfag for ungdomstrinnet og i videregående opplæring. Vi har vist at rasisme er mye omtalt i læremidlene. Rasismebegrepet har klart flest treff og rundt to tredjedeler av disse er treff i samfunnsfagsbøker. Diskriminering og fordommer har også totalt mange treff. Antisemittisme er til sammenligning lite beskrevet i læremidlene og her peker historiefaget seg ut med flest treff.

Det stor variasjon både mellom fagområder og lærebøker i samme fag i hvordan temaer som rasisme, antisemittisme og fremmedfrykt er beskrevet. I historiebøkene er det en biologisk forståelse av rasisme begrepet som anvendes. I bøkene i samfunnsfag og religions- og livssyn er det en bredere tilnærming til rasisme og diskriminering som også omhandler rasisme som nyrasisme. Det vil si rasisme som en rangering av sosiale og kulturelle kjennetegn ved individer og grupper.

Antisemittisme behandles først og fremst som et historisk fenomen. Her skiller likevel bøkene i religions- og livssyn seg ut. I bøkene i religions- og livssynsfag både på ungdomstrinnet og videregående behandles antisemittisme også som et problem i en norsk samtid.

8 Terrorisme, radikalisering og ekstremisme

Terror ble for alvor en del av norsk historie 22. juli 2011. Fra å være et fenomen forbundet med vold og tragedie i andre land, ble terroren en del av mange menneskers hverdagsliv. Også når denne rapporten skrives høsten 2014, preges mediebildene igjen av terrorisme, radikalisering og ekstremisme. Terroristgruppen Islamic State i Irak og Syria (IS) har noen få, men svært synlige tilhengere blant norske muslimer. Samtidig har en rekke kjente og ukjente nordmenn med muslimsk bakgrunn arrangert protestmarsjer og deltatt i den offentlige debatten for å ta avstand til IS og de som støtter dem. Nyere forskning viser at det er flere grunner til at norske muslimer nå aktivt går ut og tar avstand fra terroren (Aarset, under publisering). De er redde for at frykten for terrorisme vil nøre oppunder anti-innvandringsholdninger og skepsis mot islam hos den etniske majoriteten. Og kanskje viktigere, de er redde for at barna deres skal bli en del av disse radikale bevegelsene.

Terrorisme, ekstremisme og radikalisering er temaet for dette kapittelet. Hvordan beskriver læremidlene denne tematikken? Flertallet av bøkene vi har kartlagt er utgitt i perioden 2006-2008, og temaer som i dag oppfattes som vesentlige ble kanskje ikke ansett som like viktige da. I bøker som skrives etter 22. juli 2011 kan man forvente at «ekstremisme» også knyttes til høyreekstremisme og norske forhold. Som det fremgikk av kapittel 4 er det heller ingen kompetansemål som eksplisitt nevner ekstremisme og radikalisering. Men i den reviderte læreplanen (LK13) er det ett kompetansemål for samfunnsfag på videregående som foreskriver at elevene skal diskutere kjennetegn og årsaker til terrorisme. Mens det tidligere kompetansemålet vendte fokus ut i verden mot «internasjonal terrorisme», reflekterer det nye målet at terrorisme ikke bare er et internasjonalt tema, men relevant i en norsk kontekst.

Terrorisme, radikalisering og ekstremisme – omfang i trykte læremidler

Som det fremgår av tabell 7 er det få treff (totalt 26) på radikalisering. Dette er ikke overraskende med tanke på at den siste tidens fokus på radikaliseringsprosesser blant unge med etnisk minoritetsbakgrunn er et relativt nytt fenomen i norsk offentlighet. Det er kun i bøkene for historie og religion og etikk på videregående nivå at radikalisering overhodet nevnes. Ekstremisme er også forholdsvis lite omtalt i læremidlene (45 treff totalt). Det er likevel en tematikk alle fagene med unntak av RLE på ungdomstrinnet, nevner. Med totalt 1370 treff er terrorisme svært omtalt ofte i læremidlene. Det er særlig samfunnsfag og historie både på ungdomstrinnet og videregående som behandler denne tematikken.

Tabell 7 Antall treff på nøkkelbegreper i trykte læremidler for RLE, religion og etikk, samt for samfunnskunnskap og historie på ungdomstrinnet og samfunnsfag og historie for videregående opplæring. Terrorisme, ekstremisme, radikalisering

Nøkkel- begreper	Ungdomstrinnet			Videregående skole		
	Samfunns- kunnskap (14 bøker)	Historie (10 bøker)	RLE (7 bøker)	Samfunns- fag (5 bøker)	Historie (8 bøker)	Religion og etikk (2 bøker)
Ekstremisme	5	5	0	11	21	3
Radikalisering	0	0	0	0	23	3
Terror/ terrorist	186	345	31	435	324	49

Når ekstremisme og radikalisering ikke tematiseres i lærebøkene for RLE på ungdomstrinnet, kan dette ses i sammenheng med RLE-fagets generelle tilnærming til religion. Som nevnt i kapittel 4 er det religionene som verdensreligioner og religiøse tradisjoner som skal tematiseres, slik kompetansemålene er formulert. Det er følgelig lite fokus på for eksempel buddhister og hinduer som religiøse minoriteter og minoritetspersoner i Norge; bøkene formidler snarere kunnskap om buddhisme og hinduisme som religiøse tradisjoner. Slik kompetansemålene er formulert er det derfor heller ikke så underlig at RLE-bøkene ikke tematiserer religiøs ekstremisme og religiøse radikalisering, ettersom dette vanligvis gjelder enkeltpersoner og marginale miljøer innen de ulike religionene.

Terrorisme, radikalisering og ekstremisme – omfang i digitale læremidler

Tabell 8 viser antall treff på Nasjonal digital læringsarena for terrorisme, radikalisering og ekstremisme. I likhet med de trykte læremidlene er det få treff på «ekstremisme» og «radikalisering» og relativt mange treff på «terror/terrorist». Som forventet er terrorisme både knyttet til internasjonal terrorisme med muslimer som eksempler på terroristgrupperinger, og til terrorangrepet i Norge 22. juli.

Nettressursene har en annen mulighet til å oppdatere kunnskap, vinklinger og hente inn nytt stoff, enn det lærebøkene har. Det ene av de to treffene på «ekstremisme» er en tekst om ulike fora for politisk debatt, der internett blir nevnt som et sted hvor man kan engasjere seg og ytre seg politisk. I den forbindelse nevnes Anders Behring Breivik og offentlig fokus på ekstreme ytringer i etterkant av hendelsen 22. juli. Det andre treffet er til en oppgave om arbeidsledighet og radikalisering av unge i Europa. Denne gir også treff på søkeordet «radikalisering».

Tabell 8 Antall treff på nøkkelbegreper i ndla.no. Terrorisme, ekstremisme, radikalisering

Nøkkelbegreper	Nasjonal digital læringsarena, ndla.no
Ekstremisme	2
Radikalisering	6
Terror/terrorist	59

Det er verdt å merke seg at fem av de seks treffene på «radikalisering» er datert fra 2014. Dette illustrerer at radikalisering ganske nylig har kommet til å framstå som et viktig tema. Dette viser samtidig det fortrinnet nettressurser har i kraft av at de kan tilpasses, endres og ikke minst oppdateres fortløpende, i motsetning til trykte læremidler. Når det gjelder innholdet i lenkene om radikalisering, er det verdt å merke seg at de på den ene siden fokuserer på sammenhenger mellom arbeidsledighet og radikalisering blant unge i Europa. På den andre siden, når det gjelder norske forhold, knyttes radikalisering til vold, terror og «trusselbildet» i det norske samfunnet. Dette kommer for eksempel til uttrykk i regjeringens handlingsplan mot radikalisering (fra juni 2014), som det er lenket til både direkte og indirekte (oppgaven som er nevnt over tilbyr en lenke til handlingsplanen som bakgrunnsstoff for å jobbe med oppgaven). Handlingsplanen heter nettopp «Handlingsplan mot radikalisering og voldelig ekstremisme»

og planen knytter blant annet forebyggingsarbeidet direkte til «Handlingsplan for forebygging av kriminalitet» (2013). Tiltakene som listes opp i handlingsplanen retter seg i stor grad mot minoriteter og minoritetsmiljøer, og tematiserer ikke majoritetssamfunnets ansvar med tanke på å forebygge utstøting generelt og ekskludering fra arbeidslivet mer konkret.

Terrorisme og ekstremisme i bøker for historie

Som forventet knyttes internasjonal terror til muslimer i bøkene som er utgitt før 2011. Det er først etter terroraksjonen i Oslo og på Utøya, at terror også blir et tema som behandles i en norsk kontekst og knyttes til høyreekstremisme. Siden de fleste bøkene i denne undersøkelsen er publisert i perioden mellom 2006-2008, betyr det at terror gjennomgående knyttes til muslimer i bøkene vi har kartlagt. Det er hendelser som 11. september, krigen mot Irak og Israel/ Palestina-konflikten som beskrives, og grupperinger som Al Qaida, Taliban, og PLO som brukes som eksempler.

Det er likevel verdt å merke seg at flere av bøkene har flere gode forsøk på å løse opp i definisjonen av hva en terrorist er. Etter en gjennomgang av FNs definisjon på terror, åpnes det for eksempel opp for refleksjon rundt terrorisme, ståsted og definisjonsmakt i *Matriks 10* (Hellerud og Knutsen, 2008, s. 81): «Et eksempel kan være palestinerne selvmordsangrep i Israel. For palestinerne er dette en frigjøringskamp, mens for israelerne er det terror. Hva mener du?»

Andre måter å løse opp i den tette sammenkoblingen mellom muslimer og terrorisme, er å nevne flere typer terrorgrupperinger. For å få fram at det finnes mange ulike former for terrorister trekker forfatterne av *Makt og menneske 10* (Ingvaldsen og Kristensen 2008) frem palestinske terroristgrupper, ETA i Spania, Baader-Meinhof-gruppen i Tyskland, IRA i Irland, terroranslaget i Beslan i 2004, angrepene på Madrid og London, i tillegg til selvmordsbombere i Irak, 11. september. Hvert av punktene følges av en innføring i den bestemte konteksten de ulike gruppene har oppstått innenfor.

En tredje måte å løse opp i sammenvevingen mellom terror og muslimer på er å rette et kritisk blikk på terror som en form for «moralisk panikk». Det vil her si et overdimensjonert fokus på terrorisme med tanke på hvor liten sannsynlighet det er for at den rammer oss. Et godt eksempel er hentet fra *Perspektiver* (Madsen m. fl. 2013):

Begivenhetene det første tiåret etter angrepet mot World Trade Center i 2001 kan gi inntrykk av at internasjonal terror er den største trusselen mot internasjonal sikkerhet i dagens verden. Et slikt bilde er for enkelt. Gamle konflikter om grenser, ressurser og territorier lever videre, både i Afrika og Midtøsten. Skarpe økonomiske forskjeller gir spenninger og uro. Verdens flyktningproblemer gjør både stater og regioner ustabile. Atomvåpnene er ikke avskaffet selv om den kalde krigen er det. Risikoen for å miste livet i en terroraksjon er statistisk sett forsvinnende liten, uansett hvilket land du bor i. Like fullt vil de fleste si at en terrororganisasjon har makt. For regjeringen i Washington handlet nesten alt om USAs egne sikkerhetsbehov i tiden etter 11. september 2001. Bare økningen i USAs forsvarsbudsjett var like stor som Storbritannia og Frankrikes samlede forsvarsbudsjetter. Søkelysen ble rettet mot alliansen mellom slagkraftige terrorbevegelser og svake stater, som i Afghanistan. To kriger ble startet i kjølvannet av terrorangrepet. Al-Qaida hadde evne til å skape oppmerksomhet, sette dagsorden og påvirke beslutninger. Derfor vil mange si at en slik organisasjon kan være en internasjonal, politisk aktør slik også andre ikke-statlige organisasjoner er det (*Perspektiver* / Madsen m. fl. 2013, s. 525).

Hvilke motiver eller årsaker som oppgis som forklaringer på terror, er forskjellige avhengig av hvilke terrorgrupper som beskrives. Her kan vi skille mellom indre og ytre motiver. *Indre motiver* handler om psykisk helse, livshistorie, religion og drømmer, mens *ytte motiver* handler om økonomiske, politiske og sosiale interesser.

Det er et mindretall av bøkene i historie som vektlegger betydningen av religion, altså et indre motiv bak internasjonale terrorhandlinger. Religionens rolle fremheves derimot i noen eksempler på ekstremisme, som her i *Makt og menneske. Historie 10* (Ingvaldsen og Kristensen 2008):

Fundamentalisme er en form for religiøs overbevisning som bygger på en streng og bokstavelig tolkning av hellige skrifter, og som krever at religionen skal danne grunnlaget for samfunnet. Begrepet brukes også om en fanatisk eller kompromissløs holdning. Fundamentalisme kan føre til ekstremisme, det at noen er så fiendtlig innstilt til omgivelsene at de er villige til å bruke vold og terror for å fremme sine mål (*Makt og menneske. Historie 10* / Ingvaldsen og Kristensen 2008, s. 134).

Det er først og fremst ytre motiver som vektlegges i forklaringene på internasjonal terror. Her spiller den politiske og ideologiske kampen

mot vesten en sentral rolle. Et eksempel på dette er hentet fra *Tidslinjer 2* (Grimnes m. fl. 2008):

De som sto bak angrepene i USA, tilhørte et nettverk av ytterliggående muslimer som oppfattet seg som «hellige krigere» i kampen mot vestlig dominans i verden. Nettverket er kjent som al-Qaida, og ble ledet av Osama bin Laden. Mange av medlemmene hadde tilholdssted i Afghanistan, der de hadde fått opplæring og våpenhjelp fra USA som en del av kampen mot den sovjetiske invasjonen i 1980-årene. Etter at Sovjetunionen trakk seg ut i 1989, overtok lokale krigsherrer og ytterliggående muslimer i Talibanbevegelsen kontrollen over mesteparten av landet. I likhet med mange av dem som deltok i angrepet 11. september 2001, var Osama bin Laden opprinnelig fra Saudi-Arabia. Hans protest var også rettet mot hjemlandet, som samarbeidet nært med USA og hadde amerikanske tropper fast stasjonert på saudiarabisk jord (*Tidslinjer 2* / Grimnes m. fl. 2008, s. 442).

Også i *Perspektiver* (Madsen m. fl. 2013) er det de ytre motivene som vektlegges når årsak og motiver beskrives for internasjonale terrorister. Under overskriften «Mot en ny verdensorden» er det de ytre motivene som vektlegges i beskrivelsen av Al- Qaida:

Al-Qaida og bin Laden var ytterliggående islamister og mente USA og Vesten drev en kamouflert, men systematisk krig mot muslimer og islamsk sivilisasjon verden over, selv om bare et fåtall innså dette. Terroraksjonene var hevn for alle de muslimer som ifølge al-Qaida hadde falt som ofre for USAs politikk, framfor alt i Midtøsten. Terror skulle skape frykt og usikkerhet i vestlige land selv, og al-Qaida ville provosere fram motreaksjoner slik at den krigstilstanden de mente verden befant seg i, ble tydelig for alle og enhver. Dette er et trekk nesten alle terrorister har til felles uansett ideologisk ståsted. De vil skjerpe motsetninger, skape konflikt, få dem de oppfatter som verdens makthavere, til å kaste masken og vise sitt sanne, undertrykkende ansikt (*Perspektiver* / Madsen m. fl. 2013, s. 522).

Dette står i en kontrast til beskrivelsene av Breiviks terrorhandlinger i samme bok. Forklaringene på Breivik terrorhandlinger beskrives med utgangspunkt i både ytre og indre motiver:

Både statsvitere og historikere har betegnet Breivik som en typisk høyreekstremist, inspirert av ytterliggående, antiislamske holdninger. Terroren var motivert ut fra et politisk tankegods som han deler med mange. Breivik var en ensom ulv, men han kom fra en flokk. Det var omvendt, mente andre. Breivik var en ensom ulv som søkte til en flokk. En einstøing, en personlighetsforstyrret

outsider og kvinnehater som grep til politisk ekstremideologi for å rettferdiggjøre sitt hat mot det samfunnet han ikke klarte å bli en del av. En mann som først og fremst hadde et desperat behov for å bli sett, for å bli lagt merke til. De som tolket Breivik langs slike linjer, leste kompendiet med psykologiske briller. Breivik ble utsatt for alvorlig omsorgssvikt og traumer i barndommen, erfaringer og konflikter han nå omtolket og løftet opp på sivilisatorisk nivå. Som liten gutt ble Breivik vurdert av Statens senter for barne- og ungdomspsykiatri som var bekymret for alvorlig, psykisk skjevutvikling. Hvor vesentlig var egentlig politikk og religion for det Breivik utviklet seg til å bli, og for de drapsønskene han bar på? (*Perspektiver* / Madsen m. fl. 2013, s. 533).

Hvordan bøkene beskriver bekjempelsen av terrorisme, henger sammen med hvilke årsaker som vektlegges som viktige. Som det har fremgått av avsnittene ovenfor, er det ytre, eksterne forhold som vektlegges som en forklarende faktor i internasjonal terror. Når historiebøkene reflekterer rundt strategier for å bekjempe terror, rettes blikket mot *strukturelle forhold* som urettferdig fordeling og undertrykking, men også til vestens politiske og ideologiske rolle i verden, som her i *Makt og menneske. Historie 10* (Ingvaldsen og Kristensen 2008):

Kanskje er det umulig å hindre at terroristorganisasjoner blir dannet, men med godt internasjonalt samarbeid kan det være håp om at de ikke får gjennomført planene sine. Vi må innse at terrorismen ikke er bekjempet. Så lenge det finnes mennesker, vil det alltid finnes ulike meninger og oppfatninger, og noen er villige til å bruke vold for å få sin vilje igjennom. Den tidligere IRA-terroristen Sean O'Callaghan poengterte i et intervju med NRK at hovedårsaken til terrorisme er undertrykkelse. Derfor vil krig som våpen mot terrorisme ikke nytte. Krig vil bare øke undertrykkelsen og gjøre situasjonen verre. Sean O'Callaghan mente at det beste virkemidlet mot terrorisme er å kjempe for menneskerettighetene verden over. Bekjempelse av terrorisme handler dermed om demokratisering, om å bekjempe fattigdom og nød, å arbeide for frihet og å motarbeide ekstremisme og fundamentalisme (*Makt og menneske. Historie 10* / Ingvaldsen og Kristensen 2008, s. 145-46).

Under overskriften «Vesten – en frihetens fanebærer?» reflekterer forfatterne av *Tidslinjer 1* (Eliassen m. fl. 2007) rundt verdimeslige kamper mellom islam og vesten i en nåtidig kontekst. Her rettes fokuset mot vestens (ideologiske) makt:

I dag ser landene i Vesten på seg selv som frihetens fanebærere. De forsøker å påvirke verdenssituasjonen slik at flest mulig skal kunne få del i de politiske menneskerettighetene. Det blir ikke uten videre hilst velkommen overalt, men betraktes til dels med stor mistenksomhet, skepsis og fiendtlighet. En grunn til det kan være at det virker provoserende og arrogant å stå fram som forvalteren av universelle rettigheter. Som et eksempel kan vi vise til den aktuelle krigen mot terror i våre dager. Den retter seg i stor grad mot ekstreme, islamistiske politiske bevegelser og regimer. Men denne krigen gir også ny næring til skepsisen mot Vesten over hele den islamske verden. For mange muslimer kan det virke som de gamle, kristne kolonistatene kommer tilbake for å belære dem om «universelle verdier» nok en gang. Hvorfor skal muslimer akseptere at vestlige, kristne verdier er mer høyverdige enn deres, når Vesten blir sett på som en kultur i moralsk forfall, der grenseløs egoisme og nytelse er de herskende verdiene? Mange tror heller ikke noe på at det er ønsket om å verne om menneskerettighetene som er det virkelige motivet bak Vestens utenrikspolitikk. Det er snarere behovet for kontroll over områder med viktige økonomiske ressurser og over geografiske områder av militærstrategisk betydning som styrer utenrikspolitikken. (*Tidslinjer 1* / Eliassen m. fl. 2007, s. 266-7).

Historiebøkene problematiserer en ulik fordeling av ressurser og makt i verden, krig, undertrykkelse og et vestlig ideologisk hegemoni, som årsaker til internasjonal terrorisme. Det er ikke bare individuelle motiver hos terroristen, men også forhold og trekk ved vestlige samfunn og deres relasjon til resten av verden, som behandles som relevante faktorer. Dette innebærer at bøkene i historie både drøfter individuelle og strukturelle samfunnsmessige forhold, når de behandler årsaker og bekjempelse av terrorisme.

Terrorisme og ekstremisme i bøker for samfunnsfag

I samfunnsfagbøkene er det flere bøker som omhandler terrorhandlingene på norsk jord. Dette gjelder hovedsakelig bøkene som er skrevet etter 2011, men det er også noen eksempler i bøker som er skrevet før 22. juli at terrorisme og ekstremisme også knyttes til høyreekstremisme. I *Monitor 1 Samfunnskunnskap* (Berner og Borge 2006) knyttes ekstremisme for eksempel både til islam og til nazister og rasister: «Ordet nasjonalisme er i dag ofte sett på som et negativt ladet ord. De som kaller seg selv nasjonalister, er ofte ekstremister, personer med ekstreme holdninger, som rasister og nynazister» (s. 24).

Selv om terror først og fremst tematiseres i sammenheng med muslimer og islam i bøkene vi har kartlagt, er det som i historiebøkene, også mange eksempler i samfunnsfagbøkene der forfatterne ønsker å utfordre den tette koblingen mellom terrorisme og muslimer. Dette gjøres blant annet ved å stille spørsmål ved hvem og hva vi oppfatter som en terrorist. I boken *Matriks 8* (Andersen m. fl. 2006) gjøres dette i delen som omhandler kildekritikk. I teksten til et bilde av menn med bind for øynene med våpen rettet mot seg, står det følgende:

Terrorister eller motstandsfolk? Ordene TV og aviser velger, kan gi tydelige signaler om hva de mener om en sak – og er med på å påvirke hvordan vi ser verden. [...] Skal man for eksempel kalle en gruppe som sprenger bomber for å frigjøre landet sitt, for terrorister – eller for motstandsgrupper? Forskjellen er stor (*Matriks 8* / Andersen m. fl. 2006, s. 24).

I *Standpunkt* (Westersjø m. fl. 2009) problematiser forfatterne sammenhengen mellom terror og muslimer, gjennom å knytte det til stereotypier:

Under avsnittet om stereotypier var vi inne på at stereotypier er en form for oss-og-dem-tankegang. Det har vist seg at internasjonal terrorisme har bidratt til slik stereotypitankegang de siste årene. Dette er en utfordring for det flerkulturelle samfunnet verden over. Etter flere terroristanslag de senere årene har skepsisen til innvandrere økt, og særlig til muslimer. I internasjonal politikk, lokalpolitikk og medier blir det brukt et språk som er tuftet på denne oss-og-dem-tankegangen. En snakker gjerne om «de andre» som en enhetlig gruppe, som asylsøkere, innvandrere, muslimer og så videre. «De andre» står i motsetning til «vi som bor her», som oppfattes som tydelige enkeltmennesker med individuelle behov. I et samfunn som deles opp i «oss» og «dem», blir det stadig mindre plass til de andre (*Standpunkt* / Westersjø m. fl. 2009, s. 231).

I tekstutdraget over lykkes forfatterne i å aktualisere den internasjonale terroren «der ute», til det flerkulturelle Norge. Stereotype oppfatninger av hvem som typisk er en terrorist, skaper utfordringer som ekskludering og skepsis også i Norge.

I samfunnsfagsbøkene er det også forsøk på å problematisere oppfatningen om at det er en krig mellom sivilisasjoner. I sammenheng med beskrivelser av voldsomme reaksjoner hos muslimer på karikaturtegningene i 2005 og den islamkritiske filmen som ble lagt ut på YouTube i 2012, vektlegger forfatterne ulike tolkninger av disse

fenomenene. Et eksempel er hentet fra *Fokus* (Haraldsen og Ryssevik 2013):

Enkelte har tolket den økende spenningen mellom den islamske delen av verden og Vesten som et sammenstøt mellom to konkurrerende sivilisasjoner. På den ene siden står den islamske verden, der religionen har fått økt betydning de senere årene, og der flere land er styrt av religiøse ledere. På den andre siden står en vestlig kultur preget av sekularisering og liberale ideer om ytringsfrihet og individets rett til å si og mene hva man vil. [...] Det finnes likevel mange som advarer mot å tolke disse og tilsvarende hendelser som en tiltakende kamp mellom to sivilisasjoner. I flere islamske land var det få eller ingen reaksjoner på tegningene, og i Europa stod representanter for islamske innvandremiljøer fram og forsvarte ytringsfriheten. De dramatiske reaksjonene i enkelte islamske storbyer var ikke representative for den islamske verden som helhet, ble det hevdet. I Danmark og Norge ble hendelsene en påminnelse om at ytringsfriheten nødvendigvis ikke innebærer en rett til å støte andre mennesker. Eller som FNs daværende generalsekretær Kofi Annan uttrykte det: «Kulturer skal ikke kollider, de skal lære av hverandre» (*Fokus* / Haraldsen og Ryssevik 2013, s. 252).

I bøkene som er skrevet etter 2011 sammenlignes terroren i Norge med internasjonal terror. Her vektlegger forfatterne «vår» overraskelse over at terroristen var en av oss. Samtidig viser forfatterne at det er en rekke likheter mellom den internasjonale terroren og terroren vi opplevde på norsk jord, som her i *Fokus*:

Den 22. juli 2011 ble dagen da begrepet terror fikk en helt ny og konkret betydning for det norske folk. Bomben i regjeringskvartalet og massedrapene på politisk aktiv ungdom på Utøya fikk oss i løpet av noen uvirkelige ettermiddagstimer til å innse at også vi, i det fredelige landet Norge, kan bli rammet av terror. I de første kaotiske timene etter at bomben smalt, trodde de fleste at ugjerningene var utført av Al-Qaida. I så tilfelle ville hendelsene i Oslo føyd seg inn i rekken av tidligere terrorangrep i New York (2001), Madrid (2004) og London (2005). Antakelsen viste seg raskt å være feil. Denne gangen var det ikke radikale islamister som stod bak, men en norsk mann på 32 år som opererte alene. [...] Selv om den norske anti-islamisten Breivik og Al-Qaida ideologisk står på hver sin side, er det en del likhetsstrekk mellom de dramatiske hendelsene i Oslo sommeren 2011 og terroraksjonene i New York, Madrid og London noen år tidligere. I alle tilfellene handler det om ekstremt voldelige aksjoner som er utført for å fremme en bestemt politisk sak ved hjelp av frykt. Det er dette som er selve definisjonen på terrorisme (*Fokus* / Haraldsen og Ryssevik 2013, s. 248-9).

Som i historiebøkene er det få som forklarer terrorisme med religion. Teoriene om årsaker og motiver bak terror og ekstremisme tar utgangspunkt i hva vi tidligere i kapittelet omtalte som ytre motiver. Det vil si politiske, økonomiske og sosiale interesser. Et eksempel på dette finnes i *Standpunkt* (Westersjø m. fl. 2009):

Ofte kan vi ha behov for å forklare ubegripelige forhold eller hendelser på en enkel og forståelig måte. Terrorangrepet mot USA 11. september 2001 er et eksempel på en tragisk og ubegripelig hendelse som den vestlige verden hadde et sterkt behov for å forklare. Terroristene var selvmordsaktivister. Hvorfor gjorde de det? En av forklaringene går på at selvmordsterrorisme er knyttet til religion og i særlig grad til islam. Men det viser seg likevel at selvmordsterrorisme ikke nødvendigvis er forårsaket av religion. Flere selvmordsterrorister er sekulære (ikke-religiøse), og motivasjonen er først og fremst politiske mål. Forklaringen som knytter selvmordsaksjoner til religion, tilbyr likevel noe som er enkelt og forståelig (*Standpunkt* / Westersjø m. fl. 2009, s. 203).

Et tilsvarende eksempel finnes i *Streif* (Arnesen m. fl. 2009):

Mange folkegrupper er utsatt for økonomisk, politisk, etnisk eller religiøs diskriminering i den staten de lever i. Unge mennesker fra slike grupper har små muligheter til å få utdanning og arbeid. Denne fortvilte situasjonen kan gi grobunn for terrorisme (*Streif* / Arnesen m. fl. 2009, s. 220).

I *Delta!* (Holgersen m. fl. 2013) er det de ytre motivene som vektlegges i beskrivelsen av Breiviks terrorhandlinger. Motstand mot innvandrere og dagens innvandringspolitikk er her sentralt:

Mannen som sto bak terrorangrepet 22. juli 2011, begrunnet terroraksjonen med at han var misfornøyd med innvandringspolitikken. Gjennom terrorangrepet ville han drepe mennesker han var uenig med, og skremme andre fra å delta i debatten. Retten til å kjempe for det du mener er riktig, er en viktig rettighet i et demokrati. Et terrorangrep som retter seg mot mennesker som ønsker å delta i samfunnsdebatten, er derfor ikke bare et angrep på enkeltmennesker, men også et angrep på demokratiet som styreform. Den mest effektive måten vi kan forsvare demokratiet på mot et slikt angrep, er å ikke la oss skremme, men fortsette å delta (*Delta!* / Holgersen, Iversen og Kosberg 2013, s. 8).

I et avsnitt om hat på nettet viser de samme forfatterne at holdningene Breivik har, som anti-innvandring og hat mot muslimer, også eksisterer i den norske befolkningen.

Det finnes mange nettstedet som prøver å skape et bilde av at Europa er i ferd med å bli tatt over og «islamisert» av innvandrere fra muslimske land. Det var en slik forestillingsverden, spredt gjennom Internett, som lå bak terrorangrepet som drepte 77 mennesker i Norge 22. juli 2011 (*Delta!* / Holgersen, Iversen og Kosberg 2013, s. 75).

Vektlegging av ytre motiver og eksterne årsakene til terror og ekstremisme i læremidlene, reflekteres i hvordan bekjempelse av terror tematiseres. Som i historiebøkene er det et fokus på strukturelle forhold, som urettferdig fordeling, manglende rettigheter og vestens ideologiske og politiske rolle som adresseres – som her i *Ny agenda* (Borge m. fl. 2009):

Årsakene til terrorisme er til dels de samme som for krig, for eksempel undertrykkelse av etniske eller religiøse grupper. Når minoriteter systematisk blir fratatt rettighetene sine eller ikke får utøve sin egen kultur eller religion, kan det føre til at enkelte grupper tar i bruk voldshandlinger mot flertallet og mot myndighetene. Det har vært tilfellet i Sri Lanka. Mangel på demokrati og sivile rettigheter er også viktige forutsetninger for terrorisme. I enkelte stater finnes ikke vanlige demokratiske kanaler. Opposisjonen slipper ikke til i massemediene, som er underlagt staten, og som blir sensurert. Hvis det ikke er mulig å organisere seg, og hvis demonstrasjoner er forbudt, er det ikke mange muligheter til å få politisk innflytelse. Grupper av unge opposisjonelle kan føle stor frustrasjon over at ingenting nytter. For noen kan terror framstå som den mest effektive veien til å få til forandring (*Ny agenda* / Borge m. fl. 2009, s. 275).

Selv om bøkene vektlegger samfunnsmessige forhold som mer demokrati og åpenhet når terrorbekjempelse beskrives i en norsk kontekst, er det likevel noen forskjeller. I beskrivelsen av hvilke virkemidler som kan forhindre terror etter 22. juli, vektlegger for eksempel forfatterne av boken *Fokus* (Haraldsen og Ryssevik 2014) også betydningen av stereotypier:

Kommunikasjon på nettet viser at det finnes dem som støtter ideene, og til og med handlingene, som massemorderen bak terrorangrepene står for. Få vil gi åpent uttrykk for den type meninger, men det er ingen tvil om at de finnes (...) I sin

ytterste konsekvens kan stereotypene bygge opp fiendebilder som igjen kan danne grunnlag for alvorlige konflikter, hat og terrorisme. Derfor er det viktig å bekjempe negative fordommer og stereotyper. Kunnskap og innsikt har vist seg å være effektive virkemidler i så måte. Hva med de mest ekstreme oppfatningene og fordommene bør de få komme på trykk og bli lyttet til, diskutert og motsagt ute i samfunnet? Eller skal ekstremistene nektes adgang til diskusjonsfora på nettet og ikke få komme til orde i avisene? Denne typen spørsmål stod i fokus i tiden etter terroranslagene mot regjeringskvartalet og Utøya 22. juli 2011 (*Fokus* / Haraldsen og Ryssevik, 2013, s. 71).

En konsekvens av et fokus på negative holdninger og fordommer som forklarende faktorer, er at bekjempelse av terror behandles gjennom individorienterte løsninger, som for eksempel økt kunnskap. Bekjempelsen av terror i en norsk kontekst skiller seg dermed fra den mer strukturorienterte tilnærmingen til bekjempelsen av internasjonal terror. Som vi har beskrevet i dette kapittelet vektlegges strukturelle forhold, som urettferdig fordeling, manglende rettigheter og vestens ideologiske og politiske rolle, som forklarende faktorer på internasjonal terror.

Terrorisme og ekstremisme i bøker i religions- og livssynsfag

Terrorisme og ekstremisme knyttes også til islam og muslimer i flertallet av bøkene i religions- og livssynsfag. Dette gjelder først og fremst bøkene på ungdomstrinnet, da disse er publisert i tidsrommet før 2011. Men som vi også har påpekt tidligere i dette kapittelet: Koblingen mellom muslimer og terror gjøres ofte på en forbilledlig måte. Når terror og ekstremisme knyttes til muslimer, forsøker også bøkene samtidig å løse opp denne sammenvevingen mellom terror og islam. Dette gjøres blant annet ved å vektlegge at islamistene er et mindretall, som her i *Horisonter* 8 (Holth og Deschington 2006):

Det finnes enkelte muslimske grupper som bruker vold og terror for å fremme sine synspunkter. Selv om disse gruppene er små, er det ikke til å unngå at de får mye oppmerksomhet. De voldelige gruppene gjør det vanskeligere for andre muslimer å leve i et ikke-muslimsk samfunn. Det er ubehagelig å bli sett på som «en fiende» (*Horisonter* 8 / Holth og Deschington 2006, s. 91).

Under samme himmel 3 (Wiik og Waale 2007) knytter terrorisme direkte til stereotyper mot muslimer i dagens Norge. Dette sitatet har vi også benyttet tidligere i kapitlet om antisemittisme:

Noen av de internasjonale hendelsene som har ført til at mange mennesker i dag føler seg mer utrygge, er terroraksjonen mot Twin Towers (tvillingtårnene) i New York den 11. september 2001, krigen i Irak, Hamas' seier i valgene i palestinske områder i Midtøsten og krigen mellom Israel og Libanon sommeren 2006. I Norge har dette blant annet gitt seg utslag i at muslimske og jødiske barn og unge har blitt utsatt for mobbing og trakassering. Det alvorligste utslaget av fiendtligheten mot jødene var skuddene mot den jødiske synagogen i Oslo høsten 2006. Muslimske og andre religiøse organisasjoner tok skarp avstand fra denne hendelsen. Hva mener du om at muslimer og jøder i Norge blir mobbet og angrepet for det som skjer i andre land? (*Under samme himmel 3* / Wiik og Waale, 2007, s. 260).

Eksempelene over er eksemplariske i den forstand at de evner å aktualisere den internasjonale terroren i en norsk kontekst. Terror «der ute» preger «oss her hjemme» fordi den skaper fiendebilder og negative holdninger mot norske muslimer og jøder. Dette er begrensende for etniske og religiøse minoriteter.

I bøkene er det også eksempler på at forfattere ønsker å problematisere forståelsen av at det er en krig mellom øst og vest. Her vektlegges gjerne mangfoldet mellom muslimer, men også innenfor sivilisasjoner, som i *Tro og tanke* (Heiene m. fl. 2014):

Noen muslimer har rettet sin aggresjon mot Vesten gjennom dødbringende terrorangrep, som toppet seg med anslagene mot World Trade Center og Pentagon i USA 11. september 2001. Vesten, med USA i spissen, har ført «krig mot terror» ved å angripe Afghanistan og Irak, og har fått motsvar blant annet ved nye terroranslag mot europeiske storbyer som Madrid og London. Noen tolker disse hendelsene som uttrykk for en sivilisasjonskonflikt mellom islam og det kristne Vesten, mens andre mener at saken heller dreier seg om andre forhold. En hovedinnvending mot teorien om sivilisasjonskonflikter er at forskjellene innad i sivilisasjonene ofte er større enn forskjellene mellom dem. For eksempel tar de fleste muslimer avstand fra bruk av terror, mens mange kristne i Vesten på sin side er helt uenige i de virkemidlene som har blitt brukt i «krigen mot terror». Dette har dannet grunnlag for allianser på tvers av sivilisasjons- og religionsgrensene. Et annet tegn på at sivilisasjonene ikke er enhetlige størrelser, er at det både i tiden før og etter den kalde krigens slutt har vært utkjempet langt

flere kriger innenfor sivilisasjonene enn mellom dem. Det kan tyde på at etniske, økonomiske og politiske motsetninger ofte er viktigere årsaker til konflikter enn religiøse drivkrefter (*Tro og tanke* / Heiene m. fl. 2014, s. 41).

I *Tro og tanke* problematiseres også oppfattelser av sivilisasjonskriger gjennom å trekke frem empiriske eksempler som går i mot en slik oppfattelse. Elevene får så i oppgave å diskutere hvorfor de tror at slike konspirasjonsteorier kan få oppslutning i Europa og USA:

Kritikerne av denne konspirasjonsteorien påpeker at den har lite med virkeligheten å gjøre. Det har aldri blitt dokumentert at det eksisterer noen avtale mellom arabiske og europeiske politikere om en slik politisk hestehandel. Fordi muslimske kvinner tilpasser seg fødselstallene når de emigrerer, er det heller ingen seriøse befolkningsekspertiser som har noen tro på at muslimene vil komme til å utgjøre et flertall i Europa. Endelig hviler teorien på en feilaktig antagelse om at muslimer flest vil kjempe for et muslimsk verdensherre dømme. Realiteten er at et klart flertall støtter en eller annen form for demokrati; en del av dem har til og med flyktet fra hjemlandet fordi de selv ble undertrykket der (*Tro og tanke* / Heiene m. fl. 2014, s. 41).

Til forskjell fra læremidlene i historie og samfunnskunnskap, gis religion en mer sentral rolle i beskrivelsene av årsaker og motiver bak terror i religions- og livssynsfagsbøkene. Det betyr at også indre motiver vektlegges som viktige årsaker og forklaringer på internasjonal terror. Gjennom å vektlegge religionens betydning for ulike typer terroristgrupper, er for eksempel dette tekstutdraget fra *Tro og tanke* et eksempel på hvordan bøkene løser opp koblingen mellom islam og terror:

En grunn til at religion kan spille en viktig rolle i politiske konflikter, er at politiske handlinger kan bli begrunnet ut fra religiøse forestillinger. Noen av de jødiske nybyggerne okkuperer land på Vestbredden fordi de mener Gud har gitt dem rett til det. Muslimske terrorister utøver vold mot uskyldige fordi de mener det er deres plikt i den hellige krigen mot Allahs fiender. Tilsvarende begrunnelser har kristne abortmotstandere gitt for å sprengte abortklinikker i USA. Fellestrekk ved mange av de gruppene som begrunner volden religiøst, er forestillinger om en todelt verden. Den politiske kampen som gruppen fører, forstås som en del av en kosmisk kamp mellom Gud og Satan, og fienden får derfor sataniske trekk (*Tro og tanke* / Heiene m. fl. 2014, s. 40).

Samtidig vektlegges også de ytre motivene som viktige i forklaringene på internasjonal terrorisme. Her er det eksterne forhold som krigen i Irak og USAs Midøsten politikk som trekkes frem, og som kobles til radikaliserings blant norske muslimer:

Selv om mange islamistiske terrorhandlinger har rammet ikke-muslimer, er det et klart mål for angrepene å svekke og styrte muslimske regimer som etter islamistenes mening står i veien for innføring av sharia og etablering av en islamsk stat. Når vestlige mål angripes, henger det vanligvis sammen med at den vestlige støtten blir gitt til et muslimsk regime islamistene ønsker å bytte ut med et islamistisk regime. Angrepene på USA i 2001 hang sammen med USAs Midtøsten-politikk, mens angrepene i Madrid og London var foranlediget av Spanias og Storbritannias deltagelse i krigen i Irak. Terroren i Nairobi var en hevn mot Kenyas rolle i Somalia. Terroristene ser ut til å regne med at de kjemper en krig for islams sak som rettferdiggjør bruk av alle midler. Tekster og taler tyder på at de ser seg selv som martyrer som vil gå rett til paradiset fordi de har gitt sitt liv for Allahs sak. Muslimske lærde hevder imidlertid at terror mot uskyldige ikke kan forsvares ut fra islam, og bruk av ild som krigsvåpen er helt forbudt. I Norge har tre muslimer blitt dømt for terrorplanlegging, og andre har reist til konfliktområder som Afghanistan og Syria for å kjempe jihad der. En norsk-somalisk muslim ble mistenkt for å ha deltatt i terroraksjonen i Nairobi i september 2013. Disse eksemplene har ført til en debatt om radikalisering av norske muslimer (*Tro og tanke* / Heiene m. fl. 2014, s. 145).

Dette er det eneste eksempelet på radikalisering blant ungdom i materialet vi har kartlagt. Det er synd at forfatterne ikke følger opp eksempelet og vier mer plass til årsaker og motiver bak en slik radikalisering, eller knytter det til utfordringer i det flerkulturelle Norge. Det er god grunn til å anta at radikaliseringsprosesser blant unge muslimer i Norge i dag ikke bare omhandler ytre motiver som storpolitikk og internasjonale forhold, men også oppvekst, forankring og tilhørighet i et lokalsamfunn i Norge, altså forhold som også berører det vi i dette kapittelet har omtalt som indre motiver.

De to religions- og livssynsbøkene som er publisert etter 2011 nevner begge terrorangrepet i Oslo og på Utøya. I boken *I samme verden* (Kvamme m. fl. 2013) står det følgende:

Med utgangspunkt i de humanistiske fellesverdiene (se s. 227–229) er det grunn til å framheve betydningen av menneskeverdet. Trues det, utfordres hele samfunnet. Derfor var ukene etter 22. juli 2011 viktige. Den høyreekstreme

terroren rammet nettopp menneskeverdet som noe alle har del i, uavhengig av religiøs og kulturell tilhørighet. Da hundretusener av nordmenn deltok i rosemarkeringene som et svar på terroren, kom tryggheten tilbake i gate (*I samme verden* / Kvamme, Lindhardt og Steineger, 2013, s.333).

Tekstutdraget vektlegger fellesskap og samhörighet etter terrorangrepene i Norge. Dette er imidlertid en vektlegging som har blitt kritisert i nyere tid, fordi denne typen respons på hendelsen 22. juli underkommuniserer de politiske sidene ved det som skjedde. Ikke minst har denne typen fokus på samhörighet blitt kritisert for ikke i tilstrekkelig grad å konfrontere muslimfiendtlige og rasistiske holdninger som deles av mange flere enn gjerningsmannen. I *Tro og Tanke* drøftes også hvordan fellesskapets forståelser av sorgarbeid kan skape grenser når kirken gis en sentral rolle i dette:

Hvorfor tror du så mange mennesker oppsøkte kirken i tiden etter katastrofen? Kirkens rolle etter 22. juli har vært debattert. Noen har ment at kirken tok monopol på sorgarbeidet etter terrorangrepet, og at det virket ekskluderende å arrangere en kristen gudstjeneste for å samle folk i sorgen. Andre har hevdet at det er helt naturlig for nordmenn som «kulturelt kristne» å samle seg i kirkene for å minnes sine døde. Hva mener du? (*Tro og tanke* / Heiene m. fl. 2014, s. 33).

Dette er en god måte å tematisere spørsmål om tilhørighet og inkludering i et mangfoldig Norge på, også i sammenheng med sosiale praksiser som forstås som nøytrale og som bygger på gode intensjoner.

Oppsummering

Dette kapittelet har kartlagt i hvilken grad og hvordan terrorisme, radikalisering og ekstremisme er beskrevet i læremidler for historie, samfunnsfag og religions- og livssynsfag på ungdomstrinnet og i videregående opplæring. Med totalt 1370 treff er terrorisme omtalt svært ofte i læremidlene. Det er derimot få treff på radikalisering i læremidlene. Dette må ses i sammenheng med at fokuset på radikaliseringsprosesser blant unge med etnisk minoritetsbakgrunn er et relativt nytt fenomen i norsk offentlighet. Ekstremisme er også lite tematisert i læremidlene, men det er likevel en tematikk alle fagene med unntak av religions- og livssynsfag på ungdomstrinnet, nevner.

Den kvalitative gjennomgangen av hvordan terrorisme, radikalisering og ekstremisme er beskrevet i læremidlene viser at terror

før 2011 primært er knyttet til muslimer i læremidlene. Det er likevel verdt å merke seg at flere av bøkene har flere gode forsøk på å løse opp i sammenkoblingen mellom terror og muslimer. Dette gjøres blant annet ved å stille spørsmål ved hvem og hva vi oppfatter som en terrorist. Terror knyttes til flere forhold i nye læremidler. I bøkene som er publisert etter 2011 er det flere bøker som knytter terrorisme og ekstremisme til høyreekstremisme, og til terrorisme både i en internasjonal og en norsk kontekst.

9 Sammenfatning av hovedfunn

I dette kapittelet oppsummerer vi de viktigste funnene knyttet til hvert kapitteletema. Vi begynner med å sammenfatte kapittelet om urfolk, nasjonale minoriteter og etniske minoriteter. Deretter følger oppsummeringer av kapitlene om innvandring, om religion og flerkulturelle samfunn, om rasisme, antisemittisme, diskriminering, fremmedfrykt og fordommer, og til slutt om terrorisme, radikalisering og ekstremisme. I kapittelets siste del trekker vi noen linjer og løfter opp funn som går på tvers av kapitlene.

Urfolk, nasjonale minoriteter og etniske minoriteter

Kapittelet om urfolk, nasjonale minoriteter og etniske minoriteter viste at det er store forskjeller mellom grupper med hensyn til hvor ofte de er nevnt. Mens samer i Norge blir omtalt svært ofte, og gjennomgående i alle fag, står det vesentlig mindre om de andre minoritetsgruppene. Jøder er riktignok omtalt mange steder, men da særlig i religions- og livssynsfagene i tekster om verdensreligionen jødedom og i historiefaget som en særlig rammet gruppe under andre verdenskrig. I historiebøker både på ungdomstrinnet og videregående opplæring er det en del treff på romfolk, og deretter færre og færre på romani/tatere, kvener og til slutt skogfinner, som nevnes svært sjelden.

Den kvalitative undersøkelsen av hvordan de ulike gruppene er beskrevet i læremidlene, avdekker både likheter og forskjeller mellom fagene. I historiefaget er det mye fokus på den norske statens historiske overgrep mot samer og nasjonale minoriteter og det er tidvis gode forsøk på å få elevene til å reflektere over lignende prosesser i dagens samfunn, og ikke minst på historikeres rolle i å forme vår oppfatning av samfunnet. Enkelte minoritetsgrupper får imidlertid svært lite oppmerksomhet sammenlignet med andre, og i en del tilfeller ender redegjørelsene for situasjonen til både samer og nasjonale minoriteter med å gi inntrykket av at problemene disse gruppene møter tilhører fortiden.

Urfolk, nasjonale minoriteter og etniske minoriteter er også tema i de fleste bøker i samfunnsfag. Ikke overraskende er disse bøkene mer vinklet mot vår egen tid, blant annet ved at redegjørelsene for situasjonen til samer og nasjonale minoriteter gjerne relateres direkte til dagens mer sammensatte, flerkulturelle samfunn. Denne sammenkoblingen gjør samtidig begrepsbruken mindre presis. I samfunnsfagsbøkene brukes ofte betegnelsen «etnisk minoritet» som en sekkekategori for både samer, nasjonale minoriteter og nyere innvandrergupper, selv om dette strengt tatt ikke er korrekt utfra faglig og rettslig terminologi. Flere av samfunnsfagsbøkene diskuterer også hva som utgjør «det norske» – med noe varierende hell. På sitt beste klarer lærebokforfatterne å vise hvordan det er mulig å ha en vifte av ulike identiteter, og fortsatt oppleve seg og defineres som «norsk».

I religions- og livssynsbøkene står det generelt lite om minoriteter, særlig i bøkene for ungdomstrinnet. Snarere gjøres det rede for kristendom, islam, hinduisme, jødedom og buddhisme som *verdensreligioner*, og det er derfor mindre fokus på for eksempel muslimer og jøder som religiøse minoritetsgrupper i en norsk kontekst. Også i disse bøkene står det imidlertid en hel del om samer og nasjonale minoriteter, men det trekkes sjelden paralleller mellom situasjonen for samer og nasjonale minoriteter i Norge på den ene siden, og nyere religiøse minoritetsgruppene på den andre.

Innvandring, religion og flerkulturelle samfunn

Kapittelet om innvandring, religion og flerkulturelle samfunn viste at «religion» er det opplagt mest brukte ordet, men at dette skyldes den hyppige bruken i religions- og livssynsbøkene, der det som regel anvendes i sammenhenger som ikke er relevante for denne kartleggingen. Begreper som «innvandrere» og «innvandring» brukes mye i samfunnsbøker både på ungdomstrinnet og på videregående, men også i historiebøker. «Flerkultur» og «flerkulturell» brukes ofte, men er konsentrert i samfunnsfagsbøkene.

Mer detaljerte undersøkelser i hvordan læremidlene tematiserer spørsmål om innvandring, religion og flerkulturelle samfunn, viste at også på disse områdene er det forskjeller mellom fagene. I historieverkene på ungdomstrinnet står det generelt lite om innvandring til Norge og det flerkulturelle norske samfunnet, selv om unntak finnes. I historiebøker for videregående opplæring behandles innvandring i noe større bredde. På sitt beste trekkes paralleller i tid og rom slik at

elevene for eksempel blir oppfordret til å reflektere rundt likheter og forskjeller i utvandring til USA på 1800-tallet med innvandring til Europa i dag.

I sum er samfunnsfagsbøkene mer oppdaterte og opptatt av spørsmål knyttet til innvandring og flerkultur, sammenlignet med historiebøkene. Det betyr likevel ikke at alle er like gode faglig sett. I en del tilfeller ender gode intensjoner opp med å henvende seg til et antatt norsk «vi» som verken reflekterer den etniske og religiøse sammensetningen blant norske skoleelever i dag, eller variasjonen og mangfoldet i det antatt norske. Andre ganger problematiseres for eksempel holdninger blant muslimer på måter som både er unyanserte for denne gruppen, og som samtidig dekker over motsetninger og kulturforskjeller også blant «etniske nordmenn». Flere av de nyere verkene, særlig på videregående, må likevel berømmes for en inkluderende skrivemåte, gode eksempler og nyanserte fremstillinger av tematikker der det er vanskelig å unngå å trække feil.

I religions- og livssynsbøkene er det generelt lite fokus på innvandring som fenomen, men en hel del oppmerksomhet er viet flerkultur og flerreligiositet i Norge. Mange lærebokforfattere er opptatt av å utfordre stereotype bilder av særlig muslimer i Norge, for eksempel med inngående drøftinger av karikaturstriden i 2005-06 og spørsmålet om bruken av hijab. Dersom de brukes aktivt i undervisningen, kan bøkene i religions- og samfunnsfag være nyttige verktøy for reflekterte, åpne samtaler om dilemmaer og konfliktfylte temaer i skjæringsfeltet mellom retten til religionsutøvelse og retten til å fatte individuelle valg.

Rasisme, antisemittisme, diskriminering, fordommer og fremmedfrykt

Kapittelet om rasisme, antisemittisme, diskriminering, fordommer og fremmedfrykt viste at rasismebegrepet har klart flest treff, og cirka to tredjedeler av disse er treff i samfunnsfagsbøker. Diskriminering og fordommer har også totalt mange treff i læremidlene i alle fag. Antisemittisme er til sammenligning lite beskrevet i læremidlene og her peker historiefaget seg ut med flest treff. I alle bøker på alle nivåer er det også få treff på fremmedfrykt. Det betyr imidlertid ikke at fremmedfrykt ikke adresseres i lærebøkene. Selv om det er relativt få treff på fremmedfrykt, tematiseres dette indirekte gjennom beskrivelsen av fordommer i læremidlene. Slik er det også med rasisme, og til dels

antisemittisme. Rasisme beskrives ofte i sammenheng andre begreper som diskriminering, nasjonalisme, fremmedfrykt og fordommer.

Når det gjelder hvordan disse temaene er behandlet, er det stor variasjon mellom både fagområder og lærebøker. I historiebøkene på ungdomstrinnet knyttes omtalen av rasisme gjerne til en spesifikk forståelse av begrepet: biologisk rasisme. Leseren gis dermed et inntrykk både av at rasisme er et fenomen som kan knyttes til ekstreme grupper som er i mindretall, og at det fremstilles som noe som hører fortiden til. Bøkene for videregående skole har en litt bredere tilnærming til rasisme, der også eksempler fra rasisme i en norsk nyere historisk kontekst behandles. Også her er det imidlertid ekstreme grupperinger som nynazister som løftes frem som eksempler, noe som innebærer at rasisme kun behandles som mindretallets holdninger.

I samfunnsfagsbøkene er det flere innganger og forståelser av rasisme enn det vi finner i historiebøkene. I disse bøkene finner vi forståelser av rasisme både som ekstreme holdninger og handlinger, i form av hverdagsrasisme og som negative fordommer. Selv om bøkene vektlegger disse tre aspektene i ulik grad, har de det til felles at de definerer rasisme som forskjellsbehandling og rangering av mennesker basert på hudfarge, religion, kultur, etc. Til forskjell fra historiebøkene, defineres altså rasisme som noe mer enn den biologiske rasismen i samfunnsfagsbøkene.

De fleste treffene på diskriminering og fordommer i religions- og livssynsbøkene er knyttet til diskrimineringen av homofile og lesbiske, kvinner, eller omhandler kastesystemet i India. I bøkene som tematiserer rasisme i forbindelse med etniske og religiøse minoriteter, vektlegges ulike tilnærminger til rasisme. Det vil si at rasisme både behandles som ekstreme holdninger og handlinger, som hverdagsrasisme og som negative fordommer.

Felles for bøkene i alle fag er at rasisme og diskriminering ikke behandles som et strukturelt og institusjonelt fenomen i Norge. Dette henger sammen med at det er fiendebilder og negative holdninger hos enkeltindivider som beskrives som årsaker til rasisme. En konsekvens av dette er at bekjempelse av rasisme først og fremst behandles gjennom individorienterte løsninger, som for eksempel økt kunnskap om kontakt med «det ukjente».

Antisemittisme behandles først og fremst i historie og i religions- og livssynsbøkene. Som med rasisme tematiseres antisemittisme først og fremst som et historisk fenomen i historiebøkene. Dette gjøres gjennom utvalget av historiske eksempler hentet fra tiden før og under andre

verdenskrig. Når antisemittisme på denne måten henvises til historiefaget og ikke på samme måte inkluderes i bøker for samfunnsfag, kan dette bidra til at antisemittisme for elevene framstår som et tema som er tilbakelagt og tilhører historien. Her skiller bøkene i religions- og livssynsfag seg ut gjennom å inkludere eksempler på antisemittisme fra en norsk samtid. Dette et tema som i liten grad behandles i de andre bøkene som er kartlagt i denne undersøkelsen.

Terrorisme, radikalisering og ekstremisme

Kapittelet om terrorisme, radikalisering og ekstremisme viste at det er få treff på radikalisering, noe som må ses i sammenheng med at fokuset på radikaliseringsprosesser blant unge med etnisk minoritetsbakgrunn er et relativt nytt fenomen i norsk offentlighet. Ekstremisme er også lite tematisert i læremidlene, men det er likevel en tematikk alle fagene med unntak av RLE på ungdomstrinnet, nevner. Med totalt 1370 treff er terrorisme derimot omtalt svært ofte i læremidlene. Det er særlig samfunnsfag og historie som behandler denne tematikken.

Den kvalitative gjennomgangen av hvordan terrorisme, radikalisering og ekstremisme er beskrevet i læremidlene viser en del likhetstrekk på tvers av fagene. Fordi en stor del av bøkene i denne undersøkelsen er publisert i perioden mellom 2006-2008, knyttes terror gjennomgående til muslimer i bøkene vi har kartlagt. Det er først bøker skrevet etter terroraksjonen i Oslo og på Utøya 22. juli 2011 at terror også blir et tema som behandles i en norsk kontekst og knyttes til høyreekstremisme.

Et annet fellestrekk på tvers av fag er at det først og fremst er økonomiske, politiske og sosiale interesser, det vi har omtalt som ytre motiver, som behandles som forklaringer på internasjonal terror. Bøkene vektlegger også ytre forhold som ulik fordeling av ressurser og makt i verden, krig, undertrykkelse og et vestlig ideologisk hegemoni, som årsaker til internasjonal terrorisme.

I historiebøkene knytter bøkene som er utgitt før 2011 terrorisme til muslimer og internasjonal terror. Det er hendelser som 11. september, krigen mot Irak og Israel/ Palestina-konflikten som beskrives, og grupperinger som Al Qaida, Taliban, og PLO. Det er likevel verdt å merke seg at flere av bøkene har flere gode forsøk på å løse opp i sammenkoblingen mellom muslimer og terror. Dette gjøres blant annet ved å stille spørsmål ved hvem og hva vi oppfatter som en terrorist.

I samfunnsfag er det flere bøker som knytter terrorisme og ekstremisme til høyreekstremisme, men også her gjelder det hovedsakelig bøkene som er publisert etter 2011. Generelt nevnes terrorisme først og fremst i sammenheng med muslimer og islam i bøkene vi har kartlagt. Som i historiebøkene er det imidlertid mange eksempler i samfunnsfagbøkene der forfatterne ønsker å utfordre den tette koblingen mellom terrorisme og muslimer.

Også i religions- og livssynsfag knyttes terrorisme og ekstremisme primært til islam og muslimer. Dette gjelder først og fremst bøkene på ungdomstrinnet som er publisert før 2011. Men også her gjøres koblingen mellom muslimer og terror ofte på en forbilledlig måte i den forstand at bøkene samtidig forsøker å løse opp denne sammenvevingen mellom terror og islam. Til forskjell fra læremidlene i historie og samfunnsfag, gis dessuten religion en mer sentral rolle i beskrivelsene av årsaker og motiver bak terror i religions- og livssynsfagsbøkene.

Godt nok? Omfang, nyanser og inkludering

Denne kartleggingen viser også at det både er temaer og grupper som *kunne* vært representert i større grad enn hva som er tilfellet. Når det gjelder grupper er samene overrepresentert i alle fag og på alle nivåer i bøkene vi har kartlagt, mens andre nasjonale og religiøse minoriteter til sammenligning er lite omtalt. Selv om det er mange treff på jøder, er det lite stoff som behandler deres posisjon som nasjonal og religiøs minoritet i dagens Norge. Rom og romani er mye omtalt i enkelte læremidler, mens det om kvener og skogfinner står svært lite. Kartleggingen viser også at læremidlene dekker noen temaer mye, som rasisme, diskriminering og terrorisme, mens andre temaer, som antisemittisme og radikalisering, er svært lite behandlet.

Som det fremgikk innledningsvis i denne rapporten har vi også vurdert læremidlene ut fra om de åpner opp for kompleksitet og nyanser i behandlingen av et tema. Også her er det noen mønstre som peker seg ut på tvers av fag og skoletrinn. For det første er maktforskjeller og utfordringer mellom majoritetsbefolkningen og ulike minoritetsgrupper i for liten grad behandlet i en norsk samtidskontekst. Beskrivelsene av urfolk, nasjonale og religiøse minoriteter gir et inntrykk av at problemstillinger som handler om utfordringer, men også maktforskjeller mellom storsamfunnet og disse minoritetsgruppene, ikke er relevante temaer i dagens Norge. Isteden plasseres slike problemstillinger primært i en norsk fortid.

Et manglende fokus på utfordringer er også tilfellet når det gjelder læremidlenes behandling av antisemittisme og jødernes situasjon i Norge. Gjennomgangen av læremidlene viser at det bare er religions- og livssynsbøkene som tematiserer antisemittisme i en norsk samtid. Til sammenligning behandler alle fagene rasisme og diskriminering som et problem i dagens Norge. De gode eksemplene på behandlingen av rasisme finner vi i bøker i samfunnsfag og religions- og livssynsfag, som benytter en tilnærming til rasisme som går utover den biologiske rasismen og også inkluderer hverdagsrasisme. En mangel i alle fag, er imidlertid at rasisme ikke behandles som et strukturelt problem i dagens Norge. En strukturell tilnærming til rasisme innebærer blant annet en forståelse av at tilsynelatende nøytralitet kan få ulikhetsskapende konsekvenser. Problemet med at det strukturelle perspektivet mangler, er at rasisme og diskriminering individualiseres, og i noen tilfeller marginaliseres. Det er individer med dårlige holdninger, eller enkeltgrupperinger som står på utsiden av samfunnet, som nynazister, som er eksempler på rasister. Samfunnsfagsbøkene og religions- og livssynsbøkene lykkes til en viss grad å justere dette bildet av hva rasisme er, ved også å tematisere hverdagsrasisme.

Et annet mønster som gjentar seg har et mer positivt fortegn. Selv om læremidlene løfter frem noen grupper fremfor andre som sosiale problemer, evner mange lærebokforfattere likevel å utfordre stereotypiske beskrivelser av disse gruppene. Gjennomgangen viser at læremidlene som er utgitt før 22. juli 2011 primært knytter terror til muslimer og islam, mens det først er i de nyeste lærebøkene at terrorisme også kobles til høyreekstremisme og en norsk kontekst. Vi har imidlertid vist at diskusjonene om terror og muslimer også i de eldre bøkene stort sett gjøres på en nyansert måte i alle fag og i læremidler for både ungdomstrinnet og videregående opplæring. Flere av bøkene har gode forsøk på å løse opp i definisjonen av hva en terrorist er og går langt i å forklare den bredere konteksten rundt dannelsen av ulike terrororganisasjoner.

Den siste målestokken vi vurderte læremidlene ut fra, dreide seg om inkluderende begrepsbruk. Hvordan henvender læremidlene seg til elevene? Er de skrevet for en norsk elevgruppe som i stadig større grad kjennetegnes av etnisk, kulturell og religiøs forskjellighet, eller henvender bøkene seg implisitt til elever med majoritetsbakgrunn som antas å være like? Kartleggingen viser at det både er eksempler på ekskluderende og inkluderende begrepsbruk i læremidlene. Dette siste punktet behandler vi nærmere i rapportens avsluttende kapittel.

10 Avslutning

Denne rapporten har vist at temaene for kartleggingen berøres i ulik grad i læremidlene. Mens den samiske befolkningen i Norge for eksempel gjennomgående får stor oppmerksomhet, gjelder ikke det samme for andre minoritetsgrupper. Rasisme og terrorisme er tematisert inngående i de fleste bøker, mens det samme ikke er tilfellet for antisemittisme og radikalisering. Hvordan kan denne ulike vektingen av grupper og temaer forstås? Hvem eller hva legger rammene for hva som tas opp i læremidlene og hvilken betydning har det? I dette avsluttende kapittelet drøfter vi først læreplanens betydning for læremidlenes utforming. Deretter diskuterer vi hvordan det flerkulturelle feltet i Norge – observert gjennom læremidler utgitt i perioden fra 1995 til 2014 – har gjennomgått en modningsprosess.

Læreplanens betydning

Læreplanen gir de formelle føringene for hva undervisningen i norsk skole skal inneholde. På denne måten er læreplanen et verktøy for staten til å påvirke hvilke temaer som skal prioriteres i undervisningen i norsk skole. Analysekapitlene i denne rapporten viser at læreplanens kompetansemål rimeligvis spiller en viktig rolle for hvilke temaer som tas opp i læremidlene. Kompetansemålene er i imidlertid formulert slik at de i større eller mindre grad krever en viss fortolkning, noe som gjør at det ikke er helt gitte sammenhenger mellom læreplanen og lærebøkens framstillinger. Som vår kartlegging har vist, gjør dessuten lærebokforfatterne egne prioriteringer og velger egne vinklinger, samt at de kan velge å inkludere temaer som de mener er relevante og viktige selv om disse ikke er eksplisitt omtalt i kompetansemålene. For eksempel viser kartleggingen at samtlige samfunnskunnskapsbøker for ungdomstrinnet utgitt i perioden 2006-2008, tematiserer rasisme selv om rasisme i perioden 2006-2013 ikke var nevnt i noen kompetansemål for samfunnskunnskap, kun i mål for historie og RLE.

Vi har derimot ikke funnet eksempler på det motsatte, nemlig at viktige temaer som er nevnt i kompetansemålene er utelatt i

læremidlene. Dette illustrerer at politiske myndigheter har stor mulighet til å påvirke hvilke temaer som omtales i skolens opplæring, i hvilke fag bestemte tema skal inkluderes, og når i skoleløpet ulike temaer skal undervises. Læreplanen er følgelig et helt sentralt virkemiddel i utdanningsfeltet. Det betyr at dersom for eksempel situasjonen for den jødiske minoriteten i Norge i dag eller radikaliserings-tendenser i enkelte minoritetsgrupper ønskes tematisert i skolens undervisning, må dette spesifiseres i konkrete kompetansemål i læreplanen.

Lærere og lærebokforfattere har riktignok, som allerede nevnt, relativt mye frihet med hensyn til prioriteringer og vinklinger i undervisning og framstillinger. Læreplanen er følgelig ikke en begrensning i forhold til temaer som lærere og forfattere ønsker å inkludere, så sant disse temaene kan knyttes til det som allerede foreskrives i læreplanen eller i alle fall ikke kan sies å gå på tvers av læreplanens intensjoner og føringer. Læreplanen har imidlertid en normativ funksjon som gjør at den mer grunnleggende kan bidra til å inkludere gitte temaer i undervisningen i norsk skole, og til å skape gitte endringer. Vi håper at denne kartleggingen kan fungere som et grunnlag for diskusjoner om hvilke temaer i dette feltet som bør inn i læreplanens kompetansemål og på lengre sikt i de læremidlene som i dag brukes i norsk skole.

Endring over tid – en modning i det flerkulturelle feltet i Norge?

Læreplanen kan ses som et uttrykk for hvordan nasjonen ønsker at den oppvoksende slekt skal se på seg selv og verden, og som et uttrykk for «nasjonal identitet». Ut fra et slikt perspektiv vil lærerplanen gjenspeile hva samfunnet til en hver tid oppfatter som verdifullt og riktig, og i hvilken retning det er ønskelig at samfunnet utvikler seg. Læreplaner – og i forlengelsen av dem også *læremidler* – gir dermed et godt inntak til å studere samfunnsendringer.

En interessant observasjon vi har gjort i kartleggingen av læremidlene er tendensen til en modning i det flerkulturelle feltet i Norge. Med en modning i feltet sikter vi både til begrepene som brukes og temaene som tas opp, og at nyere lærebøker er skrevet for en elevgruppe som i stadig større grad kjennetegnes av etnisk, kulturelt og religiøst mangfold.

De fleste av læremidlene vi har kartlagt ble publisert i perioden 2006-2008, som respons på Kunnskapsløftet som kom i 2006. En av

samfunnsfagsbøkene for videregående som fortsatt er i bruk og som følgelig er inkludert i vår kartlegging, er imidlertid utgitt første gang i 1995 og bærer til tross for nye utgaver fremdeles preg av det. Samtidig har vi kartlagt noen helt nye læreverk som har kommet i 2013 og 2014, som respons på den reviderte læreplanen (LK13). Sammenligner vi den eldste boken med de nyeste, finner vi helt klart flere tegn på endring. På noen områder er det også mulig å peke på forskjeller mellom bøkene utgitt 2006-2008 og de som er utgitt etter 2011.

Det første tegnet på en endring over tid knytter seg til begrepsbruk. Særlig i boken fra 1995 brukes begreper som «den tredje verden», «fremmedkulturelle innvandrere» og «et fargerikt fellesskap», som i dag sjelden er i bruk. I tillegg brukes kulturbegrepet på en statisk måte, det vil si som noe håndfast mennesker (særlig innvandrere) er antatt å ha som en del av seg, og som i liten grad er foranderlig. I bøkene skrevet etter Kunnskapsløftet i 2006, og i særdeleshet etter revisjonen i 2013, er begrepsbruken langt mer nyansert og nedbryting av stereotypier og generaliserende oppfatninger om grupper virker å være en klar målsetting for lærebokforfatterne.

For det andre er det klare endringer i form av temaene som tas opp i læremidlene. I kapittel 8 viste vi for eksempel hvordan kritiske hendelser, slik som terrorangrepet 22. juli 2011, har endret hvordan lærebøkene tematiserer terror og ekstremisme. Terroren har gått fra å være et internasjonalt anliggende til også å være et tema som behandles i en norsk kontekst. Beskrivelser av terrorangrepet på Utøya og i Oslo finnes kun i et fåtall av lærebøkene vi har kartlagt da mesteparten av bøkene i vårt utvalg er fra perioden 2006-2008. Men i de nyere bøkene er denne hendelsen mye omtalt, og gjør at diskusjonene om terrorisme er gjort relevante for norske elever på en helt annen måte enn tidligere. De nyeste læremidlene tar også opp konfliktfylte temaer som forholdet mellom velferd og migrasjon og spørsmål knyttet til ytringsfrihet i et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn. Dette er temaer som har blitt satt på dagsorden de senere årene og som bare de nyeste læremidlene tematiserer. I neste runde med læremiddelproduksjon vil med stor sannsynlighet spørsmål om ekstremisme og radikalisering i en norsk kontekst være viktige temaer i diskusjoner om utfordringer i det flerkulturelle samfunnet.

For det tredje og helt avslutningsvis er det en stor forskjell på eldre og nyere verk når det gjelder *hvem* lærebokforfatterne henvender seg til. I analysen av hvordan innvandring, religion og flerkulturelle samfunn er beskrevet i læremidlene, fant vi at de eldre lærebøkene –

også mange av dem skrevet i 2006-2008 – ofte opererer med et implisitt «vi» som personer med minoritetsbakgrunn ikke gjøres til en del av. Et eksempel er skoleoppgaver der elevene blir bedt om å diskutere hva de synes om kvinner som går med hijab, og der det er åpenbart at lærebokforfatteren ikke har forestilt seg en klasseromsituasjon der det faktisk er hijabbærende elever til stede. Kritikk av slike skiller mellom «oss» og «de andre» har vært en gjennomgangsmelodi i det flerkulturelle feltet i alle fall siden midten av 1990-tallet, og ikke minst etter publiseringen av Marianne Gullestads kritiske analyse av norsk innvandringsdebatt i *Det norske sett med nye øyne* (2002). Vår kartlegging av læremidler publisert etter 2013 tyder på at Gullestads analyser er mindre treffende i dag enn den var for 10-15 år siden. Lærebøkene tematiserer dilemmaer og utfordringer i det flerkulturelle samfunnet, men er stort sett nøye med å uttrykke seg på måter som ikke bygger opp under stereotyper om enkeltgrupper. Identitet og kultur fremstår som viktige størrelser, men ikke som faste og gitte – tvert om bruker mange av forfatterne eksempler som utfordrer faste kategorier og åpner opp forståelsen av hva det vil si å være norsk. Antakelig er dette et uttrykk for at god og kritisk forskning kan bidra til endring i samfunnets selvforståelse. Men det betyr samtidig at vi som forskere må stille oss åpne for endring og utvikle våre begreper og analytiske blikk, slik at vi er i stand til å gripe virkeligheten i dens nye former.

At det ser ut til å ha funnet sted en modning i det flerkulturelle feltet i Norge er imidlertid ikke ensbetydende med at det ikke er rom for forbedringer. Det er for eksempel ikke gitt at vektingen mellom ulike grupper og temaer i læremidlene er ideell eller engang ønskelig. Gitt variasjonen mellom enkeltverk og over tid, gjenstår dessuten noen avgjørende spørsmål: Hvilke læremidler brukes egentlig i den norske skolen idag? Har skolene ressurser til å holde seg med de mest oppdaterte og kvalitativt beste læremidlene eller er de eldre læremidlene fremdeles mye brukt? Og hvordan foregår den konkrete undervisningen om disse spørsmålene i norske klasserom? I en senere rapport skal vi undersøke hvordan lærere ved et utvalg skoler anvender læremidlene i undervisningen på områdene for denne rapporten, samt hvordan elevene ved de samme skolene opplever at læremidlene fungerer – og hva de synes om undervisningen. Dette vil gi oss ytterligere kunnskap om situasjonen i dagens flerkulturelle Norge.

Litteratur

- Aarset, M. (under publisering). *Hearts and roofs. Family, belonging and (un)settledness among descendants of immigrants in Norway*. PhD-avhandling, Sosialantropologisk institutt, Universitetet i Oslo.
- Andersson, M. (2007). Migrasjon som utfordring. Kritikk av metodologisk nasjonalisme. In Ø. Fuglerud & T. H. Eriksen (Eds.), *Grenser for kultur? Perspektiver fra norsk minoritetsforskning*. Oslo: Pax.
- Barker, M. (1981). *The New Racism*. London: Junction Books.
- Brochmann, G. (2002a). Statsborgerskap, medborgerskap og tilhørighet. In G. Brochmann, T. Borchgrevink & J. Rogstad (Eds.), *Sand i maskineriet. Makt og demokrati i det flerkulturelle Norge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brochmann, G. (2002b). Velferdsstat, integrasjon og majoritetens legitimitet. In G. Brochmann, T. Borchgrevink & J. Rogstad (Eds.), *Sand i maskineriet. Makt og demokrati i det flerkulturelle Norge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brochmann, G., & Kjeldstadli, K. (2014). *Innvandringen til Norge 900-2010*. Oslo: Pax Forlag.
- Brubaker, R. (2004). In the Name of the Nation: Reflections on Nationalism and Patriotism. *Citizenship Studies*(2), 115-127.
- Børhaug, K., & Christophersen, J. (2012). *Autoriserte samfunnsbilder. Kritisk tenking i samfunnskunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Craig, R. (2007). *Systemic Discrimination in Employment and the Promotion of Ethnic Equality*. Leiden/Boston: Martinus Nijhoff Publishers.
- Eriksen, L. L. (2010). *Learning to be Norwegian: A case study of identity management in religious education in Norway* PhD-avhandling, University of Warwick, Department of Sociology.
- Fiske, S., & Lee, T. L. (2008). Stereotypes and prejudice create workplace discrimination. In A. Brief (Ed.), *Diversity at Work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne. Kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Hagelund, A. (2004). Anstendighetens utside: 'Rasisme' i norsk innvandringspolitisk diskurs. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 45(1), 3-29.
- Harlap, Y., & Riese, H. (2014). Hva skjer når vi ser farge innen utdanning? Mulighetene ved å teoretisere rase i skolen i et «fargeblindt» Norge. In K. Westrheim & A. Tolo (Eds.), *Kompetanse for mangfold. Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Holm, G., & Zilliacus, H. (2009). Multicultural and Intercultural Education: Is There a Difference? In M.-T. Talib, J. Loima, H. H. Paavola & S. Patrikainen (Eds.), *Dialogs on Diversity and Global Education* (pp. 11-28). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Jensen, A. T. (1994). Rasisme? - Hvilken rasisme? Eller: Hvorfor vi ikke finner det vi ikke leter etter. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 35(3), 344-369.
- Kunnskapsdepartementet. (2011a). *Det kan skje igjen*. Rapport fra Kunnskapsdepartementets arbeidsgruppe om antisemittisme og rasisme i skolen. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011b). *Europarådets pakt for menneskerettighetsundervisning og opplæring til demokratisk medborgerskap*. Rekommandasjon CM/Rek(2010)7 med begrunnelse.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship. A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford: Clarendon Press.
- Lidén, H. (2001). Underforstått likhet. Skolens håndtering av forskjeller i et flerkulturelt samfunn. In M. E. lien, H. Lidén & H. Vike (Eds.), *Likhetens paradokser. Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge* (pp. 68-85). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lorentzen, S. (2005). *Ja, vi elsker. Skolebøkene som nasjonsbyggere 1814-2000*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Midtbøen, A. H. (2009). Statsborgerrettslig revisjon og integrasjonspolitisk variasjon i de skandinaviske landene. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 50(4), 523-550.
- Midtbøen, A. H. (under publisering). Etnisk diskriminering i et kjønnsdelt arbeidsmarked. In M. Teigen & L. Reisel (Eds.), *Kjønnsdeling og etniske skiller på arbeidsmarkedet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Niemi, E. (2003). Kapittel 1: Regimeskifte, innvandrere og fremmede. In K. Kjeldstadli (Ed.), *Norsk innvandringshistorie. Bind 2: I nasjonalstatens tid 1914-1940*. Oslo: Pax Forlag.
- NOU 2010: 7. *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Reskin, B. F. (2000). Proximate Causes of Employment Discrimination. *Contemporary Sociology*, 29(2), 319-328.
- Rogstad, J., & Midtbøen, A. H. (2010). Den utdannede, den etterlatte og den drepte: Mot en ny forståelse av rasisme og diskriminering. *Sosiologisk tidsskrift*, 18(1), 31-52.
- Røthing, Å. (2011). 'De norske har det mer i seg...' Norsk kjønnslikestilling i skolen. *Sosiologi i dag*(3-4), 67-87.
- Røthing, Å. (2014). 'Er de sinte eller vil de høre på det jeg har å si?' Utsatthet, majoritetsprivilegier og etiske utfordringer i klasserommet. In G. Afdal, Å. Røthing & E. Schjetne (Eds.), *Etikk i pedagogiske praksiser*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Røthing, Å. (til vurdering). Rasisme som tema i læreplan og lærebøker. *Norsk pedagogisk tidsskrift*.
- Røthing, Å., & Svendsen, S. H. (2009). Norskhet og seksualitet i skolen. In W. Mühleisen & Å. Røthing (Eds.), *Norske seksualiteter*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Røthing, Å., & Svendsen, S. H. B. (2011). Sexuality in Norwegian Textbooks: Constructing and Controlling Ethnic Borders? *Ethnic and Racial Studies*, 34(11), 1953-1973.
- Said, E. W. ([1978] 2001). *Orientalismen. Vestlige oppfatninger av Orienten*. Oslo: De norske bokklubbene.
- Seeberg, M. L. (2003). *Dealing with Difference: Two classrooms, two countries. A comparative study of Norwegian and Dutch processes of alterity and identity, drawn from three points of view*. PhD-avhandling. Institutt for sosialantropologi, Universitetet i Bergen.
- Seland, I. (2011). *Tilhørighet, rettighet, likhet: Nasjonal identitet og integrasjon i velferdsstaten gjennom grunnskolen 1970-2008*. PhD-avhandling. Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Universitetet i Oslo.
- Seland, I. (2013). Fellesskap for utjevning - Norsk skolepolitikk for en flerreligiøs og flerspråklig elevmasse etter 1970. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 54(2), 188-214.
- Slagstad, R. (1998). *De nasjonale strategier*. Oslo: Pax Forlag.
- Spernes, K. (2014). Annerledes norsk – anerkjennelse av elevers språklige- og kulturelle bakgrunn. In G. Afdal, Å. Røthing & E. Schjetne (Eds.), *Etikk i pedagogiske praksiser*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Svendsen, S. H. B. (2014a). *Affecting Change? Cultural politics of sexuality and 'race' in Norwegian education*. PhD-avhandling, Trondheim: NTNU.

- Svendsen, S. H. B. (2014b). Learning racism in the absence of 'race'. *European Journal of Women's Studies*, 21(1), 9-24. doi: 10.1177/1350506813507717
- Telhaug, A. O., & Mediås, O. A. (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger: Fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Trøften, D. (2010). *Skolen er fra Mars, elevene er fra Venus – utdanning i et multietnisk samfunn*. OMOD-rapport. Oslo: Organisasjonen mot offentlig diskriminering.
- Westrheim, K., & Tolo, A. (Eds.). (2014). *Kompetanse for mangfold. Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Yuval-Davis, N. (2006). Intersectionality and Feminist Politics. *European Journal of Women's Studies*, 13(3), 193-209.

Appendiks

Tabell 9 Nøkkelbegreper for søk i læremidler

Nøkkelbegreper
Minoritet/minoritetsbakgrunn/minoritetsgrupper
Etnisk/etnisitet
Etniske minoriteter
Religion
Religiøse minoriteter
Nasjonale minoriteter
Urfolk/urbefolkning
Same/samisk
Jøde/jødisk
Rom/roma/sigøyneser
Romani/tater
Kvener
Skogfinner
Innvandrer/innvandring
Muslim/muslimsk
Flerkultur/flerkulturell
Rasisme/rasistisk
Antisemittisme
Islamofobi
Nasjonalisme
Fremmedfrykt
Fordommer
Diskriminering/diskriminere
Ekstremisme
Radikalisering
Terror/terrorist

Tabell 10 Læremidler i samfunnsfag, ungdomstrinnet

Læreverk	Utgivelsesår	Forlag	Fag
Monitor 1 Geografi	2006	Cappelen	Samfunnsfag – geografi
Monitor 1 Historie	2006	Cappelen	Samfunnsfag – historie
Monitor 1 Samfunnskunnskap	2006	Cappelen	Samfunnsfag – samfunnskunnskap
Monitor 2 Geografi	2006	Cappelen	Samfunnsfag – geografi
Monitor 2 Historie	2007	Cappelen	Samfunnsfag – historie
Monitor 2 Samfunnskunnskap	2007	Cappelen	Samfunnsfag – samfunnskunnskap
Monitor 3 Geografi	2007	Cappelen	Samfunnsfag – geografi
Monitor 3 Historie	2008	Cappelen	Samfunnsfag – historie
Monitor 3 Samfunnskunnskap	2008	Cappelen	Samfunnsfag – samfunnskunnskap
Nye Makt og menneske 8	2013	Cappelen	Samfunnsfag – historie
Nye Makt og menneske 8	2013	Cappelen	Samfunnsfag – geografi
Nye Makt og menneske 8	2013	Cappelen	Samfunnsfag – samfunnskunnskap
Makt og menneske 9	2007	Cappelen	Samfunnsfag – historie
Makt og menneske 9	2007	Cappelen	Samfunnsfag – geografi
Makt og menneske 9	2007	Cappelen	Samfunnsfag – samfunnskunnskap
Makt og menneske10	2008	Cappelen	Samfunnsfag – historie
Makt og menneske 10	2008	Cappelen	Samfunnsfag – geografi
Makt og menneske 10	2008	Cappelen	Samfunnsfag – samfunnskunnskap
Matriks 8	2006	Aschehoug	Samfunnsfag – geografi
Matriks 8	2006	Aschehoug	Samfunnsfag – historie
Matriks 8	2006	Aschehoug	Samfunnsfag – samfunnskunnskap

Matriks 9	2007	Aschehoug	Samfunnsfag – geografi
Matriks 9	2007	Aschehoug	Samfunnsfag – historie
Matriks 9	2007	Aschehoug	Samfunnsfag – samfunnskunnskap
Matriks 10	2008	Aschehoug	Samfunnsfag – geografi
Matriks 10	2008	Aschehoug	Samfunnsfag – historie
Matriks 10	2008	Aschehoug	Samfunnsfag – samfunnskunnskap
Underveis 8	2006	Gyldendal	Samfunnsfag – historie
Underveis 8	2006	Gyldendal	Samfunnsfag – geografi
Underveis 9	2007	Gyldendal	Samfunnsfag – historie
Underveis 9	2007	Gyldendal	Samfunnsfag – geografi
Underveis 10	2008	Gyldendal	Samfunnsfag – historie
Underveis 10	2008	Gyldendal	Samfunnsfag – geografi
Underveis 8-10	2006	Gyldendal	Samfunnsfag – samfunnskunnskap
Zoom 8–10	2006	Gyldendal	Samfunnsfag – samfunnskunnskap
Kosmos 8	2007	Fagbokforlaget	Samfunnsfag – geografi, historie og samfunnskunnskap
Kosmos 9	2008	Fagbokforlaget	Samfunnsfag – geografi, historie og samfunnskunnskap
Kosmos 10	2009	Fagbokforlaget	Samfunnsfag – geografi, historie, og samfunnskunnskap

Tabell 11 Læremidler i RLE, ungdomstrinnet

Læreverk	Utgivelsesår	Forlag	Fag
Horisonter 8	2006	Gyldendal	RLE
Horisonter 9	2007	Gyldendal	RLE
Horisonter 10	2008	Gyldendal	RLE
Under samme himmel 1	2006	Cappelen	RLE
Under samme himmel 2	2006	Cappelen	RLE
Under samme himmel 3	2007	Cappelen	RLE
RLE-boka 8-10	2013	Cappelen	RLE

Tabell 12 Læremidler i samfunnsfag, historie og geografi, videregående opplæring

Læreverk	Utgivelsesår	Forlag	Fag
FOKUS (VG1/VG2)	2013	Aschehoug	Samfunnsfag
Delta! (VG1/VG2)	2013	Cappelen	Samfunnsfag
Ny Agenda (VG1/VG2)	2009	Cappelen	Samfunnsfag
Radar (VG1/VG2)	2009	Cappelen	Samfunnsfag
Standpunkt (VG1/VG2)	2009	Cappelen	Samfunnsfag
Streif (VG1/VG2)	2009	Fagbokforlaget	Samfunnsfag
Spektrum (VG1/VG2)	2006*	Fagbokforlaget	Samfunnsfag
Geografi (VG1)	2013	Cappelen	Geografi
GEO, Geografi (VG1/VG2)	2009	Gyldendal	Geografi
Terra Nova (VG1/VG2)	2009	Aschehoug	Geografi

Alle tiders historie (VG2/VG3)	2013	Cappelen	Historie
Historie (VG2/VG3) Vg2-3	2013	Cappelen	Historie
Mennesker i tid 1 – Verden og Norge før 1800 (VG2)	2007	Cappelen	Historie
Mennesker i tid 2 – Verden og Norge etter 1800 (VG3)	2008	Cappelen	Historie
Perspektiver (VG2/VG3)	2013	Gyldendal	Historie
Tidslinjer 1 (VG2)	2007	Aschehoug	Historie
Tidslinjer 2 (VG3)	2008	Aschehoug	Historie
Tidslinjer (VG2/VG3) 1+2	2011	Aschehoug	Historie
Portal. Eldre historie (VG2/VG3)	2007	Fagbokforlaget	Historie
Portal. Nyere historie (VG2/VG3)	2007	Fagbokforlaget	Historie

* Dette læreverket har kommet i flere opplag siden det ble utgitt i 1995. I vår kartlegging inngår 6. utgave fra 2006.

Tabell 13 Læremidler i Religion og etikk, videregående skole

Læreverk	Utgivelsesår	Forlag	Fag
Tro og tanke	2014	Aschehoug	Religion og etikk
Eksistens	2008	Gyldendal	Religion og etikk
I samme verden	2013	Cappelen	Religion og etikk

Tabell 14 Antall treff på nøkkelbegreper i trykte læremidler i samfunnskunnskap, geografi, historie og RLE, ungdomstrinnet

Nøkkelbegreper	Samfunnskunnskap (14 bøker)	Geografi (10 bøker)	Historie (10 bøker)	RLE (7 bøker)
Minoritet/ minoritetsgrupper	67	44	27	15
Etnisk/etnisitet	41	47	88	26
Etniske minoriteter	1	0	10	0
Religion	217	79	103	1560
Religiøse minoriteter	16	1	0	0
Nasjonale minoriteter	7	13	1	0
Urfolk/urbefolkning	64	44	22	18
Same/samisk	488	17	279	143
Jøde/jødisk	179	13	563	1408
Rom/roma/ sigøynere	66	2	99	2
Romani/tater	8	10	65	2
Kvener	7	0	29	5
Skogfinner	5	0	0	0
Innvandrere/ innvandring	299	260	101	58
Muslim/muslimsk	90	48	137	689
Flerkultur/ flerkulturell	76	2	4	20
Rasisme/rasistisk	120	3	26	31
Antisemittisme	1	0	13	0
Islamofobi	0	0	0	0
Nasjonalisme	37	0	156	3
Fremmedfrykt	5	0	0	0
Fordommer	75	0	9	21
Diskriminering/ diskriminere	84	2	36	64
Ekstremisme	5	0	5	0
Radikalisering	0	0	0	0
Terror/terrorist	186	7	345	31

Tabell 15 Antall treff på nøkkelbegreper i trykte læremidler i samfunnsfag, geografi, historie og religion og etikk, videregående skole

Nøkkelbegreper	Samfunnsfag (6 bøker)	Geografi (3 bøker)	Historie (8 bøker)	Religion og etikk (2 bøker)
Minoritet/ minoritetsgrupper	189	3	174	25
Etnisk/etnisitet	218	12	148	13
Etniske minoriteter	30	2	120	0
Religion	302	3	565	1820
Religiøse minoriteter	1	0	14	1
Nasjonale minoriteter	16	0	65	0
Urfolk/urbefolkning	241	7	120	35
Same/samisk	630	45	711	59
Jøde/jødisk	64	0	795	405
Rom/roma/ sigøynere	33	0	69	11
Romani/tater	35	0	36	4
Kvener	14	0	58	1
Skogfinner	7	0	11	0
Innvandrere/ innvandring	538	171	354	28
Muslim/muslimsk	145	1	461	482
Flerkultur/ flerkulturell	99	1	30	4
Rasisme/rasistisk	168	1	94	5
Antisemittisme	0	0	40	10
Islamofobi	0	0	0	0
Nasjonalisme	4	0	433	6
Fremmedfrykt	24	0	3	0
Fordommer	125	1	11	3
Diskriminering/ diskriminere	61	1	88	12
Ekstremisme	11	0	21	3
Radikalisering	0	0	23	3
Terror/terrorist	435	1	324	49

Institutt for samfunnsforskning Rapport 2014: 10

Forfatter/ Author	Arnfinn H. Midtbøen, Julia Orupabo og Åse Røthing
Tittel	Beskrivelser av etniske og religiøse minoriteter i læremidler En kartlegging av læremidler i religions- og samfunnsfag på ungdomstrinnet og videregående opplæring
Sammendrag	Norge er i dag både et flerkulturelt og et flerreligiøst samfunn. Mens samer og ulike nasjonale minoriteter har utgjort et mer eller mindre synlig mindretall i århundrer, har det etniske og religiøse mangfoldet i Norge økt i takt med innvandring fra land utenfor OECD-området. Denne utviklingen krever at skolen må kunne behandle spørsmål om respekt og likeverd i forhold til kulturelle og religiøse forskjeller i befolkningen, og håndtere de utfordringer og muligheter som et flerkulturelt samfunn innebærer. Denne rapporten kartlegger hvordan urfolk og nasjonale, etniske og religiøse minoriteter er beskrevet i læremidler, samt hvordan innvandring og flerkulturelle samfunn, antisemittisme, fremmedfrykt, rasisme, ekstremisme, terrorisme og radikaliseringsprosesser, er behandlet. Vi har kartlagt samtlige lærebøker for RLE og samfunnsfag for ungdomstrinnet, og for religion og etikk, historie og samfunnsfag for studieforberedende på videregående skole.
Emneord	Urfolk, nasjonale minoriteter, etniske minoriteter, religiøse minoriteter, rasisme, antisemittisme, diskriminering, fordommer, fremmedfrykt, ekstremisme, radikalisering, terrorisme
Summary	Norway is a multicultural and multi-religious society. While Sami and various national minorities have constituted a more or less visible minority for centuries, the ethnic and religious diversity in Norway has increased in line with immigration from countries outside the OECD area. This development requires that the educational system must be able to handle cultural and religious differences in the population, and deal with the challenges and opportunities that a multicultural society entails. Commissioned by The Norwegian Directorate for Education and Training, this report analyses how indigenous peoples and national, ethnic and religious minorities are described in textbooks, as well as how immigration and cultural diversity, anti-Semitism, xenophobia, racism, extremism, terrorism and radicalization are treated. We have analysed all textbooks for the subjects religion, philosophies of life and ethics (RLE) and social studies at the secondary school level, and for religion and ethics, history and social studies at the high school level.
Index terms	Indigenous people, national minorities, ethnic minorities, religious minorities, racism, anti-Semitism, discrimination, prejudice, xenophobia, extremism, radicalisation, terrorism

BESKRIVELSER AV ETNISKE OG RELIGIØSE MINORITETER I LÆREMIDLER

Norge er i dag både et flerkulturelt og et flerreligiøst samfunn. Mens samer og ulike nasjonale minoriteter har utgjort et mer eller mindre synlig mindretall i århundrer, har det etniske og religiøse mangfoldet i Norge økt i takt med innvandring fra land utenfor OECD-området. Denne utviklingen krever at skolen må kunne behandle spørsmål om respekt og likeverd i forhold til kulturelle og religiøse forskjeller i befolkningen, og håndtere de utfordringer og muligheter som et flerkulturelt samfunn innebærer.

Denne rapporten kartlegger hvordan urfolk og nasjonale, etniske og religiøse minoriteter er beskrevet i læremidler, samt hvordan innvandring og flerkulturelle samfunn, antisemittisme, fremmedfrykt, rasisme, ekstremisme, terrorisme og radikaliseringsprosesser, er behandlet. Vi har kartlagt samtlige lærebøker for RLE og samfunnsfag for ungdomstrinnet, og for religion og etikk, historie og samfunnsfag for studieforberedende på videregående. Analysen har hatt både et beskrivende og et analytisk siktemål, ved at vi både har kartlagt omfanget av beskrivelsene av de aktuelle temaene i læremidlene, og hvordan de ulike temaene er beskrevet.

Analysene viser at temaene for kartleggingen berøres i ulik grad i læremidlene. Mens den samiske befolkningen i Norge for eksempel gjennomgående får stor oppmerksomhet, gjelder ikke det samme for andre minoritetsgrupper. Rasisme og terrorisme er tematisert inngående i de fleste bøker, mens det samme ikke er tilfellet for antisemittisme og radikalisering. Avslutningsvis i rapporten drøfter vi først læreplanens betydning for læremidlenes utforming. Deretter diskuterer vi hvordan det flerkulturelle feltet i Norge – observert gjennom læremidler utgitt i perioden fra 1995 til 2014 – har gjennomgått en modningsprosess.

Institutt for
samfunnsforskning

Institute for
Social Research

Munthes gate 31
PO Box 3233 Elisenberg
NO-0208 Oslo, Norway
T +47 23 08 61 00
samfunnsforskning.no

ISBN (trykk): 978-82-7763-441-8
ISSN (Online): 978-82-7763-442-5
ISSN: 0333-3671