

# Etniske og religiøse minoriteter i undervisning i yrkesfag.

Lærer- og elevperspektiver.

Åse Røthing

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Høgskolen i Oslo og Akershus

[ase.rothing@hioa.no](mailto:ase.rothing@hioa.no)

## Innhold

Takk .....	1
Sammendrag .....	2
Innledning.....	3
Data og metode.....	4
Læreplanens føringer .....	5
Yrkesfaglige utdanningsprogram som kontekst.....	7
Urfolk, nasjonale minoriteter, innvandring og flerkulturelle samfunn.....	9
Rasisme, antisemittisme og radikalisering.....	12
Avsluttende drøftinger .....	14
Litteratur .....	18

## Takk

Denne artikkelen sammenfatter analyser av deler av intervjuer som er knyttet til et prosjekt med tittelen «Mangfold i yrkesfag». Prosjektet er et samarbeid mellom undertegnede og Hedvig Skonhoft Johannesen og jeg vil takke Hedvig for et spennende, lærerikt og hyggelig samarbeid. Videre vil jeg takke Lars Lien ved HL-senteret som har lest store deler av utkast til mer utfyllende analyser enn de som presenteres her. Jeg har hatt stor nytte av diskusjoner med og tilbakemeldinger fra ham i arbeidet med analysene som sammenfattes i denne artikkelen. Til sist, og ikke minst, vil jeg takke alle elevene og lærerne som tok seg tid til å bli intervjuet i forbindelse med prosjektet «Mangfold i yrkesfag». Deres fortellinger om erfaringer og refleksjoner knyttet til hvordan etniske og religiøse minoriteter behandles i undervisning i yrkesfag, er utgangspunktet for denne artikkelen.

## Sammendrag

Hvordan behandles temaer som nasjonale minoriteter, innvandring, rasisme og radikalisering i undervisning ved yrkesfaglige utdanningsprogram? Hva forteller programfaglærere om dette og hva sier lærere som underviser i samfunnsfag fellesfag? Hvilke temaer legger de vekt på og hva synes de det er utfordrende å undervise om? Og hva forteller elevene selv om undervisning som tar opp denne typen temaer? Hva synes de det er interessant å lære om og hva synes de er kjedelig og uaktuelt?

Denne artikkelen er et tillegg til et tidligere oppdrag som kartla hvordan etniske og religiøse minoriteter behandles i skolens læremidler for ungdomstrinnet og studieforbereende utdanningsprogram (Midtbøen, Orupabo og Røthing 2014a). Som del av dette oppdraget ble det gjort en liten studie som undersøkte hvordan læremidler brukes og hvordan etniske og religiøse minoriteter behandles i undervisning på ungdomstrinnet og ved studieforbereende utdanningsprogram (Midtbøen, Orupabo og Røthing 2014b). I denne artikkelen settes fokus på hvordan etniske og religiøse minoriteter behandles i undervisning ved yrkesfaglige utdanningsprogram. Det empiriske grunnlaget er til sammen 23 intervjuer med elever og lærere ved 10 skoler som ligger i ulike deler av landet.

Både lærere og elever ga uttrykk for at minoritetsgrupper som ikke framsto som nære verken med hensyn til sted eller tid, i stor grad oppleves som uinteressante og lite relevante for undervisningen. Innvandring og fremmedfrykt, derimot, skapte langt større engasjement da dette ble tatt opp i intervjuene. Flere lærere ga uttrykk for at de var opptatt av å utfordre elever som hadde stereotype, fordomsfulle og rasistiske holdninger, og både programfaglærere og samfunnsfaglærere la vekt på å drive holdningsskapende undervisning, for på den måten å gjøre elevene skikket til å gå ut i arbeidslivet. Rasisme, og i noen grad antisemittisme, var blant de temaene som drøftes i denne artikkelen, som kanskje tydeligst framstår som utfordrende og til og med ubehagelige. Både lærere og elever ga uttrykk for at det var vanskelig å være konkrete da de skulle snakke om rasisme i intervjuene. Samtidig assosierte de bredt på spørsmål om hvordan rasisme og diskriminering tas opp i undervisningen. Rasisme og diskriminering framstår både som et omfattende og grenseløst felt, og samtidig som et utydelig, ubehagelig og språkløst felt.

I de avsluttende drøftingene pekes det på fire områder som krever fokus i forbindelse med utfordringer knyttet til de temaene som behandles i artikkelen: (1) økt konkret kunnskap, (2) presist og faglig forankret språk, (3) økt bevissthet omkring egne holdninger, og (4) maktkritiske perspektiver og maktkritisk bevissthet, som for eksempel knyttet til normkritiske perspektiver.

## Innledning

Denne artikkelen skisserer hvordan elever og lærere ved et utvalg yrkesfaglige utdanningsprogram, har erfart at temaer knyttet til etniske og religiøse minoriteter adresseres i undervisning og lærebøker. Teksten er skrevet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet og er et tillegg til en tidligere rapport som beskriver hvordan elever og lærere ved noen utvalgte ungdomsskoler og videregående skoler, erfarte at temaer knyttet til etniske og religiøse minoriteter behandles i læremidler for samfunnsfag og K/RLE for ungdomstrinnet, samt historie, geografi, samfunnsfag og religion og etikk for videregående opplæring (Midtbøen, Orupabo og Røthing 2014b). Denne rapporten var del av en større kartlegging av hvordan etniske og religiøse minoriteter beskrives i læremidler (jf. Midtbøen, Orupabo og Røthing 2014a). Dette arbeidet ble ledet av Arnfinn H. Midtbøen ved Institutt for samfunnsforskning<sup>1</sup>.

Elever og lærere ved videregående skoler som ble intervjuet i arbeidet med den forrige rapporten, var knyttet til studieforberevende utdanningsprogram. Den foreliggende artikkelen bygger på intervjuer med elever og lærere ved yrkesfaglige utdanningsprogram og utfyller på den måten det tidligere arbeidet.

Denne artikkelen er en sammenfatning av analyser av hvordan noen utvalgte temaer behandles i et større datamateriale (se beskrivelse under). Temaene er de samme som de som ble behandlet i den forrige rapporten (Midtbøen mfl. 2014b). I arbeidet med datamaterialet ble analysene knyttet til følgende fire hovedtemaer: (1) Urfolk/samiske forhold og nasjonale minoriteter (2) Innvandring og flerkulturelle samfunn, (3) Rasisme, diskriminering og antisemittisme og (4) Radikalisering. Det er opplagte sammenhenger og overlapp mellom de ulike temaene. Antisemittisme kunne for eksempel vært knyttet til avsnittet om nasjonale minoriteter, men ble i stedet analysert i forbindelse med rasisme. Slik forskningsdeltakerne reflekterte omkring dette i intervjuene, var det dessuten en del overlapp mellom temaene innvandring, flerkulturelle samfunn, rasisme og diskriminering. Litt enkelt sagt er det slik at temaer knyttet til fremmedfrykt og fordommer ofte tematiseres i forbindelse med innvandring og flerkulturelle samfunn, og samtidig omtales fremmedfrykt i flere intervjuer som rasisme. Videre er temaet rasisme også knyttet til radikalisering ettersom noen av lærerne forstår elevs radikalisering som resultat av deres erfaringer med rasisme. I denne artikkelen presenteres kun en sammenfatning av et større analysearbeid, og de fire temaene presenteres under følgende to overskrifter: (1) Urfolk, nasjonale minoriteter, innvandring og flerkulturelle samfunn, og (2) Rasisme, antisemittisme og radikalisering<sup>2</sup>.

## Data og metode

Denne artikkelen bygger på intervjuer som er knyttet til prosjektet «Mangfold i yrkesfag». Prosjektet er finansiert av satsningen «Kompetanse for mangfold» og er et samarbeid mellom Hedvig Skonhoft Johannesen og meg selv (prosjektleder), begge ansatt ved Høgskolen i Oslo og Akershus. I prosjektet «Mangfold i yrkesfag» har vi tatt utgangspunkt i intervju spørsmålene som ble brukt i arbeidet nevnt over (jf. Midtbøen mfl. 2014b), men har i tillegg utvidet med spørsmål knyttet til blant annet kjønn og sosial bakgrunn. I denne artikkelen drøftes imidlertid kun de samme temaene som i den forrige rapporten og det er følgelig bare deler av intervjumaterialet som ligger til grunn.

«Mangfold i yrkesfag» fokuserer på følgende fire yrkesfaglige utdanningsprogram: Bygg- og anleggsgfag, Elektrofag, Helse- og oppvekstfag og Restaurant- og matfag. Johannesen og jeg har hver for oss intervjuet lærere og elever i separate grupper. Fokusgruppeintervjuer som metode er beskrevet og drøftet i forrige rapport så dette drøftes ikke nærmere her (se Midtbøen mfl. 2014a, s. 16ff).

I arbeidet med å rekruttere forskningsdeltakere ble vi møtt med stor velvilje selv om skolehverdagen generelt er travel for skoleledere og lærere. Da vi kontaktet skolene og presenterte prosjektet vår, ga vi uttrykk for at vi ønsket å intervju lærere som mente at temaer knyttet til mangfold i brei forstand var relevant for deres undervisning. Vi hadde forventet at vi dermed ville få intervju hovedsakelig lærere som underviste i samfunnsfag fellesfag. Det viste seg imidlertid at det først og fremst var programfagslærere som ble rekruttert til å delta i intervjuene. Dette kan indikere at programfagslærere forstås som primære representanter for, og forvaltere av, yrkesfagene. For å få et bredere datamateriale ba jeg imidlertid i forkant av de siste intervjuene eksplisitt om å få intervju samfunnsfagslærere. Det er derfor både programfagslærere og samfunnsfagslærere som er intervjuet. De fleste elevene som ble intervjuet gikk 2. år i videregående skole, med unntak av noen få elever fra slutten av 1. år. Det var følgelig ikke behov for samtykke fra foresatte. Elevene ble i all hovedsak forespurt av sine programfagslærere om å delta i intervju.

Vi har gjort intervjuer med lærere og elever ved til sammen 10 skoler. Skolene ligger på Vestlandet, Sørlandet, Sør-Østlandet, i Nord-Norge og i Oslo. To av skolene ligger på mindre tettsteder mens de øvrige ligger i en by. Ved to av de 10 skolene intervjuet vi av ulike grunner kun lærere, ikke elever. Vi har til sammen gjort 23 intervjuer hvorav 10 er med elever og 13 med lærere. Totalt 41 elever har deltatt i intervjuer, hvorav 21 jenter og 20 gutter. Av disse hadde åtte

minoritetsbakgrunn. Totalt 43 lærere har deltatt i intervjuer, hvorav 23 kvinner og 20 menn. Av disse hadde tre minoritetsbakgrunn. Åtte av lærerne underviste i samfunnsfag fellesfag, de øvrige i programfag. Hedvig Skonhoft Johannesen har gjennomført syv intervjuer mens jeg har gjennomført de øvrige 16. Intervjuene ved de første syv skolene ble gjennomført i april/mai 2015 mens intervjuene ved de siste tre skolene ble gjort i august/september 2015. Varigheten på intervjuene varierte noe. Intervjuene med elevene varte i gjennomsnitt omkring 45 minutter, mens intervjuene med lærerne vanligvis varte noe lengre, ofte i overkant av en time. Alle intervjuene ble gjort på skolene og i skoletiden. Intervjuene er transkribert i sin helhet og teller totalt 529 sider (punkt 12, halvannen linjeavstand).

Johannesen og jeg har lagt vekt på å etablere et bredt intervjumateriale, som i størst mulig grad kan gjenspeile variasjon med hensyn til forholdet mellom bygd og by og mellom landsdeler. Vi har ønsket å få et bredt inntrykk av hvordan mangfold behandles i yrkesfag. En ulempe ved et bredt intervjumateriale kan være at det kan komme til å framstå som fragmentert og for tynt fra ulike kontekster. Men uansett bredde og kompleksitet i materialet så bygger analysene som sammenfattes i denne artikkelen på et kvalitativt intervjumateriale. Dette gir følgelig ikke samme type generaliserbare data om kvantitative studier kan gjøre.

## Læreplanens føringer

Skolens læreplaner kan ses som interessante tidsvitner. Læreplaner gjenspeiler hvordan nasjonen til enhver tid ønsker at den oppvoksende slekt skal se på seg selv og verden. Planene kan ses som uttrykk for hvordan staten og det norske storsamfunnet forstår ulike temaer og som uttrykk for hva elever bør mene og lære om disse temaene. På den ene siden formidler planene det som oppfattes som gjeldende normer og verdier. På den andre siden gjenspeiler læreplanene samfunnets visjoner, det vil si i hvilken retning det er ønskelig at samfunnet skal utvikle seg og hvilke normer og verdier skolens opplæring skal bidra til å støtte opp om. Denne typen politiske tekster reflekterer dermed både «tolkning av fortiden, beskrivelse av nåtiden og plan for fremtiden» (Tolo 2014, s. 105).

Læreplanen gir føringer for hvilke temaer som skal/bør behandles i læremidlene. I Midtbøen mfl. 2014a foreligger det en gjennomgang av kompetansemål i gjeldende læreplan som er relevante for temaer knyttet til etniske og religiøse minoriteter, inkludert kompetansemål i samfunnsfag fellesfag for videregående opplæring (se s. 23-34). I denne artikkelen skal jeg

derfor kun omtale relevante kompetansemål knyttet til de fire yrkesfaglige utdanningsprogrammene som datamaterialet springer ut fra: Bygg- og anleggsgfag (BA), Elektrofag (EL), Helse- og oppvekstfag (HO) og Restaurant- og matfag (RM). Gjennomgangen i det følgende tar utgangspunkt i felles programfag på Vg1 for hvert av de fire utdanningsprogrammene.

Elever ved Bygg- og anleggsgfag har et felles programfag på Vg1 som består av følgende to fagområder: (1) Produksjon og (2) Tegning og bransjelære. Elever ved Elektrofag har et tilsvarende fellesfag på Vg1 som består av tre fagområder: (1) Data- og elektronikkssystemer», (2) El-energisystemer» og (3) Automatiseringssystemer». Ingen av disse fem fagområdene tar opp temaer knyttet til etniske og religiøse minoriteter. Elever ved Bygg- og anleggsgfag og elever ved Elektrofag møter med andre ord *i prinsippet* temaer knyttet til etniske og religiøse minoriteter, samt spørsmål omkring rasisme og flerkulturelle samfunn, kun i undervisning og lærebøker i samfunnsfag fellesfag.

Elever ved utdanningsprogrammet Restaurant- og matfag har et felles programfag på Vg1 som består av følgende tre fagområder: (1) Råstoff og produksjon, (2) Kosthold og livsstil og (3) Bransje, fag og miljø. Innen området «Kosthold og livsstil» er det ett konkret kompetansemål som kan sies å legge opp til at etniske og/eller religiøse minoriteter adresseres. Dette målet inviterer også til å tematisere mangfold *i Norge* parallelt med mangfold knyttet til «ulike kulturer»:

- Eleven skal kunne lage tradisjonsmat frå ulike område i Noreg og mat frå ulike kulturar, og drøfte kva måltidet har å seie som kulturberar.

Når det gjelder elever som studerer Helse- og oppvekstfag, har de et felles programfag på Vg1 som består av følgende tre områder: (1) Helsefremmende arbeid, (2) Kommunikasjon og samhandling, og (3) Yrkesutøving. Det er spesielt to av kompetansemålene for dette faget som er relevante for denne rapporten:

- Eleven skal kunne grunngi og vurdere eigne haldningar og veremåtar når omsorg og utvikling hos brukaren er målet, uavhengig av kultur, religion, livsførsel og funksjonsnivå hos den andre («Kommunikasjon og samhandling»)
- Eleven skal kunne gjere greie for utfordringar og moglegheiter som vårt fleirkulturelle samfunn representerer for yrkesutøvinga i oppvekst, helse- og sosialsektoren («Yrkesutøving»)

Det siste av disse to målene minner om mål for grunnskolen og for samfunnsfag fellesfag, som også tematiserer «flerkulturelle samfunn» med utgangspunkt i muligheter og utfordringer (Midtbøen mfl. 2014a, s. 32-33). Elever ved Helse- og oppvekstfag skal på tilsvarende måte gjøre rede for utfordringer og muligheter knyttet til yrkesutøving i flerkulturelle samfunn – men rekkefølgen er riktignok motsatt her; først utfordringer, deretter muligheter.

## Yrkesfaglige utdanningsprogram som kontekst

Jeg har verken forutsetninger for, eller rammer til i denne artikkelen, å beskrive hva som kjennetegner yrkesfaglige utdanningsprogram generelt. Jeg skal imidlertid kort peke på noen trekk ved yrkesfaglige utdanningsprogram som kommer fram i det empiriske materialet som teksten bygger på. Jeg vil først omtale et sentralt trekk ved intervjuene som viser en tydelig forskjell mellom den forrige studien (Midtbøen mfl. 2014b) og den yrkesfaglige konteksten som omtales i denne artikkelen. Deretter vil jeg peke på to sentrale sider ved yrkesfaglige utdanningsprogram som har betydning for den konteksten som Mangfold i yrkesfag-intervjuene har blitt til i.

Et framtrødende element i intervjuene med lærere og elever ved ungdomsskoler og studieforberedende utdanningsprogram, var at de mente at undervisningen – spesielt i samfunnsfag – måtte være aktuell for å engasjere elevene (Midtbøen mfl. 2014b). Fokuset på aktualitet er framtrødende også i intervjuene med elever og lærere ved yrkesfaglige utdanningsprogram. Men samtidig trer det fram en forskjell mellom *aktualitet* og *relevans*. Elevene fra yrkesfaglige utdanningsprogram gir uttrykk for at de er opptatt av hvorvidt lærebøker og undervisning er relevant for deres framtidige yrkespraksis. Enkelt sagt: Det som oppleves relevant for deres yrkesfaglige kompetanse, er interessant. Elever på ungdomsskolen og på studieforberedende utdanningsprogram, var på sin side primært opptatt av at den samfunnsfaglige undervisningen skulle engasjere dem og oppleves som relevant i forhold til temaer de var opptatt av og som var oppe i tiden. Dette gjenspeiles i intervjuene med lærerne. Lærerne i den forrige rapporten ga uttrykk for at de opplevde at de måtte knytte an til aktuelle saker for å engasjere elevene, selv om de kunne ønske å bruke mer tid på andre temaer som ikke uten videre var «aktuelle». Yrkesfaglærerne på sin side er gjennomgående opptatt av å knytte undervisningen til praksisfeltet og å gjøre den relevant for elevenes framtidige yrkesutøvelse.



Denne tilknytningen til yrkesfaglig kompetanse gir yrkesfaglærerne en annen tyngde og begrunnelsen for sin undervisning.

Yrkesfaglige utdanningsprogram omtales gjerne som lite boklige (se f.eks. Johannesen 2015). På den bakgrunn er det i noen grad problematisk å adressere en del av temaene som denne artikkelen tar opp, med vekt på hva som tas opp i undervisningen og hva som står i lærebøkene. For mange av lærerne var ikke temaene som ble tatt opp i intervjuene behandlet innenfor deres fagområder. Her trådte det fram et tydelig skille mellom samfunnsfagslærerne og programfagslærerne i helse- og oppvekstfag på den ene siden, og programfagslærerne for bygg- og anleggsgfag, elektrofag og restaurant- og matfag på den andre siden. I tråd med læreplanens føringer (omtalt tidligere) var det den første gruppen av lærere som hadde konkrete erfaringer med å undervise om temaene som ble tatt opp i intervjuene. Den andre gruppen av lærere var imidlertid, i større eller mindre grad, opptatt av temaene selv om de ikke var direkte knyttet til deres undervisning. I den forbindelse kom tilknytningen til praksisfeltet og elevenes yrkesfaglige kompetanse, som omtalt over, tydelig til uttrykk: Mange programfagslærere som ikke selv underviste om temaer som innvandring og rasisme, var likevel opptatt av å adressere dette når de hadde anledning, enten i uformelle samtaler med elevene eller i klasseromssituasjoner. De knyttet dette til at arbeidsgivere ønsker ansatte med gode holdninger og at det følgelig er deres ansvar å bidra til at elevene utvikler blant annet antirasistiske holdninger. Her ser vi med andre ord at programfaglærernes ambisjoner om å utdanne gode yrkesutøver ikke kun knyttes til praktiske ferdigheter som trengs i framtidig yrkesutøvelse, men også til det de oppfatter som et viktig holdnings- og dannelsesmandat.

Et siste poeng jeg vil løfte fram når det gjelder den konteksten som intervjuene har blitt til i, handler om at mange yrkesfaglærere står i en situasjon hvor de møter elever som har en rekke utfordringer. I noen av intervjuene beskrives elever med vanskelige livssituasjoner knyttet til både rus, vold, kriminalitet, vanskelige familieforhold og fattigdomsproblematikk, og lærerne forteller om hvordan de selv og skolene på ulike måter prøver å hjelpe disse elevene. Når konteksten for undervisning og opplæring er preget av denne typen utfordringer, blir de faglige ambisjonene i større eller mindre grad tonet ned, særlig ved noen av skolene i Oslo, slik lærerne forteller om det. Det er kort og godt andre og mer akutte forhold de må legge vekt på. Dette preget i noen grad også intervjuene i den forstand at lærerne ikke alltid hadde så mye konkret å si om de temaene som ble tatt opp. I forlengelsen av dette vil jeg dessuten peke på at noen av de

lærerne som utmerket seg negativt ved å gi uttrykk for stigmatiserende og fordomsfulle holdninger overfor konkrete elever eller grupper, samtidig ga uttrykk for stor omsorg for sine egne elever, inkludert elever med minoritetsbakgrunn, i forbindelse med deres utfordrende livssituasjoner. Her kan vi med andre ord ane en dobbelthet og inkonsekvens med hensyn til holdninger overfor minoritetsgrupper, noe som indikerer behov for økt kompetanse (se «Avsluttende drøftinger» for mer om dette).

### **Urfolk, nasjonale minoriteter, innvandring og flerkulturelle samfunn**

Den forrige rapporten pekte, som allerede nevnt, på at lærere og elever er opptatt av at undervisningen i samfunnsfag skal oppleves som aktuell (Midtbøen mfl. 2014b). På den bakgrunn ga lærere uttrykk for at de i liten grad prioriterte undervisning om samer og nasjonale minoriteter, da dette var temaer som ble oppfattet som lite aktuelle. Disse gruppene ble oppfattet som å høre til både på et annet sted og i en annen tid. Den samme tendensen ser vi i intervjuene med elever og lærere ved yrkesfag: Samer og nasjonale minoriteter oppfattes ikke som relevante for elevenes praksisfelt og i tråd med en slik oppfatning trenger ikke elevene kunnskap om disse gruppene for å bli gode yrkesutøvere. Noen unntak fra denne tenkemåten trer imidlertid fram. Noen lærere forteller at de prøver å trekke paralleller mellom på den ene siden fornorskingspolitikken og diskriminering mot samer og nasjonale minoriteter i fortiden, og på den andre siden diskriminering som innvandrede og religiøse minoriteter kan oppleve i dag. Lærerne gir imidlertid uttrykk for at det er vanskelig å lykkes med dette, fordi elevene først og fremst er opptatt av grupper og utfordringer som er relevante her og nå i deres liv. Denne tilnærmingen bruker dessuten samer og nasjonale minoriteters historier som utgangspunkt for å snakke om diskriminering av andre minoritetsgrupper, og er følgelig ikke først og fremst undervisning om samer og nasjonale minoriteter. En slik tilnærming legger dessuten til grunn at diskriminering og negative holdninger overfor samer og nasjonale minoriteter hører til i fortiden og ikke er relevante utfordringer og problemstillinger i dag. Et intervju med samfunnsfaglærere framstår som et unntak når det gjelder undervisning om samiske forhold: De forteller at de har valgt å legge vekt på undervisning om samer fordi de mener dette er et viktig tema, uavhengig av relevans for praksisfeltet, og de forteller at elevene gir uttrykk for at de synes det er interessant å lære om samer nettopp fordi det er ukjent for dem og noe de kan lite om fra før.

I intervjumaterialet inngår det tre intervjuer som er gjennomført med elever og lærere ved en skole i Nord-Norge. Dette er selvsagt et lite materiale som ikke gir grunnlag for å gjøre noen former for generaliseringer. I arbeidet med disse intervjuene har jeg for det første undersøkt om innholdet i undervisningen om samiske forhold framstår som annerledes enn på skoler i Sør-Norge. For det andre har jeg undersøkt om elever og lærere med samiske bakgrunn eller samisk identitet ser ut til å gi uttrykk for dette i skolekonteksten ved skolen i Nord-Norge. Analysene av de tre intervjuene fra skolen i Nord-Norge indikerer at samiske forhold er langt mer nærværende, både konkret og mentalt, for elever og lærere i en nord-norsk kontekst. Konkret kommer dette blant annet til uttrykk ved at elever som ikke selv har samisk bakgrunn likevel snakker i «vi-språk» når de for eksempel forteller om at «vi», som elever ved grunnskolene hvor de har gått, har tilbud om opplæring i samisk.

I intervjuene trådte det fram et tydelig «vi» og «de andre» i forskningsdeltakernes refleksjoner omkring urfolk og nasjonale minoriteter, med unntak av i det nevnte intervjuet med elever ved skolen i Nord-Norge. Samer og nasjonale minoriteter ble gjennomgående oppfattet som «de andre» og som noe fremmed både med hensyn til sted og tid, og gjennom intervjuene oppsto samtidig grupper som ble intervjuet, som et kollektivt «vi». Da innvandring og flerkulturelle samfunn ble tematisert i intervjuene, ble ikke skillene mellom «vi» og «de andre» etablert like tydelig. På den ene siden omtales riktignok innvandrere og muslimer i noen grad som «de andre», men på den andre siden var det både innvandrere og muslimer som deltok i intervjuene og som følgelig var del av gruppas «vi». Samtidig er Norge som et flerkulturelt samfunn en felles arena for alle forskningsdeltakerne, ikke et fenomen eller en tilstand som finnes et annet sted. Dialogene i intervjuene tok imidlertid ulike retninger avhengig av om gruppa og/eller enkeltpersoner inntok et «utenfra-perspektiv» eller et «innenfra-perspektiv» da de reflekterte omkring innvandring og flerkulturelle samfunn.

Intervjuene med lærere indikerer at undervisning om innvandring og flerkulturelle samfunn i hovedsak følger to ulike spor. På den ene siden forteller programfaglærerne om undervisning knyttet til praktisk kunnskap som er relevant for framtidig yrkesutøvelse. Dette kommer spesielt tydelig fram i intervjuene med programfaglærere ved helse- og oppvekstfag, men i noen grad også i intervjuer med programfaglærere i restaurant- og matfag. På den andre siden er lærerne opptatt av å undervise om innvandring og flerkulturelle samfunn på måter som kan skape gode holdninger hos elevene. I flere av intervjuene forteller lærerne at denne

undervisningen i stor grad handler om å imøtegå negative holdninger som elevene gir uttrykk for. Denne undervisningen er også knyttet til framtidig praksis i den forstand at arbeidsgivere, ifølge lærerne, ønsker seg lærlinger og ansatte med gode holdninger. I tråd med dette ser vi derfor programfagslærere som ikke har faglig anledning til å adressere temaer som urfolk, innvandring eller rasisme i sin konkrete fagundervisning, men som samtidig er tydelig opptatt av denne typen temaer. De fortalte at de stadig var oppmerksomme på hvordan de kunne påvirke elevene positivt og hvordan de i ulike situasjoner i skolehverdagen kunne adressere temaer som kunne bidra til å skape reflekterte mennesker og arbeidsfolk som «ser helheten» og har gode holdninger.

Ved flere av skolene hvor vi gjorde intervjuer, var det en relativt høy andel elever med minoritetsbakgrunn. I intervjuene med lærerne trådte det fram tre ulike perspektiver på disse elevene. For det første forteller lærerne om at minoritets elever representerer problemer. For det andre forteller lærerne om at elevene møter problemer. Her kan det i noen grad være overlapp. Noen lærere forteller for eksempel om foreldre med minoritetsbakgrunn som ønsker å trekke opp grenser for hvilke yrkesforberedende praksiser deres barn kan delta i, gjerne knyttet til vask og stell av nakne kropp. Dette er på den ene siden et problem for lærerne som må forklare og forhandle med foreldre, og minoritets elevene representerer således et problem for dem. Men på den andre siden ser lærerne foreldres forsøk på kontroll og inngripen som problemer som elevene selv møter, og de forteller om hvordan de prøver å hjelpe elever i slike situasjoner. Et annet problem som minoritets elever møter og som lærere ønsker å forebygge og forhindre, er trakassering og rasistiske holdninger i praksisfeltet.

Minoritets elever forbindes imidlertid ikke kun med problemer. Tvert imot framhever både lærere og elever i flere av intervjuene at elever med minoritetsbakgrunn er en stor ressurs. Programfagslærere i helse- og oppvekstfag forteller at jenter med minoritetsbakgrunn ofte får særskilt gode skussmål når de er i praksis i omsorgssektoren. Dette er en større diskusjon knyttet til blant annet sammenknytninger mellom kjønnsnormer og forestillinger om kulturelle og etniske kjennetegn, som jeg ikke har mulighet til å gå inn på her. Elever med minoritetsbakgrunn framheves dessuten både av lærere og elever som en ressurs for undervisningen. Oppsummert kan vi si at kulturelt og religiøst mangfold framstår både som et temaområde som elevene lærer om i undervisningen, samtidig som det framstår som en ressurs som *anvendes* i undervisningen.

## Rasisme, antisemittisme og radikalisering

Elevenes fortellinger om undervisning om rasisme og diskriminering varierer og peker i litt ulike retninger. Noen elever har lite å si om tematikken, andre mye, men to elementer går igjen: For det første assosierer mange ganske bredt når de får spørsmål om rasisme og diskriminering. De forteller med andre ord om en del hendelser og holdninger som strengt tatt ikke kvalifiserer til betegnelsene «rasisme» eller «diskriminering». For det andre er det flere som gir uttrykk for at det er vanskelig å sette ord på konkrete eksempler på rasisme og diskriminering og på de hendelsene som de forteller om. På den måten framstår rasisme og diskriminering både som et omfattende og grenseløst felt, og samtidig som et utydelig og språkløst felt.

Elevenes fortellinger om rasisme kan enkelt sagt deles i to: For det første forteller de om hvordan de mener rasisme har blitt tatt opp i undervisningen og for det andre forteller de om hvordan rasisme mer generelt tematiseres i skolekonteksten. I den grad elevene har konkrete erfaringer med undervisning om rasisme, knyttes det enten til ekstreme hendelser eller personer, i tråd med mange av lærebøkens framstillinger (jf. Midtbøen mfl. 2014a). Ellers omtales det som noe som ikke skal forekomme, noe som skolen har nulltoleranse overfor og som lærere slår hardt ned på. Elevene har imidlertid få konkrete eksempler på at lærere faktisk tematiserer rasisme eller slår ned på dette. Dette bidrar til å styrke inntrykket av at rasisme på mange måter framstår som et språkløst felt i intervjuene.

I lærerintervjuene trer det fram en viss forskjell mellom programfaglærere og samfunnsfaglærere. På bakgrunn av læreplanen er ikke dette overraskende: Lærere som underviser i samfunnsfag har et konkret kompetansemål å forholde seg til som eksplisitt nevner fordommer, rasisme og diskriminering, men det har ikke programfaglærerne. Det er imidlertid verdt å merke seg at kompetansemålet er formulert slik at det kan se ut som om elevene skal lære å drøfte årsaker til fordommer, rasisme og diskriminering, samt tiltak som kan motvirke dette, på et generelt grunnlag. Målet kan se ut til å legge til grunn at elevene skal drøfte *andres* fordommer eller erfaringer med rasisme. Dette impliserer samtidig at elevene selv ikke forventes å ha fordommer eller rasistiske holdninger, eller å ha erfart rasisme, diskriminering eller andres fordommer. I intervjuene med lærerne er det imidlertid nettopp holdninger og erfaringer blant egne elever som er det helt sentrale omdreiningspunktet når de snakker om rasisme og diskriminering. Lærerne forteller i liten grad om konkret undervisning om rasisme og diskriminering som temaer, men er desto mer opptatt av hvordan de kan møte og korrigere fordommer og gruppefiendtlige holdninger blant elevene, samt hvordan de kan ivareta elever

som erfarer å bli møtt med fordommer og gruppefiendtlige holdninger. Flere lærere gir imidlertid uttrykk for at de er usikre på hvilke utsagn og praksiser som kan kategoriseres som rasisme, og hva som eventuelt er uttrykk for at elevene er «sleivkjefta» og bare litt frekke. Også i intervjuene med lærerne framstår rasisme som et tema det er vanskelig å snakke konkret om og som de har lite språk for.

I intervjuer med programfaglærere på helse- og oppvekstfag ble det trukket opp et skille mellom de to ulike sektorene som faget retter seg mot. I helse- og omsorgssektoren var det mer sannsynlig å møte brukere med fordommer og rasistiske holdninger, først og fremst eldre menn, mente lærerne som ble intervjuet. Barne- og oppvekstsektoren ble imidlertid beskrevet som flerkulturell og preget av positive holdninger til mangfold. På denne bakgrunn ble ulike holdninger til mangfold gjerne forstått som et generasjonsspørsmål. En forutsetning for en slik forståelsesmåte er imidlertid at negative holdninger primært skyldes mangel på kunnskap og manglende personlig erfaring med mangfold. Flere av lærerne som ble intervjuet beskriver imidlertid rasistiske og gruppefiendtlige holdninger blant sine egne elever, og i disse tilfellene er ikke uvitenhet en fullgod forklaring. En mulig inngang til å forstå noe av kompleksiteten i dette feltet, kan være å skille mellom på den ene siden *frykt* og kanskje i like stor grad *usikkerhet*, og på den andre siden reelt negative og gruppefiendtlige holdninger. Frykt og usikkerhet kan sies å springe ut fra ulike fryktframkallende forestillinger om «de andre», lite konkret kunnskap, og lite erfaring med å leve i og med mangfold. Økt kunnskap og nye erfaringer kan trolig langt på vei forebygge frykt for og usikkerhet i møte med «det fremmede». Negative og gruppefiendtlige holdninger behøver imidlertid ikke springe ut av uvitenhet eller manglende erfaringer med mangfold, og økt kunnskap vil følgelig ikke uten videre være et godt virkemiddel for å forebygge dette.

Antisemittisme oppfattes i stor grad som fremmed og uaktuelt, ved unntak av i et par intervjuer med lærere fra skoler i Oslo. Dette kan delvis ses i lys av at antisemittisme først og fremst knyttes til «jødenes historie» og at norske jøder ofte knyttes til Oslo. En tilnærming som kun fokuserer på antisemittisme som en side ved jødenes historie, bidrar imidlertid til at dette forblir kun jødenes historie og ikke også «vår historie». Antisemittisme kan imidlertid også forstås som nettopp «vår historie» om identitetsbygging og nasjonale grensedragninger, ved hjelp av negative og fiendtlige forestillinger om «Jøden» og jøder som gruppe, som «de/n andre» (jf. Lien 2015). En slik tilnærming i undervisningen kan bidra til å vise elevene hvordan

antisemittisme og antisemittiske forestillinger og holdninger også kan forstås som historien om «oss» og om forholdet mellom majoritet og minoritet, og ikke isolert som «jødenes historie».

Det siste temaet som er behandlet i arbeidet med det empiriske materialet, er hvordan radikaliserings omtales i intervjuene. Utgangspunktet er hovedsakelig intervjuer fra to skoler i Oslo. Disse intervjuene kan sies å illustrere to ulike tilnærminger til fenomenet radikaliserings. På den ene skolen knyttes radikaliserings i noen grad til religiøs radikaliserings. Lærerne som ble intervjuet legger imidlertid først og fremst vekt på at elever med radikale holdninger uttrykker støtte til voldsforherligende personer eller organisasjoner, som IS, og at de morer seg med å se på denne typen videoer på nett. Elevenes (tilsynelatende) positive holdninger til voldsbruk, framstilles som mer sentralt enn de religiøse aspektene. På denne skolen har de kontakt med politiet og elevers radikaliseringsprosesser knyttes til kriminalitetsforebyggende arbeid. På den andre skolen forteller også lærerne om religiøs radikaliserings. Her knyttes det primært til muslimske elever som har blitt opptatt av hvordan man skal oppføre seg for å være en «god muslim», og som stadig irettesetter medelever som ikke følger samme regler som dem selv. Dette skaper en del konflikter og frykt blant elevene, forteller lærerne. Men lærerne på denne skolen forteller også om elever som etter deres syn har blitt radikalisert og villige til å utøve vold på bakgrunn av egne erfaringer med rasisme. En slik tilnærming indikerer at forebygging av radikaliserings i stor grad bør handle om å fremme inkluderende skolemiljø og å forebygge utenforskap. En slik tilnærming gjør det relevant å knytte fokus på radikaliserings sammen med fokus på rasisme i skolens opplærings.

## Avsluttende drøftinger

Temaene som omtales i denne artikkelen kan ses som *utfordrende temaer* i skolens undervisning. Samer og nasjonale minoriteter framstilles riktignok delvis som *uinteressante temaer*. Både lærere og elever gir uttrykk for at minoritetsgrupper som ikke framstår som nære verken med hensyn til sted eller tid, i stor grad oppleves som uinteressante og lite relevante for undervisningen. Når lærere opplever at temaer som omtales i læreplanen framstår som uinteressante og lite relevante, er det imidlertid rimelig å også hevde at disse temaene er utfordrende; hvordan kan lærere skape interesse for samer og nasjonale minoriteter blant elevene? Hvordan kan tilnærmingen til samer og nasjonale minoriteter i undervisning og lærebøker bidra til at elever opplever dette som relevant og aktuelt?



De andre temaene som drøftes i denne artikkelen kan mer konkret og tydelig oppfattes som utfordrende. Hvordan er det mulig å adressere innvandring og flerkulturelle samfunn i skolens undervisning på måter som *ikke* bidrar til andregjøring, som *ikke* bidrar til å holde fast statiske forestillinger om grupper eller kulturer, eller som *ikke* bidrar til å bygge opp om fordommer og negative stereotyper? Hvordan kan lærebøker og undervisning bidra til å fremme både inkludering, mangfoldskompetanse, maktkritiske perspektiver og demokratisk kompetanse i behandlingen av temaer som innvandring og flerkulturelle samfunn?

Rasisme, og i noen grad antisemittisme, er av de temaene som drøftes i artikkelen, som kanskje tydeligst framstår som utfordrende og til og med ubehagelige. Både lærere og elever gir uttrykk for at det er vanskelig å være konkrete når de skal snakke om rasisme i intervjuene. Det er utfordrende å sette ord på erfaringer som de kategoriserer som «rasisme», det framstår både som uevnelig og som tabu. Lærere gir uttrykk for at det er vanskelig å forklare konkret hva elever har sagt eller gjort når de forteller om episoder som de forstår som rasisme. Noe av det samme gjelder for temaet antisemittisme.

Basert på det empiriske materialet som er sammenfattet i det foregående, vil jeg peke på fire områder som krever fokus i forbindelse med utfordringer knyttet til ubehagelige og utfordrende temaer i undervisning og i skolekonteksten mer generelt. For det første viser det empiriske materialet at flere av lærerne mangler konkret **kunnskap** om temaene som ble tatt opp i intervjuene og som er omtalt i denne artikkelen. For det andre indikerer intervjuene at lærere har behov for et mer presist **språk** for å snakke om flere av temaene som er tatt opp, og samtidig et språk som kan bidra til å fremme et inkluderende og antidiskriminerende skolemiljø. Dette gjelder kanskje særlig i forhold til temaet rasisme, men også samer, minoriteter, innvandring og antisemittisme. Det tredje jeg vil peke på er at noen av lærerne gir til kjenne negative og/eller meget stereotype **holdninger** overfor grupper av mennesker eller elever, uten at de ser ut til å være oppmerksomme på dette selv. Noen av lærerne trenger kort og godt å utvikle større bevissthet omkring egne holdninger og et kritisk utenfra-blikk på seg selv. Til sist indikerer drøftingene at det kan være behov for økt kompetanse med hensyn til maktkritiske **perspektiver** og maktkritisk bevissthet, som for eksempel knyttet til normkritiske perspektiver og antidiskriminerende og inkluderende undervisning. Disse fire elementene eller fokusområdene kan ses som fire selvstendige områder som krever oppmerksomhet. Men de kan selvsagt også ses



i sammenheng; økt kunnskap vil ofte føre til både et mer presist faglig språk, økt bevissthet omkring egne holdninger, samt økt kjennskap til relevante perspektiver.

Innen forskning som tematiserer inkluderende og antidiskriminerende perspektiver i utdanningsfeltet, er det litt ulike ting som vektlegges og framheves, avhengig av forskernes kompetanse og faglige ståsted. Jeg vil foreslå at interseksjonelle, normkritiske og antidiskriminerende perspektiver kan bidra til å fremme trygge og inkluderende skolemiljø. Denne typen perspektiver trekker veksler på flere teoretiske tradisjoner, som kritisk pedagogikk og postkolonial teori (se f.eks. Bromseth og Darj (red.) 2010; Kalonaityté 2014; Kumashiro 2002; Røthing og Svendsen 2009; Røthing 2016; Svendsen 2014; Westrheim og Tolo (red.) 2014). Slike teoretiske perspektiver har det til felles at de inviterer til kritiske undersøkelser av prosesser som skaper og opprettholder privilegier og maktforhold i gitte kontekster. Gjennom en slik tilnærming inviteres både forskere, skoleledere, undervisere og elever til å se og til å undersøke egne og andres privilegier, enten disse er knyttet til kultur, religion, hudfarge, sosial bakgrunn, funksjonalitet eller seksualitet.

I NOU-en *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø* (NOU 2015:2), foreslår Djupedal-utvalget at «et normkritisk perspektiv» skal innarbeides i lærerutdanningene og i relevante læreplaner, samt at det bør utvikles undervisningsopplegg for elever om normkritikk (s. 22). Gjennom å oppøve normbevissthet og å fremme kritiske perspektiver på normer som skaper andregjøring, utenforskap og utrygghet, er målet å bidra til å skape nettopp trygge psykososiale skolemiljø.

En viktig inspirasjonskilde for flere av dem som har utviklet normkritiske perspektiver i svensk og norsk utdanningskontekst, er boka *Troubling Education* (2002) av den amerikanske pedagogen Kevin Kumashiro. Han beskriver og drøfter fire ulike former for inkluderende undervisning, også kalt anti-diskriminerende undervisning: (1) Undervisning for «de andre», (2) Undervisning om «de andre», (3) Undervisning som er kritisk til privilegier og andregjøring og (4) Undervisning som endrer studenter/elever og samfunn (Kumashiro 2002, s. 31-71). Kumashiro er nøye med å framheve både styrker og svakheter ved de ulike tilnærmingene. De to første bidrar for eksempel både til synliggjøring, bevisstgjøring og økt kunnskap, men bidrar samtidig til å opprettholde forestillinger om «de andre» og «det normale», og problematiserer ikke uten videre maktforhold og forhold mellom minoriteter og majoriteter. De to siste tilnærmingene legger vekt på kritiske perspektiver på privilegier og andregjøring, og legger ikke

minst vekt på at undervisningen skal bidra til å skape endring. I forbindelse med det siste understreker Kumashiro blant annet at undervisning som utfordrer elevenes etablerte forståelsesmåter kan skape ulike former for *kriser* for elevene, og han drøfter hvordan lærere kan utvikle kompetanse for å ivareta elever som blir utfordret og eventuelt provosert eller usikre i møte med normkritiske perspektiver.

Det empiriske materialet som denne korte artikkelen bygger på, er etter mitt syn så komplekst og mangefasettert at det er vanskelig å oppsummere eller konkludere. Uansett hva som framheves som en tendens eller et «funn» i drøftingene, vil det være mulig å peke på andre utsagn, andre aspekter, som viser fram andre forståelsesmåter eller praksiser. Jeg drister meg likevel til å foreslå at et gjennomgående tema er spørsmålet om hva som oppleves eller oppfattes som nært versus fjernt. Det som oppfattes som nært forstås som aktuelt og engasjerende, og som relevant i forhold til praksisfeltene og elevenes profesjonsdanning. Når elevene snakker i vispråk om klassen sin eller om dagens mangfoldige Norge, kan det også ses som et uttrykk for opplevelse av nærhet og tilhørighet. På den andre siden har vi sett at temaer som oppfattes som fjerne også ses som uinteressante og lite relevante. Likeledes har vi sett lærere og elever snakke om «de andre» på statiske, stereotype, andregjørende og forskjellsskapende måter, når disse oppleves eller oppfattes som fjerne og fremmede. Rasistiske og antisemittiske holdninger og oppfatninger kan knyttes til nettopp utskilling og grensemarkering i forhold til den eller det fremmede. På denne bakgrunn kan det hende at et helt sentralt spørsmål i videre arbeid vil være hvordan lærebøker og undervisning kan bidra til å skape opplevelser av nærhet, tilknytning og forpliktelse i forhold til den eller det som framstår som annerledes eller fremmed.

## Litteratur

- Bromseth, J. C. H. & Darj, F. (red.) (2010). *Normkritisk pedagogik: makt, lærande och strategier för förändring*. Uppsala: Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet.
- Johannesen, H. S. (2015). Yrkesfaglæreres kulturelle koder. En kvalitativ studie av yrkesfaglæreres kulturelle koder i skoledlen i utvalgte yrkesfaglige utdanningsprogram. PhD-avhandling ved Utdanningsvitenskapelig fakultet, Universitetet i Oslo.
- Kalonaityté, V. (2014). *Normkritisk pedagogik – för den högre utbildningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Kumashiro, K. (2002). *Troubling Education*. New York: Routledge Falmer.
- Lien, L. (2015). «...pressen kan kun skrive ondt om jøderne». Jøden som kulturell konstruksjon i norsk dags- og vittighetspresse 1905-1925. PhD-avhandling. Institutt for arkeologi, konservering og historie, Universitetet i Oslo.
- Midtbøen, A. H., Orupabo, J. & Røthing, Å. (2014a). *Beskrivelser av etniske og religiøse minoriteter i læremidler*. ISF-rapport 2014:10. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Midtbøen, A. H., Orupabo, J. & Røthing, Å. (2014a). *Etniske og religiøse minoriteter i læremidler: Lærer- og elevperspektiver*. ISF-rapport 2014: 11. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- NOU 2015:2. *Å høre til: virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Røthing, Å. & Svendsen, S.H.B. (2009). *Seksualitet i skolen: perspektiver på undervisning*. Oslo: Cappelen Damm.
- Røthing, Å. (2016). Normkritiske perspektiver og mangfoldskompetanse. I: *Bedre skole* 3/16. Oslo: Utdanningsforbundet.
- Svendsen, S. H. B. (2014). *Affecting change? Cultural politics of sexuality and “race” in Norwegian education*. 2014:19. Norwegian University of Science and Technology, Faculty of Humanities, Department of Interdisciplinary Studies of Culture, Trondheim.
- Tolo, A. (2014). Utforming av utdanningspolitikk på det flerkulturelle området. I: K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold* (s. 96-118). Bergen: Fagbokforlaget.
- Westrheim, K. & Tolo, A. (red.). (2014). *Kompetanse for mangfold. Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*. Bergen: Fagbokforlaget.

---

<sup>1</sup> Rapportene kan lastes ned fra hjemmesiden til Institutt for samfunnsforskning:

<http://www.samfunnsforskning.no/Publikasjoner/Rapporter/2014/2014-010>

<http://www.samfunnsforskning.no/Publikasjoner/Rapporter/2014/2014-011>

<sup>2</sup> En bredere framstilling av det empiriske materialet kommer etter planen i bokform på Cappelen Damm akademisk i 2017. Det vil også komme andre publikasjoner basert på prosjektet «Mangfold i yrkesfag».