

ETNISKE OG RELIGIØSE MINORITETER I LÆREMIDLER

LÆRER- OG ELEVPERSPEKTIVER

Arnfinn H. Midtbøen, Julia Orupabo og Åse Røthing

Institutt for samfunnsforskning

Rapport 2014: 11

Etniske og religiøse minoriteter i læremidler

Lærer- og elevperspektiver

Arnfinn H. Midtbøen, Julia Orupabo og Åse Røthing

© Institutt for samfunnsforskning 2014

Rapport 2014: 11

Institutt for samfunnsforskning

Munthes gate 31

PO Box 3233 Elisenberg

NO-0208 Oslo, Norway

ISBN (trykk): 978-82-7763-444-9

ISBN (pdf): 978-82-7763-445-6

ISSN: 0333-3671

www.samfunnsforskning.no

Innhold

	Forord	5
1	Innledning	7
2	Sammenfatning av hovedfunn fra kartleggingen	9
	Omtale av urfolk, nasjonale minoriteter og etniske minoriteter	10
	Omtale av innvandring, religion og flerkulturelle samfunn	11
	Omtaler av rasisme, antisemittisme, diskriminering, fordommer og fremmedfrykt	11
	Omtaler av terrorisme, radikaliserings og ekstremisme	13
	Hovedkonklusjoner fra kartleggingen	14
3	Metodisk tilnærming	16
	Fokusgruppeintervju	16
	Datagrunnlag	17
	Kort om lærer- og elevintervjuene	19
	Forskningsetiske hensyn	19
	Sætrekk ved skolene	20
4	Lærerperspektiver	23
	Lærerperspektiver på læremidler	23
	Alternative læringsressurser	27
	Undervisning om ulike minoritetsgrupper	29
	Undervisning om rasisme, antisemittisme og radikaliserings	35
	Å undervise om følsomme temaer	40
	Oppsummering	42

5	Elevperspektiver	44
	Elevperspektiver på læremidler	44
	Alternative læringsressurser	46
	De andre minoritetene	48
	«Hvis folk hadde begynt med noe rasistisk her, så hadde folk klikka helt»	53
	Norskhetens grenser	61
	Oppsummering	64
6	Hovedfunn på tvers av intervjuene	67
	Skolens ressursmangler	67
	Irrelevante minoritetsgrupper?	69
	Rasismens nærvær og fravær	70
	Diskrepansen mellom uttalt fargeblindhet og etniske forskjeller	72
7	Avslutning	74
	Forventning om aktualitet og nasjonale minoriteter	74
	Etniske grenser og skolen som en verdiskapende arena	76
	Litteratur	79
	Appendiks	82
	Institutt for samfunnsforskning	88

Forord

Denne rapporten er andre 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, har gjennomført på oppdrag for Utdanningsdirektoratet. I den første rapporten kartla vi hvordan etniske og religiøse minoriteter er beskrevet i læremidler for ungdomstrinnet og videregående opplæring, med særlig vekt på hvordan temaer som antisemittisme, fremmedfrykt, rasisme, ekstremisme og radikaliseringsprosesser, er behandlet. I denne avsluttende rapporten har vi undersøkt hvordan lærere ved noen utvalgte skoler anvender læremidlene i undervisningen på disse områdene, og hvordan elever ved de samme skolene erfarer at læremidlene brukes.

Vi takker rektorer, lærere og elever ved et utvalg ungdoms- og videregående skoler for at de tok seg tid til å gi oss et innblikk i hva de synes om læremidlene de har tilgjengelig, og hvordan de opplever at undervisningen om disse sentrale spørsmålene fungerer. Takk også til Utdanningsdirektoratet og ekstern leser Øystein Gilje, for nyttige kommentarer til et tidligere rapportutkast, og til Anja Bredal og Mari Teigen ved Institutt for samfunnsforskning, for gode innspill og kvalitetssikring av rapporten.

Oslo, 11. desember 2014

Arnfinn H. Midtbøen, Julia Orupabo og Åse Røthing

1 Innledning

Hvilken rolle spiller lærebøker i undervisningen om etniske og religiøse minoriteter i den norske skolen i dag? Representerer de fundamentet for lærernes undervisning og en betydningsfull kilde til elevers kunnskap, eller fremstår de i økende grad som supplement til kontinuerlig oppdaterte nettsider og andre nettressurser? Har skolene økonomi 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 gamle og nye minoritetsgrupper, samt temaer som rasisme og antisemittisme, i en skole som kjennetegnes av et økende etnisk og religiøst mangfold?

Denne rapporten bygger videre på en omfattende kartlegging av hvordan etniske og religiøse minoriteter er beskrevet i læremidler i samfunns- og religions- og livssynsfagene på ungdomstrinnet og i fellesfagene i videregående opplæring (Midtbøen, Orupabo, & Røthing, 2014). Kartleggingen av læremidlene tok utgangspunkt i to brede problemstillinger: For det første hvordan urfolk og nasjonale, etniske og religiøse minoriteter er beskrevet. For det andre hvordan spørsmål som knytter seg til innvandring og flerkulturelle samfunn, rasisme, antisemittisme, fremmedfrykt, terrorisme og radikaliseringsprosesser, er behandlet i læremidlene. I denne rapporten følger vi opp tematikken ved å presentere analyser av fokusgruppeintervjuer som vi har gjort med lærere og elever ved et utvalg ungdoms- og videregående skoler.

Til sammen har vi intervjuet 45 lærere og elever ved tre ungdomsskoler og to videregående skoler. I lærerintervjuene har vi vektlagt hvordan lærerne anvender læremidlene de har til rådighet og hvordan de legger opp undervisningen om temaene vi har studert. I elevintervjuene har vi vært opptatt av hvordan elevene opplever at læremidlene tas i bruk og hva de synes om undervisningen om disse emnene. Intervjuene både bekrefter og utdyper funnene fra den første rapporten. Samlet bidrar de to studiene til at vi har fått et bedre bilde av situasjonen i den flerkulturelle, norske skolen.

Rapporten består av til sammen sju kapitler, inkludert denne innledningen. I det neste kapittelet sammenfatter vi de viktigste

funnene fra kartleggingen av læremidlene (Midtbøen et al., 2014). Dette danner et viktig bakteppe for resten av rapporten fordi intervjuguidene vi har brukt tok utgangspunkt i kartleggingen og dermed ble et sentralt referansepunkt i samtaler med lærere og elever. I kapittel 3 redegjør vi kort for fokusgruppeintervju som metode, hvordan vi gikk frem for å kontakte skolene og hva vi vektla i intervjuene. Kapittel 4 og 5 er rapportens hoveddeler og består av analysene av intervjumaterialet. Vi begynner med analysene av lærerintervjuene og fortsetter deretter med elevene. I kapittel 6 drøfter vi funnene fra intervjuene opp mot resultatene fra kartleggingen av læremidlene, før vi i kapittel 7 diskuterer noen mulige implikasjoner av disse to studiene samlet sett.

2 Sammenfatning av hovedfunn fra kartleggingen

I den første rapporten fra dette prosjektet (Midtbøen et al., 2014) kartla og analyserte vi samtlige læremidler som i dag brukes i RLE og samfunnsfag for ungdomstrinnet, og for religion og etikk, historie og samfunnskunnskap for studieforberedende på videregående opplæring. Dette innebærer at vi kartla alle trykte læremidler og tilhørende nettressurser, fra forlagene Cappelen Damm, Gyldendal, Aschehoug og Fagbokforlaget. I tillegg kartla vi relevant stoff på Nasjonal digital læringsarena (ndla.no). Denne kartleggingen supplerer tidligere undersøkelser av læremidler i norsk skole (Juuhl, Hontvedt, & Skjelbred, 2010; Knudsen, 2011; Skjelbred, Solstad, & Aamotsbakken, 2005; Utdanningsdirektoratet, 2005), samt et pågående arbeid om læremidler som for tiden gjennomføres ved Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Oslo (se bl.a. Rasmussen, Gilje, Ferguson, Ingulfsen, & Bakkene, 2014).

I kartleggingen av læremidlene (Midtbøen et al., 2014) undersøkte vi for det første hvor ofte ulike etniske og religiøse minoritetsgrupper, og temaer som rasisme, antisemittisme og radikalisering, ble nevnt i læremidlene. Dette kunne vi gjøre gjennom systematiske søk etter nøkkelord i elektroniske versjoner av de trykte læremidlene. For det andre gjennomførte vi en kvalitativ analyse av hvordan temaene er beskrevet. I den kvalitative delen la vi vekt på om beskrivelsene av ulike minoritetsgrupper og temaer som rasisme og antisemittisme rommet kompleksitet og nyanser eller snarere stod i fare for å reprodusere stereotype forståelser av minoritetsgrupper; om læremidlene hadde en inkluderende språkbruk som tok utgangspunkt i det faktiske mangfoldet som det norske samfunnet består av i dag; og til slutt om det var noen tendenser til endring over tid. De fleste av læremidlene som brukes i dag er publisert i 2006-2008 og disse gir selvsagt liten mulighet for å si noe om utvikling over tid, men ett verk ble opprinnelig publisert i 1995 og en serie bøker er skrevet i perioden 2011 til 2014. Dette spennet i tid ga oss en anledning til å reflektere rundt endringer i begrepsbruk og forståelsesrammer i det flerkulturelle feltet i Norge.

I de følgende avsnittene følger oppsummeringene av de ulike temaene i kartleggingen, samt våre hovedkonklusjoner.

Omtale av urfolk, nasjonale minoriteter og etniske minoriteter

Det mest slående i kartleggingen av hvordan de ulike gruppene er beskrevet i læremidlene, var de store forskjellene i oppmerksomhet som blir dem til del (se Midtbøen et al., 2014, kap. 5). Mens samer i Norge for eksempel blir omtalt svært ofte, og gjennomgående i alle fag, står det vesentlig mindre om de andre minoritetsgruppene. Jøder omtales riktignok mange steder, men da særlig i religions- og livssynsfagenes tekster om verdensreligionen jødedom og i historiefaget som en særlig rammet gruppe under andre verdenskrig – ikke som en religiøs minoritet i Norge i dag. I historiebøker både på ungdomstrinnet og videregående skole står det en del om romfolk, og noe om romani, mens det står svært lite om kvener og skogfinner. Det er imidlertid viktig å presisere at dette for ungdomstrinnet er i tråd med læreplanens kompetansemål: nasjonale minoriteter nevnes ikke eksplisitt i kompetansemålene for samfunnsfag eller RLE på ungdomstrinnet (se Midtbøen et al., 2014, kap. 4 for en redegjørelse for de relevante kompetansemålene på disse fagområdene for ungdomstrinnet og videregående opplæring).

Et annet viktig funn var at en del læremidler gir inntrykk av at overgrep overfor minoriteter er noe som tilhører fortiden. I historiebøkene er det for eksempel mye fokus på den norske statens historiske overgrep mot samer og nasjonale minoriteter og noen bøker gjør gode forsøk på å få elevene til å reflektere over lignende prosesser i dagens samfunn. I en del tilfeller ender redegjørelsene for situasjonen til både samer og nasjonale minoriteter imidlertid opp med å gi inntrykket av at problemene disse gruppene møter ikke lenger er relevante. Nå er det selvsagt riktig at situasjonen er radikalt forbedret sammenlignet med fornorskingspolitikkenes epoke i norsk historie. Det er imidlertid ikke ensbetydende med at situasjonen til disse gruppene er uten utfordringer i dag (se f. eks Lidén, 2005; Lund & Moen, 2010).

Sammenlignet med historiebøkene, er samfunnsfagsbøkene ikke overraskende vinklet mer 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 innvandrergreper, selv om dette strengt tatt ikke er korrekt utfra faglig og rettslig terminologi. De ulike gruppene har dessuten krav på ulike

former for rettigheter i tråd med Europarådets rammekonvensjon om vern av nasjonale minoriteter som Norge ratifiserte i 1999.

Bøkene for religion- og livssynsfag på ungdomstrinnet og videregående opplæring, gjør rede for kristendom, islam, hinduisme, jødedom og buddhisme som verdensreligioner, men har mindre fokus på for eksempel muslimer og jøder som religiøse minoritetsgrupper i en norsk kontekst. Også i disse bøkene står det en hel del om samer og nasjonale minoriteter, men det trekkes sjelden paralleller mellom situasjonen for samer og nasjonale minoriteter på den ene siden og nyere religiøse minoritetsgrupper på den andre.

Omtale av innvandring, religion og flerkulturelle samfunn

I kartleggingen fant vi at innvandring og flerkultur tematiseres oftere i læremidlene i samfunnsfag enn i historie og religions- og livssynsfag (se Midtbøen et al., 2014, kap. 6). 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. I enkelte læremidler trekkes det paralleller i tid og rom slik at elevene f.eks. blir oppfordret til å reflektere rundt likheter og forskjeller i utvandring til USA på 1800-tallet med innvandring til Europa og Norge i dag.

Samlet er samfunnsfagsbøkene mer oppdaterte og opptatt av spørsmål knyttet til innvandring og flerkultur, sammenlignet med historiebøkene. I en del tilfeller ender likevel gode intensjoner opp med å henvende seg til et antatt norsk «vi» som ikke reflekterer den etniske og religiøse sammensetningen blant norske skoleelever i dag. For eksempel fremstilles 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 nivå, har derimot en mer inkluderende skrivemåte, gode eksempler og nyanserte fremstillinger av denne tematikken.

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 stereotipe bilder av særlig muslimer i Norge, for

eksempel med inngående drøftinger av karikaturstriden i 2005-06 og spørsmålet om bruken av hijab.

Omtaler av rasisme, antisemittisme, diskriminering, fordommer og fremmedfrykt

Rapporten undersøkte også hvordan temaer som rasisme, antisemittisme, diskriminering, fordommer og fremmedfrykt er beskrevet i læremidlene (se Midtbøen et al., 2014, kap. 7). I dette knippet med temaer skiller rasismebegrepet seg ut med klart flest treff. Antisemittisme er til sammenligning lite beskrevet i læremidlene selv om historiefaget har en del treff. I alle bøker på alle nivåer er fremmedfrykt bare tematisert 32 ganger. Det betyr likevel ikke at fremmedfrykt ikke omtales i lærebøkene. Selv om det er relativt få treff på begrepet fremmedfrykt, tematiseres dette indirekte gjennom beskrivelsen av fordommer i læremidlene. Slik er det også med rasisme, som gjerne beskrives i sammenheng med andre begreper som diskriminering, nasjonalisme, og fordommer.

I redegjørelser for fordommer, generalisering og stereotyper bruker flere lærebøker også eksempler som viser sammenkoblingen mellom Israels politikk overfor palestinere i Midtøsten og negative holdninger til jøder i Norge. Dette er en indirekte måte å omtale antisemittiske tendenser på som viser at dette er en tematikk som ikke er uberørt, selv om antisemittisme i Norge i dag ikke er et eget tema i læremidlene. I en historisk kontekst er det også tendenser til at antisemittisme behandles som et marginalt fenomen i Norge. Når Tysklands overgrep mot jødene tematiseres i læremidlene, bruker forfatterne gjerne ord som jødehat og antisemittisme, mens når det er snakk om deportasjonen av jøder som fant sted i Norge med politiets hjelp, skriver gjerne forfatterne at dette ikke reflekterer befolkningens syn på jøder – som angivelig var kjennetegnet av skepsis, ikke hat eller antisemittisme.

Når det gjelder omtalen av fenomenet rasisme og bruken av begrepet, er det stor variasjon med hensyn til presisjon, mellom fag og mellom ulike lærebøker. I historiebøkene knyttes omtalen av rasisme gjerne til det som gjerne kalles biologisk rasisme, altså ideen om at det eksisterer et verdimeisig hierarki av menneskeraser. 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 ved at det knyttes tett til for eksempel europeisk

kolonialisme, Holocaust, rasesegregeringspolitikk i USA og apartheid-systemet i Sør-Afrika.

I samfunnsfagsbøkene er det flere innganger og forståelser av rasisme enn det vi fant i historiebøkene. Til forskjell fra i historiebøkene, defineres rasisme i samfunnsfagsbøkene som noe mer enn den biologiske rasismen; for eksempel inkluderer de ofte diskusjoner av hverdagsrasisme og negative fordommer om religiøse og etniske minoritetsgrupper. Ved å åpne opp for en bredere definisjon av rasisme bidrar disse bøkene til en anerkjennelse av den opplevelsen av subtil eksklusjon, diskriminering og rasisme som mange unge med minoritetsbakgrunn opplever i dag, og det gir dem et begrepsapparat som disse opplevelsene kan forstås innenfor.

Omtaler av terrorisme, radikalisering og ekstremisme

Vi undersøkte til slutt omtalen av fenomener som terrorisme, ekstremisme og radikalisering (se Midtbøen et al., 2014, kap. 8). Her fant vi at mens radikalisering og ekstremisme nevnes forsvinnende få ganger i læremidlene, står det svært mye om terrorisme. I disse omtalene går et viktig skille mellom bøker utgitt før og etter 2011. Både i historiebøker og samfunnsbøker utgitt før 2011 er terrorisme primært koblet til muslimer og internasjonal terror. Det er først i 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. Fordi 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 imidlertid viktig å presisere at omtalene av terrorisme også i bøkene utgitt før 2011 har valgt en drøftende og nyansert tilnærming og at forfatterne er opptatt av ikke å klebe terroriststempelen til muslimer som gruppe. Ikke desto mindre er den tette koblingen mellom terrorisme og islam i disse læremidlene med på å sette en klar forståelsesramme – som nok reflekterer den bredere samfunnsdebatten rundt disse spørsmålene i årene etter 11. september 2001.

Bøkene utgitt etter 2011 illustrerer på samme måte den prosessen store deler av det norske samfunnet har gjennomgått etter 22. juli. I disse bøkene brukes selvsagt en del plass på selve hendelsen 22. juli, men forfatterne har også en helt annen og bredere tilnærming både til terrorismens kjennetegn, dens årsaker og dens mange former. Det som

derimot ikke tematiseres er radikaliseringsprosesser og de mulige koblingene mellom slike prosesser og terrorisme, noe som nok har sammenheng med at debattene om radikalisering er av relativt ny dato og ikke ennå har rukket å komme med i læremidlenes beskrivelser.

Hovedkonklusjoner fra kartleggingen

Oppsummert viste kartleggingen (Midtbøen et al., 2014) altså at når det gjelder omfang, er det store forskjeller i hvor mye oppmerksomhet som blir viet til ulike grupper og temaer i læremidlene. Blant de konkrete minoritetsgruppene er samene overrepresentert i alle fag og på alle nivåer i bøkene vi har kartlagt, mens andre nasjonale, etniske 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 står lite om kvener og skogfinner. Etniske minoriteter er mye omtalt i den forstand at særlig samfunnsfagsbøkene dekker innvandring og flerkulturelle samfunn forholdsvis bredt. Kartleggingen viser også at læremidlene dekker noen temaer mye, som rasisme og terrorisme, mens andre temaer, som antisemittisme og radikalisering, er nokså lite behandlet.

I læremiddelrapportens sluttkapittel (Midtbøen et al., 2014, kap. 10) drøftet vi to poenger vi mener det er viktig å gjenta her. Det første poenget dreier seg om læreplanens betydning for hvordan læremidlene er utformet. Læreplanen legger de formelle føringene for hva undervisningen i norsk skole skal inneholde. Kompetansemålene er riktignok formulert slik at de åpner for fortolkninger og prioriteringer, noe som gjør at det ikke er helt gitte sammenhenger mellom læreplanen og lærebøkens framstillinger. Samtidig er det åpenbart klare koblinger – for eksempel er det ikke tvil om at samer nevnes i langt flere kompetansemål enn andre grupper, noe som reflekteres i at denne gruppen også omtales klart mest i læremidlene.

Men selv om vi har noen eksempler på temaer som omtales selv om de ikke nevnes i kompetansemålene, har vi ikke funnet eksempler på det *motsatte*, altså 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. Noen temaer vil antakelig komme av seg selv simpelthen som en følge av at læremidler jo

forfattes innenfor en kontekst der hva som oppfattes som viktig kontinuerlig er i forandring. Dersom man likevel mener at den ulike vektingen i oppmerksomhet som blir ulike grupper og temaer til del, for eksempel at utfordringene den jødiske minoriteten i Norge opplever i dag eller radikaliserings-tendenser i enkelte minoritetsgrupper ønskes tematisert i skolens undervisning, må dette spesifiseres i konkrete kompetansemål i læreplanen. Dette kommer vi tilbake til i denne rapporten avslutningskapittel.

Det andre poenget knytter seg til endring over tid. En interessant observasjon vi gjorde i løpet av kartleggingen var tendensen til det vi kalte en modning i det flerkulturelle feltet i Norge. Med en modning i feltet siktet vi til tre forhold. For det første en modning i begrepene som brukes, i den forstand at begrepsbruken i de nyeste er langt mer nyansert enn i de eldre verkene, og at nedbryting av stereotypier og generaliserende oppfatninger om grupper virker å være en klar målsetting for lærebokforfatterne. For det andre i form av at temaene som tas opp i de nyere læremidlene oppleves som mer relevante, særlig i diskusjoner om årsaker til terrorisme. For det tredje er det en stor forskjell på eldre og nyere verk når det gjelder *hvem* lærebokforfatterne henvender seg til. De eldre læremidlene opererer i en del tilfeller med et implisitt «vi» som personer med minoritetsbakgrunn ikke gjøres til en del av. De nyere 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 stereotypier om enkeltgrupper, og er i den forstand bedre egnet til undervisning i en norsk skole som i stigende grad kjennetegnes av etnisk og religiøs mangfold.

At det ser ut til å ha funnet sted en modning i det flerkulturelle feltet i Norge er selvsagt ikke ensbetydende med at det ikke er rom for forbedringer også i de nyere læremidlene. Det er for eksempel ikke gitt at vektingen mellom ulike grupper og temaer i læremidlene er ønskelig. Gitt variasjonen mellom enkeltverk og over tid, gjenstår dessuten noen avgjørende spørsmål: Hvilke læremidler brukes egentlig i den norske skolen i dag? Har skolene ressurser til å holde seg med de beste og mest oppdaterte læremidlene? Opplever lærerne at læremidlene tilbyr de nødvendige verktøyene for undervisning om kontroversielle temaer i en stadig mer heterogen elevmasse? Og opplever elevene at lærerne har den kompetansen som skal til for å gjøre undervisningen om disse spørsmålene engasjerende og lærerik? Det er slike spørsmål vi vender oss mot i de neste kapitlene i denne rapporten.

3 Metodisk tilnærming

Denne studien undersøker hvordan læremidlene brukes i undervisningen i et utvalg norske skoler, ut fra både elevers og læreres perspektiv. Studien er basert på kvalitative fokusgruppeintervjuer med lærere og elever på fem forskjellige skoler. I den første delen av dette kapitlet beskriver vi studiens metodiske tilnærming. Deretter presentere vi studiens datagrunnlag og forskningsetiske hensyn. Sist i kapitlet gir vi en kort beskrivelse av hva som kjennetegner skolene som er inkludert i denne undersøkelsen.

Fokusgruppeintervju

For å få kunnskap om hvordan lærere bruker læremidler og andre ressurser om etniske og religiøse minoriteter i undervisningen, og hvordan elevene opplever og engasjerer seg i undervisningen om disse temaene, har vi gjennomført fokusgruppeintervjuer med både lærere og elever ved fem skoler. Et fokusgruppeintervju innebærer at en gruppe informanter diskuterer et eller flere oppgitte temaer, ledet av en forsker som fungerer som moderator for samtalen. Denne metodikken egner seg godt for å utforske bredden av holdninger, erfaringer og atferd. Metoden er også godt egnet til å utforske konfliktlinjer og få frem brytninger, fordi deltageren hele tiden forholder seg til hverandre og kan utfordre hverandres synspunkter (Morgan, 1996).

For å få belyst temaene fra ulike perspektiver har vi satt sammen separate fokusgrupper for lærere og elever. Det var hensiktsmessig å intervju elevene og lærere adskilt, av flere grunner. Separate elevintervjuer kan for eksempel sikre tilgang til elevenes kritiske refleksjoner som ikke ville blitt fremmet med lærere til stede. I intervjuene med elevene var det dessuten naturlig å benytte mer hverdagslige eksempler og språk, og å vektlegge deres opplevelse av undervisningen, mens det i lærerintervjuene var mer naturlig å få tak i deres bruk av og fortolkning av læremidlene, deres vurdering av egen praksis sett opp mot krav i læreplanen, men også å fange inn eventuelle kritiske perspektiver på læremidlene som er tilgjengelig. Elever og

lærere har dessuten helt ulike roller og funksjoner i skolekonteksten, noe som også gjorde det relevant å intervju dem separat og å stille dem ulike typer spørsmål (jf. intervjuguider vedlagt i rapportens appendiks).

Datagrunnlag

Utvalget av informanter består av lærere og elever på tre ungdomsskoler og to videregående skoler. Til sammen har vi gjennomført fem fokusgruppeintervjuer med lærere og fem med elever ved de samme skolene. Skolene er lokalisert i Oslo og i en kommune på Vestlandet. Totalt består datamaterialet av fokusgruppeintervjuer med 45 informanter. Av disse er 27 elever og 18 lærere.

Vi har valgt skoler utfra et ønske om å sammenligne langs flere relevante dimensjoner. Vi har valgt skoler utfra et ønske om å sammenligne langs flere relevante dimensjoner. For det første har vi sammenlignet hvordan lærerne på ungdomsskolen oppfatter undervisningen om de temaene vi fokuserer på, med hvordan lærere på videregående oppfatter undervisningen der. For det andre har vi sammenlignet læreres beskrivelser av egen undervisningspraksis med elevers opplevelser av og synspunkter på undervisningen på temaene som inngår i undersøkelsen. For det tredje har vi gjennomført intervjuer på både private og offentlige ungdoms- og videregående skoler. At både private og offentlige skoler skulle inkluderes i utvalget, var et eksplisitt ønske fra Utdanningsdirektoratet. For det fjerde har vi sammenlignet skoler med en høy andel elever med etniske minoriteter med skoler som har en mer etnisk homogen elevsammensetning. Og til sist har vi sammenlignet ungdomsskoler i Oslo med en ungdomsskole på Vestlandet.

Selv om utvalget av skoler ble foretatt utfra et ønske om å kunne peke på noen bestemte mønstre som kan fortelle noe om likheter og forskjeller langs disse dimensjonene, vil vi likevel understreke at dette er et begrenset materiale. Funnene fra intervjuene kan opplagt ikke generaliseres til skole-Norge som sådan. Datagrunnlaget er også for lite til å gjøre komparative generaliseringer innad i materialet. I presentasjonen av intervjuene i de kommende kapitlene har vi derfor valgt å fokusere mest på fellestrekkene i synspunktene som forekommer på tvers av skoler, og bare i enkelttilfeller diskuterer vi forskjeller i synspunktene som kommer frem med utgangspunkt i den konkrete skolekonteksten. Et slikt tilfelle gjelder hvilke minoritetsgrupper elevene opplever som relevante. Her finner vi noen

interessante forskjeller mellom Oslo-skolene på den ene siden og vestlandsskolen på den andre, som vi reflekterer rundt i rapportens kapittel 5.

Med assistanse fra rektor og ledelse ved de fem skolene, gjorde vi et strategisk utvalg av informanter. Målet var å sikre variasjon med tanke på lærernes arbeidserfaring og undervisningsfag, noe som var viktig for å få frem ulike synspunkter og behov. Lærerintervjuene består av lærere på ungdoms- og videregående skolenivå som underviser i RLE/religion og etikk og/eller samfunnsfag, på ulike trinn. Vi ønsket også å inkludere elever fra ulike klasser på siste skoletrinn, altså 10. trinn på ungdomsskolen og 3. klasse på videregående. Det er grunn til å tro at elever som har lenger erfaring med undervisning i RLE og samfunnsfag, har et bedre sammenligningsgrunnlag, enn ferske elever. Elevintervjuene fra videregående skole består av elever som går det tredje året, men på grunn av begrenset tilgang, består elevintervjuene fra ungdomsskolen både av elever fra 8., 9. og 10. trinn. Blant lærerne er det også én informant som underviser i RLE på 5. trinn. Tabell 1 gir en oversikt over antallet informanter per fokusgruppe, fordelt på de fem skolene.

Tabell 1. Antall informanter per fokusgruppe med lærere og elever, fordelt etter skoleog totalt.

Skole	Lærere	Elever	Totalt
A Offentlig ungdomsskole, Vestlandet	6	6	12
B Offentlig ungdomsskole, Oslo	3	5	8
C Privat ungdomsskole, Oslo	2	6	8
D Offentlig videregående skole, Oslo	4	3	7
E Privat videregående skole, Oslo	3	7	10
Totalt	18	27	45

Kort om lærer- og elevintervjuene

For å få kunnskap om hvordan lærere bruker læremidler og andre ressurser om etniske og religiøse minoriteter, og temaer som rasisme og terrorisme, har vi altså gjennomført fokusgruppeintervjuer med til sammen 18 lærere. Formålet med disse intervjuene var på den ene siden å beskrive undervisningspraksis. I intervjuene ønsket vi å kartlegge bruken av læremidler og andre læringsressurser, hvordan lærere anvender dem i sin skolehverdag, og hvordan lærere underviser i spørsmål som rasisme og ekstremisme dersom dette ikke dekkes i læremidlene de har til rådighet. Her brukte vi funnene fra vår første rapport om beskrivelsen av etniske og religiøse minoriteter i læremidlene aktivt i intervjuene. Intervjuene med lærerne ga oss også innsikt i deres egne synspunkter, engasjement og kunnskapsbehov når det gjelder spørsmål om disse temaene, og hvordan de opplever elevenes engasjement og deltagelse.

For å få kunnskap om elevenes erfaringer og synspunkter på undervisningen om etniske og religiøse minoriteter, og temaer som rasisme og terrorisme, har vi gjennomført gruppeintervjuer med til sammen 27 elever. Formålet med elevintervjuene var å få kunnskap om hvordan elevene opplever undervisningen om etniske og religiøse minoriteter, rasisme og antisemittisme. Vi var også opptatt av om de brukte bøkene i undervisningen, hvordan de brukte dem, og om de har benyttet nett, aviser eller andre læringsressurser når de har om disse temaene.

Både lærere og elever ble rekruttert via ledelsen på de fem skolene. Det betyr at skolene har gjort en vurdering av hvem de vil spørre og videreformidle kontakt til. Det innebærer antakelig at lærerne vi har snakket med i utgangspunktet er svært interessert i tematikken og derfor ikke nødvendigvis representative for lærere flest. Når det gjelder elevene ba vi eksplisitt om å få snakke med elever som er engasjerte og reflekterte, og som kunne antas å ha interesse av å stille opp som informanter. Vi ba også om få snakke med både jenter og gutter, og med elever med ulik etnisk og religiøs bakgrunn. Selv om elevene dermed har variert bakgrunn, er de nok mer opptatt av temaene for denne rapporten sammenlignet med andre elever på samme alder.

Forskningsetiske hensyn

Det er flere forskningsetiske hensyn å ivareta i denne typen prosjekt. I intervjuene med elevene, og særlig med elever under 16 år, har det vært

spesielt viktig å forsikre oss om at de som deltar forstår hensikten med undersøkelsen og spørsmålene som stilles. Det var særlig viktig å presisere at deltagelse i prosjektet er frivillig. Alle elevene som er under 16 år og som har deltatt i prosjektet, har fått tillatelse og skriftlig samtykke fra foresatte. Dette er et forskningsetisk krav når man forsker på unge under 16 år.

Å anonymisere informanter er et vanlig håndverk i forskning, men i en del sammenhenger er det ekstra utfordrende. Dette gjelder i studier som denne, der vi har intervjuet elever og lærere ved den samme skolen, som attpåtil er rekruttert via ledelsen ved skolene. Lærerne vet for eksempel hvilke elever som deltar i undersøkelsen på sin skole; ledelsen vet hvilke lærere som har deltatt. Som forskere har vi lagt opp til at våre informanter kan prate fritt og i konfidensialitet, men dette stiller samtidig krav til anonymisering.

Vi har løst utfordringen med anonymitet på tre måter. For det første spesifiseres ikke elevenes bakgrunn, som kjønn, alder og landbakgrunn. For det andre oppgir vi ikke hvor skolene er geografisk lokalisert (utover Vestlandet og Oslo), men bruker betegnelse privat versus offentlig ungdomsskole og videregående skole. For det tredje utelater vi lengre dialoger der det kan være enkelt for innvidde å gjenkjenne de ulike deltakerne. At vi kun har inkludert én skole på Vestlandet innebærer likevel at vi kun kan sies å ivareta anonymitet i forhold til den generelle leser. I dette tilfellet ivaretar vi ikke informantenes anonymitet i forhold til rektor og andre ved skolen som vet at lærere og elever har blitt intervjuet.

Prosjektet er meldt inn og godkjent av personvernombudet (NSD) i henhold til lov om personvern, og gjennomføres i tråd med forskningsetiske retningslinjer fra Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH).

Særtrekk ved skolene

De fem skolene skiller seg som nevnt fra hverandre på en rekke ulike områder. Utvalget består av private og offentlige skoler, de har ulik etnisk sammensetning når det gjelder elevene, og er lokalisert forskjellige steder i landet. I det følgende skisserer vi det som kjennetegner den enkelte skole. Her baserer vi oss på informasjon fra intervjuene med lærerne.

Skole A

Den offentlige ungdomsskolen på Vestlandet er en stor skole med godt over 400 elever. Det er relativt få elever med innvandrerbakgrunn, omkring 2-5 i hver klasse, slik at elevsammensetningen er nokså etnisk homogen. Mange av elevene med innvandrerbakgrunn har bakgrunn fra Øst-Europa. Flertallet i lærerstaben har etnisk majoritetsbakgrunn.

I samfunnsfag benytter skolen læreverket *Underveis*. I dette læreverket dekker boka for samfunnskunnskap 8-10. trinn, og skolen har kun ett sett med bøker for samfunnskunnskap for hver parallellklasse. Det betyr at elevene ikke har egen bok, men deler med elever på andre trinn. I RLE bruker skolen læreverket *Horisonter*.

Skole B

Skolen er en offentlig grunnskole (1.-10. trinn) lokalisert i Oslo. Skolen har omlag 700 elever. Elevsammensetningen er etnisk heterogen, hvor 60-70 ulike nasjonaliteter er representert. På barnetrinnet har om lag 80 prosent av elevene minoritetsspråklig bakgrunn, på ungdomstrinnet er andelen lavere – omlag ca. 50 prosent. Flere av lærerne ved skolen har etnisk minoritetsbakgrunn, men de fleste har majoritetsbakgrunn.

I samfunnsfag bruker skolen *Underveis*, og i RLE brukes *Under samme himmel*.

Skole C

Skolen er en privat grunnskole (1.-10. trinn) lokalisert i Oslo. Skolen har mellom 400 og 500 elever, og har en etnisk heterogen elevsammensetning. Av elevene har 60-70 prosent minst én forelder med innvandrerbakgrunn. Skolen har elever med katolsk, muslimsk og kristen bakgrunn.

Skolen har samme læreplan som den offentlige skolen, men har dispensasjon til å tilby kristendomsundervisning og ikke RLE. Skolen har imidlertid ikke egne kristendomsbøker. I kristendom brukes derfor boken *Horisonter*, mens skolen i samfunnskunnskap bruker *Makt og menneske*.

Skole D

Skolen er en stor, offentlig videregående skole lokalisert i Oslo. Elevsammensetningen er etnisk heterogen, men minoritetsandelen varierer etter linje. På idrettslinjen har om lag 50 prosent av elevene minoritetsspråklig bakgrunn, på medier og kommunikasjon er andelen

omlag 20 prosent, mens det på studiespesialisering er cirka 80 prosent minoritetsspråklige elever.

I samfunnsfag bruker skolen *Fokus*, og i religion og etikk bruker de både *Tro og tanke* og *I samme verden*.

Skole E

Skolen er en privat videregående skole lokalisert i Oslo. Skolen rekrutterer fra hele Østlandet, noe som betyr at det er en mangfoldig elevsammensetning både når det gjelder geografi, sosioøkonomisk bakgrunn og etnisk bakgrunn. Mange av elevene som går på skolen har søkt seg hit med ønsker om en miljøforandring.

I samfunnsfag brukes læreverket *Delta* mens skolen i religion og etikk bruker *Tro og tanke* (2008).

I de neste to kapitlene presenterer vi hovedfunnene fra intervjuene med lærere og elever ved de fem skolene. De to kapitlene holder funnene fra lærer- og elevintervjuene separat, mens vi i kapittel 6 drøfter noen hovedfunn på tvers av intervjuene.

4 Lærerperspektiver

I dette kapittelet belyses lærernes bruk av læremidler i undervisningen. Brukes egentlig bøkene i den konkrete undervisningen eller tar lærerne primært i bruk alternative læringsressurser i undervisningen om etniske og religiøse minoriteter og i spørsmål om rasisme og antisemittisme? Vi retter også fokuset mot hvordan lærerne opplever å undervise om disse temaene. Opplever de at alle grupper og temaer er like relevante?

Vi begynner med å redegjøre for de delene av lærerintervjuene som omhandler synet på og bruken av læremidler, og om de anvender alternative læringsressurser. Deretter analyserer vi nærmere lærernes opplevelser av egen undervisning, med vekt på et knippe temaer som går igjen på tvers av intervjuene.

Lærerperspektiver på læremidler

Intervjuene med lærerne viser at det er forskjellige praksiser når det gjelder bruken av læremidler i undervisning. Dette gjelder både på ungdomsskolen og i videregående opplæring. På noen skoler brukes mye tid på bøkene i undervisningen, mens andre bruker lite eller nesten ingen tid. Dette handler til dels om hva lærerne synes om kvaliteten på bøkene og om de opplever læremidlene som tilstrekkelig oppdaterte, men også om lærernes oppfattelse av egen rolle, og tolkning av hva som kjennetegner god undervisning.

På vestlandsskolen brukes læreverket *Horisonter* i RLE og verket *Underveis* i samfunnsfag. Lærerne gir uttrykk for at de i det store og hele er godt fornøyd med lærebøkene som skolen bruker. *Horisonter* får for eksempel ros for et tiltalende utseende, men gode skussmål gis også til det faglige innholdet:

RLE-boka er veldig ryddig på fakta og basiskunnskap. Om religioner og minoriteter i forhold til religion. Og den er veldig ryddig på nyreligiøsitet (lærer, offentlig ungdomsskole på Vestlandet).

Felles for lærerne er at de supplerer med stoff fra andre kilder i undervisningen. Lærerne på den private ungdomsskolen i Oslo mener at bøkene er utilstrekkelige i seg selv, men at bruken varierer. På spørsmål om hvilken rolle bøkene spiller i en vanlig time hos dem, svarer de:

Lærer I: Det varierer. I tradisjonelle timer der vi ikke har for eksempel datamaskiner til alle, da bruker vi bøkene mer.

Lærer II: Jeg bruker boka som et bakteppe, til forberedelser, og så bruker jeg andre ressurser, nettsider, statistikk og så videre, for å foreta fordypning da. Så boka er sentral, for å få oversikt i pensum, og for å jobbe med oppgaver og pensum.

På den private videregående skolen i Oslo brukes bøkene i samfunnsfag og religion og etikk svært lite. Skolen bruker *Tro og tanke* i religion og etikk, og *Delta* i samfunnsfag. Når lærerne begrunner hvorfor de bruker bøkene lite i undervisningen, trekker de frem både substans og metodefrihet:

Lærer I: Jeg bruker boka lite (*Tro og tanke*). Dette er også en gammel versjon [...] Men elevene må lese bøkene, det er oppgaver i dem. Men jeg bruker ikke bokas struktur i min undervisning. Dette handler om hva jeg som lærer vil vektlegge. Her har vi stor frihet. Alle lærere har sin kompetanse og måter å lære på som former undervisningen.

Intervjuer: Men når dere bruker bøkene så lite, hva savner dere?

Lærer II: Det som er dårlig med *Delta* er at den mangler så mye. For eksempel står det ingenting om hva sekularisering er. Det er ikke definert. Sosialisering er ikke godt nok definert. Etnosentrisme er ikke definert. Da tar jeg dette opp i timen, dere skal kunne dette selv om det ikke står der. Jeg gjør et nummer ut av det. [...] Vi fikk *Delta* i år. Den er hakket bedre enn *Fokus*. Den var ikke up to date. *Delta* har også et bedre nettsted, og den er god i den metodiske utformingen om måloppnåelse. Den er delt inn i oppgaver. Den er mer logisk inndelt i kapitler som er i tråd med lærerplanen. Den er oversiktlig. Det var ikke *Fokus*.

Disse lærerne oppfatter at bøkene mangler viktig innhold. Her er det særlig definisjoner av begreper og nyanser som vektlegges. For eksempel forteller en lærer at hun går til Statistisk sentralbyrås hjemmesider for å finne presise definisjoner på hva en innvandrер og en etnisk minoritet er. Som hun uttrykker det: «Hva er etnisk bakgrunn? Her er det lett og bare å ta utgangspunkt i det generelle. Det står ikke så mye om disse nyansene i bøkene». Lærerne oppfatter at undervisningen om etniske minoriteter er et følsomt tema, noe som krever nøyaktighet og nyanseringer.

Et annet forhold som kommer frem i sitatene over er betydningen av bøkens form og struktur. Gjennom å sammenligne den nye samfunnsfagboka *Delta* med en eldre bok vektlegger læreren at bøkens metodiske utforming og måloppnåelse er viktig. En god lærebok er oversiktlig, den er inndelt i kapitler og har oppgaver som samsvarer med lærerplanen. I sitatet ser vi også at bøkene skal være aktuelle. Det er særlig kravet om aktualitet som gjør at lærerne søker ressurser utover bøkene i undervisningen, slik det kommer tydelig frem i disse to sitatene fra den samme videregående skolen:

Men for å si det sånn, leselista i samfunnsfag har mye tillegg. Vi bruker episoder, serier, kronikker og artikler i avisa. Det er naturlig i et fag som samfunnsfag. Det skal være aktuelt (lærer, privat videregående i Oslo).

Sånn er det også i religion og etikk, det forandrer seg hele tiden. Kanskje ikke verdensreligionene, men hvordan de arter seg i praksis. Man kan ikke bare bruke boka i RLE. Jeg bruker film, det å visualisere, møte enkeltmennesker, er helt avgjørende for læring (lærer, privat videregående i Oslo).

Blant de mulige supplementene til lærebøkene er nettressursene som hører til hvert enkelt læreverk. I kartleggingen av læremidler undersøkte vi også disse nettsidene til bøkene og fant meget store forskjeller i kvalitet mellom sidene. Mens noen var under oppbygging og derfor knapt hadde noe innhold, tilbyr andre primært oppsummeringer av og repetisjonsoppgaver til det som står i boka. Noen få nettsider var av bedre kvalitet og har et innhold som peker utover det som dekkes av bøkene.

Lærerne ble spurt om hva de synes om nettressursene som hører til bøkene de bruker, og bildet av varierende kvalitet bekreftes. En av lærerne ved den private ungdomsskolen sier for eksempel:

De er ikke noe gode. De har egentlig bare sammendrag av de ulike kapitlene og kanskje noen oppgaver på slutten. Så de har jeg brukt ytterst sjelden. Svake elever kan kanskje vinne på å få en oppsummert gjennomgang, men det er det eneste det kan brukes til. Boka har også en lærerveiledning som er utrolig tynn. Det læreverket (*Makt og mennesker*) mangler totalt en ordentlig lærerveiledning med fordypning for læreren. *Horisonter* er mye bedre der (lærer, privat ungdomsskole i Oslo).

På vestlandsskolen opplever lærerne at nettressursene er svake. Her er to synspunkter om henholdsvis samfunnsfagsboken *Underveis* og RLE-boken *Horisonter*:

Nettressursene til læreverkene synes jeg de har jobbet lite med. Det som ligger der er ofte uaktuelt. Virker ikke som de har jobbet noe særlig med dem siden lærebøkene har kommet ut [...]. Nettsidene til *Underveis* er ikke oppdaterte (lærer, offentlig ungdomsskole på Vestlandet).

Det samme føler jeg med RLE. Det virker ikke som om de har vært oppdatert siden bøkene ble utgitt (lærer, offentlig ungdomsskole på Vestlandet).

På den offentlige ungdomsskolen i Oslo er bildet mer sammensatt. En kvinnelig RLE- og samfunnsfagslærer sier riktignok om nettsidene til samfunnsfagsboken *Underveis* og RLE-boken *Under samme himmel*:

De er utrolig dårlige, så de bruker jeg aldri. Vi bruker heller andre nettsider. Og så deler vi mye internt på skolen, opplegg som andre lærere har laget før (lærer, offentlig ungdomsskole i Oslo).

I det samme fokusgruppeintervjuet deltok imidlertid også en RLE-lærer på 5. trinn, som underviser i den forholdsvis ferske boken *Vivo*. Han har et helt annet syn på nettressurser:

Vivo har fantastiske nettsider! Her ligger det en oppsummering av hvert kapittel og det er en kortfilm, der en religiøs person snakker om sitt liv, som så følges opp av spørsmål. Vi har 25 laptop i klasserommet, så da sitter elevene og lytter til videoen med høretelefoner på før de gjør oppgavene. Det fungerer kjempebra (lærer, offentlig barne- og ungdomsskole i Oslo).

Denne læreren er et unntak. Problemet nær sagt alle lærerne rapporterer om, er manglende ressurser til å investere i oppdaterte bøker. «Det er sinnsykt dyrt å kjøpe lærebøker», som en av lærerne ved en offentlig videregående skole formulerer det. Skolene prioriterer ofte å erstatte ødelagte eksemplarer av gamle bøker heller enn å investere i oppdaterte utgaver eller nye verk. Dette er neppe til å forundre seg over; læremidler kommer stadig i nye utgaver og det kan være vanskelig å prioritere en slik investering. Men det er et opplagt dilemma dersom hensynet til økonomi går på bekostning av kvaliteten. I kartleggingen av læremidler fant vi nettopp at nyere læremidler har en mer oppdatert begrepsbruk, tar opp vanskelige temaer på en mer nyansert måte, og er bedre egnet til undervisning for en etnisk og religiøst sammensatt elevgruppe gjennom en mer inkluderende språkbruk. Denne positive utviklingen av læremidlene er imidlertid lite verdt dersom skolene ikke har ressurser til å investere i nye bøker. Fordi dette også er en gjennomgående bekymring hos lærerne, tar de i bruk en hel serie med alternative læringsressurser i undervisningen.

Alternative læringsressurser

Også de lærerne som i all hovedsak er fornøyd med læreverkene de bruker, mener at bøkene ikke gir dem et tilstrekkelig grunnlag for god undervisning. Det er fortløpende behov for å supplere med stoff «utenfra», som en av lærerne ved vestlandsskolen sier det, og flere lærere mener dette spesielt gjelder nettopp for fagene RLE og samfunnsfag. Når det gjelder hvilke konkrete, alternative læringsressurser lærerne tar i bruk, er det imidlertid stor variasjon. På den private ungdomsskolen bruker de flere ulike kilder:

Intervjuer: Hva slags andre ressurser bruker dere?

Lærer I: Globalis.no for eksempel, det er FN sine nettsider, de bruker vi en del.

Intervjuer: Bruker dere også den løpende nyhetsdebatten?

Lærer II: Ja, og NRK Skole bruker jeg mye. Det er også et annet sted som har oppgaver på nett, for eksempel rollespill om klima. Og så er det også en del om nord/sør der, du kan få helt skreddersydde undervisningsopplegg. Men NRK Skole er noe av det beste.

Lærer I: Ja, de har gode oppstartsvideoer, for eksempel to mennesker som møtes, som har hver sin religion og som bytter roller. Nyttig.

Også lærerne på vestlandsskolen bruker Globalis.no. En som underviser på 10. trinn forteller at han i tillegg bruker nettstedet.ndla.no (Nasjonal digital læringsarena), som er rettet mot videregående opplæring. Ifølge denne læreren er stoffet på ndla.no for vanskelig for 8. og 9. trinn, men det kan med fordel brukes på 10. trinn. Da de andre lærerne, som ikke var kjent med ndla.no, fikk høre hva dette var, var de samstemte om at de kunne ønske seg et lignende nettsted med undervisningsressurser for ungdomstrinnet.

Flere av lærerne forteller at de bruker alternative læringsressurser som dokumentarer, film, netressurser, og innlegg og artikler fra avisene. På den private videregående skolen i Oslo forteller lærerne at dette er læringsressurser som i kontrast til bøkene «snakker» til elevene og fremmer læring. Dette handler om at lærerne oppfatter at elevene lærer gjennom identifikasjon og det å kjenne seg igjen. De alternative læringsressursene blir dermed viktige verktøy som formidler informasjon fra elevenes samtid. Elevene relaterer seg til og kjenner seg igjen i enkeltpersonene eller situasjonene som beskrives i avisen, nettet eller dokumentaren. I tillegg er lærerne opptatt av at alternative læringsressurser som film i større grad åpner opp for nyanser, slik det kommer tydelig frem i disse to sitatene:

Vi bruker [NRK-programmene] Brennpunkt og Spekter. De ville ikke sett dette hjemme, så vi må vise dem det. De elsker det. De identifiserer seg med det. Og det er i nåtid. De norsk-pakistanske elevene kjenner seg selv igjen. Det var for eksempel en dokumentar om etterkommere, en som ble lege og bodde i Bærum. Det bryter med synet på det typisk pakistanske, det er mer nyansert (lærer, privat videregående skole i Oslo).

I religion har vi mye om terror. Det er egne oppgaver om radikalisering som er hentet fra et eget nettsted. Her er det forskere som uttaler seg om

ulike motiver bak terror. Det elevene lærer her, er at målet er å opprette den riktige islam. Det er en aha-opplevelse for mange. Det er ikke kampen mot vesten, men mot muslimske brødre som ikke har den riktige tro. Da jobber de med oppgavene og leverer inn disse. Det er viktig å få frem at det er nyansert, det er ulike retninger innenfor islam. Det er mye begreper, historie. Vi tror ofte at islam er lik islam. Men slik er det ikke. Forskerne er også uenige om hva som er drivkraften bak terror. Så vår oppgave er å vise at dette er kunnskapen som finnes, det vi vet nå (mannlig lærer, privat videregående skole i Oslo).

Felles for skolene som i stor grad benytter alternative læringsressurser er at de oppfatter at både samfunnsfag og religions- og livssynsfag er *dagsaktuelle* fag. Det er fag som skal ta opp i seg samtidens puls og problemstillinger. Bøkene oppfattes slik raskt som utdaterte. Bøkene brukes til oppgaver og til repetisjon før prøver, og elevene leser dem. Men de later til å ha forholdsvis liten plass i den konkrete undervisningen, selv om lærerne på de ulike skolene praktiserer noe forskjellig. Intervjuene viser at det er to ulike former for oppdatert og supplerende stoff lærerne anvender seg av og ønsker seg. For det første er de på jakt etter oppdatert fagstoff, noe de ikke synes de finner i læreverkenes nettressurser. For det andre bruker de aktivt medieoppslag for å gjøre undervisningen «oppdatert» i betydningen aktuell.

Undervisning om ulike minoritetsgrupper

Et av hovedfunnene i vår kartlegging av læremidler var at ulike minoritetsgrupper ble gitt ulik oppmerksomhet (Midtbøen et al., 2014). Det gjaldt både i hvilket omfang de ulike minoritetsgruppene ble omtalt, og i måten som gruppene ble beskrevet på. Om samer står det for eksempel svært mye mer enn om de nasjonale minoritetene i Norge, som romfolk (sigøynere), romani (tatere), kvener og skogfinner. Jøder, som også har status som en nasjonal minoritetsgruppe i Norge, står i en særstilling fordi de svært ofte nevnes i læremidlene, men da typisk i forbindelse med verdensreligionen jødedom og historiebøkens omtaler av Holocaust, og sjelden som en minoritetsgruppe i Norge i dag. Det samme gjelder de andre nasjonale minoritetene, og i og for seg også den samiske befolkningen. Problemer og utfordringer som disse gruppene står overfor behandles som tilhørende fortiden – hvis de nevnes overhodet.

Nå er det selvsagt viktig å presisere at det er kompetansemålene i læreplanen som legger føringene for hvilke grupper og temaer som skal dekkes i lærebøker og undervisning. Og et stykke på vei samsvarer forskjellene i oppmerksomhet som blir de ulike gruppene til del med føringene som kompetansemålene legger. Mens samiske forhold nevnes i en hel serie kompetansemål, nevnes nasjonale minoriteter i kun ett kompetansemål – i historie for 3. trinn på videregående – og da med fokus på den norske statens assimileringsspolitikk på 1800- og 1900-tallet. For grunnskolen nevnes «nasjonale minoriteter» i et kompetansemål for 5.-7. trinn, men kunnskap om disse gruppene er altså ikke i noen mål for ungdomstrinnet.

Fordi en av målsettingene med vår kartlegging av læremidler var å få en oversikt over hvordan etniske og religiøse minoriteter ble beskrevet, var det viktig for oss å undersøke lærernes oppfatninger om relevansen av å tematisere ulike minoritetsgrupper. Vektlegger lærerne noen temaer og minoritetsgrupper fremfor andre i sin undervisning? Opplever lærerne at det er relevant å undervise om samer og nasjonale minoritetsgrupper i Norge i dag?

Nokså gjennomgående ga lærerne uttrykk for at de nasjonale minoritetene i Norge oppleves som irrelevante i undervisningen. Dette ble tydelig på litt ulike måter. Én respons som gikk igjen var at elevene ikke vet noe om disse minoritetsgruppene i utgangspunktet. «De vet ikke engang hvor Finnskogen er», som en av lærerne ved den offentlige videregående skolen formulerte det, med en klar undertekst om at det med et sånt utgangspunkt ikke føltes særlig relevant å undervise om skogfinner i Norge. Lærerne underviser derimot mye om samer, i tråd med kompetansemålene, men de nasjonale minoritetene oppleves ikke som viktige.

Ved den private ungdomsskolen i Oslo svarte en av lærerne følgende på om nasjonale minoriteter oppleves som relevante å snakke om i dag:

Jeg må si nei. Jeg føler at det er fjernt for meg selv som lærer, og også for elevene. Det handler jo også om hvor mye det er snakk om disse gruppene i media. Med unntak av romfolk, når hørte du sist om dem? Selv samene er jo lite oppe i media. Så det styres nok litt av oppmerksomheten ellers i samfunnet (lærer, privat ungdomsskole i Oslo).

Denne læreren setter fingeren på en gjennomgående tendens i intervjuene, nemlig behovet for at undervisningen skal være *aktuell*. Vi nevnte dette behovet som en av flere begrunnelser for at lærerne supplerer lærebøkene med alternative læringsressurser. Her dukker behovet opp igjen – og begrunner hvorfor lærerne er lite opptatt av situasjonen for nasjonale minoritetsgrupper i Norge i dag. Det betyr ikke at den norske statens historiske overgrep mot disse gruppene skyves under teppet, men at lærerne oppfatter at disse gruppene er mindre relevante i undervisningen om minoriteter i Norge i dag. Her er lærerne i større grad opptatt av å snakke om etniske minoriteter, og nyere innvandringsgrupper. Som en av lærerne fra den private ungdomsskolen i Oslo slår fast, med henvisning til hva hans elever i dag er opptatt av:

Hvis jeg skal bruke masse tid på snakke om dette... hvilken situasjon møter mine elever i dag da? Hvor relevant er det å snakke om disse gruppene? Er det ikke mer relevant å snakke om muslimer eller folk fra land utenfor Europa? Jeg føler at det er viktigere da... (lærer, privat ungdomsskole i Oslo).

I kartleggingsrapporten viser vi til at Norges ratifisering av Europarådskonvensjonen om nasjonale minoriteter i 1999 skapte et rettighetsmessig «minoritetshierarki» i Norge, med samer som urfolk på topp, etterfulgt av de fem nasjonale minoritetsgruppene, og til slutt etniske minoriteter som innvandrere og etterkommere «på bunnen» (Brochmann, 2002). Med unntak av én skole viser intervjuene med lærerne at dette rettighetshierarkiet ikke gjenspeiler seg i konkrete undervisningssituasjoner. Snarere enn gruppenes juridiske status later det til å være medieoppmerksomhet eller nærhet i tid og rom, som er mest avgjørende for lærernes vurderinger.

Et eksempel på betydningen av medienes dagsorden finnes i dette utdrag fra lærerintervjuet på vestlandsskolen. Utdraget er hentet fra samtalen som forløp etter at en av lærerne hadde slått fast at de ikke underviser om nasjonale minoriteter:

Lærer I: Vi har snakket litt om romfolk. Det har jo vært oppe i mediene.

Intervjuer: Hvilket fokus blir det da?

Lærer I: Det blir jo på at de bor i campingvogn og er her i distriktet. At de sitter ved kjøpesenteret. Dessverre. Det blir jo et negativt fokus.

Lærer II: Ja, det blir jo det. Og du ser at elevene har det også, fra starten av. Tiggere.

Lærer III: Og for eksempel i Oslo, for en sommer eller to år siden, så var det jo mye. Mye negativt bilde gjennom media.

Lærer IV: Det blir veldig tilfeldig. Hvis det skjer noe, så henter vi det ut og bruker det i undervisningen.

Et tilsvarende eksempel finnes i intervjuet med lærere på den offentlige ungdomsskolen i Oslo, der det kommer fram at verken samer eller nasjonale minoriteter oppleves som særlig relevant for elevene ved skolen:

Lærer I: Jeg opplever at det er samedelen som faller bort. Det oppleves fjernt for meg som lærer, og det er fjernt for elevene. Det er mer dagsaktuelle ting som står sentralt i dag, mange temaer og grupper som står nærere. Samene må vike for andre spørsmål.

Lærer II: På 5. trinn er det veldig mye om samer på pensum. Norges geografi er viktig på det trinnet, og da er naturressurser i Finnmark for eksempel sentralt. Men da er det med geografifokus og ikke på samene som en minoritetsgruppe.

Intervjuer: Hva med de andre nasjonale minoritetene?

Lærer I: Ja, det har jo kommet litt mer opp nå, med romfolkdebatten og innvandrere fra Romania. Da prøver jeg jo å si noe om sigøynere i Norge også. Men i grunnen er det det samme med dem som med samene. Det er den evinnelige følelsen av at så utrolig mye skal inn, og da er det enkelte temaer som virker mer relevante enn andre.

Både romfolk og jøder fremstår imidlertid som noe mer relevante enn de andre nasjonale minoritetsgruppene. Dette knytter denne læreren ved den private ungdomsskolen i Oslo til elevenes opplevelse av nærhet:

Ja, vi må jo bare konstatere at nasjonale minoriteter ikke føles så relevant for en lærer i 2014. Men det er mer relevant med romfolk enn med samer for eksempel. Når det gjelder muslimer og jøder, er det veldig lett å engasjere dem. Det er nært for dem (lærer, privat ungdomsskole i Oslo).

Et gjennomgående mønster er at lærerne vektlegger at undervisningen om minoriteter skal være knyttet til dagens samtid. Dette begrunnes dels med læring; elevene engasjerer seg mer i temaer og problemstillinger de kan identifisere seg med og som er nær dem i tid. Andre problemstillinger knyttet til «andre minoriteter», for eksempel muslimer, oppfattes som mer nær i tid enn historiske begivenheter som fornorskingsprosessen og de nasjonale minoritetene. Når det gjelder nærhet i rom, settes dette på spissen i dette sitatet: «Alle vet jo at samene er en minoritet i landet. Men hvor mye mer trenger du å vite, liksom? Men i andre deler av landet så bor det jo samer og da må det jo være fokus».

Et annet forhold som trekkes frem når lærerne begrunner sin vektlegging av nyere minoritetsgrupper fremfor de nasjonale minoritetene, er betydningen av skolen som en arena for å fremme toleranse, forståelse og dannelse. Her handler argumentet om å knytte undervisningen til nåtid ikke bare om elevenes motivasjon for å lære, men også om skolen som en arena for dannelse og verdiskapning. På noen av skolene handler vektleggingen av etniske minoriteter fremfor nasjonale minoriteter i undervisningen om lærerens bevissthet og refleksjon rundt egen rolle som lærer. Lærerne oppfatter det som viktig å ta opp temaer og problemstillinger knyttet til dagens innvandring og det mangfoldige Norge, for å gi elevene gode forutsetninger til å leve og fungere i et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn. Dette kommer klart frem i følgende sitat fra en lærer ved den private videregående skolen i Oslo:

For eksempel denne dokumentaren til Rolfsen, om frivillig tvang. Elevene ble så oppgitt, flere har skrevet innlegg og kronikker. Vi så denne dokumentaren her, og vi snakket mye etterpå om medias logikk. Hvordan media har et tabloid språk. Her trakk jeg paralleller til helse-Norge, det er sjelden man hører gladnyheter herfra. Det er for å skape debatt, og er ikke representativt. [...] Samfunnsfag er et dannelsesfag. Jeg er pliktig til å ta opp det som skjer i samfunnet, i media, selv om jeg er uenig. Ta for eksempel dokumentaren frivillig tvang. Hvis vi ikke tar opp disse tingene blir det to ulike

virkelighetsoppfatninger. Det er vi som skal hjelpe dem med å nyansere. For eksempel synes de med majoritetsbakgrunn at det var helt drøyt at pakistanere bare vil gifte seg med pakistanere. De himler med øynene. Da spør jeg, hvor sannsynlig er det at du gifter deg med en somalier? Nei det skulle de aldri i livet. De tenker ikke slik (lærer, privat videregående skole Oslo).

I sitatet over fremgår det at læreren opplever det som viktig å vise elevene debatter og temaer, selv om de er kontroversielle og følsomme. Dette begrunnes med at lærere kan hjelpe elevene til å forstå og fortolke følsomme og vanskelige temaer. Gjennom å lære om utfordrende problemstillinger i det mangfoldige Norge på skolen, kan lærere bidra til å skape nyanser og toleranse. Elevene har ikke alltid forutsetninger for å forstå og gripe problemstillinger knyttet til det flerkulturelle. Lærerens oppgave blir da å hjelpe elevene til å se en sak fra flere sider, å lære elevene om medias logikk, og at en debatt har aktører med ulike ståsteder og interesser. I sitatet over ser vi også at læreren møter elevers fordommer og kritikk av minoriteters ekteskapspraksiser, gjennom å be dem om å se tematikken ut fra egne erfaringer og ønsker.

Et siste forhold handler om hva som er vektlagt i bøkene og kompetansemålene. Lærerne vi har intervjuet vektlegger for eksempel at de gjør prioriteringer når de legger opp undervisningen. Disse prioriteringene bygger blant annet på hva som vektlegges i kompetansemålene:

Hvis det er sånn at vi skal undervise mer om [nasjonale minoriteter], så burde det stå i kompetansemålene for ungdomstrinnet. Men hvis det nå skulle komme inn i læreplanen så er det jo ikke sånn at vi her på skolen får nye bøker av den grunn. Vi får ikke nye bøker. Så da må det i så fall komme noen små hefter som vi får, som vi kan bruke for å lære elevene (lærer, offentlig ungdomsskole på Vestlandet).

Prioriteringen handler også om hvilke temaer og minoritetsgrupper som er omtalt i bøkene:

For all del, det hadde vært veldig interessant å ha mer om jøders situasjon i Norge i dag også. Det er jo prioriteringer dette her, og om det ikke står noe i boka om det, er det jo lett å bare undervise om andre ting, det er lett å glemme (lærer, privat ungdomsskole i Oslo)

Denne læreren velger bort å undervise om jøder som en minoritet i dagens samfunn fordi det ikke står noe om dette i bøkene. Som vår kartlegging av læremidler viste, er det en viss sammenheng mellom kompetansemål og hvilke temaer som tas opp eller ikke tas opp i bøkene. Intervjuene med lærerne illustrerer at kompetansemål og innholdet i bøkene også har en betydning for hvilke temaer og problemstillinger lærere prioriterer å undervise om.

Undervisning om rasisme, antisemittisme og radikalisering

Et sentralt funn i kartleggingen av læremidlene var at rasisme ble hyppig omtalt i alle fag og læremidler, mens antisemittisme i Norge i dag og tendenser til radikalisering i enkelte minoritetsmiljøer, ikke er egne temaer i læremidlene (Midtbøen et al., 2014). Når det gjelder hvordan rasisme ble omtalt, er det imidlertid stor variasjon mellom fagområder. I historiebøkene er det en biologisk forståelse av rasismebegrepet som anvendes. Det betyr at rasisme knyttes til ideen om at det eksisterer et verdimesig hierarki av menneskeraser. 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 ved at det knyttes tett til for eksempel europeisk kolonialisme, Holocaust, rasesegregering i USA og apartheid i Sør-Afrika. I bøkene i samfunnsfag og religions- og livssynsfag er det en noe bredere tilnærming til rasisme som anvendes. Til forskjell fra i historiebøkene defineres rasisme i disse bøkene som noe mer enn den biologiske rasismen; for eksempel inkluderer de ofte diskusjoner av hverdagsrasisme og negative fordommer om religiøse og etniske minoritetsgrupper.

I analysen av læremidlene tok vi utgangspunkt i tre ulike perspektiver på rasisme, en biologisk tilnærming, rasisme som nyrasisme, og en strukturell tilnærming til rasisme. Vi argumenterte for at den snevre definisjonen av rasisme som biologisk fundert, i liten grad fanger opp rasisme som et vedvarende problem i dagens samfunn. Rasisme omfatter 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 i forskningslitteraturen (se f. eks Barker, 1981). Videre argumenterte vi for at en forståelse av rasisme også må omfatte dens strukturelle

aspekter. 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. I en strukturell tilnærming til rasisme er «rase» forankret i grunnleggende virkelighetsoppfatninger som preger de fleste medlemmene av et samfunn. 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 (Gullestad, 2002; Rogstad & Midtbøen, 2010: 37). 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.

Hvordan underviser lærerne om rasisme, antisemittisme og radikalisering? Og hvilke tilnærminger til rasisme vektlegger de? Lærerne vi har intervjuet trekker frem grupperinger som nynazister og hendelser som Holocaust, når de forteller om sin undervisning om rasisme og antisemittisme. På en privat ungdomsskole i Oslo er det slike ekstreme hendelser som trekkes frem:

Intervjuer: Hva med rasisme?

Lærer I: Jeg hadde litt om det på 8. trinn, da vi blant annet hadde om Benjamin-saken. Hvis det er aktuelt og oppe, finner jeg også saker som er nærmere i tid. Men jeg føler at denne skolen har lite problemer med det, jeg opplever ikke at det er noe negativt å komme fra andre land for eksempel.

Lærer II: Nei, snarere tvert imot. Jeg tar som regel opp rasisme i forbindelse med andre verdenskrig, i forbindelse med ideologier og politikk. Det er da jeg vekter det mest. Fremstille raseteorier rundt nazismen, for eksempel. Så det havner som regel i historieundervisningen.

I sitatene over ser vi at lærerne vektlegger en biologisk tilnærming til rasisme. Det er rasetenkningen under Holocaust som vektlegges. Dette betyr at det er en historisk og ekstrem form for rasisme som oppfattes som relevant. Videre ser vi at eksempelet som er hentet fra nyere tid, også har en slik ekstrem karakter. Her er det nynazistenes drap på

Benjamin Hermansen i 2001 som trekkes frem. Det er interessant at undervisningen om rasismens relevans kobles til lærernes oppfattelse av situasjonen for elevene på skolen. De underviser på en etnisk mangfoldig skole hvor det etter deres oppfatning ikke er problemer med rasisme. Tilsvarende koblinger gjøres av flere av lærerne vi har intervjuet, blant annet på den private videregående skolen i Oslo:

Lærer I: Men rasisme er de [elevene] ikke engasjert i. De kjenner seg igjen i hijab-debatten og lignende. Vet ikke hvorfor det er lite når vi snakker om rasisme. Vanskelig å forklare dette. Jeg vet ikke hvorfor det er slik.

Lærer II: Jeg er opptatt av å formidle at alle har favorittfordommer. Å gjøre det til noe vi alle har. Da spør jeg om deres fordommer, og da snakker de. De har fordommer mot sånne som meg, svensker. De innser at de har fordommer. Dette kan føre til rasisme, men er ikke det samme.

Lærer III: De opplever nok rasisme. Spør man dem om rasisme, så har nok noen erfaringer. De har kanskje opplevd det, eller vil kanskje oppleve det i arbeidsmarkedet. Men kanskje ikke her på skolen eller på fotballaget.

Lærer II: Men vi snakker om velfungerende, vellykkede pakistanske elever. Dessuten er Oslo en mangfoldig by. Det er mye mer rasisme i andre land. Jeg underviste som lærer i et annet nordisk land i mange år. Der var det masse nynazistiske miljøer som vi måtte forholde oss til.

Denne dialogen mellom lærerne illustrerer flere ting. Den ene er at rasisme er et tema hvor elevene ikke deler sine synspunkter eller erfaringer i undervisningen. Hvis elevene skal relatere til rasisme, må lærerne ty til andre grep, for eksempel formidle temaet gjennom hverdagsrasisme, eller det læreren omtaler som «favorittfordommer». Dette kan være en måte å ufarliggjøre temaet på, slik at elevene tør å dele sine erfaringer med å ha fordommer.

Metoden der elevene bes om å dele sine favorittfordommer, åpner imidlertid ikke opp for at elever kan dele sine erfaringer med å bli utsatt for andres rasisme eller fordommer. Dialogen over illustrerer også at lærere på samme skole kan ha ulike forståelser av rasisme som et fenomen i dagens Norge. En av lærerne oppfatter at elever kan ha erfaringer med rasisme, og også kan møte dette i fremtiden når de søker

jobb i arbeidsmarkedet. Her skiller læreren mellom ulike arenaer og erkjenner at selv om rasisme ikke er et problem på skolen, kan elevene oppleve rasisme på andre arenaer. En annen lærer oppfatter derimot at rasisme som fenomen er mindre relevant for elevgruppen på skolen. Det underbygges med at elevene er ressurssterke og at Oslo er en mangfoldig by. Her sammenligner læreren sine erfaringer med nynazistiske miljøer i et annet nordisk land, og impliserer på den måten at det er lite rasisme i det norske samfunnet.

På vestlandsskolen kobles også rasisme til temaer som kan forstås som fjernt fra elevenes hverdag. Når lærernes snakker om rasisme knyttes dette i første omgang til asylsøkere og menneskesmugling. På den måten knyttes «rasisme» tydelig til «de andre» og til fenomener som er relativt fremmed for elevene. Ikke minst gjelder dette temaet «menneskesmugling», som en av lærerne er tydelig opptatt av. I motsetning til flertallet av de andre skolene vi har studert, opplever imidlertid noen av lærerne på denne skolen at de har hatt problemer med rasistisk hets og mobbing mellom elevene:

Lærer: I min klasse var det mange som var rasistiske på 8. trinn. Det var ting som hang igjen fra barneskolen, følte jeg. At de tok med seg litt av de gamle konfliktene. Men så fikk vi liksom nøstet opp i det.

Intervjuer: Hva gjorde dere for å nøste opp i det, som du sier?

Lærer: Vi har en sosiallærer her på skolen som er veldig flink til å snakke med elevene. Vi var mye inne hos ham. Så pratet vi med dem og så hadde vi voldsomt fokus på rasisme i klassen. Det var et tema vi måtte ta. For det ble så mye av det.

Lærer I: Det var mange kommentarer. Og slåsskamper

Intervjuer: Hvilke kommentarer da?

Lærer I: Nja... husker ikke helt. Det er jo to år siden. Men niggerordet ble brukt mye. Og «japse» var det en som fikk slengt etter seg. Begge deler var konflikter med elever som var kommet hit. Men det var konflikter som hang igjen fra barneskolen.

Mens lærerne på vestlandsskolen tidligere har opplevd at rasisme kan være et problem blant elevene på skolen, mener lærerne på den

offentlige ungdomsskolen i Oslo at rasismebegrepet er tømt for innhold. Det finner ikke lenger sted noen rangering av «hvite» og «svarte» elever. Tvert om er ulike minoritetsgrupper rasistiske mot hverandre, og elevenes hyppige bruk av begrepet rasist om lærere de ikke liker, tømmer begrepet for innhold:

Intervjuer: Hva med rasisme?

Lærer: Det snakket vi faktisk mer om før. Rasismebegrepet er veldig knyttet opp mot forskjellen mellom hvit og svart, her i Norge i alle fall. Men jeg ser jo masse rasisme mellom alle grupper. Pakistanerne sparker ned på somaliene, bosnierne sparker ned på pakistanerne. Tyrkerne er også veldig rasistiske mot folk fra Somalia, de er liksom de nye «niggerne». Samtidig har rasismebegrepet blitt utbrukt. Hvis ungene har en hvit vikar som er god på klasseledelse og ikke lar dem gjøre som de vil, er han en rasist, for eksempel. De bruker begrepet på folk som ikke svarer til deres forventninger istedenfor å knytte det til fordommer. Derfor snakker jeg mer om forskjellsbehandling og fordommer isteden.

Intervjuer: Bruker du begrepet i forbindelse med andre verdenskrig eller raseskillepolitikken i USA?

Lærer: Ja, når jeg snakker om Martin Luther King og Nelson Mandela, i de kontekstene der, da snakker jeg om rasisme. Begrepet er sterkt knyttet til forhistoriske ting.

I sitatet over ser vi at læreren oppfatter at rasisme er knyttet til «forhistoriske ting». Med utgangspunkt i egne observasjoner av elevdynamikk, opplever læreren rasisme som utdatert. Rasisme slik han definerer det som forholdet mellom svarte og hvite, oppfattes ikke som relevant i en norsk samtid.

Vi har altså sett at rasisme knyttes til biologisk rasisme, til historiske og ekstreme hendelser som Holocaust, apartheid og USAs raseskillepolitikk, til marginale grupperinger som nynazister, og til unntakstilfeller som mobbing og dårlige praksiser blant «umodne» elever. Lærernes ønske om å aktualisere undervisningen om etniske minoriteter, innvandring og flerkulturelle samfunn som vi tidligere har illustrert i dette kapittelet, gjenspeiles altså ikke i lærernes beskrivelser av undervisningen om rasisme. Uavhengig av om det er lærere i

historie, samfunnsfag eller religion og etikk, er det de historiske, ekstreme og marginale fenomenene, og ikke det dagsaktuelle og gjenkjennelige, som vektlegges i lærernes tilnærming til rasisme.

Å undervise om følsomme temaer

Hvordan lærerne underviser om rasisme, antisemittisme og radikalisering handler ikke bare om hvilke tilnærming de har til begrepene. Det handler også om samspillet mellom lærer og elev, og lærerens kunnskap om hva som kan oppleves som følsomme temaer i undervisningssituasjonen. På den offentlige ungdomsskolen i Oslo opplever for eksempel lærere at det kan være vanskelig å undervise om de historiske overgrepene mot jødene på en skole med mange muslimer:

Vi har en tradisjon med Hvite busser her på skolen, at vi reiser til Polen og konsentrasjonsleirene med 10. trinn [...] Men det er ganske vanskelig med en tur som jo skal ta for seg jødenes sak, mens kanskje et flertall av elevene opplever at det er palestinerne sak som er den mest sentrale i dag. I vår kultur er 2. verdenskrig utrolig viktig, men jeg husker at en somalisk gutt en gang reagerte veldig på at vi var så opptatt av en krig som fant sted for så lenge siden. *Min* historie handler jo om at mine besteforeldre opplevde krigen, men *deres* historie handler om krig som foregår akkurat nå (lærer, offentlig ungdomsskole, Oslo).

Sitatet viser hvordan undervisning formes og farges av den etniske og religiøse sammensetningen av elevene. Elever med muslimsk bakgrunn kan ha en annen referanseramme og bakgrunn enn lærerne og elever med majoritetsbakgrunn, som former hvilke temaer og problemstillinger som oppleves som sentrale. I motsetning til lærerne og elever med majoritetsbakgrunn, har minoritetselvene i denne klassen en nærhet til krig som foregår i nåtid. Lærerens bevissthet rundt dette bidrar til at undervisningen om antisemittisme og Holocaust oppleves som krevende. Bevisstheten om mangfold fører også til en refleksjon rundt hvilke temaer og problemstillinger som har en legitim og naturlig plass i undervisningen, og som bør prioriteres. Gjennom å konfronteres med mangfold, kan ikke læreren ta disse prioriteringene for gitt.

På den offentlige videregående skolen gjør lærerne lignende refleksjoner rundt sammensetningen av elevene og hvilke temaer som er utfordrende å undervise om:

Intervjuer: Det står ingenting om radikalisering, de nye diskusjoner som preger dagens samfunn, i lærebøkene... Er dere opptatt av dette?

Lærer I: Jeg hadde tenkt å få inn en utenfra til å snakke om dette til våren. Samtidig synes jeg at det som står i bøkene... Det står at det er store utfordringer med terrorisme, og så er det bilde av Osama bin Laden. Da er jeg opptatt av å si at vi har terrorisme også her i Europa. Vi har klart å finne opp dette på egenhånd. Vi har også IRA og ETA. Det har jeg sagt. Første gangen jeg hadde faget så hadde jeg ganske mange muslimer i klassen. Og da var jeg opptatt av at de skal vite at dette har faktisk eksistert lenge i Europa. De hadde jo aldri hørt om ETA eller IRA. Det er å nyansere, det er viktig. Så har vi hatt om 22. juli. Det er de høyreekstreme som dreper folk her i landet.

Lærer II: Det som trekkes frem er radikal islam. Men det er så mye annet å ta tak i. Denne biten er vanskelig. Det er ikke bare muslimer som er fundamentalister. Det er veldig mange kristne også. For eksempel når det ikke problematiseres, gjør det at jeg hopper over disse to sidene. Det er ubehagelig at det er så ensforma. Slik er det i media også, de ekstreme er muslimer. Dette er vanskelig.

Lærerne på denne skolen synes bøkene og den generelle mediedebatten om terrorisme, ekstremisme og radikalisering, er ensformig og kun opptatt av muslimer. Dette gjør det utfordrende å undervise om disse temaene. Lærerne opplever det som særlig utfordrende å undervise om dette i klasser der det er mange elever som har muslimsk bakgrunn. Her har lærerne ulike strategier. Én strategi er å unngå å undervise om temaene, en annen er å vektlegge positive sider ved islam og løse opp i den tette koblingen mellom muslimer og terror gjennom å knytte andre grupper til terrorisme, og å vise at dette ikke er noe nytt fenomen i Europa.

Som vi var inne på tidligere i kapitlet, er det flere av lærerne som opplever det som viktig å gi elevene verdier, fortolkningsverktøy og språk for å tenke rundt temaer om etniske og religiøse minoriteter.

Undervisningen om temaene blir et slags dannelsesprosjekt. Lærernes refleksjoner rundt egen rolle og profesjonalitet innebærer blant annet at de oppfatter det som svært viktig å formidle nyanser og kompleksitet i undervisningen om disse temaene. Som en av lærerne uttrykte det: «Det stiller krav til å være presise og observante. Dette er følsomme temaer». På skolene der det er et stort innslag av etniske minoriteter, oppfatter lærerne at minoritetselvene er svært aktive i temaer om etniske og religiøse minoriteter:

Jeg føler ikke at det er ubehagelig å ta opp disse temaene. De er så aktive. De etniske norske stiller spørsmål, hvorfor er det sånn? Da svarer de norsk-pakistanske. De er ressurssterke. Her hos oss, det har vel nesten vært hvert år, så er det en norsk-pakistansk jente som får utmerkelse som den flinkeste eleven. De er ressurssterke og bidrar i debatten (lærer, privat videregående skole i Oslo).

Å innta rollen som verdiskaper og bruke undervisningen for å skape kunnskap og toleranse, kan også oppleves som krevende:

Jeg synes det å lære bort dette er en farlig sone. Vi har liksom kommet lenger, vi har de universelle menneskerettighetene, og så har du religionen. Som lærer skal jeg formidle kulturrelativisme, men jeg skal heller ikke akseptere alt. Jeg sier til mine elever at jeg fordømmer burka, og steining av kvinner. Der er jeg veldig tydelig. Kvinner skal ha samme rettigheter som menn. Dette er noe jeg tror norsk-pakistanerne trenger å høre (lærer, privat videregående skole i Oslo).

Lærerne oppfatter at de skal gi elevene fortolkningsverktøy. Samtidig er de redde for å gå for langt i å relativisere ulike kulturer og religiøse uttrykk. Her har lærerne ulike tilnærminger. Noen er eksplisitte på egne standpunkt, som i sitatet over. Andre lærere bruker alternative læringsressurser for å få frem ulike sider og nyanser i en sak. Her er det særlig kildekritikk, som et fokus på avsenders interesser og posisjon, og konteksten for et utsagn, som er sentralt å formidle.

Oppsummering

Lærerne bruker i stor grad alternative ressurser i undervisningen om etniske og religiøse minoriteter. Selv skoler som er fornøyde med

bøkene tyr til andre kilder, som film, dokumentarer, nettressurser, artikler i avisene og forskning, i undervisningen. Hovedbegrunnelsen til dette er for det første at lærerne kontinuerlig søker oppdatert fagstoff, noe de ikke synes de finner i bøkene eller læreverkens nettressurser. Dette gjelder både for skoler som har gamle bøker og nye oppdaterte bøker, selv om de fleste har eldre læreverk og ønsker seg nyere bøker. For det andre benyttes alternative læringsressurser utfra et ønske om å aktualisere undervisningen, gjennom å bruke dagsaktuelle hendelser fra media, film og nett. Lærerne oppfatter at de alternative læringsressursene skaper engasjement ved at elevene kan kjenne seg igjen og identifisere seg, noe de mener stimulerer til læring.

De alternative læringsressursene oppfattes som spesielt viktige i undervisningen om etniske og religiøse minoriteter, fordi det åpner opp for en mer nyansert undervisning. Vi har sett at lærerne mener at nyanser og kompleksitet i fremstillingen av disse temaene kan bidra til å gi elevene gode fortolkningsverktøy. Lærernes perspektiver på egen undervisning handler slik også om deres profesjonelle rolleforståelse som verdiskapere, og om skolens betydning som en arena for å skape toleranse og forebygge fordommer.

Kravet om aktualitet får imidlertid konsekvenser for undervisningen om etniske minoriteter. Både samer og de nasjonale minoritetsgruppene oppfattes som lite aktuelle og relevante. Et gjennomgående mønster er at lærerne vektlegger at undervisningen om minoriteter skal være knyttet til dagens samtid. Dette begrunnes med læring; elevene engasjerer seg mer i temaer og problemstillinger de kan identifisere seg med og som er nær dem i tid. Situasjonen for nyere innvandrergupper i Norge oppfattes som nærmere i tid og rom enn fornorskingsprosessene som den norske staten historisk har ført overfor minoritetsgrupper, og ikke minst disse gruppens situasjon i Norge i dag.

Når det gjelder undervisningen om rasisme og antisemittisme er det et motsatt mønster. Rasisme knyttes til biologisk rasisme, til historiske og ekstreme hendelser som Holocaust, apartheid og USAs raseskillepolitikk, til marginale grupperinger som nynazister, og til unntakstilfeller som mobbing. Det er de historiske, ekstreme og marginale fenomenene, og ikke de dagsaktuelle og det gjenkjennelige, som vektlegges i lærernes tilnærming til rasisme. Lærernes ønske om å aktualisere undervisningen om etniske minoriteter, innvandring og flerkulturelle samfunn, gjenspeiles altså ikke i lærernes beskrivelser av undervisningen om rasisme.

5 Elevperspektiver

I forrige kapittel vektla vi lærernes vurderinger av ulike læremidler, samt hvordan de opplever det å undervise om ulike minoritetsgrupper og om kontroversielle temaer som rasisme og antisemittisme. Dette kapittelet handler om *elevenes* erfaringer og synspunkter på undervisningen om etniske og religiøse minoriteter. Hva synes de om læremidlene som deres skoler har til rådighet? Opplever de undervisningen om disse temaene som relevant? Og mener de at lærerne har den kompetansen som skal til for å undervise i og skape engasjement rundt, spørsmål om etniske og religiøse minoriteter?

Elevperspektiver på læremidler

Gjennomgående i lærerintervjuene var at læremidlene blir brukt nokså lite på fagområdene vi er opptatt av i denne rapporten. Dels skyldes dette lærernes oppfatning av at en del av bøkene ikke er av god nok kvalitet, dels at de mener bøkene er utilstrekkelig i fag som de mener krever en annen aktualitet enn det bøkene kan tilby. Hva er elevenes oppfatninger av læremidlenes rolle i undervisningen?

På dette punktet er det ingen store forskjeller mellom hvordan lærere beskriver undervisningssituasjonen og hvordan elevene opplever den. Elevene vi har snakket med oppfatter at kunnskapen de får gjennom bøkene ofte har en annen funksjon enn kunnskapen som formidles i undervisningen. De to sitatene under er hentet fra samtalen med elever ved den private videregående skolen i Oslo. Her fremgår det tydelig at lærerne bruker bøkene lite i undervisningen og at elevene bruker bøkene når de skal oppsummere et tema og få nødvendig bakgrunnskunnskap:

Elev I: Vi bruker aldri bøkene. Mange av lærerne sier at bøkene ikke beskriver dette [temaet for undervisningen]. Alle lærerne kommer til undervisning uten bøker.

Elev II: Det er sånn at vi følger med i forelesningen. Og så kan vi gå tilbake til boka. Der er det en kortfattet versjon. Bøkene er en slags oppsummering. Det er mer generell bakgrunnskunnskap.

Tilsvarende oppfatninger finner vi blant elevene ved den offentlige videregående skolen. På direkte spørsmål om hvordan lærebøkene brukes i undervisningen svarer en av elevene: «Til lekser. Og til øving på prøver». Dette er også tilfellet på ungdomsskolene. På den private ungdomsskolen i Oslo fikk vi følgende tre svar på oppfordring om å beskrive en vanlig skoletime:

Elev I: Da setter læreren opp mål for timen på tavla. Vi har gjort lekser på forhånd. Ofte diskuterer vi to og to eller fire og fire, deretter har vi en større diskusjon.

Elev II: Vi bruker ikke bøkene i timen. I timene går vi gjennom temaer, mye mer inngående enn det som står i boka. Ofte ser vi videoer.

Elev III: Men vi bruker alltid bøkene til lekser.

Også på denne skolen har altså bøkene en viktig rolle i å gi elevene bakgrunnsinformasjon og være utgangspunkt for å gjøre hjemmelekser, men de brukes lite i den konkrete klasseromsundervisningen.

Et annet spørsmål dreier seg om synet på læremidlenes *kvalitet*. Her var lærernes oppfatninger delte, noe som samsvarer med funnene i kartleggingen av læremidlene. I dette utdraget, hentet fra en samtale med elever ved en offentlig ungdomsskole i Oslo, spør vi om hva elevene synes om lærebøkene de har i samfunnsfag (*Underveis*) og RLE (*Under samme himmel*):

Elev I: *Underveis* er ganske bra.

Elev II: *Underveis* er grei...

I: *Under samme himmel* er skikkelig dårlig. Den bruker et dårlig språk og er ganske vanskelig.

Elev III: Og så har den liksom bare masse om forskjellige guder...
Man skjønner liksom ikke hvordan det er for en hindu å leve, for eksempel.

Intervjuer: Hvordan kan lærebøkene bli bedre?

Elev III: De må snakke mer om hvordan forskjellige folk lever i dag.

Elev II: Og så må de bruke et språk som er mer tilpasset ungdommer.

Elev I: Bøkene ser så kjedelige ut! Det er hele sider med bare tekst, liksom, det er så kjedelig å lese...

Dette utdraget illustrerer en del viktige kriterier som elevene på flere av skolene trekker frem som viktige i vurderingen av trykte læremidler. Språket må være tilgjengelig for leseren, bøkene må ha et appetittvekkende utseende og de må «snakke mer om hvordan forskjellige folk lever i dag». Dette er et ønske som har paralleller til lærernes krav om aktualitet. Som vi så i forrige kapittel, oppfattet lærerne at elevene lærer mer hvis de får mulighet til å identifisere seg med beskrivelser av ulike grupper og hendelser som er hentet fra egen samtid. Elevenes ønske om å lære om hvordan folk lever og ikke bare om religionene, kan sann sett tolkes som et ønske om å få mer kunnskap om hvordan ulike religioner praktiseres og fortolkes i ulike kontekster i dagens samfunn. Dette siste poenget retter seg særlig mot religions- og livssynsfagene og går igjen i mange av elevintervjuene, både på ungdomsskolen og på videregående skole. Hvor enkelt det er å imøtekomme det ønsket i praksis, og om det vil være i tråd med læreplanen, er et annet spørsmål.

Alternative læringsressurser

I flere av intervjuene kobles ønsket om å lære mer om «hvordan forskjellige folk lever» opp til mulighetene som ligger i alternative læringsressurser. I utdraget av samtalen med elevene på den offentlige videregående skolen som følger under, har elevene akkurat fortalt at de ofte bruker nettet som supplement til lærebøkene. På spørsmål om hvilke konkrete sider de bruker og hvordan de fungerer, svarer de:

Elev I: Både i religion og etikk og i samfunnsfag bruker vi mest NRK Skole, det er der det er mest, videosnutter og sånt. Fra tenåringen med problemer til en ung tamilsk jente som går i tempelet. Hverdagslivet, liksom.

Intervjuer: Fungerer det fint?

Elev I: Ja, man får jo et innblikk i hvordan folk lever...

Denne elevgruppen er opptatt av at særlig religions- og livssynsundervisningen må vise hvordan ulike grupper praktiserer sin religion og lever sitt hverdagsliv, og at dette er viktigere og mer lærerikt enn å lære om kjennetegn ved og historiske forhold knyttet til de ulike religionene. På oppfordring om å komme med forslag til hvordan lærerne kan legge bedre til rette for slik kunnskap, trekker en av elevene frem en praksis som flere sier er vanlig på ungdomstrinnet i Oslo-skolen, nemlig at læreren tar med klassen på ekskursjon til ulike religiøse steder.

På ungdomsskolen tok læreren med oss til forskjellige moskeer og templer og sånt. Vi var innom en moske på Grønland, og en synagoge. Det var fint (elev, offentlig videregående skole).

Alternative læringsressurser og metoder nevnes i samtlige elevintervjuer som svært positivt. Ved den private videregående skolen forteller elevene at lærerne bruker avisartikler, dokumentarer fra NRK, BBC, og filmer i timene. Elevene opplever at de lærer mer av denne formen for undervisning, sammenlignet med undervisning som i større grad baserer seg på lærebøkene. De mener at lærere som benytter alternative læringsressurser i undervisningen er profesjonelle og kompetente. De opplever at denne måten å undervise på, gir dem mer innsikt og kunnskap som går utover det som står i bøkene. Elevene opplever også at dette er en undervisningsmetode som er nødvendig for å aktualisere stoffet:

Elev I: Boka blir litt fastlåst. Det er mer utbytte uten bok. Den gikk jo ut for tre år siden. Lærerne og nettet er mer oppdaterte.

Elev II: Lærere søker kunnskap utenfor bøkene. Jeg har mer respekt for lærere som er slik. De kan boka hundre prosent, men så formidler de

utover det. De har reist steder, søker kunnskap, han ene har til og med en egen historieblogg. Vi lærer mer av dette.

Elevene ved denne skolen trekker særlig frem dokumentarer og filmer som gode verktøy for å stimulere til diskusjon om temaene for denne rapporten. De mener at dette er en viktig måte å lære om disse temaene på, da det handler om å forstå hvordan minoriteter fremstilles i media, men også at debattene om innvandring alltid har aktører med ulike ståsteder:

Elev I: Det handler om medias logikk. Ta for eksempel filmen *Frivillig tvang* [dokumentar av Ulrik Imtiaz Rolsen]. Der var det et negativt syn på kultur og muslimer i Norge.

Elev II: På skolen bruker vi film for å stimulere til diskusjon.

Elev III: Men også filmene og dokumentarene representerer noe. NRK har et typisk arbeiderpartisyn. Det er ingen som er nøytrale. Det er viktig å ha et motstykke når et synspunkt vises i slike dokumentarer.

Elev IV: Alle forstår kanskje ikke dette, at [bruken av dokumentarer] er for å vise ståsteder. Men jeg føler ikke at lærerne lar en mening stå alene. De viser hvordan mediene brukes for å fremme interesser.

Elevene vektlegger at det er viktig at et synspunkt og en mening ikke blir stående alene. Her vektlegger de lærerens rolle når det gjelder å gi meninger en kontekst og posisjon, og evne til å trekke inn flere sider og perspektiver på en sak. Alternative læringsressurser er i denne sammenhengen av avgjørende betydning.

De andre minoritetene

Vi så i forrige kapittel at lærerne på skolene vi har gjennomført intervjuer ved, opplevde særlig de nasjonale minoritetsgruppene som lite relevante i dag. Dette samsvarer med funnene i kartleggingen, der vi fant at de nasjonale minoriteter generelt får lite oppmerksomhet, og særlig deres situasjon i en nåtidig norsk kontekst. Hvordan opplever elevene relevansen av disse gruppene?

I alle elevintervjuene gjorde vi det klart at en viktig del av undersøkelsen var å finne ut hvordan de opplevde undervisningen om

ulike minoritetsgrupper i Norge. I den sammenhengen innledet vi gjerne med et spørsmål om de hadde hatt noe om samer og nasjonale minoriteter i undervisningen. Det neste utdraget er hentet fra samtalen med elevene på den offentlige videregående skolen, der de akkurat har fått dette spørsmålet:

Elev I: Jeg tror vi hadde litt om samer i første klasse [på videregående]... en time eller noe sånt.

Elev II: Vi har hatt en del om samer i samfunnskunnskap, om Sametinget og sånt. Og i historie har vi lært om kvener. Men det er tilfeldig om det dukker opp, det er ikke sånn at vi får om det på en prøve, liksom.

Elev I: Det er kanskje sånn at det står et avsnitt om kvener i boka, og da snakker vi litt om det.

Intervjuer: Er det dumt at dere har så lite?

Elev III: Det gjør ikke meg noe, det er ikke verdens viktigste ting. Vi har jo hørt om det.

Intervjuer: Hva er viktigere? Andre grupper eller andre temaer?

Elev III: Det er andre ting som er viktigere enn at kvener har kommet til Norge.

Vi ser av tekstutdraget at disse elevenes syn på både samer og nasjonale minoriteter tilsvarer det vi fant blant lærerne. De forteller at de har hatt svært lite undervisning om disse gruppene, men også at dette er nokså uproblematisk ettersom det ikke oppleves som så viktig. Dette er et mønster vi også finner på vestlandsskolen:

Elev I: Kan ikke huske at vi har hatt om det [samer].

Elev II: Har vært borti det kanskje i en eller to timer.

Intervjuer: Hva er det dere har lært om samene?

Elev II: Hvordan de lever. Hvordan de lever i dag. Og om Sametinget.

Elev III: Vi har ikke lært noe. Kanskje litt om samene i dag. Men ikke noe om historien.

Et gjennomgående mønster i elevintervjuene er at de oppfatter at de har hatt lite undervisning om nasjonale minoriteter. I intervjuet med elever fra den private ungdomsskolen kobles også fraværet av undervisning om samer til aktualitet:

Elev I: Vi har snakket mye om sigøynere da, de som sitter på gata og tigger.

Intervjuer: Hva med kvener og skogfinner?

Elev II: Jeg synes ikke vi har lært noe om andre minoritetsgrupper i det hele tatt. Jeg visste ikke at de gruppene fantes en gang!

Elev II: Det er ikke så viktig med skogfinnene. Og jødene er det jo ikke så mange av. Men sigøynere, det er jo kjempeaktuelt!

Tilsvarende svarer elever på den offentlige ungdomsskolen følgende på spørsmål om de har lært noe om eldre minoritetsgrupper i Norge, som samene:

Elev I: Vi har ikke hatt noe om samene.

Intervjuer: Men dere vet hvem samene er?

Elev I: Ja, vi har hatt om det før, men det er lenge siden. De er et urfolk, liksom.

Intervjuer: Hva med de andre nasjonale minoritetene i Norge da? Sigøynere, tatere, kvener, skogfinner?

Elev I: Nei.

A: Har dere hørt om dem?

Elev I: Nei. Jeg tror bare vi har om det som er viktigst, de største religionene og sånt, det er ikke så viktig med de andre.

På samme måte som i lærerintervjuene ser vi i de to intervjuutdragene over hvordan noen minoritetsgrupper av elevene oppleves som mer relevante enn andre. I det første utdraget var særlig en av elevene opptatt av romfolk, men det skal presiseres at eleven da sikter til omreisende tiggere fra Romania og ikke norske rom. Helt gjennomgående er det dessuten at romani (tatere), kvener og skogfinner oppleves som irrelevante. Elevenes manglende interesse for og kunnskap om de nasjonale minoritetene er slående, men egentlig ikke overraskende, gitt lærernes opplevelse av at disse gruppene står fjernt også fra dem, og et tilnærmet fravær av beskrivelser av disse gruppens situasjon i dagens Norge i læremidlene.

Behovet for en form for *nærhet* til gruppene som behandles i undervisningen kommer tydelig frem i flere av elevintervjuene. Et eksempel på dette finnes i intervjuet med elever ved den offentlige ungdomsskolen i Oslo. På dette tidspunktet var intervjuet avsluttet og vi spurte om det var noe mer eleven ønsket å legge til. Til denne generelle oppfordringen svarer en av dem:

Mange i klassen vår synes det er altfor mye kristendom i RLE. De fleste i klassen er muslimer, men vi fikk jo så vidt hatt om islam før sommerferien i fjor, og nå har vi ennå ikke hatt noe om det (elev, offentlig ungdomsskole i Oslo).

Synspunktet følges deretter opp av en av de andre elevene, som sier:

Jeg synes heller ikke det skal være mer om kristendom enn om de andre religionene. Det bør være en likere fordeling mellom religionene. Norge blir ikke mindre flerkulturelt med årene som kommer, liksom, og de fleste her er jo muslimer eller tror ikke på noe i det hele tatt. Da er det rart at vi skal ha så mye kristendom (elev, offentlig ungdomsskole i Oslo).

Tilsvarende meninger finner vi blant elevene ved den offentlige videregående skolen i Oslo. I dette intervjuet dreide samtalen seg på et tidlig tidspunkt innom faget religion og etikk. Dette faget undervises det kun i på 3. trinn, det vil si at elevene har hatt et opphold i religions-

og livssynsundervisningen siden de gikk på ungdomsskolen. Opplegget skiller seg dessuten noe fra RLE-faget. Mens sistnevnte gir en innføring i alle de store religionene, har man i religion og etikk undervisning om kristendom det første halve året mens man kan fordype seg i en annen, selvvalgt religion i det andre halvåret. Elevene ved denne skolen mener også at kristendom har en for stor plass i religion og etikk, som dette utdraget fra samtalen illustrerer:

Elev I: Greit at vi ikke rekker alt, men vi bruker veldig mye tid på kristendom. Vi kunne kanskje brukt mer tid på andre religioner. Det er greit at vi har mest kristendom, siden vi bor i Norge, men det blir for mye.

Elev II: Det er flest muslimer, buddhister og hinduer på denne skolen. Jeg synes derfor vi burde hatt mer om disse. Jødedommen er jo også en av de gamle [religionene], men det er jo ingen jøder her, så jeg synes vi burde hatt mer fokus på disse tre, i tillegg til kristendom da. Ikke religion fra Kina eller Japan eller noe i hvert fall. Vi skal jo lære om hverandre, hva vi tenker, og da er det ikke noe vits i å lære om noe helt annet bare fordi det er noe annet.

Utdraget fra dette elevintervjuet demonstrerer tydelig hvor opptatt elevene er av nærhet og identifikasjon når temaet er undervisning om minoriteter i Norge. Begge de foregående utdragene er hentet fra elevintervjuer på skoler som er svært etnisk og religiøst sammensatt. Man kunne tenke seg at dette mangfoldet ville skape en interesse for andre minoritetsgrupper, men for disse elevene later det snarere til å være motsatt: Religions- og livssynsundervisningen oppfattes som et fag der elevene skal bli kjent med hverandre og hva de andre i klassen eller på skolen tror på. Grupper eller religioner som ikke er representert, oppleves derimot som irrelevante.

Samtidig er det likevel forskjeller mellom forståelser av det flerkulturelle samfunnet blant elevene vi har intervjuet på skoler i Oslo, og elevene vi har intervjuet på Vestlandet. Vestlandsskolen kjennetegnes blant annet av at elevsammensetningen er mer etnisk homogen enn skolene som er lokalisert i Oslo. På spørsmål om hva de har lært om flerkulturelle samfunn, assosierer ikke elevene det flerkulturelle til egen samtid, men til forhold i andre land og historiske kontekster:

Elev I: Ja, jeg tror vi har hatt litt fordi vi har hatt om det som skjedde under andre verdenskrig og det som skjedde i konsentrasjonsleirene...

Intervjuer: Når dere har hatt om det, har det blitt knyttet til diskusjoner i dag?

Elev II: Ja, etter at vi hadde vært i Polen med klassen. Han guiden vår der fortalte om nynazister, og høyreekstreme, også i Norge. Så vi snakket om dette da vi kom hjem. At det er folk som Hitler fremdeles, og at det i dag er flere enn det noensinne har vært.

Elev III: Ja, vi har hørt om den kalde krigen og om Jugoslavia.

Elev IV: Det blir flere folk fra andre land som har flyttet. Det kommer flere fra andre land.

Elevene på vestlandsskolen forbinder også minoritetsbegrepet med andre grupper enn det elevene på Oslo-skolene gjør. På spørsmål om hva de har lært om nasjonale og religiøse minoriteter, trekker elevene på vestlandsskolen frem katolske og ortodokse kristne som minoriteter i Norge. Som en av elevene uttrykker det: «Alle andre religioner enn protestantisk kristendom er jo minoriteter i Norge». Elevene forteller også om at de har hatt i oppgave å intervju noen fra en kristen minoritet i hjembyen. Ettersom vi kun har intervjuet elever ved én skole på Vestlandet, er det selvsagt umulig å si noe om hvor vanlig disse synspunktene er. Samtidig er det antakelig slik at den lokale konteksten spiller en viktig rolle i å forme hvilke grupper elever oppfatter som minoriteter og hva de assosierer med det flerkulturelle samfunnet. I Oslo har en langt høyere andel av innbyggerne innvandrerbakgrunn, sammenlignet med mindre byer og steder i Norge. Dette er et forhold som gir elever fra forskjellige steder ulike referanserammer og forståelse av hva som er aktuelt, hvorvidt de lever i et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn, og hvem som oppfattes som en minoritet.

«Hvis folk hadde begynt med noe rasistisk her, så hadde folk klikka helt»

Et sentralt funn i kartleggingen av læremidlene er som nevnt tidligere at rasisme ofte blir fremstilt som et fenomen fra fortiden. Det samme er

tilfellet for antisemittisme. I forrige kapittel så vi at dette også er temaer som lærerne i liten grad vektlegger som nåtidige problemstillinger i undervisningen. På spørsmål om lærerne vektlegger rasisme og antisemittisme i undervisningen forteller de at dette temaet dukker opp når det er Holocaust, raseskilnepolitikken i USA eller apartheid i Sør-Afrika som behandles.

Om dette spørsmålet er elevene noe mer delt. På den private videregående skolen i Oslo oppstod det for eksempel en interessant meningsutveksling om relevansen av rasisme i dag, som vi gjengir i dette utdraget:

Elev I: Jeg synes ikke vi trenger å fokusere så mye på [rasisme] nå. Vi har verdier som er bygget opp på at alle er likeverdige. Vi trenger ikke lære om rasisme.

Elev II: Jeg er ikke enig. Når vi hadde om det, tok jeg det opp hjemme. Og bare i min familie var det veldig ulike synspunkter på rasisme.

Elev III: Det er individuelle forskjeller mellom elever. Mange av elevene har behov for å snakke om det, hvis de for eksempel er utsatt for det. Alle har ikke en forståelse av at alle er likeverdige.

Elev I: Det jeg mener er at... historielæreren vår sa det på en glimrende måte. Han viste til det sosialdarwinistiske synet på at den hvite rase er best. Så trakk han frem Japan som knuste Russland, og sa «dette var et stort slag i ansiktet for rasistene. Vi hvite er ikke overlegne». Det var kult sagt.

Elev II: Hva du opplevde som liten har noe å si. Er du oppvokst i mangfold er det annerledes enn å ha vokst opp med bare norske. For eksempel på bygda. Jeg tror man får respekt for forskjeller når man vokser opp i mangfold.

Elev III: I Norge er det veldig likestilt. Det er viktigere å lære om andre steder, som for eksempel raseskiller i USA.

Elevene i dette gruppeintervjuet er tydelig uenige i om relevansen av rasisme i dagens Norge. Elevene som er skeptiske oppfatter at de som innbyggere i en mangfoldig by er tolerante og «vet» at rasisme er feil,

sammenlignet med de som bor på bygda. Vi ser også at elevene oppfatter at Norge er likestilt sammenlignet med andre land, som USAs historiske raseskillepolitikk. Elevene som oppfatter at rasisme er et aktuelt tema å lære om, peker derimot på at mange har erfaringer med at rasisme også er aktuelt i norsk samtid, og underbygger slik sitt syn om at dette bør inngå som en del av lærernes undervisning.

På den offentlige videregående skolen i Oslo svarer elevene følgende på spørsmål om de har hatt om rasisme og antisemittisme på skolen:

Elev I: Vi lærer kanskje litt om det i historie, om Amerika og Europa. Vi har ikke hatt noe særlig om rasisme, men vi har hatt om nasjonalisme, og da blir også rasisme nevnt.

Intervjuer: I forbindelse med andre verdenskrig?

Elev I: Ja, eller om nasjonalisme på 1800-tallet, da. Men ikke om rasisme i seg selv. Jeg kan ikke huske å ha lært noe om rasisme, jeg. Det hender det kommer noen utenfra og snakker om at alle er like, liksom, men ikke noe annet. Antisemittisme nevnes også bare i forbindelse med andre verdenskrig, ikke som noe i seg selv.

I dette intervjuet kommer det klart frem at undervisningen om både rasisme og antisemittisme følger malen som legges av mange læremidler, nemlig at dette er fenomener som plasseres i en fortidig kontekst. På direkte spørsmål om det skyldes at rasisme ikke finnes i Norge i dag, finner følgende replikkveksling sted:

Elev I: Rasisme eksisterer fortsatt, men vi tre kan ikke gjøre noe med det. Det er der, så vi kunne gjerne ha hatt om det.

Intervjuer: Hva med på skolen her – er rasisme et problem?

Elev I: Nei. Det er så mange minoriteter, ulike grupper. Hvis folk hadde begynt med noe rasistisk her, så hadde folk klikka helt.

Elev II: Ja, her går alle sammen og trives med hverandre, på tvers av hudfarge og alt.

Ifølge denne elevgruppen forekommer det ikke rasisme på deres skole. De mener riktignok at rasisme fremdeles finnes i samfunnet og at lærerne derfor kunne hatt det med i undervisningen, men fordi det er elever med så mange ulike bakgrunner på skolen og alle elever ifølge disse informantene trives med hverandre på tvers av etniske og religiøse forskjeller, er ikke rasisme noe problem i deres hverdag.

På vestlandsskolen er det et annet bilde. Her beskriver elevene situasjoner som de oppfatter som rasisme i egen skolehverdag:

Elev I: Det er en i klassen vår som er mørkhudet og han tar det veldig seriøst hvis noen tuller. Jeg synes det er veldig unødvendig å bruke [neger] når vi har sånne folk i klassen.

Elev II: Av og til forstår han at vi tuller, men av og til tar han det litt seriøst. Det kommer an på hva vi har sagt.

Elev I: Men jeg synes det er veldig unødvendig. Han har gått til sosiallæreren også en gang. Men da hadde han vært like frekk tilbake...

Intervjuer: Hva er det de sier?

Elev I: Det er n-ordet...

Intervjuer: Hva svarer han? Ser dere at han blir lei seg?

Elev III: Nei, han svarer med å rope «hold kjeft, eller så skal jeg slå deg!» Av og til svarer han tilbake. Av og til blir han stille og gir ingen reaksjon.

Intervjuer: Blir dette tatt opp av læreren?

Elev I: Vi har tatt det opp, men læreren som vi har i RLE bruker selv ordet neger, når hun skal gi eksempler. For eksempel om slaver... Da bruker hun selv neger-ordet.

Elevene viser til situasjoner der elever har kalt en medelev med mørk hud, neger. Dette er episoder som også kobles til en gjeng med gutter som oppfattes som rasistiske på skolen. De har ifølge elevene mobbet og vær rasistiske i flere år. Det er interessant at eleven peker på

lærerens språkbruk, lærer bruker negerbegrepet i undervisningen, på spørsmål om hvordan lærerne imøtekommer rasistisk mobbing. Som nevnt preges elevsammensetningen på vestlandsskolen av å være etnisk homogen, sammenlignet med Oslo-skolene. Dette illustreres blant annet i hvordan elevene snakker om og reagerer på rasisme i egen hverdag. På vestlandsskolen er det majoritets elever som synes det er unødvendig å være rasistiske, siden de har «en sånn» som utsettes for rasisme i klassen. De omtaler også medelever som er rasistiske som «slemme», eller elever som nå har blitt «snille» fordi de har slutta å være rasister. Som vist tidligere i kapittelet, oppfatter elevene på Osloskoler at «folk hadde klikka» hvis det hadde vært rasisme på skolen. Dette begrunnes med at det er en etnisk sammensatt og tolerant skole.

Felles for alle skolene vi har gjort intervjuer, er likevel at «neger», og «svarting» brukes som skjellsord i skolehverdagen. Forskjellen er imidlertid at på Oslo-skolene er dette skjellsord som brukes minoriteter i mellom. Utgangspunktet for elevene er at skjellsord ikke betyr noe og at de brukes på spøk. I intervjuet med elever på en offentlig videregående skole i Oslo fremkommer det likevel noen nyanser:

Elev I: Det er ikke noe rasisme, men ting blir jo sagt. Neger og svarting og sånne ting. Det er kødd, liksom, men nå som jeg tenker på det... man vet jo aldri hvordan folk egentlig tar det [...]

Elev II: Hvis en gammel mann sier neger til meg på gata, så hadde det vært noe annet da...

Intervjuer: Hva hvis læreren hadde sagt det da?

Elev I: Det hadde vært forferdelig! Da hadde jeg sagt noe skikkelig stygt og bare stormet ut. Da hadde jeg ikke tålt å være i samme rom som ham.

A: Så hvem som sier det, har betydning?

Elev I: Ja, ja, ja. Jeg sier det til en god kompis, liksom, ikke til hvem som helst.

Intervjuer: Så det krever en slags trygghet eller tillit?

Elev I: Ja. Jeg ville heller ikke sagt det til noen jeg vet hadde reagert på det.

Ifølge disse elevene *kan* med andre ord skjellsord som «neger» og «svarting» være uttrykk for rasisme, det defineres av hvem som er avsender og hva som er motivasjonen bak. Dersom en lærer eller en voksen mann på gaten hadde brukt slike skjellsord om elevene, ville det bli oppfattet som rasistisk. Det samme er ikke tilfellet når elevene bruker det seg imellom, selv om en av elevene medgir at man ikke alltid vet «hvordan folk egentlig tar det». Bruken av ord som «neger» og «svarting» forutsetter med andre ord en form for fortrolighet eller *innenforskap*. Når majoritets elever bruker negerbegrepet til klassens eneste minoritet, som var tilfelle på vestlandsskolen, kan dette ha en annen betydning og konsekvens, enn i et klassemiljø som er etnisk mangfoldig og hvor elevene bruker begrepet som en spøkefull referanse til hverandres bakgrunn.

Ifølge elevene på alle skolene brukes også ord som «jøde» og «homo» som skjellsord. På den offentlig videregående skolen i Oslo forteller elevene at slike skjellsord er utbredt på skolen. Her trekkes imidlertid en viktig nyanse mellom ulike skjellsord. På spørsmål om de brukes på samme måte eller betyr forskjellige ting, mener disse elevene at «jøde» har en annen og mer negativ klang enn både «neger» og «homo»:

Elev I: Neger kan du si til dine nærmeste på kødd, det samme med homo. Men jøde, det er uansett stygt ment. Men sånn er det. Man bruker det slemt uansett.

Elev II: På ungdomsskolen var det mange som tulla med det, som sa «jævla jøde»... Men de mente det nok ikke på en snill måte.

Tilsvarende finner vi blant elevene på den offentlige ungdomsskolen i Oslo. Her forteller elevene av de ofte bruker skjellsord som «neger» og «pakkis» seg i mellom. En jente med pakistansk bakgrunn gir selv uttrykk for at hun finner det uproblematisk om noen kaller henne «pakkis», at dette er ment på spøk. Også disse elevene trekker frem skjellsordet «jøde» som mer negativt enn de andre:

Elev I: Jeg bruker det ikke med mindre jeg blir skikkelig sint, da kan jeg kalle noen for jøde.

Intervjuer: Når du virkelig vil si noe slemt, liksom?

Elev I: Ja.

Elevene både på ungdomsskolen og den videregående skolen har tidligere i intervjuene fortalt at de ikke kjenner til at det finnes elever med jødisk bakgrunn på skolene. En nærliggende tolkning av denne nyanseforskjellen mellom bruken av ulike skjellsord, der «jøde» fremstilles som mer negativt enn skjellsord som knytter seg til for eksempel hudfarge, kan være nettopp dette fraværet; at ordet ikke brukes med en spøkefull referanse til hverandres bakgrunn. Dette samsvarer i så fall godt med dynamikken vi fikk beskrevet på vestlandsskolen, der bruken av negerbegrepet om den ene mørkhudede eleven i klassen oppleves som mer rasistisk enn tilfellet er i Oslo-skolene, der den etniske heterogeniteten er større.

Også på den private videregående skolen forteller elevene at «jøde» er et skjellsord. Her mener noen av dem at ordet først og fremst brukes av elever med muslimsk bakgrunn, noe som frembringer en interessant replikkveksling om hvem som bruker begrepet som skjellsord:

Elev I: Jøde er et skjellsord her. Mest brukt av muslimene. Det reagerer jeg på.

Elev II: Det er ikke bare muslimer. Jeg har småsøsken som sier det. Mye handler nok om det norske standpunktet til Israel. Det er en terrorstat. Vi lukker øynene når det gjelder Hamas.

Elev I: Det er et ømt tema. Det å støtte jøder og Israel er sosialt feil. Israel er lik *the bad guy*.

Elev II: I krig er det ingen *good guys*. Her er det ingen nyanser. Hamas er verst i min oppfatning. Mange vil ha fred, men det blir ikke tatt opp. Begge sider gjør forferdelige ting.

Elev I: Men når noen sier «jøde» så er det så kunnskapsløst. De skiller ikke mellom jøder og staten Israel. Det er akkurat det samme når man ikke skiller mellom muslimer og islamister.

Elevene på denne skolen mener at bruken av «jøde» som skjellsord kan handle om elevenes religiøse bakgrunn, eller om Norges forhold til Israel/Palestina-konflikten. Elevene oppfatter at man får et forenklet bilde av konflikten, og at det er et problem at medelever blander sammen staten Israel med jøder. Her trekker de paralleller til generaliseringer om muslimer. Elevene på den private videregående skolen er opptatt av nyanser når de beskriver etniske minoriteter. Dette kan henge sammen med at de går på en skole med stort etnisk mangfold. Det er ikke «lett» å ty til generaliseringer om hva som typisk er muslim, når medelevene dine har muslimsk bakgrunn. Det kan også handle om at de går på en skole der lærerne er opptatt av å gi elevene fortolkningsverktøy som bygger opp under toleranse og en nyansert forståelse, i spørsmål om det flerreligiøse og kulturelle samfunn.

Samtidig er elever med jødisk bakgrunn heller ikke på denne skolen representert, i alle fall ikke det elevene er klar over, og de gir klart uttrykk for at antisemittisme i Norge i dag ikke er gjenstand for lærernes undervisning. Igjen er det med andre ord nærheten til grupper og temaer som i stor grad dukker opp som kriterium for hva som oppleves som relevant. Dette kommer tydelig frem også i dette utdraget fra det samme elevintervjuet, der engasjementet for spørsmål om terrorisme har å gjøre med at det er mange muslimer i klassen:

Elev I: I vår klasse er elevene engasjerte når det gjelder spørsmål om terror. Men det kan være fordi det er mange muslimer i klassen. De snakker om det.

Elev II: Det er mye hverdagsprat om IS, om Koranen og slikt blir også tatt inn. Dette er en åpen skole. Det er veldig mangfoldig her.

Elev I: Kunnskapen om terror gikk opp etter 22. juli. Det kan treffe oss også. Det er annerledes i dag. Det er også større engasjement blant unge.

Elev III: Det handler også om at vi har blitt eldre da. Og så er det et tema blir annerledes når det er folk vi kjenner...

Elev IV: Der jeg kommer fra, var det bare én muslim i klassen. Det gjør jo noe med hva man tør å si. Det kan bli vanskeligere å åpne seg.

Denne sekvensen viser at engasjementet rundt terrorisme er stort på skolen. Noen av informantene mener at dette engasjementet handler om at det er mange elever med minoritetsbakgrunn på skolen. Én elev mener at det er minoriteten (muslimene) som er opptatt av tematikken. De andre oppfatter at dette i større grad handler om at de er elever på en skole med etnisk mangfold. De kjenner personer med etnisk minoritetsbakgrunn, det er en stor åpenhet og toleranse på skolen, og elever med minoritetsbakgrunn står sterkere sammenlignet med skoler der de er i fåtall.

Norskhetens grenser

Det er gjennomgående i alle elevintervjuene at etnisk mangfold tematiseres som et gode. På vestlandsskolen forteller elevene om rasisme, men de rasistiske utropene knyttes til en konkret og avgrenset gruppe med gutter. Det framstilles ikke som et utbredt problem ved skolen generelt. Elevene ved de andre skolene opplever at det ikke er rasisme på deres skoler, eller i alle fall at det er lite utbredt. Elevene er interesserte i å lære om hverandres religiøse tro og kulturelle bakgrunn. Samtidig dukker det i mange av elevintervjuene opp eksempler på at minoritets elever ikke bestandig defineres innenfor «det norske». Noen ganger kommer dette frem med henvisning til at enkeltlærere bruker minoritets elevers bakgrunn på måter som oppleves som stigmatiserende. Andre ganger i form av kritikk av ensidig undervisning om temaer som opptar dem, som for eksempel islam og muslimer. Til slutt kommer det vi her velger å omtale som *norskhetens grenser* til uttrykk ved at elevene noen ganger selv setter ord på sin egen manglende tilhørighet til Norge. I det følgende kommer vi med noen eksempler på alle disse tre formene for utenforskap.

Det første eksempelet er hentet fra intervjuet med elever på den private videregående skolen i Oslo. Her fremgår det at lærere i blant kan aktualisere og engasjere på feil måter, og det er særlig enkeltlæreres uthengning av elever med minoritetsbakgrunn som oppleves som problematisk. I eksempelet under tar elevene, som selv har majoritetsbakgrunn, avstand fra å problematisere minoritets elevers valg i spørsmål om religion og kultur:

Elev I: En av lærerne spurte en elev med hijab, om det er av fri vilje?

Det ble ikke så godt mottatt. Hun følte det respektløst og upassende å

ta det opp på den måten. Det var rettet direkte mot en jente. Hvorfor skal hun forsvare for alle at hun bruker hijab?

Elev II: Det er jo noen som er religiøse uten å bruke hijab og, da. Men poenget er at det er slitsomt å måtte forsvare seg hele tiden.

Elev III: Jeg oppfatter at man åpner forståelser gjennom dialog. Det er viktig å ta opp disse temaene.

Elev I: Det er jeg enig i. Det som er dumt er å stille noen til veggs. Det dumme er at da tror andre at det ikke er spørsmål som angår meg. Lærere må ta opp dette på en mindre angripende måte.

Elev II: Det var jo en kontekst der alle elevene satt og hørte på. Så er det en som pekes ut, eleven gjøres annerledes i fellesskap foran alle.

Som det fremgår av dialogen over, oppfatter elevene det som problematisk når lærere henger ut elever med minoritetsbakgrunn i undervisningen om etniske og religiøse minoriteter. Her tar de utgangspunkt i erfaringene til en minoritetselev som opplevde det som respektløst og upassende at lærerne ba henne om å forsvare sin bruk av hijab. Elevene tar også utgangspunkt i egne erfaringer og opplevelser av denne situasjonen. De oppfattet det som ubehagelig at læreren peker ut enkeltelever med minoritetsbakgrunn når spørsmål om religion og kultur behandles og forteller at eleven det var snakk om ble gjort «annerledes i fellesskap foran alle».

Et annet eksempel er hentet fra elevintervjuet på den private ungdomsskolen i Oslo. Her mener en av elevene, som selv har muslimsk bakgrunn, at lærernes undervisning om terrorisme i for stor grad kobles til islam og muslimer, og ikke at også muslimer er ofre for terrorisme:

Når vi snakker om terrorisme, kobles det meste til muslimer. Lærerne legger for lite vekt på at andre grupper også kan stå bak terror. Muslimer blir drept bare fordi de er muslimer mange steder i verden. Har vi noen gang lært om det? (elev, ungdomsskole i Oslo).

Denne eleven setter ord på et viktig funn vi gjorde i kartleggingen av læremidler som er utgitt før 22. juli 2011, og som også flere av lærerne nevnte i intervjuene med dem: Omtalen av terrorisme i disse bøkene har

et påfallende ensidig fokus på islam og muslimer. Rett nok er lærebokforfatterne opptatt av å presisere at ikke alle muslimer er terrorister, men bruken av eksempler er ikke desto mindre ganske enøyd. Uttalelsen fra denne eleven viser hvordan en slik selektiv bruk av eksempler i omtalen av terrorisme, det være seg i lærebøker eller i lærernes egen undervisning, kan oppfattes som stigmatiserende av elever med muslimsk bakgrunn.

Et tredje eksempel som viser hvordan minoritetselever kan oppleve seg som definert utenfor et norsk fellesskap, er hentet fra et intervju med elever ved den offentlige ungdomsskolen i Oslo. To av de tre elevene i dette intervjuet har innvandrerbakgrunn, én er født og oppvokst i Norge og én kom til landet som svært ung. På direkte spørsmål om de føler seg som norske, svarer en av dem bekræftende mens den andre sier:

Hvis jeg skulle ha valgt landslag, så ville jeg ikke valgt Norge. I bunn og grunn føler jeg meg ikke norsk. Hvis jeg skulle valgt i morgen, om jeg skulle bodd i hjemlandet eller her, så ville jeg valgt hjemlandet (elev, offentlig ungdomsskole i Oslo).

Samtalen dreier seg deretter inn på hva som skal til for å føle seg som norsk. Denne eleven har et norsk statsborgerskap, men understreker at et pass i seg selv ikke reflekterer opplevelsen av tilhørighet. Dette kommer særlig tydelig frem når han besøker familie i det han omtaler som hjemlandet, der han heller ikke føler seg som hjemme:

Intervjuer: Hva med når du reiser tilbake... føler du deg da norsk?

Elev I: Veldig bra poengtert. I Norge er jeg utlending, da er jeg han fra utlandet. Men drar jeg til hjemlandet er jeg også han fra utlandet, også blant familien min i hjemlandet. Det er trist. Teknisk sett har du da ikke noe sted du kan kalle et hjem, der de som bor der ser på deg som en av dem. Du er på en måte utlending begge steder. Det er litt ekkelt. At du mister hjemmet ditt.

Eleven beskriver i klartekst en manglende tilhørighet både i Norge og opprinnelseslandet, at han er «utlending begge steder». På spørsmål om hvorfor han ikke bare kan definere seg som norsk, svarer han følgende:

Så lenge man ikke blir godtatt fullt ut i Norge, så kan man ikke si at man er norsk. Eller, man kan jo det, men man er jo ikke norsk hvis man ikke godtas. Til slutt kan man kanskje det, etter flere generasjoner, men ikke for oss (elev, offentlig ungdomsskole i Oslo).

Dette sitatet er en kraftfull illustrasjon på kompleksiteten som ligger i etnisk tilhørighet. Den siterte eleven har tidligere i intervjuet insistert på fraværet av rasisme på sin egen skole, at man er venner på tvers av etnisk og kulturell bakgrunn, at forskjeller i for eksempel religiøs tro bare er berikende, og at skjellsord knyttet til hudfarge eller nasjonal bakgrunn ikke brukes alvorlig. Samtidig er det som om han værer at han ikke er fullt ut akseptert i det norske samfunnet, eller ikke vil bli det i fremtiden. Å definere seg selv som norsk vil dessuten være utilstrekkelig ettersom man ikke kan være norsk «hvis man ikke godtas».

Eleven snakker her i tråd med en klassisk definisjon av etnisitet som et uttrykk for grensedragning mellom grupper, der etnisk tilhørighet skapes gjennom et samspill mellom selvidentifikasjon og tilskrivelsen av identitet fra andre (Barth, 1969). Dersom andre – lærere, mediene, storsamfunnet – definerer en som utenfor fellesskapet, kan dette bidra til en følelse av manglende tilhørighet. Dette virvler igjen opp spørsmålene om både læremidlenes beskrivelser og lærernes undervisning om etniske og religiøse minoriteter, og om rasisme, diskriminering og utenforskap, og illustrerer hvor krevende det er å undervise på en måte som fanger inn og reflekterer de komplekse tilhørighetsforhold som preger mange skoleungdommers hverdag i Norge.

Oppsummering

Elevintervjuene kompletterer lærerintervjuene på viktige måter. Når det gjelder oppfatningen av lærebøker og alternative læringsressurser, sammenfaller elevenes og lærernes syn i stor grad. Lærebøkene brukes hovedsakelig som bakgrunnsinformasjon og har en viktig rolle i lekser og øving til prøver, men er i liten grad i bruk i undervisningen. Både elever og lærere er dessuten enige om at bøkens nettressurser stort sett er av for dårlig kvalitet. Alternative kilder til informasjon, som avissaker, filmdokumentarer og lignende, oppfattes som mer relevante, engasjerende og oppdaterte enn lærebøkene, og de gir et mer levende bilde av hvordan ulike grupper lever sine liv.

Alle grupper oppfattes imidlertid ikke som like relevante. Elevene er svært interessert i lære mer om de religiøse gruppene de har i sin umiddelbare nærhet, som muslimer, hinduer og buddhister, mens de er mindre interessert i for eksempel jøder. Når det gjelder den samiske befolkningen og de øvrige nasjonale minoritetsgruppene i Norge, er både kunnskapsnivået og interessen slående lav. Flere av elevene gir uttrykk for at de aldri har hørt om kvener, tatere og skogfinner. Mange er derimot opptatt av og engasjert i romfolk, men da i form av nyere innvandrergupper for Romania som i dag preger bybildet i de største byene i Norge, og ikke som en nasjonal minoritet i landet. Flere gir også uttrykk for at det er for mye fokus på kristendomskunnskap i religions- og livssynsfagene både på ungdomstrinnet og videregående og ønsker seg en jevnere fordeling av oppmerksomhet mellom de ulike religionene.

Når det gjelder spørsmål om rasisme og antisemittisme, forteller elevene at undervisningen om disse spørsmålene er beskjeden og at lærerne gjerne knytter fenomenene til historiske hendelser som Holocaust og USAs raseskilleteori. Ifølge flere av elevene er det lite rasisme i det norske samfunnet og i alle fall på deres egen skole, selv om det er tilløp til uenighet mellom elevene på enkelte skoler. Vi så imidlertid at vestlandsskolen skilte seg ut på en interessant måte: Elevsammensetningen på denne skolen er langt mer etnisk homogen enn skolene i Oslo, og elevene her mener at rasisme forekommer på deres skole. Dette antyder at sosiokulturelle faktorer som elevenes etniske sammensetning, har relevans for hvordan et fenomen som rasisme oppfattes. Skjellsord som spiller på hudfarge, nasjonalitet og religiøs bakgrunn er uansett utbredt på alle skoler, men dette mener elevene i Oslo-skolene at stort sett er ment spøkefullt. Unntaket later til å være et skjellsord som «jøde». Flere av elevene mener at dette ordet har en mer entydig negativ bruksmåte enn andre, mye brukte ord. Noen av elevene som med bekymring forteller om rasistiske utsagn blant klassekamerater, mener samtidig at det ikke har noen effekt når lærere prøver å ta opp dette som et problem i undervisningen.

I kontrast til bildet elevene tegner av en skolehverdag som er lite preget av rasisme eller bevissthet rundt ulike etniske og religiøse grupper, står beskrivelsen av en del hendelser der minoritets elever opplever diskriminering eller en følelse av utenforskap. På ulike måter dukker det vi har omtalt som norskhetens grenser opp i elevintervjuene. Dette kan være i form av lærere som stigmatiserer elever med minoritetsbakgrunn, at undervisningen om for eksempel terrorisme

ensidig blir koblet til islam og muslimer, eller ved at minoritets elever direkte gir uttrykk for manglende tilhørighet til det norske samfunnet med henvisning til at de ikke fullt ut aksepteres.

6 Hovedfunn på tvers av intervjuene

I dette kapittelet løfter vi frem noen hovedfunn fra lærer- og elevintervjuene vi mener behøver særskilt oppmerksomhet. Her er det fire punkter vi legger særlig vekt på: For det første i hvilken grad skolene har økonomiske ressurser til å investere i de nyeste, beste og mest oppdaterte læremidlene. For det andre det sterke fokuset på aktualitet i undervisningen om etniske og religiøse minoriteter, noe som resulterer i en påfallende manglende interesse, både blant lærere og elever, for særlig nasjonale minoriteter i Norge. For det tredje det glidende rasismebegrepet, som både synes vesentlig og uvesentlig på samme tid. Og for det fjerde den diskrepansen vi finner i en del elevintervjuer, mellom på den ene siden fortellinger om «fargeblindhet» og fravær av bevissthet om gruppeforskjeller, og på den andre siden sterke historier om opplevd diskriminering og utenforskap.

Skolens ressursmangler

Vi innledet denne rapporten blant annet med å spørre om norske skoler i dag har økonomiske ressurser til å holde seg med de mest oppdaterte og kvalitativt beste læremidlene, eller er gamle bøker og eldre utgaver av læremidlene fremdeles mye brukt. På grunnlag av det beskjedne intervjumaterialet som ligger til grunn for denne rapporten – vi har kun gjort intervjuer på fem skoler – er det selvsagt umulig å si noe generelt om forholdene i norsk skole når det gjelder utbredelse av læremidler. Men vi kan med trygghet slå fast at et flertall av skolene vi har intervjuet ikke bruker de nyeste bøkene i samfunnsfag og religion og livssynsfag. På noen av skolene fremkommer det også at det ikke er ressurser til å kjøpe nye bøker, selv når bøkene som er i bruk er blitt for gamle og utdaterte.

Et gjennomgående mønster er at lærerne oppfatter at det er nødvendig å supplere bøkene med alternative læringsressurser, som dokumentarfilmer, avisartikler og nett i undervisningen. Dette er et synspunkt som gjelder alle skoler. Hovedbegrunnelsen for dette er for det første at lærerne kontinuerlig søker oppdatert fagstoff, noe de ikke

synes de finner i bøkene eller læreverkens nettressurser. Både lærere og elever er enige i at undervisning om etniske og religiøse grupper og temaer som terrorisme og radikalisering, krever at lærerne bruker aktuelle eksempler for å gjøre undervisningen relevant og engasjerende. Bøkene de bruker oppfattes ikke som tilstrekkelige for dette formålet. De tilhørende nettressursene kunne antakelig ha fungert supplerende i så måte, men mange av disse ressursene får dårlig omtale av både lærere og elever, som oppfatter at de er for lite oppdaterte og i for liten grad kompletterer stoffet i de trykte læremidlene. De bruker derfor alternative nettressurser som Globalis.no, NRK Skole og i noen grad også ndla.no, for å bøte på denne mangelen.

Nå er det selvsagt bare positivt at lærere tar i bruk alternative læringsressurser i sin undervisning. Lærebøker kan neppe noen gang bli så aktuelle som lærere og elever forventer, og med den stadige utviklingen av nettsider som tilbyr godt undervisningsmaterieell er det på mange måter bra at elevene tidlig forstår at informasjon kan hentes mange steder fra, i alle fall så lenge de samtidig får opplæring i kritisk kildebruk. Vi mener likevel at det er verdt å reflektere noe mer rundt konsekvensene av at mange lærere ikke har nye og oppdaterte læreverk i sin undervisning om emner som er i rask endring. En viktig konklusjon fra kartleggingen av læremidlene var nettopp at nyere læreverk gjerne har en mer oppdatert begrepsbruk, bruker eksempler og tar opp temaer som er mer relevante, og at de i større grad har en inkluderende språkbruk som reflekterer at det norske samfunnet i stigende grad kjennetegnes av etnisk og religiøs mangfold (Midtbøen et al., 2014: 132-134). Lærebøkene spiller dessuten fremdeles en viktig rolle for et flertall av elevene i denne undersøkelsen: Det er stort sett i bøkene de finner sine oppgaver, hjemmelekser baserer seg på lærebøkene, og det er hovedsakelig på grunnlag av disse tekstene at de repeterer til prøver. Til slutt vil utilstrekkelige eller utdaterte læremidler gjøre undervisningen særlig sårbar for kompetansen og perspektivene til den enkelte lærer, som ikke nødvendigvis har forutsetningene til å finne frem til de alternative læringsressursene som kan kompensere for mangelen i læremidlene. Selv om det finnes viktige supplementer til lærebøker, er det derfor viktig at lærere og elever får tilgang til de kvalitativt beste læremidlene.

Irrelevante minoritetsgrupper?

Fokuset på aktualitet som preger lærernes undervisning om etniske og religiøse minoriteter, og som i stor grad ligger til grunn for deres opplevelse av lærebøkens «sendrektighet», har også som konsekvens at minoritetsgrupper som ikke er i læreres og elevers nærhet – det være seg samer eller nasjonale minoritetsgrupper – oppleves som irrelevante. Dette er antakelig det mest slående funnet på tvers av både lærebokanalyser og kvalitative intervjuer med lærere og elever. I læremidlene står det riktignok mye om samer og jøder, men i et klart historiserende perspektiv der dagens utfordringer i det norske samfunnet tillegges minimal vekt. De andre nasjonale minoritetene er i enda større grad marginalisert. Noen få enkeltbøker kommer med eksempler fra fornorskingspolitikken som også rammet både romani (tatere) og rom (sigøynere) i Norge, mens situasjonen for grupper som kvener og skogfinner knapt berøres, verken i historisk eller nåtidig perspektiv.

Dette gjenspeiles samtidig i lærernes undervisning og i elevenes bevissthet. Vi har sett at et flertall av lærerne opplever disse gruppene som fjerne for egen del og om mulig enda fjernere for elevene. Mange av elevene gir på sin side uttrykk for at de ikke engang har hørt om flere av de nasjonale minoritetsgruppene i Norge. Nå er dette ikke nødvendigvis tilfellet. Nasjonale minoriteter nevnes for eksempel i kompetansemål for 5. til 7. trinn og det er lite trolig at disse gruppene aldri har blitt nevnt i skolens undervisning. Ikke desto mindre er den manglende bevisstheten om og interessen for nasjonale minoriteter blant elevene vi har snakket med, påfallende.

I en viss forstand kan den manglende oppmerksomheten på de nasjonale minoritetene forklares med disse gruppenes størrelse. Selv om det ikke finnes fullstendig statistikk, vet vi at flere av disse gruppene er små. Lærerne har dessuten så mange temaer som skal dekkes, at det ikke er overraskende at aktualitet, nærhet og elevenes identifikasjon blir viktige kriterier for hva som vektlegges i undervisningen. Vi mener likevel at det ligger et uforløst potensial i måten læremidlene beskriver, og lærerne underviser om, nasjonale minoriteter i Norge på. Én alternativ tilnærming kunne være å strebe mot mer balanse mellom beskrivelser av historiske begivenheter, som fornorskingsprosesser, nasjonalisme og antisemittistiske strømninger på 18- og 1900-tallet, og beskrivelser av dagens situasjon for de nasjonale minoritetsgruppene. Denne historiske konteksten illustrerer at Norge lenge har vært et etnisk sammensatt samfunn – det har ikke blitt etnisk

heterogent de siste årene. Videre vil kunnskap om situasjonen for nasjonale minoriteter i dagens samfunn fange opp viktige problemstillinger i vår samtid, for eksempel utbredelsen av antisemittiske holdninger, men også bidra til å gi elevene innsikt i forskjeller og likheter mellom ulike minoritetsgrupper både når det gjelder deres rettigheter og utfordringer.

Rasismens nærvær og fravær¹

Et gjennomgående mønster i lærerintervjuene var at rasisme i undervisningen knyttes til biologisk rasisme, til historiske og ekstreme hendelser som Holocaust, apartheid og USAs raseskillepolitikk, til marginale grupperinger som nynazister, og til unntakstilfeller som mobbing på skolen. Det er de historiske, ekstreme og marginale fenomenene, og ikke de dagsaktuelle og det gjenkjennelige, som vektlegges i lærernes tilnærming til rasisme. Lærernes ønske om å aktualisere undervisningen om etniske minoriteter, innvandring og flerkulturelle samfunn, gjenspeiles altså ikke i lærernes beskrivelser av undervisningen om rasisme.

Elevintervjuene viser også et lignende mønster. De har lært om rasisme i andre historiske kontekster og tider. Det er de ekstreme hendelsene som trekkes frem. Når det gjelder elevenes synspunkter på om undervisningen burde handlet mer om rasisme i en norsk kontekst, er oppfatningene blant elevene delte. Noen av elevene mener at rasisme som tema er mindre relevant i et likestilt og mangfoldig norsk samfunn. Det er i andre land der det er raseproblemer, som for eksempel USA, at det er relevant å lære om rasisme. Mens andre elever oppfatter at rasisme er et aktuelt tema i en norsk kontekst. Her viser de til etniske minoriteters erfaringer.

Både lærerintervjuene og elevintervjuene vitner om at det er en individualisert tilnærming til rasisme som står sentralt i undervisningen. Rasisme knyttes til ekstreme personers eller gruppers handlinger, for eksempel marginale grupper som nynazister, og gjerne til hendelser i en annen historisk tid og kontekst. Problemet med denne tilnærmingen til rasisme, er for det første at undervisningen om rasisme mangler en strukturell dimensjon. Rasisme omfatter også samfunnsmessige strukturer og institusjoner. På en arbeidsplass kan for eksempel rasisme

¹ Vi har lånt dette uttrykket fra en artikkel av Anniken Hagelund (2004).

være et resultat av rutiner og praksiser for vurdering, ansettelse og forfremmelser. En strukturell tilnærming til rasisme innebærer en forståelse av at tilsynelatende nøytralitet kan få ulikhetsskapende konsekvenser (Craig, 2007). Trekker vi paralleller til kjønn, kan nok de fleste enes om at det i en norsk kontekst eksisterer noen rådende verdier der menn og kvinner oppfattes som likeverdige og likestilte. Vi vet likevel at kjønn har betydning for hvilke muligheter og begrensninger menn og kvinner møter på ulike samfunnsarenaer. Slik er det også med «rase» og etnisitet. Når lærere oppfatter at rasisme ikke er relevant, fordi det ikke går nynazister på skolen, fordi skolen er fargeblind, eller fordi elevene med minoritetsbakgrunn er ressurssterke, bidrar det til å usynliggjøre reelle situasjoner og erfaringer som unge med innvandrerbakgrunn opplever i Norge i dag (se f. eks Andersson, 2003; Andersson, Jacobsen, Rogstad, & Vestel, 2012; Prieur, 2004; Trøften, 2010). Rasisme kan også ramme vellykkede minoriteter som bor i en etnisk mangfoldig by i Norge. Vi vet for eksempel at sannsynligheten for å bli innkalt til intervju er mindre hvis du er etterkommer av innvandrere enn når du har majoritetsbakgrunn, uavhengig av kompetanse og ferdighetsnivå (Midtbøen & Rogstad, 2012).

For det andre er den individualiserte tilnærmingen til rasisme problematisk fordi den ikke gir gode verktøy til å forstå opplevelser og erfaringer som elevene kan ha. Intervjuene med elever i Oslo tyder på at rasisme oppleves som noe fjernt som ikke angår deres egne liv, også blant elever med minoritetsbakgrunn. Dette kan selvsagt innebære at elever i Oslo-skolen ikke har erfaringer med rasisme, men det kan også ha sammenheng med at læremidler og lærere tenderer til å definere rasisme svært smalt, som ekstreme fenomener i andre land og historiske tider. I denne rapporten har vi argumentert for at lærere har en viktig oppgave når det gjelder å aktualisere rasisme som tema i undervisningen, på lik linje med at de jobber med å aktualisere temaer som terror og hijabdebatter. Dette kan bidra til at elevers handlingsrom når det gjelder å dele erfaringer med rasisme, blir større enn det er i dag. Skolen bør være et sted der elever som utsettes for rasisme, eller kan komme til å oppleve diskriminering, får hjelp til å forstå og fortolke disse erfaringene (se også Røthing, til vurdering).

Diskrepansen mellom uttalt fargeblindhet og etniske forskjeller

Betydningen av en mer nyansert tilnærming til rasismebegrepet tydeliggjøres i det siste hovedpunktet vi vil drøfte her. Med noen få unntak beskriver nemlig både elever og lærere skolene som fargeblinde, og rasisme som et marginalet fenomen. I rapporten har vi samtidig vist hvordan elever med minoritetsbakgrunn møter på det vi har omtalt som *norskhetens grenser*. Dette kan være i form av lærere som stigmatiserer elever med minoritetsbakgrunn, at undervisningen om for eksempel terrorisme ensidig blir koblet til islam og muslimer, eller ved at minoritets elever direkte gir uttrykk for manglende tilhørighet til det norske samfunnet med henvisning til at de ikke fullt ut aksepteres. Det er altså en diskrepans mellom bildet elever og lærere tegner av en skolehverdag som er lite preget av rasisme eller bevissthet rundt ulike etniske og religiøse grupper, og minoritets elevers opplevelser med diskriminering og følelser av utenforskap. Hva betyr dette?

Tidligere forskning har argumentert for at norske skoler vektlegger likhet og felles verdigrunnlag, og at denne likhetsideologien bidrar til at lærerne i liten grad evner å fange opp kulturelle forskjeller mellom elevene, og etnisk diskriminering i form av mobbing (Harlap & Riese, 2014; Lidén, 2001; Seeberg, 2003). Tilsvarende vil vi hevde at diskrepansen mellom elevers erfaringer med utenforskap og beskrivelsen av skolene som fargeblinde, må ses i sammenheng med en snever tilnærming til rasisme, antisemittisme og diskriminering både i undervisningspraksis og i lærebøkene. Som nevnt over, kan lærernes undervisning om disse temaene gi viktige betingelser for hvilke forståelsesrammer og språk elevene har for å tematisere erfaringer og situasjoner som handler om å stenges ute av norskhetens grenser.

At minoritets elevene vektlegger gruppeforskjeller såpass lite i mange av intervjuene og i tillegg er lite opptatt av rasisme, men åpent kan fortelle om manglende opplevelse av norskhet, er interessant. Det betyr ikke at noen av disse følelsene er feil, men illustrerer dels at følelsen av tilhørighet kan være situasjonsbetinget. Dels viser det det en mulig bevissthet om at etnisk minoritetsbakgrunn kan *komme til* å bety noe for mulighetene de har i samfunnet, selv om de foreløpig kanskje ikke har opplevd det selv. Intervjuene med elevene illustrerer betydningen av å erkjenne at elevene inngår og deltar i mange forskjellige sosial arenaer. Sosial inkludering og ekskludering er situasjonelle prosesser som kan endres over tid og mellom kontekster. Det er ikke nødvendigvis snakk om enten/eller, men om grader av

inkludering og ekskludering (Fangen, 2010). Elevene kan være inkludert og føle en tilhørighet i noen situasjoner og arenaer, samtidig som de kan føle seg utilpass og bli ekskludert i andre. Rasisme, antisemittisme og diskriminering er komplekse fenomener. Denne kompleksiteten gjenspeiles ikke i læremidlenes beskrivelser eller lærernes undervisning.

7 Avslutning

Denne rapporten har vist at lærere strekker seg langt for å aktualisere og skape engasjement rundt temaer som omhandler etniske og religiøse minoriteter. Den utstrakte bruken av alternative læringsressurser som dokumentarer, media, nett og ekskursjoner, er et tegn på det. Elevintervjuene tyder på at lærernes ønske om å gi elevene forståelse for viktige temaer, på mange måter er vellykket. De fleste elevene vi har intervjuet opplever undervisningen om etniske og religiøse minoriteter som engasjerende.

Et sentralt funn i rapporten er likevel at dette engasjementet ikke gjenspeiles i alle temaer som omhandler det flerkulturelle og flerreligiøse Norge. Noen minoritetsgrupper og temaer vektlegges lite i undervisningen, og er heller ikke gjenstand for læreres og elevers engasjement. Det undervises for eksempel lite om de nasjonale minoritetene på skolene vi har studert. I dette avsluttende kapittelet diskuterer vi om det egentlig er noe problem at enkelte grupper, temaer og perspektiver nokså konsekvent utelates fra læremidlene og i lærernes undervisning og, hvis det er et problem, hva som eventuelt kan gjøres med det.

Forventning om aktualitet og nasjonale minoriteter

I vår kartlegging av beskrivelsen av etniske og religiøse minoriteter i læremidler (Midtbøen et al., 2014), dokumenterte vi hvordan temaer og ulike minoritetsgrupper ble berørt i ulik grad. Selv om jøder og samer ble hyppig beskrevet, var eksemplene først og fremst hentet fra en historisk kontekst. I flere av bøkene både på ungdomstrinnet og videregående skole står det en del om romfolk, og noe om romani, mens det står svært lite om kvener og skogfinner.

Dette er et bilde som har klare paralleller til funnene i denne rapporten, som har intervjuer med lærer og elever ved et utvalg norske skoler som sitt empiriske utgangspunkt. Vi har sett at et gjennomgående mønster er at de nasjonale minoritetene i Norge i liten grad inkluderes i skolens undervisning. Det er særlig romanifolket (tatere), kvener og

skogfinner som oppleves som lite aktuelle, og fjernt fra både elevers og læreres oppfatning av hvilke temaer som er viktige å lære om. Vi har sett at skolene i større grad opplever det som relevant å undervise om og for nyere minoritetsgrupper, som innvandrere og deres etterkommere. Dette begrunnes først og fremst ut fra et krav om aktualitet, og ønske om at elever skal kjenne seg igjen i temaene som adresseres i undervisningen.

Er det et problem at minoritetsgrupper som romanifolk, kvener og skogfinner, gis liten plass i skolenes undervisning? I rapporten har vi pekt på at både læreres og elevers ønske om aktualitet, nærhet og identifikasjon blant annet innebærer at noen minoritetsgrupper nedprioriteres i undervisningen. Vi har vist at lærere er i en situasjon der det er nødvendig å gjøre tematiske prioriteringer og avgrensninger i sin undervisning, og at disse prioriteringene i stor grad baserer seg på deres kjennskap til hva som stimulerer elevene til læring. Med utgangspunkt i læreres og elevers forventning om aktualitet, har vi samtidig løftet frem en mulig tilnærming der det strebes mot en balanse i undervisningen om nasjonale minoriteter. Én inngang kan her være å forsøke å inkludere eksempler fra historiske begivenheter, som for eksempel fornorskingsprosessene, og eksempler fra dagens situasjon, for eksempel utbredelsen av antisemittisme i en norsk kontekst (se Utdanningsdirektoratet, 2014 for en variant av dette).

En annen inngang kan være å løfte blikket fra de konkrete minoritetsgruppene og deres størrelse og aktualitet, og til de mer allmenne prosessene som bidrar til at enkelte grupper defineres utenfor det som oppfattes som «normalt». Sett som et uttrykk for definisjonsmakt over hvem som er innenfor og utenfor et fellesskap, er det klare paralleller mellom situasjonen for samer og nasjonale minoriteter i Norge i dag og de utfordringer som kvinner, nyere innvandrergupper og andre minoritetsgrupper fremdeles opplever. Identifisering av likhet på tvers av ellers ulike grupper kan fungere som et pedagogisk grep for å formidle det allmenne i konstruksjonen av annerledeshet og utenforskap. En slik tilnærming kan hjelpe elever til å gjenkjenne tegn på maktutøvelse og bidra til en sterkere identifikasjon med erfaringene som de eldre minoritetsgruppene har i Norge.

Slike former for aktualisering av situasjonen for nasjonale minoriteter i Norge, forutsetter imidlertid en annen prioritering fra norske skolemyndigheters side. Hvilke grupper som skal inkluderes i læremidler og skolens undervisning, og hva som er den «riktige» eller «rettferdige» vektingen av oppmerksomhet mellom dem, er i siste

instans et politisk spørsmål. Dersom norske skolemyndigheter mener at oppmerksomheten som blir gitt de ulike minoritetsgruppene ikke er heldig i dagens situasjon, må dette spesifiseres i konkrete kompetansemål i læreplanen. Kombinert med utviklingen av læremidler og veiledere for undervisning langs de linjene vi antyder her, kan dette bidra til løfte situasjonen for nasjonale minoriteter høyere på dagsorden i Norge i dag, skape gjenkjennelse på tvers av grupper, og bidra til en bredere forståelse av makten til å definere hvem som til enhver tid er innenfor og utenfor et fellesskap.

Etniske grenser og skolen som en verdiskapende arena

Å løfte undervisningen om nasjonale minoriteter fra spørsmål om enkeltgrupper til mer allmenne mekanismer som bidrar til utenforskap, innebærer å anlegge en mer strukturell tilnærming til problematikken. På dette punktet er det en klar parallell til våre konklusjoner om hvordan rasismebegrepet forstås og behandles. Et felles funn både i denne rapporten og i kartleggingen av læremidler (Midtbøen et al., 2014), er at en individualisert rasismeforståelse står sterkt i både bøker og undervisning. Rasisme knyttes til ekstreme historiske hendelser i andre land, eller til marginale grupperinger som nynazister. Vi har argumentert for at flere av lærebøkene, og lærernes tilnærming til rasisme, manglet en strukturell rasismeforståelse. Det vil si en tilnærming som ikke bare dreier seg om et ønske å identifisere *hvem* som er rasist, men som også inkluderer forståelser av at rasisme kan skapes som en konsekvens av majoritetens grensdragninger mellom «oss» og «de andre».

Behovet for en strukturell rasismeforståelse kommer tydelig frem i elevkapittelet, der vi viste hvordan det oppstår en diskrepans mellom læreres og elevers beskrivelser av skolen som fargeblind på den ene siden, og minoritetselvers opplevelser av utenforskap og begrensninger når det kommer til å få aksept for å bli sett som norsk på den andre. Vi argumenterte for at denne diskrepansen blant annet kan henge sammen med den snevre tilnærmingen til rasisme som vektlegges i undervisningen. Når rasisme beskrives gjennom ekstreme eksempler (drap, rasesegregering), og som et problem i andre land og historiske kontekster (apartheid, Holocaust), kan en konsekvens være at rasisme fremstår som noe som ikke angår en norsk hverdag og virkelighet.

Vi mener at lærere har en viktig oppgave når det gjelder å aktualisere rasisme som tema i undervisningen, på lik linje med at de jobber med å aktualisere temaer som terror og hijabdebatter. Rasisme omfatter mer enn ekstreme og marginale grupperinger som nynazister. Rasisme kan også ramme vellykkede innvandrere som bor i en etnisk mangfoldig by i Norge. Når lærere marginaliserer rasisme på denne måten, kan det bidra til at elevers handlingsrom når det gjelder å dele erfaringer med rasisme, blir svært lite. Problemet er at elever som utsettes for rasisme dermed ikke får hjelp til å forstå og fortolke disse erfaringene. En rapport fra Kunnskapsdepartementet (2011) viser klare indikasjoner på at unge med jødisk og muslimsk bakgrunn i Norge har erfaringer med rasisme og antisemittisme i skolehverdagen. Tidligere forskning har vist hvordan skolens undervisning om rasisme kommer til kort på grunn av manglende språk for å snakke med elever om deres egne erfaringer med rasisme (Svendsen, 2014). Vi vet dessuten at unge med minoritetsbakgrunn har dårligere muligheter på arbeidsmarkedet enn majoritets elever med identisk utdanning (Midtbøen & Rogstad, 2012). Også funnene i denne rapporten underbygger betydningen av å utvikle nyanserte og omfattende tilnærminger til rasisme som går ut over en historisk og individualisert rasismeforståelse.

I kartleggingen av læremidlene viste vi at en del av bøkene i samfunnsfag hadde en bred tilnærming til rasisme som også inkluderte en variant av strukturell rasisme, nemlig hverdagsrasisme. Både på ungdomstrinnet og videregående har flere av bøkene gode eksempler på hva hverdagsrasisme kan omfatte. Hverdagsrasisme handler blant annet om *hva* og *hvem* som oppfattes som innenfor og utenfor rådende definisjoner av norskhet. Vi etablerer alle grenser mellom det kjente og ukjente, det nære og fjerne, hva som er likt og ulikt. Slike kategoriseringsprosesser kan forstås som kognitive skjemaer som igangsettes automatisk for å systematisere informasjon om den sosiale verden (Fiske, 1998). I visse situasjoner og kontekster kan slike kategoriseringsprosesser ramme ulike individer og grupper forskjellig. Om det er slik at etniske minoriteter systematisk rammes forskjellig i slike grensdragninger og kategoriseringsprosesser, er det i forskningsmessig sammenheng vanlig å forstå dette som handlinger og forståelsesmåter som har rasisme og diskriminering som konsekvens.

Som nevnt over, er slike kategoriseringsmekanismer viktige for å få kunnskap om hva og hvem som oppfattes som det «normale». Normalitet omhandler ikke bare makten til å definere hvilke etniske grupper som oppfattes som kjente, kompetente eller verdifulle, også

andre dimensjoner som for eksempel kjønn, seksuell orientering, alder og funksjonsdyktighet kan spille en rolle i slike grensedragninger. En nøkkel til å gripe kompleksiteten i slike majoritets- og minoritetsrelasjoner, er å trekke paralleller til andre maktrelasjoner i samfunnet. Én tilnærming kan for eksempel være å lære om rasisme, samtidig med andre former for diskriminering, for eksempel kjønnsdiskriminering, for å løfte rasismebegrepet ut av låste forståelser.

En kompleks tilnærming til rasisme, det vil si en tilnærming som både omfatter en individ- og strukturbasert forståelse av fenomenet, er avgjørende for å aktualisere rasisme som et tema i vår samtid. På skoler som etterhvert kjennetegnes av en etnisk heterogen elevsammensetning, er det viktig at det skapes en arena der det gis rom for å tematisere, forstå og språkfeste erfaringer med utenforskap og eksklusjon, men også at elever som *ikke* har slike erfaringer får innsikt i hvordan ekskluderende mekanismer opererer. Et slikt rom er det læremidlene og lærerne som skaper, men gjennom betingelsene som settes av kompetansemålene i læreplanen. Denne rapporten viser at det fremdeles ligger et ubrukt potensial i å gjøre dette mulighetsrommet større. Dette er en viktig oppgave dersom den norske enhetsskolen skal bevare sin rolle som en nasjonsbyggende institusjon som skal sørge for å binde sammen samfunnsmedlemmene i et kulturelt, sosialt og politisk fellesskap.

Litteratur

- Andersson, M. (2003). Immigrant youth and the dynamics of marginalization. *Young*, 11(1), 74-89.
- Andersson, M., Jacobsen, C., Rogstad, J., & Vestel, V. (2012). *Kritiske hendelser - nye stemmer: Politisk engasjement og transnasjonal orientering i det nye Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Barker, M. (1981). *The New Racism*. London: Junction Books.
- Barth, F. (1969). Introduction. In F. Barth (Ed.), *Ethnic groups and boundaries: The social organization of culture difference*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brochmann, G. (2002). 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.
- Craig, R. (2007). *Systemic Discrimination in Employment and the Promotion of Ethnic Equality*. Leiden/Boston: Martinus Nijhoff Publishers.
- Fangen, K. (2010). Social exclusion and inclusion of young immigrants: Presentation of an analytical framework. *Young*, 18(2), 133-156. doi: 10.1177/110330881001800202
- Fiske, S. (1998). Stereotyping, prejudice, and discrimination. In D. Gilbert, S. Fiske & G. Lindzey (Eds.), *The Handbook of Social Psychology* (4 ed., Vol. 2, pp. 357-411). New York: McGraw Hill.
- 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.

Juuhl, G. K., Hontvedt, M., & Skjelbred, D. (2010). *Læremiddelforskning etter LK06: Eit kunnskapsoversyn*. Tønsberh: Høgskolen i Vestfold.

Knudsen, S. V. (Ed.). (2011). *Internasjonal forskning på læremidler: En kunnskapsstatus*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Det kan skje igjen*. Rapport fra Kunnskapsdepartementets arbeidsgruppe om antisemittisme og rasisme i skolen. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

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.

Lidén, H. (2005). *Barn og unge fra nasjonale minoriteter. En nordisk kunnskapsoversikt*. ISF-rapport 2005: 007. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.

Lund, A. B., & Moen, B. B. (Eds.). (2010). *Nasjonale minoriteter og det flerkulturelle Norge*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.

Midtbøen, A. H., Orupabo, J., & Røthing, Å. (2014). *Beskrivelser av etniske og religiøse minoriteter i læremidler*. ISF-rapport 2014:10. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.

Midtbøen, A. H., & Rogstad, J. (2012). *Diskrimineringens omfang og årsaker. Etniske minoriteters tilgang til norsk arbeidsliv*. ISF-rapport 2012:1. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.

Morgan, D. L. (1996). Focus Groups. *Annual Review of Sociology*, 22, 129-152.

Prieur, A. (2004). *Balansekunstnere. Betydningen av innvandrerbakgrunn i Norge*. Oslo: Pax Forlag.

Rasmussen, I., Gilje, Ø., Ferguson, L., Ingulfsen, L., & Bakkene, H. (2014). *Kildearbeid, ideologier og oppgaveforståelse i historie. En casestudie i prosjektet ARK&APP, samfunnsfag, videregående*. Oslo: Universitetet i Oslo.

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. (til vurdering). Rasisme som tema i læreplan og lærebøker. *Norsk pedagogisk tidsskrift*.
- 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.
- Skjelbred, D., Solstad, T., & Aamotsbakken, B. (2005). *Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Svendsen, S. H. B. (2014). Learning racism in the absence of 'race'. *European Journal of Women's Studies*, 21(1), 9-24. doi: 10.1177/1350506813507717
- Trøften, D. (2010). *Skolen er fra Mars, elevene er fra Venus – utdanning i et multietnisk samfunn*. OMOD-rapport. Oslo: Organisasjonen mot offentlig diskriminering.
- Utdanningsdirektoratet. (2005). *Kartlegging av læremiddel og læremiddelpraksis*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Våre nasjonale minoriteter*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Appendiks

Intervjuguide fokusgruppe LÆRERE

Introduksjon

Kort om oss selv og hensikten med prosjektet

- Klarere bruk av båndopptaker
- Anonymitet, frivillighet og reservasjonsrett
- Samtykker dere i at materialet fra dette intervjuet blir brukt i forskningsøyemed? (Muntlig samtykke tas opp på bånd)
- Kort presentasjon rundt bordet (hvilke fag og trinn underviser dere i, og hvor lenge har dere jobbet som lærere?)

Kontekst

- Hvis dere skal beskrive NN skole for en utenforstående, hva kjennetegner skolen? Her tenker jeg på alt fra skolemiljø, elevenes prestasjonsnivå, skolens rykte utad, til det å være en arbeidsplass for dere.
- Hvordan er sammensetningen av elevene på skolen utfra etnisk, religiøs og sosial bakgrunn?
- Hvilke bøker bruker dere i samfunnsfag (evt. historie) og RLE/Religion og etikk?
- Hva vil dere si at kjennetegner disse bøkene – er de gode/mindre gode, oppdaterte/i eldste laget, osv.?

Bruk av læremidler og ressurser

I dette prosjektet har vi altså kartlagt alle læremidler i samfunnsfag og RLE/Religion og etikk på ungdomsskolen og vgs, med vekt på hvordan etniske, nasjonale og religiøse minoriteter er beskrevet, og hvordan temaer som rasisme, antisemittisme og fremmedfrykt er behandlet. Nå er vi opptatt av hvordan dere som lærere opplever at læremidlene fungerer innen disse områdene, om og i så fall hvordan dere bruker dem i undervisningen, og om dere eventuelt tar i bruk annet materiale i undervisningen.

- Kan dere begynne med å si litt om hvordan dere legger opp undervisningen om for eksempel religiøse og nasjonale minoriteter i Norge? Hva er det viktigste at elevene lærer? (fortidige overgrep vs. dagens situasjon)
- Hva med temaer som rasisme, antisemittisme og fremmedfrykt? Hva er det viktig for dere å få fram her?
- Opplever dere at læremidlene er gode verktøy for dere i undervisningen om disse temaene?
- Bruker dere de tilgjengelige nettressursene som hører til læremidlene, aktivt i undervisningen?
- Hva med andre kilder? For vgs: Hva med Nasjonal digital læringsarena?
- Hvordan vil dere vurdere undervisningsmateriellet dere har til rådighet samlet sett?
- Hva fungerer og hva savner dere i undervisningen om etniske og religiøse minoriteter, om spørsmål om rasisme og antisemittisme, og i undervisningen om Norge som et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn?

Læringskontekst

Så over til hvordan dere opplever elevene:

- Er de engasjert i de temaene vi har snakket om så langt i intervjuet?
- Er det noen temaer de er mer interessert i enn andre (f. eks bestemte minoritetsgrupper/rasisme/terrorisme/radikalisering/andre tema?)
- Har dere opplevd at det oppstår uenighet mellom elevene i spørsmål knyttet til det flerkulturelle Norge – eller i spørsmål om religiøst mangfold?
- I så fall: Har dere konkrete eksempler på hvordan det artet seg? Og hvordan håndterte dere dette?
- Hender det at elever deler sine personlige erfaringer med for eksempel rasisme eller fordommer, eller det å vokse opp i et flerkulturelt samfunn?
- Opplever dere det som viktig å gi rom til elevers erfaringer i undervisningen? Hvordan tilrettelegger dere i så fall for det? Og er det noen viktige fallgruver her?
- Er det andre måter dere heller foretrekker å aktualisere disse temaene på?

- Hva med dere selv? Er dette temaer dere engasjerer dere i?
- Kan dere gi eksempler der dere har erfart det som utfordrende å undervise om disse temaene?
- Har det vært situasjoner der dere har følt at dere mangler kompetanse for å undervise om disse temaene – i så fall hvilke situasjoner og hva slags kompetanse?
- Tror dere at dere ville svart annerledes på disse spørsmålene hvis den etniske sammensetningen av elevene hadde vært annerledes på denne skolen?

Til slutt: Er det noe dere vil legge til som vi ikke har spurt om?

Intervjuguide fokusgruppe ELEVER

Introduksjon

- Introdusere oss og prosjektet kort.
- Tillatelse til bruk av båndopptaker
- Er det i orden at vi bruker dette intervjuet i forskningen vår? Anonymitet, frivillighet og reservasjonsrett (ingen kommer til å vite hvem som har deltatt og hvem som har sagt hva og rapporten vil skrives på en måte sånn at ingen kjennes igjen)
- Kort presentasjon rundt bordet (navn, klasse)

Undervisning

Vi er opptatt av hvordan dere opplever at undervisningen om etniske og religiøse minoriteter, og temaer som rasisme og fremmedfrykt, er lagt opp på skolen deres. Vi lurte også på hvordan lærebøkene fungerer og hvordan lærerne deres legger opp undervisningen om disse spørsmålene.

- La oss begynne med sist gang dere hadde en undervisningstime i samfunnsfag, hvor det var snakk om det flerkulturelle samfunnet – husker dere hva dere lærte om da?
- Husker dere om dere brukte læreboka i den timen? Hvordan ble boka i så fall brukt? Leste dere hver for dere, snakket dere med utgangspunkt i eksempler som stod i boka?
- Hvordan var samtalen om dette i klassen? Hvor engasjert var dere og de andre elevene?
- Har dere også lært om forskjellige minoritetsgrupper i Norge, som samer, jøder og romfolk?
- Hva med ulike innvandrergupper?
- Og hva med temaer som rasisme, antisemittisme og fremmedfrykt – har dere hatt noe om det på skolen?
- Opplever dere at klassen er engasjert i disse temaene? Mer enn i andre temaer? I så fall hvorfor?
- Kan dere gi eksempler der dere eller noen av de andre elevene har løftet frem egne eller venners erfaringer, eller dagsaktuelle hendelser fra nyhetene, i timen?
- Har dere erfart at lærere har gjort dette?
- De gangene dere har opplevd at undervisningen om disse temaene enten har vært helt fantastisk bra eller katastrofalt

- dårlig, hva tror dere dette handler om (er det forskjeller mellom lærerne, bøkene, temaet i seg selv)? Hva skaper en god time?
- Hva er det lærerne gjør som fungerer, og som de bør fortsette med når de underviser om disse temaene?
 - Hva er det som ikke fungerer? Er det noe dere savner?

Lærebøker og andre læringsressurser

- Hvilke bøker har dere nå i samfunnsfag og RLE/Religion og etikk?
- Hva synes dere egentlig om lærebøkene dere har? Har de gode beskrivelser av for eksempel det flerkulturelle samfunnet, ulike minoritetsgrupper og et tema som rasisme?
- Hvis dere tenker tilbake på bøkene dere har hatt i samfunnsfag siden dere begynte på ungdomsskolen/videregående, hva er hovedinntrykket dere har av kvaliteten? Er det gode bøker? Er det noe dere savner/har savnet?
- Hvordan er dette for RLE/Religion og etikk?
- Hvis dere skulle gi et tips til de som skriver lærebøker om temaene vi har snakket om her, hva ville dere sagt at burde gjøres bedre?
- Har dere brukt nettressursene som hører til de ulike lærebøkene? Hvordan har dere brukt dem i undervisningen? Hva synes dere om disse nettsidene?
- Til elever på vgs: Hva med det som heter Nasjonal digital læringsarena – bruker dere stoff herfra? Hvordan har dere brukt dette stoffet? Hvordan er kvaliteten på denne nettsiden sammenlignet med bøkene?
- Har dere opplevd at lærere har benyttet film og bilder i undervisningen om minoriteter og flerkulturelle problemstillinger før?
- Hender det at dere bruker wikipedia eller andre nettressurser i undervisningen?

Generelt om temaene

- Hender det at dere snakker om temaer som radikaliserings, ekstremisme, terrorisme, og rasisme med medelever og venner?
- I så fall: er det noen temaer som går igjen?
- Er dere opptatt av disse temaene?
- I så fall: hvorfor/hvorfor ikke?

- Tror dere det ville vært annerledes hvis det var flere/færre med minoritetsbakgrunn på denne skolen?

Til slutt: Er det noe dere vil legge til som vi ikke har spurt om?

Institutt for samfunnsforskning

2014: 11

Forfatter/ Author	Arnfinn H. Midtbøen, Julia Orupabo og Åse Røthing
Tittel/Title	Etniske og religiøse minoriteter i læremidler Lærer- og elevperspektiver
Sammendrag	Hvilken rolle spiller lærebøker i undervisningen om etniske og religiøse minoriteter i den norske skolen i dag?? Representerer de fundamentet for lærernes undervisning og en betydningsfull kilde til elevers kunnskap, eller fremstår de i økende grad som supplement til kontinuerlig oppdaterte nettsider og andre nettressurser? Og hvordan foregår den konkrete undervisningen om gamle og nye minoritetsgrupper, samt temaer som rasisme og antisemittisme, i en skole som kjennetegnes av et økende etnisk og religiøst mangfold? I denne rapporten bygger vi videre på en omfattende kartlegging av læremidler i norsk skole og presenterer analyser av fokusgruppeintervjuer med lærere og elever ved et utvalg ungdoms- og videregående skoler. I lærerintervjuene har vi vektlagt hvordan lærerne anvender læremidlene de har til rådighet og hvordan de legger opp undervisningen om temaene vi har studert. I elevintervjuene har vi vært opptatt av hvordan elevene opplever at læremidlene tas i bruk og hva de synes om undervisningen om disse emnene. Intervjuene både bekrefter og utdyper funnene fra den første rapporten. Samlet bidrar de to studiene til at vi har fått et bedre bilde av situasjonen i den flerkulturelle, norske skolen.
Emneord	Urfolk, nasjonale minoriteter, etniske minoriteter, religiøse minoriteter, rasisme, antisemittisme, diskriminering, radikalisering
Summary	What role do textbooks play in the Norwegian school today? Are they important tools for teachers and an important source of students' knowledge, or are they increasingly seen as mere supplements to continuously updated web pages and other online resources? And how are topics like racism and anti-Semitism addressed by teachers and perceived by students in a context characterized by an increasing ethnic and religious diversity? In this report, we use a comprehensive study of how Norwegian textbooks describe minority groups and topics like racism and anti-Semitism as a backdrop for a series of focus group interviews with teachers and students at five secondary schools and high schools in Norway. The interviews both confirm and elaborate the findings of the first report. Brought together, the two studies create a nuanced picture of the situation in multicultural Norway.
Index terms	Indigenous people, national minorities, ethnic minorities, religious minorities, racism, anti-Semitism, discrimination, radicalization

ETNISKE OG RELIGIØSE MINORITETER I LÆREMIDLER

Hvilken rolle spiller lærebøker i undervisningen om etniske og religiøse minoriteter i den norske skolen i dag? Representerer de fundamentet for lærernes undervisning og en betydningsfull kilde til elevers kunnskap, eller fremstår de i økende grad som supplement til kontinuerlig oppdaterte nettsider og andre nettressurser? Og hvordan foregår den konkrete undervisningen om gamle og nye minoritetsgrupper, samt temaer som rasisme og antisemittisme, i en skole som kjennetegnes av et økende etnisk og religiøst mangfold?

I denne rapporten bygger vi videre på en omfattende kartlegging av læremidler i norsk skole (Midtbøen, Orupabo og Røthing 2014) og presenterer analyser av fokusgruppeintervjuer med lærere og elever ved et utvalg ungdoms- og videregående skoler. I intervjuene med lærerne la vi vekt på hvordan de anvender læremidlene de har til rådighet og hvordan de legger opp undervisningen om temaene vi har studert. I intervjuene med elevene var vi opptatt av hvordan de opplever at læremidlene brukes og hva de synes om undervisningen om disse emnene.

Intervjuene både bekrefter og utdyper funnene fra den første rapporten. I læremidlene står det for eksempel lite om utfordringer som samer og nasjonale minoriteter står overfor i det norske samfunnet i dag. Dette gjenspeiles i intervjuene, der et flertall av lærerne opplever disse gruppene som fjerne for egen del og mange av elevene gir uttrykk for at de ikke engang har hørt om flere av de nasjonale minoritetsgruppene i Norge. Tilsvarende fant vi at både lærere og elever knytter an til den biologiske, individualiserte rasismeforståelsen som vi fant i læremidlene. De kobler i stor grad rasisme til historiske og ekstreme hendelser som Holocaust, Apartheid og USAs raseskillepolitikk, til marginale grupperinger som nynazister, og til unntakstilfeller som mobbing på skolen – noe som står i kontrast til flere av minoritetselvenes fortellinger om diskriminering og utenforskap.