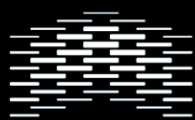


Høgskolen i Oslo og Akershus

Institutt for internasjonale studier og tolkeutdanning

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier



HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS

Demokratisk og antidiskriminerende kompetanse gjennom arbeid med skolemiljø og lærebøker

En kartlegging av Dembra-prosjektets bidrag sett i forhold til skolens
arbeid med skolemiljø og lærebøkernes framstillinger

Gro Lorentzen og Åse Røthing

2016

Demokratisk og antidiskriminerende kompetanse gjennom arbeid med skolemiljø og lærebøker

En kartlegging av Dembra-prosjektets bidrag sett i forhold til skolens
arbeid med skolemiljø og lærebøkernes framstillinger

Gro Lorentzen og Åse Røthing
2016

© Gro Lorentzen og Åse Røthing

Institutt for internasjonale studier og tolkeutdanning
Høgskolen i Oslo og Akershus
Postboks 4, St. Olavs plass
0130 Oslo

Prosjektleder: Åse Røthing
ase.rothing@hioa.no

Innhold

Forord	6
Sammendrag	7
Psykososialt skolemiljø	8
Læremidler	10
1. Innledning	12
Bakteppe: «Det kan skje igjen».....	13
Om oppdraget	15
Rapportens struktur	17
2. Teoretiske perspektiver og tidligere forskning	19
Teoretiske perspektiver	19
<i>Problemløsningsteori og kritisk teori</i>	19
<i>Kritisk flerkulturell pedagogikk</i>	20
<i>Rasisme og antisemittisme</i>	22
<i>Demokrati i skolen</i>	25
Tidligere forskning	26
<i>Etniske og religiøse minoriteter i læremidler og undervisning</i>	26
<i>Demokrati og kritisk tenkning i lærebøker</i>	28
<i>Forskning om psykososiale skolemiljø</i>	30
3. Metodisk tilnærming	32
Datamateriale	32
Framgangsmåte	34
4. Dembra-prosjektet	36
Innledning.....	36
Sluttrapport for Dembra 2012-2015	36
<i>Innledning og bakgrunn</i>	36
<i>Nøkkeltall og gjennomføring</i>	38
<i>Prinsipper for Dembras arbeid med forebygging</i>	39
Evalueringsrapport 2013-2015	41
Dembra-heftet.....	46
<i>Innledning</i>	46
<i>Presentasjon og drøfting av del 1: Hva er Dembra?</i>	47
<i>Presentasjon og drøfting av del 2: Tematiske lesestykker</i>	52
<i>Del 3-5: Ferdigheter, aktiviteter og øvelser, Skoleeksempler og Ressurser</i>	58
Oppsummering	61

5. Skolens arbeid med det psykososiale skolemiljøet	65
Innledning.....	65
Offentlige virkemidler og forskning	66
Skolemiljøprogrammer.....	71
<i>Olweus-programmet mot mobbing og antisosial atferd</i>	71
<i>Zero – program mot mobbing</i>	73
<i>Respekt-programmet</i>	74
<i>PALS - Positiv atferd, støttende læringsmiljø samhandling</i>	75
<i>Oppsummering</i>	76
Hvordan kan Dembra bidra?	77
<i>Diskrepans mellom rettslige og pedagogiske tilnærminger</i>	78
<i>Tiltak som forebygger og tiltak som fremmer</i>	81
<i>Programbruk og skolebasert kompetanseutvikling</i>	85
« <i>Programbefrukting</i> » eller « <i>programkonteminering</i> »?.....	89
Oppsummering	91
6. Kartlegging av lærebøker	94
Innledning.....	94
Demokrati og kritisk tenkning i lærebøker.....	95
<i>Innledning</i>	95
<i>Demokrati og kritisk tenkning i Kunnskapsløftet</i>	96
<i>Omfang av demokrati og kritisk tenkning i lærebøkene</i>	101
<i>Samfunnskunnskap</i>	104
<i>Historie</i>	111
<i>KRLE</i>	115
Rasisme og antisemittisme i lærebøker	122
<i>Innledning</i>	122
<i>Rasisme og antisemittisme i L97</i>	123
<i>Rasisme og antisemittisme i Kunnskapsløftet</i>	126
<i>Sammendrag av tidligere kartlegging</i>	129
<i>Rasisme og antisemittisme i nye læreverk</i>	134
Mobbing og krenkelsers i lærebøker	140
<i>Innledning</i>	140
<i>Mobbing og krenkelsers i Kunnskapsløftet</i>	141
<i>Omfang av mobbing og krenkelsers i læremidlene</i>	142
<i>Samfunnskunnskap</i>	144
<i>Historie</i>	147
<i>KRLE</i>	149
Oppsummering og drøfting	149
<i>Oppsummering av kartleggingen</i>	149
<i>Drøfting av Dembras bidrag</i>	153

7. Sammenfatning av hovedfunn.....	156
Arbeid med skolemiljø	156
Kartlegging av lærebøker	158
Oppsummering: Dembra-prosjektets bidrag	163
8. Avslutning	165
Litteratur.....	167
Appendiks	171
Oversikt over læremidler.....	171
Summary	172
Psychosocial school environment	172
Textbooks	173

Forord

Den foreliggende rapporten er resultat av et evalueringsarbeid som vi har gjennomført på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Vi har evaluert prosjektet **Dembra** – Demokratisk beredskap mot rasisme, antisemittisme og udemokratiske holdninger – som er et samarbeid mellom Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL-senteret), Det Europeiske Wergelandsenteret (EWC) og Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Universitetet i Oslo. Dembra-prosjektet har vært finansiert av Utdanningsdirektoratet i perioden 2012-2015 og har fått ytterligere bevilgninger i 2016.

Evalueringsoppdraget har vært todelt. For det første har vi undersøkt i hvilken grad og på hvilke måter Dembra eventuelt kan bidra til å fremme et trygt og inkluderende skolemiljø. For å kunne undersøke dette har vi gjort rede for forskning, perspektiver og programmer i skolemiljøfeltet, og på den bakgrunn drøftet Dembras plassering og mulige rolle i dette feltet. For det andre har vi kartlagt hvordan læremidler for samfunnskunnskap, historie og KRLE for ungdomstrinnet behandler temaer som demokrati, kritisk tenkning, rasisme, antisemittisme, mobbing og krenkelser. På bakgrunn av denne kartleggingen har vi vurdert i hvilken grad og på hvilke måter Dembra eventuelt utfyller lærebøkernes behandling av disse temaene.

Vi vil takke Utdanningsdirektoratet for denne anledningen til å arbeide med spennende dokumenter og problemstillinger. Vi retter dessuten en stor takk til våre kontakter i forlagene som har vært villige til å gi oss elektroniske versjoner av lærebøkene som vi har undersøkt. Dette har gjort det mulig å søke i bøkene og gjøre en kvantitativ kartlegging av i hvilket omfang aktuelle temaer behandles, ved siden av den kvalitative innholdsanalysen. Til sist vil vi også takke kollegaer både ved Høgskolen i Oslo og Akershus og ved andre institusjoner, for viktige samtaler og innspill underveis i arbeidet med rapporten.

Oslo, juni 2016

Gro Lorentzen og Åse Røthing

Sammendrag

Denne rapporten er en evaluering av viktige elementer i prosjektet **Dembra** – Demokratisk beredskap mot rasisme, antisemittisme og udemokratiske holdninger – som er et samarbeid mellom Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL-senteret), Det Europeiske Wergelandsenteret (EWC) og Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Universitetet i Oslo. Dembra-prosjektet er finansiert gjennom Utdanningsdirektoratet i perioden 2012-2015, og har fått ytterligere bevilgninger i 2016.

Den konkrete bakgrunnen for opprettelsen av Dembra var rapporten «Det kan skje igjen» (2011), skrevet av Kunnskapsdepartementets arbeidsgruppe om antisemittisme og rasisme i skolen, ledet av Inge Eidsvåg. Arbeidsgruppen ble nedsatt i etterkant av at NRK i januar 2010 dokumenterte tilfeller av fiendtlige holdninger og hatvold rettet mot jøder i osloskolen, utført av elever med muslimsk bakgrunn. Som respons på NRKs rapport kom det to ulike reaksjoner fra aktører i skolefeltet, og disse to ulike reaksjonene illustrerer sentrale temaer i denne rapporten: På den ene siden ble det hevdet at hatefulle holdninger og handlinger overfor jøder som gruppe skulle forebygges gjennom skolenes generelle arbeid med skolemiljø og ses i sammenheng med skolens nulltoleranse for mobbing. Hatefulle holdninger og handlinger overfor elever med jødisk bakgrunn skulle med andre ord sees som en form for mobbing. På den andre siden ble en slik generell tilnærming avvist, og det ble hevdet at «jødehat må håndteres spesielt, ettersom det har sin egen historie og sine egne mekanismer» (Eidsvåg mfl. 2011, s. 9). I forlengelsen av dette melder det seg to åpenbare spørsmål: Har lærere og skoleledere den kompetansen som kreves for å fremme et trygt og inkluderende skolemiljø? Og har lærere og skoleledere tilstrekkelig kunnskap om antisemittisme og rasisme til å kunne adressere dette i skolens opplæring, på måter som forebygger rasisme, antisemittisme og gruppefiendtlige holdninger?

Oppdraget som denne rapporten skal svare på, var todelt. For det første skulle vi undersøke i hvilken grad og på hvilke måter Dembra-prosjektet eventuelt kan bidra til å fremme et trygt og inkluderende skolemiljø. For det andre skulle vi vurdere i hvilken grad og på hvilke måter Dembra eventuelt utfyller lærebøkens behandling av temaer som er sentrale i forhold til skolenes arbeid med å forebygge rasisme, antisemittisme og gruppefiendtlige holdninger. For å kunne svare på den første delen av oppdraget har vi gjort rede for forskning, perspektiver og programmer i skolemiljøfeltet, og på den bakgrunn drøftet Dembras plassering og mulige rolle i dette feltet (se kapittel 5). For å svare på den andre delen av

oppdraget har vi kartlagt hvordan læremidler for samfunnskunnskap, historie og KRLE for ungdomstrinnet behandler temaer som demokrati, kritisk tenkning, rasisme, antisemittisme, mobbing og krenkelser (se kapittel 6). Som grunnlag for sammenligninger har vi presentert og drøftet Dembra-prosjektet med utgangspunkt i prosjektets sluttrapport (Nustad, 2015), en intern evalueringsrapport (Lenz & Kjeøy, 2015), og et ressurshefte som er utarbeidet av hele prosjektgruppen for Dembra (se kapittel 4). Målsetning er å gjøre Dembra til en nasjonal satsing, og det er i den forbindelse lagt opp til at disse ressursene skal være et viktig verktøy for skolene.

Vi hadde et positivt inntrykk av Dembra-prosjektet da vi startet opp evalueringsarbeidet. Vårt inntrykk var at Dembra målbar gode intensjoner om å anvende interseksjonelle og maktkritiske perspektiver i sitt bidrag til skolemiljøarbeid, og at Dembra trakk veksler på teoretiske perspektiver som vi selv også mener er relevante og viktige. Det kom derfor som en overraskelse på oss at evalueringen ble såpass kritisk som den er, slik det framgår i fortsettelsen av dette sammendraget og av rapporten i sin helhet. Vi ser riktignok at Dembra-prosjektet springer ut fra gode intensjoner og relevante teoretiske perspektiver, men mener samtidig at det faglige nivået på prosjektet, slik det kommer til uttrykk i de dokumentene vi har fått som utgangspunkt for evalueringsarbeidet, langt ifra er tilstrekkelig høyt. Vi er dessuten grunnleggende kritiske til en form for produktutvikling og merkevarebygging som kommer til uttrykk i dokumentene gjennom en framskrivning av «Dembra-prinsipper», «Dembra-tenkning» og «Dembra-metoder». Dette innebærer en tilsløring og underkommunisering av relevante forskningstradisjoner og teoretiske perspektiver som Dembra åpenbart trekker veksler på, og som lærere trenger kunnskap om for å øke sin kompetanse og i sin egenutvikling. Samtidig bidrar merkevarebygging til å etablere en forestilling om eierskap som etter vårt syn ikke er forenelig verken med den typen kritisk tenkning som elever skal lære i skolen, eller med vitenskapelige idealer for gjennomsiktighet og etterrettelighet.

Psykososialt skolemiljø

Vårt svar på den delen av oppdraget som omhandler skolemiljø er tredelt. På den ene siden ser vi at Dembra-prosjektets kunnskapsprofil, med fokus på kritisk tenkning og interkulturell kompetanse, kan bidra til å åpne opp for nye og mer helhetlige tilnærminger i skolemiljøarbeidet. Dembra trekker eksempelvis veksler på et annet teorigrunnlag enn mer

«konvensjonelle» antimobbeprogrammer og virkemidler for øvrig, som til nå har dominert i skolemiljøfeltet. Dembra-prosjektet kan derfor potensielt tilføre perspektiver som kan bidra til å utvikle kritisk tenkning og interkulturell kompetanse blant lærere og elever. Dette er komponenter som framheves som sentrale for å utvikle demokratisk kompetanse i et mangfoldig samfunn.

På den andre siden framstår Dembra-prosjektet som til dels uklart og svakt teoretisk forankret, slik det kommer til uttrykk i de dokumentene vi har vurdert (se over). På tross av gode intensjoner, er det vanskelig å se hva prosjektet har bidratt med, og kan bidra med. Beskrivelsene av de aktivitetene Dembra-prosjektet har generert på skolene som har deltatt, minner om aktiviteter som allerede er godt kjent innenfor øvrig arbeid med skolemiljø, og det er uklart i hvilken grad deltakelse i Dembra-prosjektet har bidratt til helhetlig antidiskriminerende arbeid på skolene, og hvorvidt deltakelse vil få varige effekter. Heftet som er utviklet som en ressurs for lærere som har deltatt i Dembra-prosjektet, og som er tenkt å gjøres tilgjengelig på landsbasis, skjemmes dessuten av gjennomgående uklar og mangelfull kildebruk. Dembra-prosjektets ressursmaterieell står dermed i skarp kontrast til idealene for lærerutdanningen, hvor det legges vekt på at den skal være forskningsbasert. Mangel på bruk av kilder kan også sies å stå i motsetning til prosjektets ambisjon om å bidra til kritisk tenkning i skolen.

Et siste aspekt ved denne delen av oppdraget er knyttet til hvorvidt eksterne aktører som Dembra-prosjektet kan bidra til den typen helhetlig kompetanseheving og perspektivutvikling som kreves for å fremme trygge og inkluderende skolemiljø. I rapporter fra både Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8, 2015) og Djupedal-utvalget (NOU 2015:2, 2015) legges det opp til at normkritiske perspektiver, mangfoldskompetanse, kritisk tenkning og demokratisk kompetanse skal vektlegges og utvikles på alle nivåer i utdanningsløpet, både i grunnskolen, videregående opplæring og ikke minst innen lærerutdanningen. Forskning innen disse områdene legger vekt på at utvikling av denne typen kompetanser *forutsetter* en helhetlig tilnærming og at arbeidet forankres i institusjoner (Gundara, 2000; Kalonaityté, 2014; Osler, 2014; Westrheim & Tolo, 2014). Forslagene fra Ludvigsen-utvalget og Djupedal-utvalget kan med andre ord sies å legge opp til en tilnærming som grunnleggende sett ikke er kompatibel med at eksterne aktører skal tilby verktøy for å «løse problemer» knyttet til for eksempel ekskludering og gruppefiendtlige holdninger.

Læremidler

Vårt svar på den andre delen av oppdraget er også tredelt. For det første representerer Dembras prosjektgruppe relevant fagkompetanse knyttet til rasisme, antisemittisme og demokratisk kompetanse. Dembras interne evalueringsrapport indikerer at lærere som har deltatt i prosjektet har fått økt kunnskap om rasisme og antisemittisme.

For det andre kan vi imidlertid ikke se at prosjektet bidrar til å utfylle lærebøkene som vi har undersøkt, med unntak av å tilby konkret kunnskap om antisemittisme. Dembras eget kunnskapsgrunnlag, slik det presenteres i heftet som Dembras prosjektgruppe har utviklet, framstår som såpass fragmentert og uklart at det ikke uten videre kan sammenlignes med lærebøkene. Det er dessuten store forskjeller mellom læreverkene, slik at vi vanskelig kan omtale dem som en enhet. Kartleggingen som presenteres i kapittel 6, viser imidlertid at noen av læreverkene skiller seg ut med gode og relevante framstillinger og perspektiver knyttet til demokrati, kritisk tenkning og rasisme. I lærebøkene finner vi dessuten flere av øvelsene som omtales i Dembra-heftet. I bøkene er oppgavene imidlertid del av en helhetlig framstilling og er knyttet til relevant fagstoff, mens Dembra-heftet er preget av litt tilfeldig innramming av de ulike øvelsene. Vårt inntrykk er derfor at elevoppgavene kommer enda mer til sin rett i læremidlene.

Et siste aspekt ved denne delen av oppdraget er knyttet til de politiske føringene som ligger til grunn for lærebøkens framstillinger, og for hvilken kompetanse lærerutdanningen gir, når det gjelder demokrati, kritisk tenkning, rasisme og antisemittisme. Det viser seg nemlig helt konkret at antisemittisme ikke er omtalt i læreplanen. Det finnes riktignok kompetansemål som kan åpne for å behandle antisemittisme dersom læreren selv har kompetanse og er opptatt av tematikken. Men på bakgrunn av de eksplisitte føringene i læreplanen er det ikke overraskende at lærebøkens behandling av antisemittisme varierer mye. Samtidig kan vi forvente at det er ganske tilfeldig om lærere adresserer dette i undervisningen. Det er imidlertid verdt å merke seg at antisemittisme var omtalt to steder i læreplanen av 1997, i planen for faget KRL, men at disse føringene ble tatt ut da læreplanen for KRL ble revidert i 2002. Det er med andre ord ikke slik at antisemittisme ikke har blitt *tatt inn* i læreplanen, det er snarere slik at det har blitt *tatt ut*. Dette indikerer at det er mangler ved de politiske føringene på dette området, som langt på vei kan forklare lærebøkens tilfeldige behandling av temaet antisemittisme. Som vi viser i kapittel 6, ble også fokuset på rasisme svekket ved innføringen av Kunnskapsløftet, sammenlignet med L97. Det er også verdt å

merke seg at retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen (5.-10. trinn) ikke nevner verken rasisme eller antisemittisme. Heller ikke temaer som holocaust eller folkemord er omtalt. Dersom skolens opplæring skal anlegge normkritiske, interseksjonelle og mangfoldssensitive perspektiver på ulike typer diskriminering og gruppefiendtlige holdninger, vil det kreve nye perspektiver inn i den nye lærerutdanningen.

1. Innledning

Skolens ansvar for å motarbeide diskriminering er entydig og eksplisitt slått fast i opplæringslovens §1, formålsparagrafen, der det heter: «Alle former for diskriminering skal motarbeidast». I læringsplakaten understrekes det videre at skolen skal «sikre at det fysiske og psykiske arbeids- og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring» (Kunnskapsløftet, s. 25). Skolens arbeid for å *motarbeide* diskriminering innebærer med andre ord ikke kun å *forebygge* diskriminering. Ansvar er i like stor grad knyttet til å *fremme* læringsmiljø som kjennetegnes av helse og trivsel. Dette innebærer blant annet et ansvar for å fremme inkluderende og antidiskriminerende skolemiljø.

Skolens arbeid med inkluderende og antidiskriminerende skolemiljø kan ses i sammenheng med tre kompetanseområder som i økende grad framheves som sentrale i den framtidige norske skolen: kritisk tenkning, mangfoldskompetanse og demokratisk kompetanse. Kritisk tenkning forstås gjerne som en grunnleggende ferdighet og som en forutsetning for demokratisk kompetanse (f.eks. Stray, 2011). Andre understreker at mangfoldskompetanse *sammen med* kritisk tenkning inngår som forutsetninger for demokratisk kompetanse (f.eks. Madsen & Biseth, 2014). Skolens arbeid med demokratisk kompetanse kan med andre ord sies å dekke både arbeidet med antidiskriminerende skolemiljø, kritisk tenkning og mangfoldskompetanse. På den annen side kan det hevdes at pedagogisk forskning og teoriutvikling innen mangfoldsfeltet er et fagfelt som ikke uten videre bør eller kan plasseres under paraplyen «demokratisk kompetanse». Tvert imot kan pedagogisk mangfoldskompetanse sies å springe ut fra kritisk flerkulturell pedagogikk, som har røtter blant annet i borgerrettskampene i USA, og i politisk aktivisme for sosial rettferdighet i USA og Latin-Amerika (van der Kooij, 2014, s. 587). Kritisk pedagogikk har med andre ord spilt en rolle i demokratiutvikling, og kan ikke entydig ses som et aspekt ved demokratisk kompetanse. Maktkritikk og antidiskriminerende perspektiver er helt sentrale komponenter i kritisk flerkulturell pedagogikk. Skolens arbeid med inkluderende og antidiskriminerende skolemiljø, kritisk tenkning, mangfoldskompetanse og demokratisk kompetanse, henger med andre ord tett sammen og bør ses i sammenheng. Pedagoger og forskeres ståsted og kompetanse vil imidlertid avgjøre hvordan sammenhengene forstås, og hvordan de ulike områdene vektlegges i forhold til hverandre.

Dembra-prosjektet knytter an til alle de fire aspektene ved skolens arbeid som er omtalt over: Antidiskriminerende skolemiljø, demokratisk kompetanse, kritisk tenkning og

mangfoldskompetanse. Innenfor rammene av denne evalueringsrapporten er det ikke rom for en bred behandling av de ulike fagområdene som denne typen arbeid i skolen trekker veksler på. I kapittel 2 skal vi imidlertid peke på noen perspektiver som har relevans for analysene i de følgende kapitlene. Men først skal vi i dette kapitlet kort gjøre rede for den konkrete bakgrunnen for Dembra-prosjektet. Deretter vil vi beskrive oppdraget som denne rapporten svarer på, samt gjør rede for rapportens oppbygning.

Bakteppe: «Det kan skje igjen»

Den konkrete bakgrunnen for etableringen av Dembra-prosjektet var et ønske fra utdanningsmyndighetenes side om å adressere antisemittisme som problem i norsk skole. Dette ble reist som et behov i etterkant av et nyhetsinnslag på Lørdagsrevyen i mars 2010, som tematiserte jødehat blant norske muslimer. NRKs reporter Tormod Strand hadde snakket med flere jødiske foreldre som fortalte at barna deres hadde blitt utsatt for grov trakassering (Eidsvåg mfl., 2011, s. 9). Responsen på innslaget fra utdanningsfeltet og berørte aktører, var todelt: På den ene siden ble det fra Kunnskapsdepartementets side understreket at skolen generelt har nulltoleranse for diskriminering og krenkelser, og jødehets og bruken av «jøde» som skjellsord ble av ulike aktører satt i sammenheng med skolens arbeid mot mobbing. På den andre siden mente Anne Sender, som den gang var forstander i Det Mosaiske Trossamfund, at jødehat måtte håndteres spesielt, ettersom det har sin egen historie og sine egne mekanismer, og at det derfor ikke var tilstrekkelig med en generell tilnærming til denne tematikken (Eidsvåg mfl., 2011, s. 9). I forlengelsen av dette ble det i mai 2010 nedsatt en arbeidsgruppe ledet av Inge Eidsvåg, og HL-senteret ved Peder Nustad ble oppnevnt som sekretariat for gruppa (s. 10).

Som utgangspunkt for arbeidsgruppas mandat ble det vist til opplæringsloven, og det ble framhevet at alle elever i grunnskoler og videregående skoler «har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring» (§9a -1). Det ble også vist til at den nye formålsparagrafen for skolen legger vekt på at opplæringen skal «gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den einsskilte si overtyding» og at «alle former for diskriminering skal motarbeidast» (§1-1). Arbeidsgruppa fikk i oppdrag å vurdere og komme med anbefalinger om blant annet «hvordan skolen kan arbeide systematisk og helhetlig mot rasisme, antisemittisme og diskriminering på bakgrunn av elevers etniske, religiøse og kulturelle tilhørighet» (Eidsvåg mfl., 2011, s. 10).

I januar 2011 forelå rapporten fra arbeidsgruppa med tittelen *Det kan skje igjen. Rapport fra Kunnskapsdepartementets arbeidsgruppe om antisemittisme og rasisme i skolen* (Eidsvåg mfl., 2011). Her presenteres arbeidsgruppas anbefalinger. Det første, og klart lengste kapitlet med anbefalinger, har overskriften «Skolens helhetlige arbeid mot rasisme» (s. 35-52). Innledningsvis svarer gruppa på spørsmålet som ble stilt i oppdraget, om hvordan skolen kan «arbeide systematisk og helhetlig mot rasisme, antisemittisme og diskriminering på bakgrunn av elevers etniske, religiøse og kulturelle tilhørighet»:

Det enkleste svaret på denne utfordringen er: Skolen kan best arbeide mot rasisme, antisemittisme og diskriminering ved å skape et godt *felleskap*, der læring skjer, og der miljøet er preget av trygghet, tillit og respekt. Forskjellighet ses på som noe positivt. (s. 35)

Arbeidsgruppa vektlegger altså arbeid med psykososialt skolemiljø og læringsmiljø som det enkleste og mest nærliggende svaret på utfordringen. Som del av dette arbeidet framheves det at et godt fellesskap blant annet innebærer at forskjellighet ses på som noe positivt. Dette kan sies å peke i retning av et behov for mangfoldskompetanse, og det som gjerne omtales som «interkulturell kompetanse». Demokratisk kompetanse er ikke framhevet som del av svaret på spørsmålet om hvordan skolen best kan arbeide mot rasisme, antisemittisme og diskriminering. Skolens arbeid med demokrati er nevnt i rapporten men framstår ikke som et sentralt tema.

Anbefalingene fra rapporten *Det kan skje igjen* ble fulgt opp i Meld. St. 22, *Motivasjon - Mestring - Muligheter – Ungdomstrinnet* (2010-2011). I den sammenheng fikk Utdanningsdirektoratet i oppgave å utvikle en helhetlig pedagogisk ressurs for skolens arbeid mot antisemittisme og rasisme, med utgangspunkt i læreplanverket. Det skulle utvikles læringsressurser og tilbys etterutdanning for lærere og skoleledere om temaene antisemittisme, rasisme og konflikthåndtering. Formålet med opplæringstilbudet var å utvikle kunnskap og arbeidsmåter til bruk i opplæringen for å forebygge antisemittisme, rasisme og andre former for trakassering av minoriteter i skolen. Sentrale temaer skulle ifølge oppdraget være demokratisk beredskap, interkulturelle problemstillinger og hvordan skolens demokratiske verdigrunnlag er nedfelt i læreplanen, samt utvikling av konflikthåndteringskompetanse.

Prosjektet Dembra, Demokratisk beredskap mot rasisme, antisemittisme og udemokratiske holdninger, fikk oppdraget med å utvikle de pedagogiske ressursene. Prosjektet er et samarbeid mellom Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL-

senteret), Det Europeiske Wergelandsenteret og Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Universitetet i Oslo. Leder for prosjektet i den perioden vi har forholdt oss til, har vært Peder Nustad ved HL-senteret. Som det framgår av prosjektets navn, og av oppdraget som er referert i prosjektets sluttrapport (Nustad, 2015, s. 4), er det ment å favne breiere enn det opprinnelige fokuset på antisemittisme og rasisme. Dembra skal også utvikle kunnskap og arbeidsmåter som kan brukes for å forebygge andre former for gruppefiendtlige holdninger og trakassering av minoriteter i skolen. Det framgår også tydelig av den interne evalueringen (Lenz & Kjeøy, 2015) at skolene i sitt arbeid med å identifisere utfordringer ved egen skole, løfter fram flere ulike former for trakassering og udemokratiske holdninger. I kapittel 4 skal vi presentere og drøfte Dembra mer utfyllende.

Om oppdraget

Som antydnet innledningsvis er Dembra-prosjektet i berøring med, og kan sies å trekke veksler på flere ulike fagfelter innenfor utdanningsforskningen knyttet til både demokrati, diskriminering og kritisk pedagogikk. Oppdraget som denne rapporten er en respons på, er likevel relativt avgrenset.

Oppdraget er todelt. For det første skulle vi undersøke i hvilken grad og på hvilke måter Dembra-prosjektet kan sies å bidra til å fremme et trygt og inkluderende skolemiljø. For det andre skulle vi vurdere i hvilken grad og på hvilke måter Dembra eventuelt utfyller lærebøkens behandling av temaer som er sentrale i forhold til skolens arbeid med å forebygge rasisme, antisemittisme og gruppefiendtlige holdninger. For å kunne svare på den første delen av oppdraget har vi, i tråd med vår prosjektbeskrivelse som lå til grunn for tildeling av oppdraget, gjort rede for forskning, perspektiver og programmer i skolemiljøfeltet, og på den bakgrunn drøftet Dembras plassering og mulige rolle i dette feltet. I denne sammenheng har vi også undersøkt Dembra i lys av fire utbredte skolemiljøprogrammer (se kapittel 5). Det er imidlertid verdt å understreke at Dembra-prosjektet ikke er et skolemiljøprogram. Dembra-prosjektet beskriver, i sine egne dokumenter, prosjektet som et opplæringstilbud, ikke som et «program». Vår vurdering er imidlertid at Dembra, basert på prosjektets egne beskrivelser av sitt arbeid, knyttet til både metoder og terminologi, langt på vei kan framstå som et program. Dette gjør det relevant å drøfte Dembra i forhold til de etablerte skolemiljøprogrammene.

For å svare på den andre delen av oppdraget har vi, også dette i tråd med prosjektbeskrivelsen, kartlagt hvordan læremidler for samfunnskunnskap, historie og KRLE for ungdomstrinnet behandler temaer som demokrati, kritisk tenkning, rasisme, antisemittisme, mobbing og krenkelser (se kapittel 6). Hensikten er å se om Dembra eventuelt fyller et kunnskapsbehov som lærebøkene ikke dekker. Ettersom Dembra-prosjektet har vært rettet mot ungdomstrinnet, er det bøker for ungdomstrinnet som inngår i kartleggingen (for mer om bøkene, se kapittel 3).

Oppdraget er, som nevnt, todelt. Drøftingene i rapporten er imidlertid tredelt. Dette skyldes at vi har presentert og drøftet sentrale elementer i Dembra-prosjektet som grunnlag for å kunne plassere Dembra i forhold til skolemiljøfeltet og skolens lærebøker. Når vi i kapittel 4 presenterer og drøfter Dembra, er det tre dokumenter fra Dembra som vi har hatt tilgang til, som ligger til grunn. Disse dokumentene er prosjektets sluttrapport (Nustad, 2015), en intern evalueringsrapport (Lenz & Kjeøy, 2015), samt et ressurshefte som er utarbeidet av hele prosjektgruppen for Dembra (upublisert). Det er verdt å understreke at det kun er disse tre dokumentene vi har hatt tilgang til og forholdt oss til. Vi har ikke gjort intervjuer med lærere som har vært på kurs og har ikke gjort observasjoner av lærerkurs. Vi har følgelig ikke evaluert Dembra-prosjektets kurs for lærere og prosjektets kontakt med og oppfølging av skoler. Våre dokumentanalyser kan imidlertid indirekte si noe om disse elementene i Dembra-prosjektet, ettersom ressursheftet som vi drøfter (se kapittel 4) i stor grad er basert på materiell som er brukt i kursene og er tenkt som støttemateriell til kursene. Likeledes drøfter vi en intern evaluering som Dembra selv har gjennomført, og denne kan sies å gi en pekepinn på hvordan lærere som har deltatt på Dembras kurs, vurderer nytten av disse kursene.

I kapittel 3 gjør vi nærmere rede for hvordan vi konkret har løst oppdraget med hensyn til hvilke dokumenter og forskningsbidrag vi har tatt utgangspunkt i, og med tanke på hvordan vi har gått fram. I kapittel 2 viser vi i korte trekk hvilke teoretiske perspektiver og forskningsbidrag rapporten berører og trekker veksler på. Dette siste må nødvendigvis være skissepreget. Hensikten er å på den ene siden å tilby leseren en viss kontekstualisering av temaer som adresseres i rapporten, og på den andre siden å la leseren «se oss i kortene» med hensyn til hvor vi kommer fra, og hvor vi har hentet inspirasjon til våre analyser og vurderinger.

Rapportens struktur

Denne evalueringsrapporten består av til sammen 8 kapitler. Dette første kapitlet består av en redegjørelse av bakgrunnen for rapporten, med en beskrivelse av oppdraget fra Utdanningsdirektoratet.

I kapittel 2 skisserer vi de teoretiske perspektivene vi trekker veksler på i vårt evalueringsarbeid. Deretter gjør vi først kort rede for tidligere, relevant forskning.

I kapittel 3 presenterer vi datamaterialet som ligger til grunn for vårt arbeid. Vi har forholdt oss til ulike grupper av dokumenter: For det første har vi undersøkt tre dokumenter som presenterer Dembra-prosjektet (se kapittel 4). For det andre har vi gjennomført analyser av skolemiljøfeltet på bakgrunn av tilgjengelig forskning og omtale av utbredte skolemiljøprogrammer, henholdsvis Olweus-programmet, Zero, Respekt og PALS (se kapittel 5). For det tredje har vi undersøkt lærebøker for samfunnskunnskap, historie og KRLE for ungdomstrinnet som er utgitt i perioden 2006-2016, og er i bruk i skolen i dag (se kapittel 6). Etter at vi har gjort rede for dokumentene som ligger til grunn for rapporten, beskriver vi kort hvordan vi har analysert dokumentene.

I kapittel 4 presenterer og drøfter vi Dembra-prosjektet med utgangspunkt i Dembras egen sluttrapport fra 2015 (Nustad, 2015), prosjektets interne evalueringsrapport fra 2015 (Lenz & Kjeøy, 2015), samt heftet med faglig innhold, som er utarbeidet av prosjektgruppa til Dembra (publisert). Vi bruker sluttrapporten som utgangspunkt for å presentere Dembra-prosjektet innledningsvis, mens evalueringsrapporten og heftet deretter blir presentert og drøftet kritisk i to separate delkapitler.

I kapittel 5 setter vi fokus på skolenes arbeid med skolemiljø. Her gjør vi først rede for de juridiske og pedagogiske virkemidlene i dette feltet, samt diskurser og perspektiver knyttet til skolemiljø/antimobbearbeid. Videre presenterer vi fire skolemiljø/mobbeprogrammer som alle får offentlig implementeringsstøtte. Deretter skisserer vi fire utfordringer i dette feltet, som vi har identifisert på bakgrunn av den foregående gjennomgangen av forskning og programmer. Med utgangspunkt i disse fire utfordringene drøfter vi hvordan Dembra-prosjektet kan plasseres i skolemiljøfeltet, hvorvidt opplæringsstilbudet kan tilføye nye perspektiver, samt styrker og svakheter ved Dembra.

Kapittel 6 presenterer kartleggingen av lærebøkene. Vi har undersøkt hvordan demokrati, kritisk tenkning, rasisme, antisemittisme, mobbing og krenkelser adresseres i lærebøker for samfunnskunnskap, historie og KRLE for ungdomstrinnet. Vi har undersøkt i

alt 32 bøker (se kapittel 3 for mer om dette) hvorav seks bøker er utgitt etter at Kunnskapsløftet ble revidert i 2013. Kartleggingen av lærebøkene presenteres med utgangspunkt i følgende tre områder: (1) Demokrati og kritisk tenkning, (2) rasisme og antisemittisme, og (3) mobbing og krenkelser. I del 1 og 3 presenterer vi bøker for hvert fag, hver for seg. I del 2 presenterer vi først et sammendrag av en tidligere kartlegging (Midtbøen, Orupabo, & Røthing, 2014a) hvor lærebøkernes behandling av rasisme og antisemittisme inngikk (se kapittel 2 for nærmere omtale av dette arbeidet). Deretter presenterer vi kort hvordan rasisme og antisemittisme behandles i lærebøker som er utgitt etter 2013. Som bakteppe for analysene av lærebøkene presenterer vi i hvert av de tre delkapitlene hvordan de aktuelle temaene behandles i Kunnskapsløftet. Avslutningsvis i dette kapitlet drøfter vi i hvilken grad og på hvilke måter Dembra eventuelt utfyller lærebøkernes behandling av de temaene vi har fokusert på i kartleggingen og som står sentralt i Dembras ambisjoner.

I kapittel 7 sammenfatter vi rapportens hovedfunn med vekt på hvordan Dembra kan sies å stå i forhold til skolens arbeid med skolemiljø (kapittel 5) og skolens lærebøker (kapittel 6). Til sist, i kapittel 8, peker vi i noen grad ut over de konkrete spørsmålene som oppdraget skal besvare, gjennom noen avsluttende refleksjoner. Deretter følger litteraturliste og vedlegg. Som vedlegg følger noen tabeller som viser forekomsten av søkeord fordelt på fag og lærebøker, samt en oversikt over hvilke lærebøker som inngår i vår kartlegging.

2. Teoretiske perspektiver og tidligere forskning

Dembra-prosjektet og dette evalueringsarbeidet er, som nevnt innledningsvis, i berøring med en rekke omfattende fagfelt. Framstillingen i dette kapitlet må derfor nødvendigvis bli forenklet og overfladisk. Vi vil imidlertid kort skissere noen teoretiske perspektiver som er relevante for å orientere seg i det landskapet som Dembra-prosjektet og evalueringen er plassert i. Tilsvarende vil vi kort skissere noe tidligere forskning som har tematisert skolens arbeid med det psykososiale skolemiljøet og lærebøkene framstillinger av demokrati, kritisk tenkning, rasisme og antisemittisme.

Teoretiske perspektiver

Problemløsningsteori og kritisk teori

I boka *Kompetanse for mangfold. Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (Westrheim & Tolo, 2014), skisserer Astrid Tolo (med referanse til Cox & Sinclair, 1996), to teoretiske innganger til å forstå politikktutforming, nemlig *problemløsningsteori* og *kritisk teori* (Tolo, 2014, s. 104). De to ulike inngangene beskriver hun kort slik:

Problemløsningsteori tar utgangspunkt i de eksisterende strukturene og forestillingene om hvordan ting fungerer i et gitt system eller en gitt praksis. De rådende maktrelasjonene og sosiale relasjonene som en finner i de etablerte institusjonene, for eksempel i skolen, blir brukt som en gitt og naturlig ramme for de problemene som står i fokus. Målet er ofte å få «det indre maskineriet» i relasjonene og institusjonene til å fungere bedre, gjennom å gripe fatt i spesielle årsaker til problem (jf. Cox & Sinclair, 1996) (s. 104). [...]

Gjennom den kritiske teorien går en inn i analysen på en annen måte, og i stedet for å studere hvordan ting fungerer i et gitt system, så stiller en spørsmål ved hvorfor systemet har blitt som det har blitt. Hvordan og hvorfor ble politikken og praksisen etablert? Hvilke prioriteringer blir gjort, og på bakgrunn av hvilke tolkninger av samfunnet? Altså, en ser ikke utviklingen som en naturlig utvikling, men spør heller hvorfor ulike praksiser ble etablert, og om og eventuelt hvordan de endrer seg. Målet med den kritiske analysen er like praktisk som målet med problemløsningsanalysen, men den nærmer seg feltet en studerer, ut fra et syn på det etablerte som skapt i en spesiell tid og med hensyn til spesielle årsaker som kan avvike fra nåtiden og de behovene som nåtiden har (Tolo, 2014, s. 105).

Tolo trekker her opp et skille mellom en problemløsende tilnærming og en kritisk tilnærming. Disse to ulike inngangene er lagt til grunn i våre analyserer, og bidrar til å forstå den typen problemstillinger som adresseres i Dembra, og skolens arbeid med skolemiljø. En avgjørende forskjell mellom en problemløsende tilnærming og en kritisk tilnærming er, etter vårt syn, at en kritisk tilnærming innebærer å stille maktkritiske spørsmål for å forstå hvordan ulike

praksiser har blitt etablert, og hvorfor ulike forståelsesmåter har forrang eller blir tatt for gitt. Vi står selv i kritisk tradisjon og dette vil komme tydelig fram i våre drøftinger og vurderinger gjennom rapporten.

Kritisk flerkulturell pedagogikk

Det er lange tradisjoner for å anvende kritiske tilnæringer innenfor flerkulturell og interseksjonell utdanningsforskning. De lange linjene kan, veldig enkelt sagt, trekkes fra Paulo Freires *De undertryktes pedagogikk* (1970/1996) via James Banks perspektiver på flerkulturell utdanning (Banks, 2010), og fram til dagens fokus på interseksjonelle, normkritiske og antidiskriminerende perspektiver i utdanningsfeltet. Interseksjonelle, normkritiske og antidiskriminerende perspektiver trekker veksler på flere teoretiske tradisjoner, som kritisk pedagogikk, queer pedagogikk og postkolonial teori (se. f.eks. Bromseth & Darj, 2010; Kalonaityté, 2014; Kumashiro, 2002; Røthing & Svendsen, 2009). Denne typen teoretiske perspektiver har det til felles at de inviterer til kritiske undersøkelser av prosesser som skaper og opprettholder privilegier og maktforhold i gitte kontekster. Gjennom en slik tilnærming inviteres både forskere, skoleledere, undervisere og elever til å se, og til å undersøke egne og andres privilegier, enten disse er knyttet til kultur, religion, hudfarge, funksjonalitet, sosial bakgrunn eller seksualitet. En kritisk flerkulturell pedagogikk går altså lengre enn en mer tradisjonell flerkulturell pedagogikk, som gjerne nøyer seg med å feire minoriteters tradisjonelle høytider, helter og festdager (Banks, 2010; van der Kooij, 2014).

Når det kommer til *interkulturell kompetanse*, ett av Dembra-prosjektets fem prinsipper, er dette et begrep og et perspektiv som i utgangspunktet ble utviklet som en sentral del av kritisk flerkulturell pedagogikk. Begrepet *Interkulturell* har i løpet av de siste tiårene mer eller mindre erstattet *multikulturell* i den offentlige samtalen, og fremhever kulturell kompleksitet fremfor mer fastlagte kulturelle identiteter (Westrheim, 2014). Interkulturell kompetanse betyr en gjensidig toleranse og evne til å kritisk reflektere over egen kulturelle bakgrunn og etnosentrisme, egenskaper Joron Pihl (2010) betegner som meta-kulturell kompetanse. Dette innebærer blant annet at man er i stand til å stille kritiske spørsmål som kan åpne opp for en forståelse av hvordan historiske sammenhenger og ulike diskurser bidrar til å påvirke og å legitimere diskriminering. Jagdish Gundara (2000, i Westrheim, 2014, s. 45) er opptatt av at utdanning må ha en interkulturell tilnærming på alle nivåer, dersom den skal ha forutsetning for å møte en mangfoldig elevpopulasjon. Utdanningsinstitusjonene må blant

annet ta inn over seg at elevgrupper ekskluderes, ettersom skoler langt på vei bygger på nasjonale og eurosentrisk pensum.

Dersom interkulturalisme fremfor eurosentrisme skal prege utdanningen, er det en forutsetning at interkulturell kompetanse implementeres i lærerutdanningen, i fagene, i utdanningspolitiske styringsdokumenter, i læreplaner og i pensum. I tråd med en slik forståelse, hevder David Coulby (2006) at interkulturalisme er en pedagogisk praksis og en grunnleggende premiss for undervisningen i alle fag, og en nødvendig kompetanse uavhengig av nivå eller utdanningsinstitusjon. Interkulturalisme innebærer fremfor alt en re-konseptualisering av hva skolene har gjort i fortiden, samt hva de er i stand til å gjøre i fremtiden, slik at de kan tilpasses et mer pluralistisk samfunn (jf. kritisk teori). Coulby (2006) påpeker imidlertid at interkulturalisme i større grad har utviklet seg til et de-politisert og normativt begrep, som gjerne overser betydningen av komplekse, maktkritiske og globalhistoriske tilnærminger. Dette skjer eksempelvis ved at interkulturell kompetanse forstås som et fag eller et tema det kan undervises i, og som kan plasseres parallelt med andre fag på timeplanen (jf. problemløsningsteori). Dette tyder på at interkulturell kompetanse, som opprinnelig var et konsept i tråd med kritisk teori, har beveget seg mer i retning av problemløsningsteori, etter hvert som begrepet har blitt mer *mainstream*. Mot denne bakgrunn kan man spørre hvor hensiktsmessig det er med endring av språkbruk (jf. fra *multikulturell* til *interkulturell*), dersom betydningene, tilnærmingene og forståelsene forblir uendret. Westrheim (2014) er kritisk til denne stadig endringen av språkbruken, og hevder det er en fare for at utfordringer i utdanningsfeltet som spesielt handler om flerkultur, mister sin betydning i et språk som tilsynelatende fremhever mangfold, uten at det tydeliggjøres hva som konkret ligger i begrepet. I følge Westrheim hjelper det lite å bytte ut betegnelser på et fenomen, dersom innholdet ikke tydelig kobles til endring i praksis. Hun viser særlig til endringen fra å beskrive Norge som et *flerkulturelt* samfunn til et *mangfoldig* samfunn. En vektlegging av mangfoldskompetanse i stedet for flerkulturell kompetanse kan imidlertid være fruktbar, ettersom mangfoldsbegrepet (fra engelsk *diversity*) inviterer til et bredere og mer interseksjonelt fokus. Dersom fokuset på mangfold og mangfoldskompetanse skal være fruktbart, er det imidlertid en forutsetning at det bygger på kritisk teori og inkluderer maktkritiske perspektiver.

Rasisme og antisemittisme

I boka *Hva er rasisme* påpeker Bangstad og Døving (2015) at det finnes både ulike *grader* av rasisme og ulike *former* for rasisme, og at det kan være rimelig å snakke om «historisk spesifikke rasismer» (s. 11). Med henvisning til Fangen (1997) understreker de at det følgelig kan være svært forskjellig i ulike historiske epoker «hvordan rasisme utarter seg, hvem den er rettet mot og hvordan den begrunnes» (s. 11). Bangstad og Døving (2015) foreslår selv at rasisme kan forstås som

en generalisering i form av at mennesker tillegges bestemte egenskaper på bakgrunn av sin tilhørighet til en bestemt gruppe, og at disse egenskapene defineres som så negative at de utgjør et argument for å holde medlemmer av gruppen på avstand, ekskludere dem og om mulig aktivt diskriminere dem. En slik negativ generalisering og underordning av mennesker kan kalles rasisme, uavhengig av om den begrunnes med folks hudfarge, religion, språk eller kultur (s. 16).

Midtbøen og Rogstad (2010) skisserer tre innganger til å forstå rasisme: (1) Klassisk rasisme, gjerne kalt biologisk rasisme, (2) «nyrasisme» og (3) «rasialisering». Klassisk rasisme knyttes til en ideologisk overbevisning om at de finnes menneskeraser med biologiske forskjeller, og at disse forskjellene gir grunnlag for å rangere ulike raser hierarkisk. Et sentralt kjennetegn er stadige forsøk på å underbygge tankegodset med vitenskapelige teorier. I etterkant av andre verdenskrig ble imidlertid denne tenkningen om menneskeraser vitenskapelig avvist og grunnlaget for biologisk rasisme «fullstendig diskreditert i akademiske miljøer» (Midtbøen & Rogstad, 2010, s. 35). Som en følge av dette blir biologisk rasisme gjerne knyttet til historiske hendelser, som andre verdenskrig og raseskillepolitikken i USA, og framstilles på den måten som «et onde vi har lagt bak oss» (Jenssen, 1994, s. 41, sitert i Midtbøen og Rogstad, 2010, s. 35). Dette skaper grobunn for forestillingen om at rasisme ikke lenger finnes, og følgelig ikke er et problem i dag.

Mange mener at rasismens tankegods fortsatt er høyst virksomt i vestlige samfunn, selv om den vitenskapelige avvisningen av biologisk rasisme har gjort det lite legitimt å vise til biologi for å begrunne forskjellstenkning. Den andre formen for rasisme, kalt «nyrasisme», er knyttet til nettopp denne videreføringen og transformasjonen av rasistisk tankegods. En sentral oppfatning er at det fra 1980-tallet og framover har skjedd «et retorisk skifte på den politiske høyresiden, der 'kultur' har erstattet 'rase' som viktigste ordnende kategori» (Midtbøen & Rogstad, 2010, s. 36). Kulturer framstilles som uforenelige slik at kulturmøter og kulturblanding vil føre til konflikt, samtidig som disse formene for «forskjellssnakk» impliserer et verdihierarki. Forskjellen mellom klassisk rasisme og nyrasisme er først og

fremst at den andre ikke tar utgangspunkt i biologi. Likheten er at begge forfekter et verdimelessig hierarki, der noen mennesker betraktes som mer verdt enn andre (Midtbøen & Rogstad, 2010, s. 36).

Begrepet «rasialisering» er knyttet til sosiale praksiser, normer og majoritetsprivileger. Både den klassiske rasismen og nyrasismen legger vekt på individers forskjellstenkning og forutsetter at man kan peke ut *hvem* som er rasister, mens rasialiseringsperspektivet retter fokus mot samfunnsforhold. Denne tilnærmingen kan knyttes til «majoritetsinkluderende perspektiver» som innebærer å sette kritisk fokus på relasjoner mellom minoritet og majoritet, og ikke minst på majoritetens praksisformer, forståelsesmåter og privilegier som bidrar til å opprettholde utenforskap langs etniske skillelinjer i vestlige samfunn (Gullestad, 2002).

Et mulig inntak til å forstå rasisme som fenomen i nyere tid i Norge, med utgangspunkt i et rasialiseringsperspektiv, er Gullestads (2002, 2006) kritiske analyser av norsk selvforståelse. Hun drøfter norsk innvandringsdebatt med fokus på majoriteten og dens uttalelser om og holdninger til landets nye innbyggere, med vekt på hvilke tankemønstre som gjør hverdagslig trakassering og diskriminering mulig, på tross av uttalt motstand mot «rasisme». Den norske selvforståelsen som Gullestad skriver fram, er knyttet til en forestilling om Norge som en homogen nasjon samtidig som den ignorerer både norsk deltakelse i kolonialisme og slavehandel, som del av det dansk-norske riket, og den norske statens overgrep mot minoriteter i nyere tid (2006, s. 41). I tråd med dette har den norske majoritetsbefolkningen behandlet rasisme som et ikke-tema, hevder Gullestad, og på den måten hindret både offentlig anerkjennelse av minoriteters erfaringer med rasisme, samt kritiske diskusjoner av majoritetens insistering på å være «fargeblinde» (2006, s. 47-48. Se også Harlap & Riese, 2014). Det er mulig å innvende mot Gullestads analyser at de er foreldet og at den norske stat de seneste årene har tatt ansvar for overgrep begått mot nasjonale minoriteter. Gullestads analyser omhandler imidlertid tidsperioden i forkant av innføringen av Kunnskapsløftet, og kan således være en relevant kontekstualisering av de normative føringer som ble utformet for skolens behandling av temaet rasisme.

Rasialisering som teoretisk perspektiv trekker veksler på postkoloniale perspektiver. Et sentralt utgangspunkt for postkoloniale perspektiver er Edward Saids bok *Orientalismen* fra 1978. Her argumenterte han for at Orienten blir framstilt som grunnleggende forskjellig fra Vesten på måter som gjør at Vesten på en selvinnlysende måte framstår som utviklet og positiv (Said, 1994, s 17). Disse forestillingene om Orienten er, hevdet Said, grunnleggende i

vestlige forståelser av sin egen kultur som bedre og overlegen Orientens, og denne tenkemåten er så rotfestet i vestlig kultur at det er umulig å skrive og tenke om Orienten løsrevet fra den. Dette indikerer at det er nødvendig å se vestlige menneskesyn og forståelsesmåter, inkludert både lærebokframstillinger og norske debatter om rasisme, i lys av imperialistiske forståelsesmåter og forestillinger om «de andre». Kritisk flerkulturell pedagogikk er nært beslektet med postkolonial teori.¹

I boka *Hva er rasisme* (2015) behandler Bangstad og Døving antisemittisme og islamofobi som to spesifikke og aktuelle former for rasisme. De peker på at rasismens grunnleggende mekanisme er

å tillegge mennesker naturgitte egenskaper på bakgrunn av deres tilhørighet i en (forestilt) gruppe og å definere disse som så negative eller så truende at det utgjør et argument for at medlemmene av gruppen bør holdes på avstand (2015, s. 62)

De spesifikke måtene som disse mekanismene spilles ut på i forhold til jødene, betegnes som «antisemittisme».

Antisemittisme som begrep tas i bruk på slutten av 1800-tallet, men gruppebaserte, negative forestillinger om, og holdninger overfor jødene, har en lengre historie (Bangstad & Døving, 2015, 63). Innen kristen tradisjon fikk jødene tidlig ansvaret for drapet på Jesus, og Judas Iskariot, disippelen som ifølge historien tok imot betaling for å forråde Jesus, ble etter hvert etablert som «den personifiserte representanten for alle jøders karaktertrekk: illojalitet og griskhet» (s. 64).

Vi skal ikke her forsøke å gjøre rede for antisemittismens komplekse historie (se Bangstad & Døving, 2015, kapittel 3 for dette). I vår sammenheng er det imidlertid verdt å nevne antisemittismens tosidige historie. På den ene siden ses antisemittismens historie rimeligvis som en sentral del av jødernes historie. På den andre siden kan antisemittismens historie også forstås som del av nasjoners og majoritetsgruppers historier om egne nasjonsbyggingsprosjekter og utestengingsprosesser (jf. Lien, 2015). Denne dobbeltheten bør etter vårt syn være sentral i skolens behandling av antisemittisme, for å unngå at antisemittisme ensidig blir en fortelling om jødene som «de andre» og som offer for spesifikke gruppefiendtlige holdninger. Undervisningen bør også adressere

¹ Framstillingen av rasisme i dette delkapitlet er en forkortet versjon av en tilsvarende teoretisk redegjørelse i Røthing 2015.

andregjøringsprosesser og effekter av majoritetsgruppers utstøtingsprosjekter overfor (forestilte) grupper, som for eksempel jødene.

Demokrati i skolen

I boken *Demokrati på timeplanen* viser Jannicke Heldal Stray (2011, s. 26) til fire fortolkningstradisjoner av demokrati, som blir presentert av Østerud, Selle, & Engelstad (2003). Disse er (1) demokrati som statsform og folkestyre, (2) demokrati som rettigheter og rettsstat, (3) demokrati som aktiv deltakelse og (4) demokrati som et felles verdigrunnlag. Demokrati er dermed et begrep som viser både til overordnet og formell politisk organisering, og til et felles verdigrunnlag som skal regulere felleskap og levesett (Madsen & Biseth, 2014; Stray, 2011). Dersom skolen skal gi elevene best mulig forutsetning for å leve i et demokratisk samfunn, og samtidig ha en aktiv rolle, vil det ikke være tilstrekkelig å kun gi elevene informasjon om hvordan demokratiet fungerer som statsform og folkestyre, samt fortelle elevene hvilke rettigheter de har som følge av at de lever i et demokrati. Skolens demokratimandat må derfor særlig knyttes til de to sistnevnte fortolkningstradisjonene, demokrati som aktiv deltakelse og demokrati som et felles verdigrunnlag (jf. Stray, 2011).

Når de fire nevnte fortolkningstradisjonene skal kobles til undervisningspraksis, er det hensiktsmessig å forholde seg til tre dimensjoner: undervisning *om, for og gjennom* demokrati (jf. Biesta, 2006; Stray, 2011; Madsen & Biseth, 2014). Den første dimensjonen, *om demokrati*, lærer elevene om det politiske systemet både i Norge og verden, slik at elevene skal bli informerte borgere. Opplæring *for* demokratisk deltakelse er i større grad knyttet til verdi- og holdningskompetanse. Utvikling av kritisk tenkning er et sentralt element her. Ved Opplæring *gjennom* demokratisk deltakelse skal elevene lære gjennom ulike aktiviteter i skolen, slik at de kan utvikle ferdigheter som gjør at de kan delta i demokratiske prosesser (Stray, 2011, s. 107). Undervisning *gjennom* demokrati handler samtidig om at demokratiske verdier må gjennomsyre hele skolen og alle skolens aktiviteter (Biesta, 2006 i Biseth, 2014).

Undervisning *om, for og gjennom* demokrati må være forankret i en forståelse av at verden er full av mangfold og ulikhet (Biseth, 2014). Stray (2011, s. 11) hevder eksempelvis at en av årsakene til at demokratisk medborgerskap har fått økt oppmerksomhet, og blitt et såkalt «buzz-ord» innen internasjonale organisasjoner og forskning, skyldes at dagens samfunn er flerkulturelle og pluralistiske. Dette kan tyde på at det oppblomstrende fokuset på demokratisk medborgerskap og kompetanse har kommet som en følge av økt innvandring til Europa. Samtidig er det viktig å huske på at religiøst, språklig og kulturelt mangfold i Norge

ikke *kun* forekommer som et resultat av innvandring, men at økt innvandring de siste tiårene har bidratt til en økning av et allerede eksisterende mangfold (Biseth, 2014, s. 35). Heidi Biseth hevder i boka *Må vi snakke om demokrati? Om demokratisk praksis i skolen* (2014) at en av skolens oppgaver er å utvikle elevers forståelse for demokrati, og å fremme deres demokratiske ferdigheter, nettopp for å kunne fungere som «demokratiske borgere i et *pluralistisk* samfunn» (Biseth, 2014, s. 30, kursiv i originaltekst). Med henvisning til Biesta (2006) og hans diskusjon av Hanna Arendts arbeider, hevder Biseth at mangfold ikke først og fremst er en utfordring som må håndteres gjennom demokratisk beredskap og praksis, men at mangfold tvert imot er betingelsen for politisk liv og således kan ses som en betingelse for demokratisk virksomhet (Biseth, 2014, s. 35, med henvisning til Biesta, 2006, s. 76). En slik forståelse er i tråd med Audry Osler (2014) som hevder at «arbeid med å fremme demokratiske prosesser i skolen må være bevisst forankret i de multikulturelle virkelighetene og skjevhetene» (s. 51). Osler henviser blant annet til ulike strukturelle barrierer, og utdanningens evner til å jobbe mot diskriminering, uvitenhet og rasistiske stereotyper. Ekte demokratiske læringsarenaer sørger, ifølge Osler (2014, s. 53), for at læreplaner, organisasjonen, skolestrukturen og utdanningspolitikken beskytter minoritetslevers rettigheter og interesser. Oslers resonnement er i tråd med kritisk teori, ved at behovet for strukturelle og helhetlige endringer blir fremhevet. Samtidig ser vi at en slik demokratiforståelse er nært koblet til forskningstradisjoner innenfor kritisk flerkulturell pedagogikk og interkulturell kompetanse, som vi har gjort rede for over.

Tidligere forskning

I denne delen vil vi gjøre kort rede for tidligere forskning som har direkte relevans for arbeidet som presenteres i denne rapporten både knyttet til lærebokanalyser og skolemiljø. Vi vil begynne med å omtale et kartleggingsarbeid som Røthing deltok i høsten 2014, og som har hatt direkte betydning for hvordan vi har organisert vårt arbeid med lærebøker som presenteres i kapittel 6.

Etniske og religiøse minoriteter i læremidler og undervisning

Rapporten «Beskrivelser av etniske og religiøse minoriteter i læremidler» (Midtbøen, et al., 2014a) er en respons på et oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Prosjektleder var Arnfinn H. Midtbøen ved Institutt for samfunnsforskning. Denne rapporten presenterer en kartlegging av hvordan en rekke temaer knyttet til etniske og religiøse minoriteter behandles i lærebøker for

samfunnsfag (samfunnskunnskap, historie og geografi) og RLE for ungdomstrinnet, samt i bøker for samfunnsfag (fellesfag), historie og religion og etikk for videregående opplæring. Rapporten inneholder også en kartlegging av hvordan de samme temaene behandles i digitale læremidler. Lærebøkene behandling av temaene rasisme og antisemittisme var blant de spesifikke områdene oppdragsgiver ønsket kartlagt. I kapittel 6 i denne rapporten presenterer vi en kort sammenfatning av den forrige kartleggingen, med vekt på hvordan rasisme og antisemittisme behandles i lærebøker for ungdomstrinnet. I tillegg til at vi trekker vekslers på rapporten til Midtbøen mfl. (2014a) med hensyn til de konkrete analysene, har vi også valgt å strukturere vår kartlegging av lærebøker på tilsvarende måte, med utgangspunkt i temaer og deretter kartlegging fordelt på fag.

Kartleggingen som ble gjennomført av Midtbøen, Orupabo og Røthing (2014), viste at det er store forskjeller med hensyn til hvor mye oppmerksomhet de ulike minoritetsgruppene vies i lærebøkene. Samer omtales gjennomgående langt mer enn andre grupper, noe som gjenspeiler læreplanens føringer og som også kan ses som uttrykk for at samer som urfolk har en annen status enn både nasjonale minoriteter og innvandrede minoritetsgrupper. Den kvantitative kartleggingen viste dessuten at det var mange treff på søkeordet «jøde», men dette refererte i all hovedsak til omtale av jødedommen og av jøder som tilhørende denne religionen. Det var lite stoff i lærebøkene som behandlet norske jøder og deres posisjon som nasjonal og religiøs minoritet i Norge i dag (Midtbøen mfl., 2014a, s. 14).

I forlengelsen av kartleggingen av hvordan etniske og religiøse minoriteter behandles i læremidler, ble det gjennomført en mindre studie av hvordan det undervises om de temaene som var blitt kartlagt, og hvordan læremidlene anvendes i denne undervisningen (Midtbøen, Orupabo, & Røthing, 2014b) For å undersøke dette ble det gjort fokusgruppeintervjuer med elever og lærere ved til sammen fem skoler, hvorav tre ungdomsskoler og to videregående skoler (studieforberedende fag). Til sammen deltok 18 lærere og 27 elever i intervjuene (Midtbøen mfl., 2014b, s. 18). Dette utgjør naturligvis et svært lite datamateriale og intervjuene gir ikke grunnlag for å gjøre noen generaliseringer. I denne sammenhengen vil vi imidlertid framheve to elementer som gikk igjen i mange av intervjuene. For det første var både elever og lærere opptatt av at undervisningen skulle være aktuell og oppleves som relevant (Midtbøen mfl., 2014b, s. 67). Dette førte til liten interesse for minoritetsgrupper som ikke ble oppfattet som aktuelle i media eller som synlig tilstede i skolens nærmiljø. Følgelig var det ved tiden for intervjuene mye fokus på rom, men da i betydningen tilreisende rom,

ikke den norske nasjonale minoriteten rom. For det andre viste intervjuene at rasisme ble forstått både som viktig og uviktig. Både lærere og elever ga uttrykk for en individfokusert forståelse av rasisme, med vekt på ekstreme personer og handlinger. Denne tilnærmingen bidrar imidlertid til at undervisningen om rasisme mangler en strukturell dimensjon. Dessuten kan rasisme framstå som et uviktig tema i undervisningen dersom det ikke finnes «ekstreme personer», som for eksempel nynazister, på skolen eller i skolens nærmiljø (Midtbøen mfl., 2014b, s. 70-71).

En nyere rapport som fokuserer på hvordan etniske og religiøse minoriteter behandles innen noen utvalgte yrkesfaglige utdanningsprogram (Røthing, 2016), viser de samme tendensene: Aktualitet og relevans framstår gjennomgående som forutsetning for at undervisningen skal oppleves som interessant, og både elever og lærere gir uttrykk for en uklar bruk og forståelse av rasismebegrepet. I denne rapporten pekes det også på at lærere og elever ikke bare ser ut til å ha en uklar forståelse av rasismebegrepet, men at de generelt mangler språk for å snakke om rasisme; de gir uttrykk for usikkerhet, famler med ordene og er i liten grad konkrete når de skal fortelle om hvordan rasisme adresseres eller erfares i deres egen skolekontekst (Røthing, 2016).

Demokrati og kritisk tenkning i lærebøker

Demokratisk kompetanse i skolen er et høyaktuelt tema. Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen har nylig (13.04.16) lagt fram stortingsmeldingen *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* (2016), hvor «demokrati og medborgerskap» er ett av tre tverrfaglige temaer som skal prioriteres i det videre arbeidet med fagfornyelse. Vektleggingen av demokrati og medborgerskap kan ses som en respons på forskning innen dette feltet, som har pekt på at skolens demokratimandat, som er forankret i opplæringsloven, ikke er vektlagt i Kunnskapsløftet (Stray, 2010; 2011) og at skolens mandat dessuten bygger på en uklar demokratiforståelse (Briseid, 2012; Stray, 2010, omtalt i Stray & Sætra, 2015, s. 462). Fokuset på ferdigheter og måloppnåelse, som ble intensivert med innføringen av Kunnskapsløftet, kan dessuten forstås som en innsnevring av skolens demokratimandat (Stray & Sætra, 2015, s. 462).

Stortingsmeldingen om fornyelse av Kunnskapsløftet bygger på Ludvigsen-utvalgets rapport *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanse* (NOU 2015:8). I følge Stray og Sætra kan demokratiperspektivet som legges til grunn i Ludvigsen-utvalget, og utvalgets presisering av skolens demokratimandat, leses som en kritikk eller korreksjon av 2006-

reformen. Ludvigsen-utvalget legger blant annet til grunn at demokratiopplæring bør skje gjennom opplæring om, for og gjennom demokratisk deltakelse (Stray & Sætra, 2015, s. 468). Dette innebærer at elever også skal *gjøre* demokrati, ikke bare *lære om* demokrati, og vil nødvendigvis utfordre et relativt ensidig fokus på målbare ferdigheter som Kunnskapsløftet kan sies å legge opp til. I rapporten fra Torgersen-utvalget, *Ungdom, makt og medvirkning* (NOU 2011:20), understrekes det også at alle de tre dimensjonene ved demokratiopplæring må ivaretas og styrkes (Stray & Sætra, 2015, s 468). Vi har ikke rom for å gå nærmere inn på forskning på arbeid med demokratisk kompetanse i skolen. I fortsettelsen skal vi kun kort omtale en bok som presenterer lærebokanalyser med vekt på demokrati og kritisk tenkning.

I boken *Autoriserte samfunnsbilder* har Kjetil Børhaug og Jonas Christophersen (2012) undersøkt hvordan lærebøkene i samfunnskunnskap på ungdomstrinnet stimulerer til kritisk tenkning. Forfatterne undersøker hvordan en rekke temaer, som blant annet politisk deltakelse, internasjonal politikk, norsk kultur og demokratiske verdier fremstilles i de ulike bøkene, og ser om lærebøkene bringer frem ulike perspektiver og kritiske innfallsvinkler. Forfatterne har funnet at det generelt er et autorisert og udiskutabelt samfunnsbilde som dominerer i bøkene (s. 198). Når det kommer til demokrati og kritisk tenkning påpeker forfatterne at norske maktinstitusjoner stort sett er unntatt kritikk. I følge Børhaug og Christophersen blir det eksempelvis ikke problematisert i hvilken grad Norge er demokratisk, hvor demokratisk elevrådet egentlig er, og hvilken rolle politisk deltakelse spiller. Videre har de funnet at bøkene ikke inviterer til kritiske vurdering av verken politiske partier eller FN-systemet. Børhaug og Christophersen har gjennom sine analyser vist at problematiseringen og den kritiske debatten er selektiv, og at bøkene i liten grad legger til rette for kritiske refleksjoner omkring de viktigste politiske og rettslige maktsentrene i Norge, noe som innebærer at bøkene får en sterk systemlegitimerende karakter (s. 199-200).

Børhaug og Christophersen har altså analysert hvordan lærebøkene i samfunnskunnskap på ungdomstrinnet omtaler kritisk tenkning og demokratiske verdier. Det er imidlertid noen elementer som skiller disse analysene fra analysene om demokrati og kritisk tenkning som vi har gjennomført i forbindelse med dette evalueringsoppdraget. For det første har vi, i motsetning til Børhaug og Christophersen, inkludert lærebøker i KRLE og historie i våre analyser, samt nyskrevne og reviderte utgaver av bøker i samfunnskunnskap. (se kapittel 3). For det andre har vårt utgangspunkt, like mye som å drøfte hvordan bøkene skriver *om* demokrati, vært å drøfte hvorvidt bøkene legger til rette for demokratisk *deltakelse*

og demokratisk *praksis* (jf. undervisning *om, for og gjennom* demokrati). Børhaug og Christophersen har fortrinnsvis undersøkt bøkernes formidling av demokratiske tradisjoner og verdier. Analyser av oppgavetekster har derfor ikke inngått i deres studier. Lærebøkernes elevoppgaver har derimot vært et viktig analysegrunnlag i denne evalueringen, ettersom oppgaver potensielt kan være et viktig virkemiddel for å legge til rette for deltakelse og refleksjoner. Samtidig har det vært hensiktsmessig med tanke på å se lærebøkernes oppgavetekster i lys av øvelser og oppgaver som tilbys i Dembra-heftet. For det tredje har en viktig del av våre analyser vært å undersøke hvordan demokrati eventuelt kobles til mangfoldskompetanse, og på hvilke måter demokrati sees i sammenheng med Norge som et pluralistisk samfunn. Til sist har vi en annen inngang for å forstå sammenhengen mellom kritisk tenking og demokrati. Børhaug og Christophersen legger til grunn at demokratiske normer er et kriterium for kritisk vurdering. Vårt utgangspunkt er derimot å undersøke kritisk tenkning som kriterium *for* demokratisk kompetanse og deltakelse.

Selv om vi har litt andre innfallsvinkler enn Børhaug og Christophersen, har det ikke vært et poeng for oss å fremheve motsetningsforhold mellom våre og deres analyser og funn. Vi anser først og fremst våre analyser som et viktig supplement til øvrig forskning på feltet, og som et bidrag til en mer helhetlig demokratiformidling i den norske skolen.

Forskning om psykososiale skolemiljø

De seneste årene har det blitt forsket mye på skolens arbeid med psykososiale skolemiljø. I kapittel 5 presenteres noe mer utførlig. I denne omgang vil vi nøye oss med å fremheve tre aktuelle rapporter, som har vært et viktig kunnskapsgrunnlag i vår gjennomgang av skolemiljøfeltet.

For det første vil vi trekke frem Djupedal-utvalgets rapport *Å høre til: virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø* (NOU 2015:2, 2015). Djupedal-utvalget ble nedsatt av regjeringen for å vurdere de samlede virkemidlene for å skape et godt psykososialt skolemiljø, og har utgitt en omfattende rapport som foreslår en rekke ulike virkemidler og tiltak både for skoler og myndigheter. For det andre vil vi fremheve to rapporter som er en del av et forskningsprosjekt, bestilt av Utdanningsdirektoratet, med målsetning om å få mer kunnskap om det psykososiale miljøet i grunnskolen. Oppdraget er gjennomført i samarbeid mellom Velferdsforskningsinstituttet NOVA og Arbeidsforskningsinstituttet (AFI). I den første rapporten, *Felles fokus. En studie av skolemiljøprogrammer i norsk skole* (Eriksen, Hegna, Bakken, & Lyng, 2014) undersøkes hvordan fire skolemiljøprogrammer som har fått

implementeringsstøtte av direktoratet, brukes i skolen, samt en vurdering av det empiriske grunnlaget for å påvise hvilke effekter programmene har. I den andre rapporten, *skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker* (Eriksen & Lyng, 2015), studeres det hvordan skoler tar i bruk ulike metoder for å forbedre elevenes trivsel, og hvordan de psykososiale utfordringene i skolen fortoner seg fra elevenes eget perspektiv. Rapportene tar utgangspunkt i både et kvalitativt og kvantitativt datagrunnlag i sin vurdering av skolemiljø, og trekker vekslers på noen sentrale problemstillinger om programbruk, som har vært relevante for evalueringen av Dembra-prosjektet.

3. Metodisk tilnærming

I dette kapitlet skal vi først gjøre rede for hvilke dokumenter vi har brukt som grunnlag for å kunne svare på oppdraget fra Utdanningsdirektoratet. Deretter skal vi kort beskrive hvordan vi har gått fram i arbeidet med dokumentene.

Datamateriale

For å kunne undersøke hvordan Dembra-prosjektet står i forhold til forskning på skolemiljøfeltet og skolemiljøprogrammer, samt lærebøkene behandling av temaer som inngår i Dembra, har vi gjennomført ulike analyser, med utgangspunkt i forskjellige sentrale dokumenter. For det første har vi undersøkt tre dokumenter som presenterer Dembra-prosjektet (se kapittel 4). For det andre har vi gjennomført analyser av skolemiljøfeltet på bakgrunn av tilgjengelig forskning og omtale av utbredte skolemiljøprogrammer (se kapittel 5). For det tredje har vi undersøkt lærebøker for samfunnskunnskap, historie og KRLE for ungdomstrinnet som er utgitt i perioden 2006-2016, og som er i bruk i skolen i dag (se kapittel 6). I fortsettelsen følger en kort beskrivelse av datamaterialet.

Det skriftlige grunnlaget vårt for å vurdere Dembra-prosjektets arbeid er en sluttrapport som er ført i pennen av Peder Nustad og en intern evalueringsrapport som er skrevet av Claudia Lenz og Ida Kjøy. Den interne evalueringsrapporten danner i stor grad grunnlaget for sluttrapporten. Begge rapportene er datert 1. juli 2015. I tillegg har vi hatt tilgang til et hefte (Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter, Det Europeiske Wergelandsenteret, & Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Udatert) som er utarbeidet av hele prosjektgruppa til Dembra, og som er tenkt som en ressurs både for lærere som har deltatt i Dembra og for lærere og skoler som ikke har deltatt (jf. Nustad, 2015, s. 13). Dette heftet er det mest faglige uttrykket for Dembras perspektiver, og utgjør derfor et vesentlig grunnlag for å svare på evalueringsoppdragets problemstillinger

Undersøkelsene om hvorvidt Dembra er egnet for bruk i arbeid med skolemiljø har vært todelt. For det første har vi kartlagt skolemiljøfeltets historiske utvikling, med vekt på rettslige og pedagogiske virkemidler, samt innhentet informasjon om forskning og dominerende forståelsesmodeller. For det andre har vi undersøkt hvordan Dembra står i forhold til utbredte skolemiljøprogrammer, henholdsvis Olweus-programmet, Respekt, Zero og PALS. Informasjonen om skolemiljøprogrammene er basert på beskrivelser fra de ulike programmenes nettsider, relevante publikasjoner fra programutviklerne, samt NOVA-

rapporten *Felles fokus: En studie av skolemiljøprogrammer i norsk skole* (Eriksen, et al., 2014)

I arbeidet med å kartlegge lærebøkernes framstillinger, har vi lagt til grunn til sammen 32 bøker som er utgitt i perioden 2006-2016. Bøkene har følgende fordeling mellom fag: 11 bøker for samfunnskunnskap, 12 bøker for historie og 9 for KRLE. Vi har fått tilgang til elektroniske versjoner av alle lærebøkene slik at vi har hatt anledning til å søke på antall treff på nøkkelord. I tillegg har vi hatt tilgang til de fleste bøkene i papirformat.

Vi har kartlagt følgende læreverk for samfunnsfag: *Kosmos* (Fagbokforlaget, utgitt 2006-2008), *Matrix* (Aschehoug, utgitt 2006-2008), *Nye/Makt og menneske* (Cappelen, utgitt 2008/2013-2016) og *Underveis* (Gyldendal, utgitt 2006-2008). I læreverket *Kosmos* er fagområdene geografi, historie og samfunnskunnskap behandlet i en og samme bok. Vi har imidlertid gjort separate søk i delene for historie og samfunnskunnskap, og har talt disse delene som ulike bøker. Læreverket *Nye/Makt og menneske* er det eneste av disse verkene som er nyskrevet/redigert etter at læreplanen ble revidert i 2013. Bøkene for 10. trinn er imidlertid ikke ferdigskrevet enda. Vi har derfor brukt *Nye makt og menneske* for historie og samfunnskunnskap for 8. og 9. trinn, men har inkludert *Makt og menneske* for 10. trinn som ble utgitt i 2008. Læreverket *Underveis* har en felles bok for samfunnskunnskap for 8.-10. trinn men har, som de andre læreverkene, en bok for hvert trinn for området historie. I tillegg til de nevnte læreverkene har vi også inkludert boka *Zoom 8-10* (Gyldendal, utgitt 2006), som er et separat verk for samfunnskunnskap som dekker hele ungdomstrinnet. Vi har valgt å utelate læreverket *Monitor* (Cappelen, utgitt 2006-2008), selv om dette er utgitt i samme periode som de fleste av de øvrige lærebøkene. Vi har utelatt *Monitor* fordi vi er kjent med at dette verket er lite i bruk i skolene, og fordi det er rimelig å vurdere *Nye Makt og menneske* som Cappelens primære læreverk for samfunnsfag.

Når det gjelder bøker for K/RLE har vi kartlagt i alt 9 bøker fordelt på fire ulike læreverk. Vi har kartlagt læreverkene *Horisonter* (Gyldendal, utgitt 2006-2008) og *Under samme himmel* (Cappelen, utgitt 2006-2008), som begge består av en bok for hvert trinn. I tillegg har vi kartlagt tre bøker som er nyskrevet/revidert: *Store spørsmål* er et nytt K/RLE-verk fra Aschehoug (utgitt 2015-2016) og vi har fått tilgang til bøkene for 8. og 9. trinn. Boka for 10. trinn foreligger ikke enda. Dessuten har vi fått tilgang til en revidert versjon av *RLE-boka 8-10* som ble utgitt i 2013 (Cappelen). Denne utgis på nytt i 2016 med ny tittel,

oppdatert i tråd med nytt navn på faget: *KRLE-boka 8-10*. Dette verket er skrevet av samme forfattere som det andre K/RLE-verket fra Cappelen, *Under samme himmel*.

Som nevnt tidligere ble det høsten 2014 gjennomført en kartlegging av læremidlenes behandling av etniske og religiøse minoriteter, der også rasisme og antisemittisme ble tematisert (Midtbøen mfl., 2014a). Etter at den kartleggingen ble gjennomført, har det kommet fem nye bøker som er inkludert vårt arbeid. Dette framgår implisitt av gjennomgangen over, men for ordens skyld gjør vi rede for hvilke bøker det gjelder: Bøkene for 9. trinn, både samfunnskunnskap og historie, fra læreverket *Nye Makt og menneske* (Cappelen, begge utgitt 2015), et nytt læreverk for KRLE, *Store spørsmål* (Aschehoug, bøker for 8. og 9. trinn utgitt 2015-2016), samt *KRLE-boka 8-10* (Cappelen 2016). Den siste boka er en revidert versjon av *RLE-boka 8-10* som inngikk i den forrige kartleggingen.

Framgangsmåte

I arbeidet med å analysere de ulike dokumentene som er omtalt over, har vi gått fram på litt ulike måter. Framstillingen av Dembra-prosjektet i kapittel 4 er delvis en beskrivelse av prosjektet og delvis en kritisk drøfting av dokumentene. Sluttrapporten (Nustad, 2015) har vi primært brukt som grunnlag for å presentere Dembra-prosjektet, og vi har i mindre grad lagt opp til en kritisk lesning av dette dokumentet. I arbeidet med og omtalen av den interne evalueringssrapporten (Lenz & Kjeøy, 2015), har vi i større grad pekt på det vi ser som utfordringer og svakheter, men vi har ikke lagt opp til en detaljert framstilling og kritikk av teksten. Det tredje dokumentet, Dembra-heftet som er utarbeidet av hele prosjektgruppa til Dembra, er, som nevnt over, det primære grunnlaget for å kunne vurdere substansen i Dembra-prosjektets kunnskapsgrunnlag og arbeid. Vi har analysert dokumentet med utgangspunkt i to spørsmål: (1) I hvilken grad kan heftet sies å leve opp til det Dembra-prosjektet beskriver som sine intensjoner for sitt bidrag til skolenes arbeid med skolemiljø og demokratisk kompetanseheving? (2) I hvilken grad kan heftet som fagtekst og som uttrykk for Dembras intensjoner og ambisjoner, sies å framstå som et supplement til (a) de programmene som allerede tilbyr skolene verktøy til å arbeide med skolemiljø, og (b) til lærebøkens framstillinger av temaer som antisemittisme, rasisme, demokrati, kritisk tenkning og mobbing?

I presentasjonen av skolemiljøprogrammene har vi først og fremst redegjort for hovedmålsettinger, det teoretiske og innholdsmessige grunnlaget og tiltak/virkemidler og har i

mindre grad vektlagt programmenes strukturelle oppbygging. Vi har vært opptatt av å se programmene i sammenheng med skolemiljøforskning, ettersom programmene er utviklet av noen av de mest innflytelsesrike forskermiljøene innenfor skolemiljøfeltet. Dermed har en kartlegging av programmene gitt en indikasjon på hvordan forskningen operasjonaliseres i skolene. Det finnes derimot flere undersøkelser, som vi har nevnt i kapittel 2, som i større grad har gjennomført mer dyptgående analyser av disse programmene. Vår hensikt i denne evalueringen, har først og fremst vært å skaffe en oversikt over programmenes hovedlinjer, og å se disse i lys av Dembra-prosjektet.

I arbeidet med lærebøkene har vi undersøkt bøkene på to ulike måter med hensyn til hvilke søkeord som er brukt. Vi har gjennomført systematiske søk på følgende nøkkelord i alle lærebøkene: *Demokrati, medborgerskap/medborger, demokratisk beredskap, udemokratiske holdninger, demokratiske holdninger, hatprat, mobbe/mobbing, krenke/krenkelse/krenkende, kritisk/kritisk tenking*. I de nye lærebøkene som ikke var inkludert i kartleggingen som ble gjennomført av Midtbøen mfl. (2014a), har vi i tillegg gjort systematiske søk på tre nøkkelord som inngikk i denne kartleggingen: *rasisme, antisemittisme og islamofobi*. I likhet med Midtbøen mfl. (2014a) har vi både gjennomført en kvantitativ og en kvalitativ analyse. Det vil si at vi både har studert *omfanget* av beskrivelsene av de aktuelle temaene og *hvordan* de aktuelle temaene er beskrevet (for en oversikt over søkeord, se vedlegg).

4. Dembra-prosjektet

Innledning

Det skriftlige grunnlaget vårt for å vurdere Dembra-prosjektets arbeid er to evalueringsrapporter og et ressurshefte. I dette kapitlet skal vi presentere og drøfte disse tekstene. Vi vil først presentere sluttrapporten, ettersom denne gir et godt grunnlag for å redegjøre for Dembra-prosjektet. Kapitlet om sluttrapporten er derfor først og fremst en beskrivelse av Dembra, og i liten grad en kritisk vurdering. Deretter presenterer vi den interne evalueringsrapporten. Denne danner i stor grad grunnlaget for den nevnte sluttrapporten, men er mer omfattende. I gjennomgangen av den interne evalueringsrapporten vil vi i noe større grad drøfte kritisk det empiriske grunnlaget for sluttrapporten. Avslutningsvis i dette kapitlet vil vi presentere og drøfte ressursheftet. Dette heftet er det mest faglige uttrykket for Dembras perspektiver og vil være det primære grunnlaget for å svare på evalueringsoppdragets hovedproblemstillinger: (1) Dembras bidrag til skolenes arbeid med skolemiljø (se kapittel 5) og (2) læremidlenes framstillinger i forhold til Dembras ambisjoner og perspektiver (se kapittel 6).

Sluttrapport for Dembra 2012-2015

Innledning og bakgrunn

Sluttrapporten for Dembra er datert 1. juli 2015 og er ført i pennen av prosjektleder Peder Nustad. Rapporten gir en oversiktlig presentasjon av Dembra og egner seg følgelig godt som utgangspunkt for vår presentasjon av Dembra-prosjektet.

Den konkrete bakgrunnen for utviklingen av Dembra var en utlysning fra Utdanningsdirektoratet som var en respons på rapporten *Det kan skje igjen* (Eidsvåg mfl. 2011). Rapporten fra Eidsvåg-utvalget drøftet hvordan antisemittisme og rasisme kan bekjempes i skolen. Det framgår av deres sluttrapport (s. 3-4) at regjeringen fulgt opp anbefalingene i *Det kan skje igjen* gjennom Meld.St.22 (2010-211) *Motivasjon - Mestring - Muligheter – Ungdomstrinnet*. Mot den bakgrunn lyste Utdanningsdirektoratet ut et oppdrag, kunngjort i april 2012, med følgende beskrivelse:

... lærerne og skolelederne skal utvikle kunnskap og arbeidsmåter som kan brukes i opplæringen for å forebygge antisemittisme, rasisme og andre former for trakassering av minoriteter i skolen. Sentrale tema skal være demokratisk beredskap, interkulturelle problemstillinger og hvordan skolens demokratiske verdigrunnlag er nedfelt i læreplanene.

Det framgår ikke eksakt av sluttrapporten når prosjektgruppen bak Dembra ble tildelt midler fra Utdanningsdirektoratet, men det framgår at Prosjektgruppen utviklet en kurspakke på bestilling fra Utdanningsdirektoratet, i oktober 2012 (s. 3). Av regnskapet som følger med sluttrapporten som vedlegg, framgår det at Dembra fikk tildelt kr 1.600.000 fra Utdanningsdirektoratet i 2012. På grunn av forskjøvet arbeidsinnsats ble imidlertid bare omkring halvparten av midlene benyttet i 2012. Det overskytende beløpet ble brukt i 2014 og 2015. I følge regnskapet har Dembra blitt tildelt samme beløp (1.600.000) over tre år (2012-2014), noe som gir en total tildeling på kr. 4.800.000.

Prosjektgruppen som har utviklet Dembra består av representanter fra Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL-senteret), Det Europeiske Wergelandsenteret (EWC) og Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo (ILS). Peder Nustad fra HL-senteret har ledet prosjektet. Nustad var også sekretariat for Eidsvåg-utvalgets arbeid (omtalt over), og var følgelig godt kjent med bakgrunnen for Utdanningsdirektoratets utlysning.

Dembra presenteres som «et opplæringstilbud for ungdomsskoler» og hensikten er å «bidra til forebygging av rasisme, antisemittisme og udemokratiske holdninger». Dette utdypes i fortsettelsen slik:

Tilbudet gir støtte til skolenes arbeid med en rekke aktuelle utfordringer for demokratiet og et mangfoldig samfunn, fra gruppefiendtlighet som antisemittisme, islamofobi og ekskluderende holdninger mot rom, til radikaliserings og voldelig ekstremisme.

Dembra er utviklet ut fra erkjennelsen av at en demokratisk kultur basert på deltakelse og kritisk tenkning gir den beste forebyggingen av holdninger som truer demokratiet. Tilbudet gir lærere kunnskap og ferdigheter for forebygging gjennom kurs på skolene, og støtter lærere og skoleledere med å sette i gang lokale prosesser som svarer til behovene på hver enkelt skole (s. 1)

Her ser vi at prosjektet utdypes og utvider fokuset for arbeidet med «forebygging av rasisme, antisemittisme og udemokratiske» holdninger, til også gjelde arbeid med islamofobi, ekskluderende holdninger mot rom, samt radikaliserings og voldelig ekstremisme. Videre understrekes det at *deltakelse* og *kritisk tenkning* er de beste virkemidlene for å forebygge udemokratiske holdninger, samt at Dembra skal forankres i den lokale konteksten og behovene på hver enkelt skole. Dette er elementer som kommer til uttrykk i de prinsippene som er formulert for det forebyggende arbeidet som Dembra skal initiere ved skolene som deltar (se mer om prinsippene under).

Nøkkeltall og gjennomføring

I alt 11 skoler har deltatt i Dembra i perioden 2012-2015, som er den perioden sluttrapporten omtaler. Skolene har deltatt i tre runder: I runde 1 deltok fem skoler med oppstart høsten 2013. I runde 2 deltok fire skoler i perioden januar-november 2014, og i den siste runden som gikk fra september 2014 til mars 2015, deltok kun to skoler. Det var opprinnelig fire skoler som hadde forpliktet seg til å delta, men to av skolene trakk seg like før og like etter oppstart av runde 3. Fire av de 11 skolene ligger i Oslo, de øvrige på sentrale Østlandet (s. 14-15).

Ved hver skole som har deltatt i Dembra har det blitt opprette et «Dembra-team» bestående av rektor eller en annen fra skoleledelsen, samt en representant fra hvert av de tre årstrinnene på ungdomsskolen. Dette teamet har ansvar for å koordinere skolens Dembra-satsning (s. 8). Dembra-teamene fra hver skole deltok på egne samlinger hvor alle Dembra-teamene fra hver runde møttes. Det ble holdt tre teamsamlinger for hver runde, det vil si at det ble avholdt i alt ni teamsamlinger (s. 1, 11). Målet for samlingene var tredelt: Dembra-teamene skulle få faglig fordypning knyttet til forebyggende arbeid, de skulle få støtte til å utvikle planer for det lokale Dembra-arbeidet, og de skulle få anledning til å utveksle erfaringer med de andre Dembra-teamene (s. 11). I sluttrapporten gjøres det rede for opplegg og tema for tre teamsamlinger gjennom en runde med Dembra-deltakelse (s. 11-12).

I tillegg til teamsamlinger for skolenes Dembra-team, ble det også gjennomført skolesamlinger for alle lærerne ved skolen som deltok. Det ble gjennomført tre samlinger på hver skole i løpet av perioden skolen deltok i Dembra, i alt 33 skolesamlinger. Samlingene ble gjennomført i skolenes utviklingstid og varte i 2-2,5 timer hver gang (s. 8-9). I alt 440 lærere har deltatt på kurs gjennom Dembra (s. 1), noe som tilsvarer i gjennomsnitt 40 lærere ved hver skole. Gjennom disse lærerne har i alt 4300 elever «hatt berøring med Dembra gjennom ulike satsninger på skolene» (s. 1). I rapporten gjøres det rede for hva som ble tatt opp på de tre skolesamlingene i runde 1. Her framgår det at den første samlingen fokuserte på fordommer, antisemittisme og rasisme, den andre samlingen tematiserte «Forebygging med verdier og ferdigheter», mens den siste skolesamlingen satte fokus på ekstremisme og konflikthåndtering, samt et valgfritt tema (s. 9-10).

En sentral komponent i kurspakken til Dembra er en spørreundersøkelse som gjennomføres blant alle lærere og elever ved oppstart av Dembra (spørsmålene i undersøkelsen følger som vedlegg til sluttrapporten). Formålet med undersøkelsen var «å kartlegge opplevelsen av demokratisk tenkning og utbredelse av fordommer på skolen» (s. 8-

9), og den kunne med andre ord bidra til å klargjøre status og behov ved den enkelte skole. I den innledende fasen skulle også Dembra-teamet ved hver skole svare på tre spørsmål om status og utfordringer ved deres skole, som bakgrunn for den første teamsamlingen (s. 8). Med utgangspunkt i spørreundersøkelsen, Dembra-teamets refleksjonsarbeid, samt erfaringer og allerede eksisterende arbeid ved skolen, skulle hvert enkelt Dembra-team utarbeide, og senere gjennomføre, en Dembra-plan for sin skole. Planen skulle inkludere «både nye og etablerte tiltak som går inn i forebyggende arbeid mot rasisme, antisemittisme og udemokratiske holdninger» (s. 8).

I tillegg til spørreundersøkelsen, skolesamlinger, teamsamlinger og de lokale Dembra-teamenes arbeid (inkludert utvikling og gjennomføring av den lokale Dembra-planen), inneholdt kursopplegget fra Dembra også en nettplattform og materiell. Nettplattformen Share&Connect var tenkt som en anledning for teamene til å holde kontakt med hverandre og følge med på hverandres arbeid med Dembra (s. 8). Plattformen fungerte imidlertid ikke slik den var tenkt i tilbudet og i kurspakken (s. 16, se også omtale av evalueringsrapporten). Når det gjelder skriftlig materiell som inngikk i kursopplegget, så ble lenker til materiell publisert fortløpende på Share&Connect. Øvrig stoff, som fagtekster og metodiske opplegg, ble samlet i et hefte som var ferdig i en intern versjon sommeren 2014, og heftet ble distribuert til skoler som hadde deltatt i Dembra (s. 13). Det framgår av sluttrapporten at heftet ble gjennomgått våren 2014 for å kunne gjøres allment tilgjengelig for bruk av lærere og skoler som ikke har deltatt i Dembra (s. 13). Dette heftet presenteres og drøftes senere i dette kapitlet, under overskriften «Dembra-heftet».

Prinsipper for Dembras arbeid med forebygging

I sluttrapporten omtales et notat, «Teoretisk grunnlag», som fulgte med tilbudet fra Prosjektgruppa bak Dembra, og det vises til at dette notatet gjorde rede for (1) hva som virker forebyggende mot antisemittisme, rasisme og udemokratiske holdninger, samt (2) hvordan lærere og skoler kan styrke sin forebyggende virksomhet (s. 4). Det framgår av sluttrapporten at svarene på disse to spørsmålene er oppsummert gjennom det som omtales som «Dembras fem prinsipper» (s. 4). Disse fem prinsippene for forebyggende arbeid presenteres både i sluttrapporten, i den interne evalueringsrapporten, og i heftet som vi skal presentere og drøfte senere. Det er noen mindre forskjeller mellom hvordan prinsippene framstilles i de tre dokumentene, og framstillingen i sluttrapporten er noe mer utfyllende enn i de to andre dokumentene. Vi velger her å gjengi en samlet framstilling av «Dembras fem prinsipper» for

forebyggende arbeid slik de foreligger i heftet fra prosjektgruppen (s. 7). Dette er den korteste framstillingen og dessuten den framstillingen som er tenkt for et bredere publikum:

1. Deltakelse og demokrati mot diskriminering

Fordommer og ekskluderende holdninger næres av utrygghet og følelsen av utenforskap. Derfor er skolens mål om inkluderende felleskap, medbestemmelse og kritisk dialog også midler for å forebygge marginalisering, diskriminering og trakassering.

2. Kunnskap, refleksjon, kritisk tenkning og nysgjerrighet

Kunnskap både om historiske og aktuelle forestillinger er viktig for å fortolke det som skjer i dagens skole og samfunn. Kritisk tenkning og nysgjerrighet nyanserer og avkler stereotyper. Kunnskap og kritisk tenkning står sentralt i skolen, fra formålsparagrafens vektlegging av kritisk tenkning og vitenskapelig tenkemåte, til læreplanenes kunnskaps- og ferdighetsmål.

3. Interkulturell kompetanse

Interkulturell kompetanse er evnen til å fortolke, kommunisere og handle i en kontekst av mangfold. Kunnskap om forskjell og mangfold, og evne til kritisk tenkning og refleksjon over egne forestillinger om likhet, er viktige elementer i interkulturell kompetanse.

4. Eierskap og forankring

Lærere og skoleledelse definerer selv skolens behov ut fra erfaringer med egen praksis og skolehverdag. Eierskap og motivasjon er forutsetninger for utvikling, og skolene selv er ansvarlige for tiltakene som settes i gang. Forankring i skolens planer, langsiktighet og integrering i skolens øvrige virke er viktige faktorer for å videreutvikle det forebyggende arbeidet.

5. Skolen som helhet

Skoleledelsens og lærernes arbeid med forebygging gir best effekt om den gjennomsyrrer alle skolens nivåer, fra individuelle kunnskaper, ferdigheter og holdninger, til undervisningen, skoleledelse og skolens samarbeidspartnere som foreldre og lokalmiljø.

Vi vil i denne omgang kun gjengi de fem prinsippene, som del av presentasjonen av Dembra-prosjektet. I kapitlet hvor vi presenterer og drøfter Dembra-heftet, vil vi diskutere prinsippene noe mer.

Vi siterte innledningsvis den opprinnelige utlysningen fra Utdanningsdirektoratet, som Dembra-prosjektet er en respons på, og som var bakgrunnen for at Dembra-prosjektet ble tildelt midler. Her framgikk det at bestillingen var tredelt, ettersom sentrale temaer skulle være både «demokratisk beredskap, interkulturelle problemstillinger og hvordan skolens demokratiske verdigrunnlag er nedfelt i læreplanene». Sluttrapporten gir ikke et utfyllende grunnlag for å vurdere om Dembra-prosjektet har svart på den bestillingen som opprinnelig kom fra Utdanningsdirektoratet. Det synes imidlertid tydelig at hovedvekten har ligget og ligger på «demokratisk beredskap» mens de to andre bestillingene er mindre vektlagt. «Interkulturell kompetanse» omtales riktignok som et av de fem prinsippene for forebygging

(s. 5), men dette gjenspeiles i relativt liten grad i beskrivelsen av Dembra. Ordet «interkulturell» forekommer kun ett sted i beskrivelsen av Dembras arbeid. Dette er i et vedlegg til rapporten som lister opp alternative temaer for skolesamling 3. Her nevnes 16 temaer og under tema 6. «Hvem er forskjellig fra hvem?» beskrives dette temaet slik: Identitet og tilhørighet – tenkning, tilnærming og øvelser omkring mangfold, forskjell og interkulturell læring.» «Interkulturelle problemstillinger» framstår følgelig ikke eksplisitt som et «sentralt tema» slik Dembra presenteres i sluttrapporten. Skolens læreplaner er heller ikke omtalt i beskrivelsen av Dembras arbeid, med unntak av at det under Dembra-prinsipp 2, «Kunnskap, kritisk tenkning og nysgjerrighet», vises til at «Kunnskap, nysgjerrighet og kritisk tenkning står sentralt i skolen, fra formålsparagrafens vektlegging av kritisk tenkning, til læreplanenes kunnskaps- og ferdighetsmål» (s. 5). Hvordan demokrati adresseres i konkrete formålsformuleringer eller kompetansemål i de ulike fagplanene, er ikke tematisert gjennom Dembras arbeid slik dette fremkommer i sluttrapporten.

Det er verdt å påpeke at notatet «Teoretisk grunnlag», som det vises til i sluttrapporten og som er nevnt over, ikke inngår som del av vårt dokumentgrunnlag. Vi fikk ikke tilsendt dette notatet ved oppstart av evalueringsarbeidet og vi fikk heller ikke tilsendt dette senere i prosessen da vi undersøkte om det var flere dokumenter vi burde ha tilgang til. Notatet er kun nevnt i sluttrapporten og vi ble ikke oppmerksom på dette før sent i evalueringsarbeidet. På den ene siden kan det sies å være en ulempe at vi ikke har inkludert dette notatet i vårt arbeid da det potensielt kunne gitt oss et mer utfyllende grunnlag for å vurdere Dembra-prosjektet. På den andre siden har vi forholdt oss til Dembra-heftet (se omtale under) i vår evaluering og dette heftet kan ses som Dembra-prosjektets mest konkrete bidrag til kompetanseheving blant lærer. Det må derfor kunne forventes at innholdet i notatet «Teoretisk grunnlag» formidles og gjenspeiles i dette heftet. Dersom så ikke er tilfellet, noe drøftingene senere i dette kapitlet viser, er dette et viktig funn og et viktig innspill til videreutvikling av Dembra-prosjektet.

Evalueringsrapport 2013-2015

Evalueringsrapporten er ført i pennen av Claudia Lenz (Det Europeiske Wergelandsenteret), som har vært del av Dembras prosjektgruppe gjennom hele perioden, og Ida Kjeøy (HL-senteret) som var prosjektkoordinator for Dembra fra november 2014 til juni 2015, og i den perioden var medlem i prosjektgruppa (informasjon i sluttrapporten, s. 21). Rapporten

presenterer funn fra den interne evalueringen av Dembra som ble gjennomført 2013-2015 på de 11 ungdomsskolene som deltok (s. 2). Evalueringsrapporten er datert 1. juli 2015.

Evalueringen bygger både på kvalitative og kvantitative elementer. I alt fire datakilder er brukt: (1) Skolenes rapporter og kommunikasjon seg i mellom, (2) en «most-signifikant-change»-øvelse blant enkelte teammedlemmer, (3) en avsluttende spørreundersøkelse blant lærere som hadde deltatt i Dembra, samt (4) avsluttende fokusgruppesamtaler (s. 11). Svarprosenten på spørreundersøkelsen har variert fra skole til skole, og ved den ene skolen som deltok i Dembra var det ingen av lærerne som ønsket å svare på undersøkelsen. I alt 229 lærere, fordelt på 10 skoler, svarte på undersøkelsen. Enkelte spørsmål var kun stilt til lærere som hadde deltatt i Dembra-teamene (totalt 33 lærere) (s. 11). Fokusgruppesamtalene ble gjennomført i april-juni 2015 med lærere og rektor ved tre utvalgte skoler. Disse tre skolene hadde deltatt i hver sin runde av Dembra. På to av skolene ble det gjennomført en felles samtale med lærere som hadde deltatt i skolens Dembra-team og lærere som ikke hadde det, mens det på den siste skolen ble gjennomført separate samtaler med lærere fra Dembra-teamet og lærere som ikke hadde vært del av teamet (s. 12).

Evalueringens hovedkonklusjon, slik den presenteres i det innledende sammendraget, er at det anbefales at «Dembra bør fortsette og utvide sin aktivitet» (s. 2). Med henvisning til positive tilbakemeldinger fra deltakere i Dembra, argumenteres det for at Dembra bør «videreføres og gjøres tilgjengelig i større omfang (s. 2). I forlengelsen av denne anbefalingen hevdes det at det med utgangspunkt i de erfaringene som er gjort gjennom prosjektperioden 2013-2015, vil være lett å få til kvalitetsheving (s. 2), samtidig som Dembra med fordel kan styrkes gjennom tilleggselementer (s. 3). I forbindelse med det siste nevnes muligheten for oppfølgingstilbud etter avsluttet deltakelse i Dembra, som for eksempel nettbasert tilbud, årlig Dembra-dag på skoler som har avsluttet sin deltakelse, og årlig Dembra-konferanse. Ved en eventuell videreføring og langsiktig implementering av Dembra-arbeidet, omtales behovet for «systematisk profesjonell utvikling i staben», og her nevnes det at det burde «etableres et samarbeid med lærerutdanningsinstitusjoner» (s. 3). Avslutningsvis pekes det på et ønske om «tydeligere politisk støtte»:

Evalueringen viser at mange skoleledere og lærere mener det forebyggende arbeidet som en del av skolens mandat burde få en tydelig politisk støtte, også skolenes bruk av tid og ressurser for dette burde gis større legitimitet. Slik det er nå opplever mange at dette arbeidet ikke har prioritet. Det gjør det enklere å velge bort et systematisk forebyggende arbeid i skolen (s. 3).

Evalueringsens konklusjoner og anbefalinger som er kort oppsummert over, bygger på data som presenteres i evalueringsrapporten. Blant annet presenteres tabeller basert på spørreundersøkelsen, og tallene som framkommer kommenteres og drøftes. Framstillingen er i det store og det hele oversiktlig og lett tilgjengelig, og drøftingene framstår som relevante og troverdige. I fortsettelsen vil vi imidlertid kun kort peke på noen uklarheter og/eller svakheter som det kan være verdt å drøfte.

For det første er det verdt å understreke at store deler av evalueringen, og følgelig også de overordnede konklusjonene og anbefalingene, bygger på en spørreundersøkelse med relativt lav svarprosent. Det framgår i rapporten, som nevnt over, at svarprosenten varierte mellom de ulike skolene, og at lærerne ved en av skolene ikke hadde svart i det hele tatt. Det oppgis også tall for antall lærere som har svart, nemlig 229 lærere. Rapporten oppgir imidlertid ikke hva dette antallet tilsvarende med hensyn til svarprosent. I sluttrapporten som er omtalt i forrige delkapittel, framgår det imidlertid at 440 lærere har deltatt på kurs gjennom Dembra (Nustad 2015, s. 1). Dette tilsier at spørreundersøkelsen har en svarprosent på så vidt over 50%. Av flere av tabellene i rapporten framgår det at 29 av respondentene har vært medlem av Dembra-team ved sin skole (se f.eks. tabell 2, s. 14). Samtidig får vi vite at det totalt var 33 lærere som har deltatt i Dembra-team og at lærerne på en av de 11 skolene ikke svarte på undersøkelsen. Dette innebærer at nær 100 % av team-medlemmene fra de øvrige 10 skolene svarte på undersøkelsen (29 av 30). Dette betyr videre at svarprosenten blant de øvrige lærerne er tilsvarende noe lavere enn antydning over, nærmere omkring 42 %².

Evalueringsrapporten nevner at svarprosenten varierte mellom skolene, men problematiserer ikke mulige grunnleggende problemer ved å bruke svar fra en undersøkelse med relativt lav deltakelse. Tabellene og tallene presenteres og brukes med lite forbehold. I statistisk forstand er imidlertid en svarprosent på omkring 50 å regne som lav, og funnene følgelig usikre. Vi vet ikke noe om hva den øvrige halvparten ville svart, dersom de hadde deltatt i undersøkelsen. Men i prinsippet kunne resultatene sett helt annerledes ut dersom disse hadde svart, forutsatt at de hadde svart annerledes enn de lærerne som deltok i undersøkelsen. Med flere svar kunne for eksempel totalt halvparten av respondentene svart at de var uenige i at de lærte noen nyttige metoder gjennom Dembra (jf. tabell 4, s. 15), eller halvparten kunne

² Dette anslaget er basert på følgende regnestykke: Det oppgis at totalt 440 lærere har deltatt på kurs med Dembra. Av disse var 33 lærere med i Dembra-team. Dette innebærer at omkring 407 lærere som ikke var medlem av Dembra-team på sin skole, har deltatt på kurs og har følgelig blitt invitert til å svare på spørreundersøkelsen. Av tabellene i rapporten framgår det at antallet respondenter som ikke var team-medlem var totalt 172 (se f.eks. tabell 2, s. 14). Svarprosenten blant disse blir følgelig omkring 42.

svart at de ikke følte de var bedre rustet til å håndtere negative utsagn fra elevene (jf. tabell 5, s. 16). Denne typen hypotetiske, men prinsipielt fullt mulige, forskyvninger i resultatene av spørreundersøkelsen, ville ikke gitt det samme grunnlaget for å anbefale entydig og uforbeholdent at Dembra bør forlenges og utvides, slik evalueringsrapporten gjør.

Det kan være flere grunner til lav svarprosent. En årsak kan være prioritering av tid og arbeidsoppgaver fra skoleledelsens side, slik at lærerne ikke har blitt bedt om eller pålagt å svare, eller at lærerne har hatt travle dager og selv ikke har ønsket å svare. Den lave deltakelsen kan imidlertid også være et uttrykk for manglende interesse, eller lav opplevelse av eierskap, overfor Dembra-prosjektet. Dette har vi imidlertid ikke informasjon om, da dokumentasjon av svarprosent og vurdering av dataenes kvalitet ikke er vurdert i den interne evalueringsrapporten.

Den gjennomgående forskjellen i svarene mellom team-medlemmer og lærere som ikke har vært med i skolens Dembra-team, der team-medlemmer gjennomgående svarer mer positivt, kan understøtte antakelsen om at eierskap, tilhørighet og engasjement kan ses i sammenheng både med positive svar og viljen til å delta i undersøkelsen. «Engasjement» kan imidlertid ha både positiv og negativ valør. Prinsipielt kan man tenke seg at lærere som eventuelt har vært misfornøyde med Dembra har prioritert å svare på undersøkelsen, fordi de har sett dette som en anledning til å gi uttrykk for sin misnøye, men det er ikke noe ved svarene i spørreundersøkelsen som peker konkret i den retning.

I spørsmål 8 i spørreundersøkelsen blir respondentene bedt om å krysse av for hvilken påstand om «ditt utbytte fra deltakelsen i Dembra» de er enig i (s. 36). I rapporten framkommer det at en høy andel av respondentene er enige i utsagnet «Jeg fikk nyttig kunnskap om rasisme og antisemittisme (se tabell 1 og 2, s. 14) og utsagnet «Jeg lærte noen nyttige metoder (se tabell 3 og 4, s. 14-15). Ett av utsagnene respondentene kunne si seg enig i var «Det var bortkastet tid» mens et annet alternativ var «Jeg fikk nyttig kunnskap om demokrati i skolen». Ingen av disse svar-alternativene er omtalt i rapporten. Det kan på den ene siden indikere at ingen eller få av respondentene har sagt seg enige i at de syntes Dembra var bortkastet tid, noe som åpenbart kan ses som positivt. På den andre siden kan dette, dersom manglende omtale skyldes lav oppslutning om de utsagnene som ikke er omtalt i rapporten, også indikere at få eller ingen av respondentene er enige i utsagnet «Jeg fikk nyttig kunnskap om demokrati i skolen». Dersom dette er tilfellet, kan det enten indikere at lærere allerede har god kunnskap om demokrati i skolen og ikke syntes de lærte noe nytt gjennom

Dembra. Eller det kan indikere at Dembra ikke i tilstrekkelig grad har klart å knytte kunnskap om rasisme og antisemittisme til arbeid med demokrati i skolen.

Som nevnt over, er det gjennomgående forskjeller mellom hvordan respondenter som har vært medlem av skolens Dembra-team og lærere som ikke var det, har svart på undersøkelsen. Respondenter som har vært medlem av skolens team har gjennomgående svart mer positivt. På spørsmålet «Føler du deg bedre rustet til å håndtere negative utsagn fra elevene?» svarer for eksempel 1 av 4 av lærerne som ikke har vært medlem av Dembra-team, at de er uenige i dette (s. 16). De mener med andre ord at Dembra *ikke* har bidratt til at de føler seg bedre rustet til å håndtere negative utsagn fra elevene. Det kan enten bety at de mente at de var godt rustet fra før, eller at Dembra ikke har hatt noen effekt på dette området. På det samme spørsmålet svarer kun 1 av 29 lærere som var medlem av Dembra-team på sin skole, at de er uenige i denne påstanden. På et annet spørsmål, «Tror du at Dembra vil ha noen langvarig virkning på din skole?» (Se tabell 10, s. 24), er det også store forskjeller. Her svarer 30 % av lærerne som ikke har vært medlem i team at de er uenige i påstanden mens 20 % svarer at de ikke vet. Det er med andre ord kun halvparten som tror at Dembra vil ha noen langvarig virkning på deres skole. Blant respondentene som har vært medlem i Dembra-team svarer imidlertid over 70 % at de er enige i at de tror Dembra vil ha langvarig virkning mens 17 % er uenige og 10 % ikke vet. Denne typen forskjeller mellom de to gruppernes svar, indikerer at Dembras ambisjon om å bidra til bred og helhetlig kompetanseheving, bare i noen grad er oppnådd, ettersom den lille gruppen av lærere som har deltatt i Dembra-team på sin skole er langt mer positive og overbeviste om Dembras betydning, enn de øvrige lærerne. Svarene på det siste spørsmålet kan også antyde at Dembras ambisjoner om å bidra til å skape varig endring, også bare i noen grad er oppnådd. Blant lærerne som ikke var medlem av team svarer, som nevnt, kun halvparten at de tror Dembra vil ha noen langvarig virkning på deres skole, mens 30% er uenige og 20% er usikre.

Som påpekt innledningsvis oppgis det ikke svarprosent på spørreundersøkelsen i evalueringsrapporten. Vi har, som det framgår over, estimert en svarprosent blant lærere som ikke har deltatt i Dembra-team, på ned mot 40 %, og våre kritiske bemerkninger legger dette til grunn. Denne svarprosenten bygger på tall fra evalueringsrapporten *kombinert med* tall fra sluttrapporten, ettersom det ikke oppgis svarprosent i evalueringsrapporten.

Dembra-heftet

Innledning

Heftet som vi vil presentere og drøfte i dette kapitlet, har følgende tittel: «Demokratisk beredskap mot rasisme, antisemittisme og udemokratiske holdninger. Om hvordan skolen kan forebygge ekskluderende holdninger gjennom inkludering, kunnskap og kritisk tenkning.»

Det er ikke oppgitt forfatter/e eller redaktør/er for heftet, men det framgår innledningsvis (s. 3) at heftet er utarbeidet av prosjektgruppen for Dembra i fellesskap. Her nevnes også bidragsyterne i heftet, i alfabetisk rekkefølge: Dag Fjeldstad (ILS), Lars Gudmundson (EWC), Claudia Lenz (EWC), Rolf Mikkelsen (ILS), Vibeke Moe (HLS), Peder Nustad (HLS) og Harald Syse (HLS)³. Heftet er ikke datert, men vi har fått opplyst fra prosjektleder at vi har tilgang til den foreløpig siste versjonen av heftet, og at dette var ferdigstilt i juni 2015. I sluttrapporten framgår det at heftet ble ferdigstilt sommeren 2014 og ble distribuert til deltakende skoler, og følgende utsagn indikerer at heftet anses som et ferdig produkt: «Endelig utgave av heftet vedlegges denne rapporten» (Nustad, 2015, s. 13).

Av forordet framgår det at «heftet er ment for alle lærere og skoleledere som ønsker innspill til sitt arbeid med holdninger og miljø på skolen – både på skoler som deltar i Dembra og andre skoler» (s. 4). Prosjektgruppa som har produsert heftet ser med andre ord for seg bred utbredelse og bruk av heftet. Det framgår også i forordet at innholdet i heftet etter hvert vil foreligge på nettstedet Dembra.no. Etter hva vi kan se er heftet imidlertid foreløpig ikke gjort tilgjengelig her (jf. søk 31.03.16). Heftet består av fem deler som presenteres slik i forordet (s. 4):

Del 1 presenterer Dembra og de fem grunnleggende prinsippene opplæringstilbudet er utviklet ut fra.

Del 2 består av kunnskapsstoffet som har vært presentert i lærerkursene på de deltakende skolene med overskrift «Tematiske lesestykker». Her kan lærere og andre hente bakgrunnsinformasjon til en rekke aktuelle temaer som fordommer, antisemittisme, rasisme, antidemokratiske ideologier, verdier og tenkeferdigheter.

Del 3 presenterer en rekke ferdigheter, aktiviteter og øvelser til bruk både med elever og blant lærere. Flere andre øvelser harmonerer også med Dembra[s] prinsipper om deltakelse og kunnskap, og blant ressursene i del 5 vises det til noen slike.

Del 4 viser noen eksempler fra aktiviteter gjennomført ved skoler som har deltatt i Dembra.

Del 5 gir en oversikt over noen utvalgte eksterne ressurser, både norske og internasjonale.

³ For ordens skyld, forkortelsene står for følgende: ILS: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, EWC: Det Europeiske Wergelandsenteret, HLS: Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL-senteret).

Dembra-heftet kan ikke behandles som en publikasjon i ordinær forstand, ettersom det verken er publisert eller gjort offentlig tilgjengelig. Samtidig framgår det, som nevnt over, at heftet er ment ikke bare for lærere og skoler som deltar i Dembra-prosjektet, men også for andre skoler som jobber med holdninger og skolemiljø (s. 4). Prosjektgruppa ser med andre ord for seg bred utbredelse og bruk av heftet. Som vist over omtales heftet dessuten som ferdigstilt og klart for bruk og offentliggjøring, i sluttrapporten (Nustad, 2015). På den bakgrunn synes det berettiget innenfor rammene av vårt oppdrag, å drøfte dette heftet som det mest samlede uttrykket for Dembras faglige bidrag.

Når vi i fortsettelsen presenterer heftet har vi valgt å gjøre det i tre delkapitler. Først presenterer vi del 1: «Hva er Dembra?». Deretter presenterer vi del 2: «Tematiske lesestykker», og til slutt presenterer vi heftets del 3, 4 og 5 samlet. Framstillingene er strukturert slik at vi først kort presenterer innholdet i de ulike delene og lesestykkene, og deretter våre bemerkninger.

Presentasjon og drøfting av del 1: Hva er Dembra?

Dembra presenteres innledningsvis som «et opplæringsstilbud for ungdomsskoler til støtte i arbeidet med *forebygging* av antisemittisme, rasisme og udemokratiske holdninger» (s. 6). Teksten henvender seg direkte og personlig til leseren og forteller at Dembra tar utgangspunkt i «dine erfaringer som lærer», hvilke fordommer som finnes blant «elever og lærere på din skole», og spør «hvilke former for gruppefiendtlighet ser du som en utfordring i dagen samfunn?». Deretter følger noen konkrete eksempler på mulige problemstillinger knyttet til rom/sigøynere, jøder, radikalisering og voldelige ekstremisme, samer, konspirasjonsteorier om muslimer, og til sist skjellsordene «homo» og «hore» (s. 6).

Under overskriften «Forebygging gjennom demokratisk beredskap» (s. 6) forklares uttrykket «demokratisk beredskap». Uttrykket viser til «den kompetansen og innsatsviljen som er nødvendig for aktivt medborgerskap i det demokratiske samfunnet», og det blir framhevet at «dette er et bredt spekter av kunnskap, ferdigheter og holdninger». «Grunntanken bak Dembra er at demokratisk beredskap også rommer elementer som er sentrale i arbeidet mot rasisme, antisemittisme og andre former for gruppefiendtlighet» (s. 6). I fortsettelsen framheves særlig kompetanse knyttet til to områder: «toleranse, åpenhet og vilje til å la andre delta på den ene siden, og nysgjerrighet, kritisk tenkning og kunnskap på den andre siden» (s. 7). Med utgangspunkt i dette presenteres fem prinsipper som ligger til grunn for Dembras arbeid:

1. Deltakelse og demokrati mot diskriminering
2. Kunnskap, refleksjon, kritisk tenkning og nysgjerrighet
3. Interkulturell kompetanse
4. Eierskap og forankring
5. Skolen som helhet (s. 7)

Det følger en kort forklaring med hvert prinsipp. I forlengelsen blir det foreslått at «alle tiltak og planer som gjennomføres som en del av skolens arbeid med demokrati og forebygging av ekskluderende ideologier kan holdes opp mot disse prinsippene» (s. 7). Prinsippene foreslås med andre ord brukt som en type lakmustrast på skolens arbeid, for å sjekke om tiltak og planer bidrar/vil komme til å bidra til å utvikle demokratisk beredskap.

Etter presentasjonen av prinsippene, knyttes det noen kommentarer til sentrale begreper og aspekter ved Dembra-prosjektet: Gruppefiendtlighet (s. 8), Skolens plikt til å skape godt miljø (s. 9-10), og Subjektive opplevelser som grunnlag for å definere krenkelses (s. 10-11). I disse avsnittene vises det også kort til Skolens formålsparagraf og Opplæringslovens §9a-3 (som begge presenteres i hver sin ramme i teksten) som viktige begrunnelser for et prosjekt som Dembra.

Siste del av teksten har overskriften «Helhetlig skoleutvikling». Her understrekes det at forebyggende arbeid har best effekt når arbeidet «favner alle skolens nivåer». I fortsettelsen konkretiseres denne helhetlige tilnærmingen gjennom kort omtale av følgende fire områder: (1) Individuelle kunnskaper, ferdigheter og holdninger, (2) Arbeidsmåter og strategier for undervisningen i klasserommet, (3) Skoleledelse, og til sist (4) Skolens samarbeidspartnere (s. 11-12, vår nummerering). Mot slutten av det siste avsnittet, som altså har overskriften «Skolens samarbeidspartnere», finner vi følgende oppsummering: «Skolebasert kompetanseutvikling innebærer at ledelsen og alle ansatte deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass med mål om å stryke skolens samlede demokratiske beredskap som forebygging mot diskriminerende holdninger og adferd» (s. 12). Deretter følger 7 konkrete «trinn» som en kompetanseutviklingsprosess kan inneholde.

Som allerede nevnt er ikke heftet en ordinær publikasjon ettersom teksten ikke er publisert eller gjort offentlig tilgjengelig. Samtidig er det tydelig at prosjektgruppa som har laget heftet, ser for seg at det skal kunne brukes og spres bredt, og det tas ingen forbehold om at teksten skal leses som uferdig eller under arbeid. Vi har derfor lest og vurdert teksten som et ferdig produkt.

Nivåene som er brukt på overskriftene i del 1 gjør det vanskelig å få grep om strukturen i teksten. I innholdsfortegnelsen (s. 5) framkommer det tre overskrifter for denne delen: Innledning, Skolens formålparagraf og Helhetlig skoleutvikling. I teksten brukes det ulike overskrifter, og størrelsen på fonten i overskriften samsvarer ikke helt med de overskriftene som framkommer i innholdsfortegnelsen. Skolens formålparagraf er for eksempel presentert i en ramme (s. 9), ikke som del av selve teksten. Det vises til formålparagrafen i teksten, men den omtales ikke utfyllende, og det framstår derfor pussig at «Skolens formålparagraf» brukes som overskrift for en av tre deler i Del 1. Opplæringslovens § 9a-3 presenteres i en tilsvarende ramme på den følgende siden (s. 10), men er ikke inkludert i innholdsfortegnelsen. Overskriften «Helhetlig skoleutvikling» henspiller på det siste av de fem «Dembra-prinsippene». De øvrige prinsippene er imidlertid ikke presentert på tilsvarende måte i egne avsnitt. Temaer som er relevante for de ulike prinsippene er riktignok behandlet i teksten, men det er uklart hvordan avsnittene som følger etter presentasjonen av de fem prinsippene står i forhold til de ulike prinsippene. Nivået på overskriftene indikerer at Del 1 strengt tatt består av to avsnitt: Innledning og Helhetlig skoleutvikling. «Helhetlig skoleutvikling» framstår på denne måten både som ett av fem prinsipper, og samtidig som en overgripende overskrift for tenkningen i Dembra-prosjektet, eventuelt som en overskrift som skal oppsummere det som tidligere er sagt om prosjektet. Disse strukturelle svakhetene gjør at det er utfordrende å orientere seg i heftet. Dette er problematisk ettersom heftet, dersom vi forstår det riktig, er ment å være et *oppslagsverk* som «samler prinsipper, kunnskapsstoff, metode og undervisningsopplegg fra opplæringstilbudet Dembra» (s. 4).

Teksten har en personlig tone. Den henvender seg flere steder til den enkelte lærer eller skoleleder ved å bruke «du», «din» og «deg» i teksten. Dette er tydelig helt innledningsvis, som vist over, men forekommer også andre steder. Denne direkte henvendelsen til leseren kan på den ene siden skape tilknytning og engasjement; leseren kan føle seg inkludert og involvert, og kan på den måten bli motivert til å lese videre og til å delta i den typen arbeid som Dembra legger opp til. På den andre siden kan den personlige tonen i teksten i noen grad også framstå som litt belærende, eller som litt ovenfra og ned. I omtalen av læreres varslings- og handlingsplikt, med henvisning til Opplæringslovens §9a-3, henvender teksten seg direkte til leseren som «du» og «deg» i en formanende tone, og det kan se ut som om forfatterne ikke forventer at leseren er kjent med sine plikter (s. 8-10). Teksten

kunne her med fordel heller omtalt «den enkeltes» plikt og ansvar og på den måten hatt en mindre belærende og irettesettende tone.

Heftet er, som allerede understreket, ikke en publikasjon i vanlig forstand og bør følgelig ikke vurderes etter kravene som vanligvis stilles til vitenskapelig publikasjoner. Vi velger imidlertid likevel å bemerke bruken av forskning og kilder i heftet, av følgende to grunner: For det første henvender heftet seg til lærere og skoleledere. Dette er fagfolk med høy kompetanse og personer som må kunne vurderes som kompetente lesere. Sannsynligvis er de godt trent i å lese faglige tekster, hvor det er påkrevd med kildebruk og standard referansepraksis. Lærere og skoleledere står følgelig i en faglig tradisjon hvor det forventes at det oppgis henvisninger og kilder i faglige tekster. Tekster uten referanser er lite gjennomsiktlige og kan være vanskelige å forholde seg til. Uten referanser er det uklart hva påstander bygger på, hvor informasjon er hentet fra, og sånt sett også uklart hvem som til enhver tid snakker i teksten. Uten referanser er tekstene også lite etterprøvbare. Dessuten gir tekster uten referanser liten hjelp til leseren til å undersøke påstander nærmere, og å lese mer om temaer som hun eller han finner enten spesielt interessante eller eventuelt provoserende. Denne typen tekster tilbyr med andre ord bare begrenset hjelp til kompetanseheving.

For det andre framheves «kritisk tenkning» som en av tre komponenter i skolens arbeid for å forebygge ekskluderende holdninger (jf. tittelen på heftet). «Kritisk tenkning» i litt ulike varianter, er en sentral komponent i de grunnleggende ferdighetene som lærerplanen beskriver for hvert fag. Kildekritikk og kritisk kildebruk inngår i dette. På den bakgrunn er det etter vårt syn problematisk at det bare i begrenset grad brukes og oppgis kilder i ressursheftet. Heftet etterlever på den måten ikke idealer og retningslinjer som elever jobber med å lære og følge i skolen. For lesere av heftet vil det følgelig være en pussig diskrepans mellom hva de som lærere på den ene siden skal formidle til elever om kildekritikk, kildebruk og etterprøvbarhet gjennom skolens opplæring, og hva de på den andre siden blir presentert for i et hefte som skal bidra til egen kompetanseheving.

I del 1 er det ved ett tilfelle oppgitt referanser (s. 11), men det følger ikke med noen litteraturliste hvor interesserte lesere kan finne fram til de to tekstene som det vises til. Andre steder i teksten kunne det også vært nyttig med noen referanser. I forbindelse med presentasjonen av de fem prinsippene (s. 7), hadde det vært på sin plass med referanser til faglitteratur om «interkulturell kompetanse» (jf. prinsipp 3). Det samme gjelder også referanser til forskning og litteratur om arbeid med demokrati og demokratisk beredskap i

skolen. Referansene på side 11, som er knyttet til betydningen av en helhetlig tilnærming til utviklings- og endringsarbeider i skolen, kunne dessuten gjerne vært lagt inn sammen med presentasjonen av det siste prinsippet, «Skolen som helhet» (s. 7). Når dette prinsippet omtales blir det kun stående som en påstand om at helhetlig tilnærming gir best effekt.

En siste bemerkning til kildebruken i del 1 gjelder omtalen av «prinsippet om å lære **om, for** og **gjennom**» på side 11 (utheving i originalteksten). Som vi har vist i kapittel 2 under teoretiske perspektiver, anvendes disse opplæringsstrategiene av ulike forskere både i og utenfor Norge (F.eks. Biesta, 2006; Stray, 2010; 2011 og Biseth, 2014). Etter hva vi har klart å bringe på det rene er disse tre opplæringsstrategiene i norsk kontekst introdusert av Janicke Heldal Stray (2010). Vi har selvsagt ikke grunnlag for å si at prosjektgruppa til Dembra har hentet «prinsippet om å lære om, for og gjennom» fra Stray eller andre, uten å opplyse om dette ved bruk av kildehenvisning. Dersom det i heftet for øvrig var fulgt god referansepraksis, ville det imidlertid ikke vært grunn til å være usikker. Det helhetlige inntrykket av heftet gjør imidlertid at vi vanskelig kan vurdere om prosjektgruppa her framstiller noe som sitt eget, som de har hentet fra andre forskere, eller om dette er noe gruppa selv har utviklet.

Det er etter vårt syn urimelig å kritisere tekster på grunnlag av å være noe annet enn det de gir seg ut for. Dersom en tekst er uferdig og under arbeid skal den også leses som det, og den har krav på tilbakemelding ut i fra å være uferdig og under arbeid. Heftet fra prosjektgruppa gir seg ikke ut for å være en akademisk, vitenskapelig tekst som følger gitte retningslinjer for referansepraksis. Tekstene i del 2, som drøftes i fortsettelsen, springer dessuten i stor grad ut fra muntlige presentasjoner, noe som kan forklare formen og manglende kildehenvisning. På den bakgrunn er det med en viss ambivalens vi har valgt å legge vekt på mangelfull kildebruk i heftet, både i del 1 og videre i gjennomgangen. Når vi likevel velger å gjøre det, er det fordi vi mener de to årsakene som vi har beskrevet over, veier tungt. Teksten gir seg dessuten ut for å være en ferdig tekst som skal gjøres allment tilgjengelig på nett og som skal kunne brukes bredt. I forordet til heftet omtales dessuten innholdet i del 2 som «kunnskapsstoff», noe som peker i retning av at det skal kunne leses som faglige tekster.

Presentasjon og drøfting av del 2: Tematiske lesestykker

Del 2 presenterer det som i forordet omtales som «kunnskapsstoffet» i det foreliggende heftet (s. 4). Dette er stoff som har vært presentert på lærerkursene på skoler som har deltatt i Dembra, men som nå er tenkt som «bakgrunnsinformasjon til en rekke aktuelle temaer som fordommer, antisemittisme, antidemokratiske ideologier, verdier og tenkeferdigheter» (s. 4), for brukere av heftet. Vi skal ikke presentere en grundig lesning eller kritikk av hvert enkelt lesestykke, vi vil kun omtale dem kort og peke på noen utfordringer.

Det første tematiske lesestykket har tittelen «**Hvem er forskjellig for hvem? Identitet – tilhørighet og interkulturell læring**» (Claudia Lenz, s. 13-15). Dette er et kort stykke som innledningsvis sammenfatter Dembras hovedfokus som «forebygging av negative forestillinger og fordommer mot grupper av mennesker» (s. 13). Deretter vises det til skolens ambisjon om å «bygge både aksept og kompetanse for å leve med mangfold» (s. 13), med henvisning til utdrag fra Formålsparagrafen og Læringsplakaten. Teksten legger videre vekt på betydningen av å anerkjenne mangfold og at det «må innebære en anerkjennelse av det eller den som er annerledes». Utgangspunktet kan på den måten se ut til å være et majoritetsperspektiv der «vi» skal anerkjenne «de» som er annerledes. Denne typen tenkemåte problematiseres imidlertid i fortsettelsen av teksten, og det framheves både at forestillinger om homogene grupper kan være problematisk (s. 13) og at det er viktig å kunne «være i stand til å se seg selv fra et utenfra-perspektiv» (s. 14).

Denne teksten er den eneste i del 2 som berører temaet «interkulturell læring» (jf. overskriften). Ordet «interkulturell» brukes imidlertid ikke noe sted i teksten, verken her eller andre steder i del 2. Det framstår som noe pussig, ettersom «interkulturell kompetanse» er framhevet som ett av de fem prinsippene for forebygging (s. 7) som Dembra legger til grunn for sitt arbeid. Teksten framstår ikke som forskningsbasert ettersom det ikke oppgis noen kilder. Ved et tilfelle vises det til «forskning om gruppefokuset fiendtlighet» (s. 14), men det oppgis ingen referanser. Det er også en henvisning til filosofen Julia Kristeva, med et sitat fra noe hun angivelig skal ha uttalt på et besøk i Norge i 2010 (s. 14), men det framgår ikke hvor sitatet er hentet fra. Her ville det vært nyttig med en konkret referanse til kilde, slik at leseren hadde anledning til å lese hele omtalen av Kristevas besøk i Norge, samt aller helst også en relevant henvisning til en av Kristevas fagtekster. I forlengelsen av sitatet fra Kristeva, bemerkes det til leseren at «Dette kan virke som ganske høytstående filosofiske tanker, men de berører absolutt hverdagslige erfaringer» (s. 14). Denne bemerkningen framstår etter vår

oppfatning som noe paternalistisk. Det kan se ut til at forfatteren henvender seg til en leser som ikke forventes å være fortrolig med teoretisk tenkning og «filosofiske tanker».

Manglende henvisninger til litteratur og kilder bygger opp under dette inntrykket.

De to siste avsnittene begynner med formuleringene «I Dembra er det særlig viktig...» (s. 14) og «I Dembra er vi overbevist om...» (s. 15). Det som beskrives av perspektiver i disse avsnittene kunne like gjerne vært forankret i forskningsperspektiver som «i Dembra». Den typen eierskaps- og merkevarebygging som teksten kan se ut til å legge opp til, kan bidra til å tilsløre relevante forskningsperspektiver og forskningsarbeider som det i større eller mindre grad nødvendigvis trekkes veksler på i tekstene i heftet og i Dembras arbeid. Dette problemet forsterkes ved at det gjennomgående ikke oppgis referanser i heftet.

Den neste teksten i del 2 har tittelen «**Fordommer og gruppefiendtlighet**» (Peder Nustad, s. 16-21). Her presenteres innledningsvis boka *The Nature of Prejudice* (1954) av Gordon Allport og den er utgangspunkt for framstillingen videre. Denne introduksjonen av Allport gjør det enkelt for leseren å se hvor forfatteren «kommer fra» og hvem han trekker veksler på når han i fortsettelsen gjør rede for «emosjonelle mekanismer» og «kognitive mekanismer» som er involvert i fordomsproduksjon (s. 16-17). Videre i teksten tas det også utgangspunkt i forskning når forfatteren skriver om «gruppefokuset fiendtlighet» (s. 18). Her er det imidlertid mer uklart hva slags forskning det er snakk om. Delvis fordi framstillingen er noe uklar og delvis fordi det oppgis et sitat fra en kilde som ikke finnes igjen i noen litteraturliste. Siste del av teksten tematiserer forebygging av fordommer og gruppefiendtlighet (s. 19) og dette knyttes blant annet til skolens arbeid med læringsmiljø.

Denne teksten har en god struktur som gjør den enkel å lese. Det vises også til en del litteratur som gjør at leseren et stykke på vei kan se hva og hvem forfatteren trekker veksler på i sin framstilling. Det er imidlertid et problem også her at kildebruken er delvis uklar og delvis fraværende, samt at det ikke foreligger en litteraturliste til slutt. Vi stusser også over at forfatteren velger å støtte seg til forskere⁴ som hevder at det kan kalles et «syndrom» når personer skårer høyt på flere former for gruppefiendtlighet. Begrepet er, som det også understrekes i teksten, hentet fra medisinfaget (s. 18). Dette kan gi inntrykk av at det å ha gruppefiendtlige holdninger kan være en form for diagnostisk tilstand. Dette kan videre bidra til å «sykeliggjøre» folk med antidemokratiske og gruppefiendtlige holdninger, framfor at det

⁴ Det er litt uklart hvilke forskere det vises til. Det kan være Zick et al. 2011 som oppgis som kilde til et sitat litt tidligere i teksten, men det framkommer ikke tydelig av teksten.

fokuseres på sosiale prosesser, relasjoner og maktforhold som kan bidra til å skape denne typen holdninger. Etter at begrepet «syndrom» er innført i teksten, brukes begrepet uten at de problematiske implikasjonene drøftes.

I teksten «**Antisemittisme i dagens Norge – refleksjoner for et klasserom**» (Vibeke Moe, s. 22-29) får vi innledningsvis vite hvilke spørsmål teksten skal svare på (s. 22). Dette er et godt utgangspunkt og gir leseren en pekepinn på hva hun/han kan forvente seg.

Innledningsvis får leseren en kort introduksjon til antisemittismens historie og til begrepet antisemittisme. Deretter omtales en intervjustudie som forfatteren har gjennomført sammen med Cora Alexa Døving ved HL-senteret, og leseren får vite at studien har «dokumentert erfaringer med antisemittisme blant norske jøder», og at «den lange forhistorien til forestillingene er av betydning for informantenes fortolkning av negative erfaringer» (s. 23). De tre siste avsnittene i teksten tematiserer antisemittisme som relasjonelt fenomen (s. 25-26), Israeldebattens betydning for antisemittisme (s. 26-27), samt Holocaustbenektelse (s. 28). Avslutningsvis tilbys leseren forslag til utdypende lesing (s. 28-29).

Teksten er innholdsrik og byr på interessant informasjon og sentrale perspektiver. Den er imidlertid tidvis språklig uklar og første del av teksten har en noe uklar struktur. Vår oppfatning er at teksten har et uutnyttet potensiale og illustrer at heftet ikke har blitt tilstrekkelig redigert. Også i denne teksten mangler det imidlertid kildehenvisninger. Det vises til «studier» og «forskere» (s. 23) uten at det sies noe om hvem eller hva dette er, slik at leseren ikke får vite hva eller hvem forfatteren bygger sine påstander på, og slik at det følgelig er vanskelig for leseren å orientere seg i fagfeltet. Leserens tilbys riktignok, som nevnt over, forslag til utdypende lesning, noe som er et entydig pluss ved dette lesestykket. Det er imidlertid uklart hvorvidt forfatteren selv har brukt denne litteraturen i sin egen tekst. En kilde som oppgis på side 25, HL-senteret 2012, finner vi igjen i listen over forslag til utdypet lesning. På side 26 vises det imidlertid til Moe 2014, mens i forslagslisten finner vi kun Døving og Moe 2014.

Lesestykket «**Rasisme før og nå**» (Harald Syse, s. 31-37) er strukturert i fire avsnitt. Innledningsvis får leseren kjennskap til «moderne og førmoderne rasisme» (s. 31-33), deretter følger et avsnitt om «Postmoderne rasisme» (s. 33-34), før forfatteren adresserer «Arbeid med rasisme i undervisningen» (s. 34-36). Helt avslutningsvis gir forfatteren tre eksempler på debattinnlegg om islam og muslimer fra vg.no (s. 36-37).

Teksten er full av informasjon, og vil opplagt gi leseren mange innspill til ny kunnskap og nye refleksjoner. Det er imidlertid vanskelig å forholde seg til teksten fordi den ikke oppgir noen referanser. Vi får ikke vite hvem forfatteren viser til, hvem han trekker veksler på og hvem han eventuelt er uenig med og posisjonerer seg i forhold til. Ettersom rasisme som forskningsfelt er meget omfattende og til dels preget av ulike forståelsesmåter, er det etter vårt syn problematisk å presentere fagstoff på denne måten uten at leseren ha mulighet til å se forfatteren i kortene. I tillegg til at det ikke refereres til forskningslitteratur, er det også på side 34 gjengitt sitater fra to personer, uten at det opplyses om hvor disse er hentet fra. Som nevnt over avsluttes teksten med tre eksempler på debattinnlegg om islam og muslimer fra vg.no. Disse eksemplene rammes ikke inn med kommentarer fra forfatteren. Vi går ut i fra at eksemplene ble drøftet da de ble brukt på Dembras lærerkurs. Slik de foreligger her, uten kontekstualisering, bidrar de til å illustrere at heftet ikke er tilstrekkelig redigert og ferdigstilt med tanke på en videre utbredelse.

Lesestykket «**Om anti-demokratiske grupper og ekstremisme**» (Harald Syse, s. 38-42) tar utgangspunkt i terrorhendelsen 22. juni 2011 som begrunnelse for at arbeid mot ekstremisme er viktig i skolene. Innledningsvis blir det gjort kort rede for begrepene ekstremisme og radikaliserings (s. 38). Deretter følger et avsnitt hvor skjellsord som «homo» og «hore» settes i sammenheng med ulike ekstremistiske retninger. Det hevdes at «homo» symboliserer «den likestilte, moderne og ikke nødvendigvis så muskuløse (heterofile) mannen» og at «den likestilte ‘homo’-mannen assosieres med liberalisme, vestlig dekadanse og moralsk forfall» (s. 39). Som motsetning til «den likestilte homo-mannen» stilles «machomannen og patriarkatet», som framstilles som tydelige idealer innen «både tradisjonell høyreekstremisme [...] og militant jihadisme/islamisme/salafisme» (s. 39). I forlengelsen av dette omtales også «jøde» som skjellsord og det hevdes at «i likhet med ‘hore’ og ‘homo’ er de underliggende årsakene til utbredelsen av ‘jøde’ som skjellsord alt annet enn uskyldige, selv om elever ikke alltid legger så mye negativt i det». (s. 39). Videre blir det hevdet at «‘Jøde’ inngår i mye av det samme tankeuniverset som ‘hore’ og ‘homo’», og at innen «tradisjonell høyreekstremisme har ‘jøden’ symbolisert ‘den dekadente, vestlige og kosmopolitiske nedbrytningen av nasjonal kultur og nasjonale verdier’» (s. 39). Siste del av det siste sitatet står i hermetegn i teksten, og framstår således som sitat fra en annen tekst, men det oppgis ingen kilde. I fortsettelsen utdypes ulike former for ekstremisme noe mer, før

teksten avsluttes med et avsnitt om konspirasjonsteorier (s. 40-41) og med et konkret eksempel på «Trening i kompleksitet» (s. 41-42).

Denne teksten er, i likhet med forrige lesestykke som ble omtalt over, vanskelig å forholde seg til fordi det ikke oppgis kilder. Teksten er mettet med innhold og påstander som ikke forankres i forskning og som leseren dermed vanskelig kan ta stilling til. Teksten framstår derfor delvis som påstående framfor drøftende og faglig forankret. Dette er spesielt problematisk i avsnittet om skjellsord og ideologi (s. 39-40). Det kan i og for seg være mye riktig i det som hevdes i teksten om sammenhenger mellom ulike kjønnsnormer – og mer spesifikt maskulinitetsnormer – og ekstremistiske holdninger og antipatier. Den typen konnotasjoner og stereotyper som gjerne knyttes til «homo» og «jøde», framstår vanligvis som motsetninger til macho-maskulinitet og patriarkat, som igjen gjerne dyrkes innen høyreekstreme og islamistiske grupper. Teksten berører imidlertid meget komplekse temaer uten at forfatteren forankrer påstandene i faglitteratur. Samtidig settes ulike elementer, påstander og resonnementer sammen uten at sammenkoplingene drøftes kritisk. På den måten tilbyr teksten forenklete forståelser av komplekse fenomener, og kan i verste fall stå i fare for å bidra til å reprodusere stereotyper. I etterkant av terrorhendelsene 22. juli 2011 er det for øvrig flere som har drøftet de antifeministiske trekkene ved Breiviks manifest, og har pekt på tilsvarende koplinger mellom maskulinitetsnormer og (høyre)ekstreme ideologier som omtales i dette lesestykket (se f.eks. Økland, 2011⁵, 2012. Se også Lien 2015 for en mer kompleks framstilling av «jødens» kropp og «jødens» femininitet, s. 142-146).

Det nest siste stykket i del 2 har tittelen «**Om verdier, verdibevissthet og verdiavklaringer**» (Dag Fjeldstad, s. 43-48). Innledningsvis hevdes det at skolens arbeid med rasisme og antisemittisme «kan knyttes til trening av elevenes ferdighet i [å] tenke over og begrunne sine verdier og oppfatninger omkring annerledeshet» og det vises til at dette arbeidet kan knyttes til «det mer generelle arbeidet med å utvikle elevenes evne til å argumentere» (s. 43). Det knyttes an til «klassikeren John Dewey» som hevdet at læring skapes «der hvor man utveksler erfaringer med andre – gjennom lytting og samtale» (s. 43), og dette koples videre til Dembras arbeid med demokratisk beredskap og demokratisk dannelse. Forfatteren hevder at «demokratiske dannelse» består av «tre hovedelementer i

⁵ Det var flere fra kjønnsforskningsmiljøet i Oslo som adresserte koplinger mellom høyreekstremisme og antifeminisme i foredrag og innlegg i tiden etter 22. juli 2011. I tillegg til Jorunn Økland kan vi også nevnte Jone Salomonsen og Jørgen Lorentzen. Sistnevnte hadde følgende i kronikk i Dagbladet kort tid etter hendelsen: <http://www.dagbladet.no/2011/08/05/kultur/debatt/debattinnlegg/lorentzen/breivik/17572933/>

elevens personlighet» knyttet til egenmestring, demokratisk deltakelse og solidaritet, og oppsummerer med et sitat av sosiologen Stein Ringen:

Den som klarer å dyrke demokratiske holdninger i sitt eget sinn, er bedre rustet mot fristelsen til å ville frata andre verdighet og redusere vanlige folk til tjenere (s. 43. Kilde ikke oppgitt).

I fortsettelsen drøftes demokratisk sinnelag og verdier «som kan bidra til å forebygge, kanskje forhindre nedvurderinger, krenkelser og overgrep mot andre – til tross for alle de psykologiske, kulturelt og etnisk betingete forskjeller som alltid vil finnes mellom mennesker i en mangfoldig og mangetydig verden» (s. 43). Med dette som utgangspunkt skriver forfatteren i fortsettelsen om «vi», «våre verdier» og «våre grunnleggende oppfatninger» og skriver på den måten fra en «vi-posisjon» som ikke drøftes eller problematiseres. Videre i teksten vises det blant annet til sosiologen Stein Bråten for å drøfte følelser som «fundamentale byggeklosser i våre verdiprofiler» (s. 44), og kombinert med et sitat fra Karl Ove Knausgård drøftes også «forskjelliggjøring av omverden» (begrepet knyttes til Bråten, s. 44). Basert på et sitat fra forfatter Karin Sveen (s. 44-45), samt med henvisning til sosiologen Dag Østerberg, konkluderes det med at «Det synes altså å være en nær forbindelse mellom våre verdier og holdninger på den ene siden, og vår erkjennelse og kunnskapskonstruksjon på den andre» (s. 45).

Denne teksten framstår som entusiastisk, men samtidig til dels springende. Teksten spenner over mye og hopper litt fra det ene til det andre. Det brukes flere sitater fra både forskere og skjønnlitterære forfattere, men det oppgis ingen kilder. Selv om leseren får vite hvem som har sagt eller skrevet hva, får leseren ikke vite hvor de ulike sitatene er hentet fra, slik at det ikke er mulig med noen form for verken etterprøvbarhet eller kontekstualisering. Som nevnt over skriver forfatteren dessuten fra en vi-posisjon og viser stadig til «vi», «våre» og «oss». Det forklares imidlertid ikke hvem dette refererer til, og forestillinger om «vi» verken drøftes eller problematiseres. I denne teksten legges det dessuten opp til det som kan kalles en «toleranse-pedagogikk». Det hevdes at det er «tvingende nødvendig å utvikle toleranse for andre perspektiver og tolkninger enn våre egne, og for de kulturelle forståelsesformer som er med på å forme den andres verdensbilde» (s. 47). Tilnærminger som legger opp til at «vi»/majoriteten skal vise toleranse for «de andre»/minoriteten er grunnleggende problematisk sett fra et kritisk ståsted (se f.eks. Kumashiro, 2002; Bromseth & Darj (red.), 2010). En slik tilnærming tar utgangspunkt i en privilegert majoritetsposisjon der majoriteten implisitt tiltar seg rett til å avgjøre hva ved «de andre» som kan tolereres eller

ikke. Samtidig kan «vi» og «de andre» framstå som statiske kategorier. I dette lesestykket er det ikke bare uklart hvem som regnes som «vi», slik vi har påpekt over, men også hvem som regnes som «de andre».

Den siste teksten i del 2, «**Kunnskaper, verdiavklaringer og ferdigheter er viktige**» (Peder Nustad, Dag Fjelstad og Rolf Mikkelsen, s. 49-53), framstår som såpass uferdig at det ikke er rimelig å presentere og kommentere den som en ferdig tekst. Basert på det innledende avsnittet (s. 49) kan vi få inntrykk av at dette lesestykket opprinnelig var tenkt som innledning til del 2, men at det senere har blitt flyttet til slutt. Blant annet står det at Gordon Allport, som ble omtalt i lesestykke nummer 2, «blir presentert i neste kapittel» (s. 49), og det opplyses om at «du nedenfor kan lese om noen utvalgte varianter av fordommer: antisemittisme, rasisme og noen aktuelle varianter av antidemokratiske holdninger» (s. 50). Det er noe uklart om dette siste viser til innholdet i denne teksten, men mest sannsynlig er dette ment å peke fram mot de øvrige lesestykkene.

Teksten framstår generelt som noe uklart strukturert og delvis som repeterende i forhold til tidligere tekster i del 2. Det første kan skyldes at den er uferdig og det andre at den har vært tenkt som en introduksjon til de øvrige lesestykkene. Som teksten står nå, bidrar den til å bekrefte inntrykket av at heftet ikke er tilstrekkelig redigert og ferdigstilt med tanke på allmenn utbredelse. I likhet med flere av de andre tekstene viser også denne teksten til forskning uten å oppgi kilder, som på side 50 der det vises til «noen danske forskere» og «denne undersøkelsen», uten at vi får oppgitt noen referanse til verken forskerne eller undersøkelsen. Det følger helle ikke med noen litteraturliste eller forslag til videre lesning. Deler av teksten henvender seg dessuten til leseren på en måte som vil kunne oppfattes som formanende og belærende (se f.eks. nestsiste avsnitt s. 50 og første avsnitt s. 51, samt tekstens siste avsnitt). I det siste avsnittet i teksten problematiseres for øvrig «en tanke om fastlåste kulturelle forskjeller mellom ‘vi’ og ‘de andre’» (s. 53). Her finner vi med andre ord en type kritisk drøfting som vi etterspurte i forhold til forrige lesestykke. Denne diskrepansen mellom tekstene i heftet bekrefter ytterligere inntrykket av at heftet ikke er tilstrekkelig redigert og ferdigstilt.

Del 3-5: Ferdigheter, aktiviteter og øvelser, Skoleeksempler og Ressurser

I dette delkapitlet skal vi kort kommentere de siste tre delene av Dembra-heftet. Del 3 har overskriften «**Ferdigheter, aktiviteter og øvelser**». Her drøftes hvordan elever kan utvikle ferdigheter som forebygger, med vekt på kritisk tenkning, samt noen ulike aktiviteter og

øvelser. Flere av aktivitetene og øvelsene er hentet fra ressursmaterieell som nevnes i del 5 (omtalt under). I noen tilfeller er det uklart hvor eksemplene eller øvelsene er hentet fra, og det framgår ikke tydelig om dette er noe Dembra-prosjektet selv har utviklet, om det er den enkelte forfatterens egne eksempler, eller om det er hentet fra ressursmaterieell som andre har utviklet. Noen av øvelsene finner vi dessuten igjen i lærebøkene som vi har kartlagt.

Den første teksten i del 3, «Tenkeferdigheter forebygger» (Rolf Mikkelsen, s. 54-62) er en rik tekst med fine forklaringer og mange eksempler. Dette er også en av de få tekstene i heftet som har en standard referanseliste til slutt, slik at leseren lett kan finne fram til litteratur som er omtalt i teksten. Flere av eksemplene på utsagn og «fakta-setninger» som kan brukes i undervisning for å stimulere til kritisk tenkning, framstår imidlertid som velkjente. Eksemplene framstår ikke som overskridende eller overraskende og inviterer ikke til en interseksjonell tilnærming. I verste fall kan bruken av velkjente stereotyper bidra til å reproducere elevers stereotype oppfatninger. Utsagnene og øvelsene legger dessuten opp til at det først og fremst fokuseres på «våre» forestillinger om «de andre», framfor også fokus på maktforhold og normer.

Noen av eksemplene i del 3 framstår som litt knappe og vi er usikre på om forslagene er tilstrekkelig forklart til at lærere kan nyttiggjøre seg av dem slik de er presentert i heftet. Omtalen av «Forumteater» (Claudia Lenz, s. 73-75) er for eksempel relativt kort. Til sammenligning finner vi i boka *Normkritisk pedagogik. Makt, lärande och strategier för förändring* (Bromseth & Darj, 2010) en bred omtale av forumteater og vurderingsøvelser knyttet til normkritisk arbeid (Josephson i Bromseth & Darj, 2010, s. 183-206), der det framgår tydelig hva som er hensikten med forumteater som metode og hvilke utfordringer det er viktig å være oppmerksom på ved bruk av denne metoden. Dersom heftet fra Dembras prosjektgruppe skal brukes av lærere som ikke har forkunnskaper gjennom deltakelse i Dembra, vil det etter vår vurdering være nødvendig å tilby en bredere innramming av øvelsene og aktivitetene. Dette kan enten gjøres ved at prosjektgruppa skriver mer utfyllende, eller ved at det vises mer aktivt til andre kilder der tilsvarende øvelser og aktiviteter allerede er omtalt og forklart mer utfyllende.

Del 3 presenterer i stor grad øvelser som er utviklet av andre. Dette gjør det nødvendig med tydeligere og mer generøse henvisninger til de som har utviklet de foreslåtte øvelsene. Enkelte av tekstene i del 3 framstår for øvrig delvis som opplister og som tekst virker de uferdige. Dette gjelder blant annet teksten «Verdiavklaringsøvelser» (Dag Fjeldstad,

s. 66-69). Her mangler tydelige introduksjoner til eksemplene, og det er uklart hvor øvelsene er hentet fra. Mellomkirkelige råd/Kirkelig dialogsenter oppgis som kilde midtveis i teksten, men det framgår ikke om denne gjelder også for eksemplene som følger i fortsettelsen. Det følger dessuten ingen lenke med kilden som oppgis, slik at leseren ikke har mulighet til å finne fram til den opprinnelige oppgaven for å for eksempel få ytterligere informasjon om hvordan den kan brukes. I listen over ressurser som er oppgitt i del 5, er Mellomkirkelige råd/Kirkelig dialogsenter ikke nevnt. På side 71 presenteres et opplegg som er tenkt som utgangspunkt for å adressere kjønnsdiskriminering (omtales også tidligere som et viktig tema for Dembra, se s. 51). Dette opplegget framstår som lite oppdatert. Opplegg fra *Restart* og *Reform* (begge omtalt i ressurser, del 5, s. 88-89) vil trolig være mer oppdatert og relevant for å sette fokus på kjønnsnormer og kjønnsrelaterte temaer. På dette området er det også flere gode nettressurser med normkritisk profil fra svenske fagmiljøer.

Del 4 av heftet har overskriften «**Skoleeksempler**» (Claudia Lenz, s. 83-87). Her er det samlet eksempler på såkalte «Dembra-aktiviteter» fra fem ulike skoler. I tillegg nevnes et samarbeidsprosjekt mellom to skoler. Det varierer en del i hvilken grad aktivitetene som beskrives framstår som direkte eller mer indirekte relatert til Dembra. Noen skoler forteller at de har adressert fordommer og bruk av skjellsord, noe man må kunne gå ut i fra at gjøres også ved skoler som ikke har deltatt i Dembra. Tilsvarende forteller noen at de har hatt undervisning om demokrati og rasisme, noe det er rimelig å forvente at alle skoler har, uavhengig av om de har deltatt i Dembra, ettersom dette er eksplisitt omtalt i læreplanens kompetansemål. Noen skoler knytter sine «Dembra-aktiviteter» til aktiviteter som allerede var etablert, som «Dignity day», «Menneskerettighetsdagen» og «Holocaustdagen». En skole forteller også at de arrangerte noe de kalte «Vennskapsuka» med «hemmelig venn», noe som også, etter hva vi kjenner til, er en type tiltak eller arrangement som allerede er velkjent og velbrukt på norske skoler. Selv om skolene knytter denne typen aktiviteter som nevnes i del 4, til sin deltakelse i Dembra, har vi vanskelig for å se at ikke disse aktivitetene er såpass ordinære at det ikke er både mulig og rimelig å tenke seg at mange skoler allerede har denne typen aktiviteter uavhengig av Dembra. Det er dessuten verdt å merke seg at ingen skoler oppgir at de har fokusert på «antisemittisme», selv om denne tematikken strengt tatt var den direkte foranledningen for Dembra-prosjektet.

Del 5 i heftet har overskriften «**Ressurser**». Her er det ikke oppgitt forfatter. Introduksjonen til ressursene kan framstå som noe uferdig og er muligens ment som

påminnelser til de som har redigert heftet. Her hevdes det blant annet at oversikten «er både bredde- og dybdeorientert. Den representerer så mange kilder og organisasjoner og institusjoner. Slik sett avbilder den at temaene i Dembra er solid forankret i en opplyst og interessert offentlighet!» (s. 88). Dette framstår mer som et entusiastisk utrop enn som informativ tekst. Videre sies det at «Denne oversikten kan virke overveldende for dem som inviteres til å bruke den (dvs. lærere/elever i Dembra-segmentet)» (s. 88). Denne bemerkningen kan sies å underkjenne elever og læreres kompetanse til å forhold seg til nettressurser og generelt deres evne til å håndtere «overveldende» mengder med informasjon.

Ressursene som oppgis i del 5 er delt i tre kategorier (1) Pedagogiske opplegg og ressurser – norske (s. 88-89), (2) Pedagogiske opplegg – engelsk (s. 89) og (3) Norske nettsted (s. 90). Totalt teller oversikten 6 lenker med norske ressurser, 7 lenker med ressurser på engelsk, samt 5 nettsider. Ressursene favner relativt bredt og adresserer både skjellsordsproblematikk, rasisme, mangfold og medborgerskap, seksualitet, høyreekstremisme og hatprat. Det er imidlertid usikkert om det er riktig å si at ressursene som oppgis i del 5 er både bredde- og dybdeorientert. Dette har å gjøre med at det ikke oppgis noen faglige ressurser i form av relevant faglitteratur. Ettersom det heller ikke oppgis litteraturlister i de tematiske lesestykkene i del 2, blir det særskilt akutt at det ikke tilbys forskningsbaserte og faglige ressurser i del 5. Dette kan for det første leses som en underkjennelse av lærernes evner og vilje til å lese faglitteratur. Det er imidlertid vanlig praksis å gå ut i fra at lesere kan være interessert i faglig fordypning, og derfor oppgi forslag til «videre lesning», slik for eksempel Janicke Heldal Stray gjør i slutten av hvert kapittel i sin bok *Demokrati på timeplanen* (2011)⁶. For det andre bidrar fraværet av faglitteratur som ressurs i del 5, sammen med fraværet av kildehenvisninger i heftet for øvrig, til å usynliggjøre de teoretiske tradisjoner og de forskningsarbeidene som forfatterne av heftet i større eller mindre grad nødvendigvis trekker veksler på.

Oppsummering

Dembras interne evalueringsrapport fra 2015 konkluderer, som vist over, med at Dembra bør videreføres og utvides. Spørreundersøkelsen som denne konklusjonen langt på vei bygger på,

⁶ Nå kan det argumenteres med at heftet er tenkt brukt av både elever og lærere, og at litteratur ment for lærere derfor ikke er langt inn. Som teksten står nå framstår den imidlertid i liten grad som rettet mot elever. Eventuelt kunne det vært laget flere kategorier med ressurser, der det kunne vært en egen kategori med faglitteratur for lærere.

viser imidlertid en tydelig forskjell mellom svar fra lærere som har delta i Dembra-team på sin skole, og lærere som kun har deltatt på Dembra-kurs. Dette kan indikere at Dembra har skapt entusiasme blant de som har opplevd et sterkt eierskap til prosjektet. Samtidig kan dette imidlertid indikere at Dembra kan ha fungert som et tiltak initiert fra «toppen», i betydningen initiert av en ledergruppe ved hver skole, og at Dembra ikke har blitt forankret i lærerkollegiet slik Dembra opprinnelig ønsket. Dette indikerer videre at Dembra bare i begrenset grad har bidratt til helhetlig skolebasert kompetanseutvikling. Vi har dessuten pekt på at svarprosenten blant lærere som ikke har deltatt i Dembra-team på sin skole, ser ut til å være såpass lav som ned mot 40 %. Ettersom en så stor andel av lærerne ikke har svart på undersøkelsen, er det usikkert hva spørreundersøkelsen faktisk kan si om hva lærere som har deltatt på Dembra-kurs har lært gjennom Dembra, eller hvordan de mener Dembra kan få betydning for arbeidet med demokrati og skolemiljø på deres skole i fortsettelsen.

I gjennomgangen av heftet fra prosjektgruppen for Dembra har vi pekt på flere svakheter og utfordringer. I fortsettelsen vil vi oppsummere dem i fire punkter. Det første punktet er **mangelen på kilder og litteraturlister**. Vi har gjentatte ganger pekt på at det er en stor svakhet at det ikke oppgis kilder og litteraturlister i heftet. Dette er spesielt problematisk i del 2, som kan sies å presentere Dembras kunnskapsgrunnlag. På den ene siden er dette et formelt problem som relativt enkelt kan løses ved at det legges inn relevante henvisninger slik at det framgår hvilken forskningslitteratur forfatterne bygger på. På den andre siden kan dette problemet også ha en annen karakter: For det første kan mangelen på kildehenvisninger og litteraturlister indikere en underkjennelse av læreres kompetanse til å forholde seg til og gjøre bruk av fagtekster og faglitteratur. Samtidig lever ikke heftet opp til den typen kildekritikk og kildebruk som elever trenes i, og som er et viktig aspekt ved kritisk tenkning i skolens opplæring. For det andre kan mangelen på henvisning til forskningsarbeider ha to parallelle effekter; samtidig som det usynliggjør fagområder og relevant forskning, bidrar det til å gi inntrykk av at det som presenteres tilhører Dembra. Dette er spesielt interessant i tilknytning til de fem «Dembra-prinsippene» som presenteres i alle de tre dokumentene vi har presentert og drøftet. I sluttrapporten framgår det at disse prinsippene bygger på et teoretisk notat som fulgte med den opprinnelige søknaden til Utdanningsdirektoratet. Innholdet i dette notatet ser imidlertid ikke ut til å komme til uttrykk i ressursheftet, i alle fall ikke eksplisitt og med relevante referanser til faglitteratur. Slik som de såkalte «Dembra-prinsippene» står nå, presenteres dette som Dembras egne prinsipper. Dette

tilslører at Dembra trekker veksler på og bygger på brede forskningsfelt og andres forskningsarbeider. Innledningen som legger vekt på at Dembra springer ut fra en *erkjennelse* av at «en demokratisk kultur basert på deltakelse og kritisk tenkning gir den beste forebyggingen av holdninger som truer demokratiet» (s. 4), kan ses i sammenheng med denne tilsløringen; det ville vært mer presist å vise til forskning og erfaringer fra utdanningsfeltet som bakgrunn for Dembra.

Det andre punktet vi vil framheve gjelder **utydelig teoretisk forankring**. Dette kommer til uttrykk delvis ved at det ikke helt er samsvar mellom hva som formidles i de ulike tekstene i del 2 og 3 i heftet. Som vi har påpekt er det blant annet noen tekster som problematiserer forestillinger om «vi» og «de andre», mens andre tekster ser ut til å legge denne typen tenkning til grunn – i alle fall er tekstene formulert slik at det gir inntrykk av dette. Det kan også se ut til å være et sprik mellom fokuset på kritisk tenkning som framheves innledningsvis og mangelen på normkritiske og maktkritiske perspektiver i tekstene i del 2. Sett i lys av skillet som vi introduserte i delkapitlet om teoretiske perspektiver (kapittel 2), mellom problemløsningsteori og kritisk teori (jf. Tolo, 2014), kan vi kanskje antyde at Dembra-prosjektet i utgangspunktet kan se ut til å ha en intensjon om å knytte an til perspektiver som springer ut fra kritisk teori. I Dembra-heftet kommer dette imidlertid bare i noen grad til uttrykk, og enkelte av tekstene i del 2 og 3 kan endog sies å se ut til å gjenspeile perspektiver som legger opp til problemløsning framfor maktkritikk. Dette kommer blant annet til uttrykk ved at heftet foreslår både toleransepedagogikk og samtidig også i noen grad normkritiske perspektiver, det vil si teoretiske tilnærminger som står i motsetning til hverandre (jf. Bromseth & Darj (red.), 2010; Kalonaityté, 2014). Heftet framstår på denne måten som sprikende og til dels selvmotsigende. Dette kan på den ene siden ses som uttrykk for at heftet er uferdig og ikke tilstrekkelig redigert. På den andre siden kan det forstås som uttrykk for uenigheter om valg av teoretisk forankring innad i prosjektgruppa, eller eventuelt som uttrykk for en vegring mot å plasseres Dembra i et teoretisk landskap.

Et tredje punkt som vi vil bemerke er det som kan framstå som **tilfeldig utvalg av lesestykker**. Sentrale temaer som man kunne forvente at heftet skulle behandle, ut fra Dembras målsetting, er ikke behandlet. Dette gjelder blant annet interkulturell kompetanse, som presenteres som et av de fem prinsippene og følgelig som en bærebjelke i Dembra, men som knapt nevnes i heftet. Heftet tilbyr også i liten grad forskningsbasert kunnskap om arbeid med demokrati i skolen.

Til sist vil vi peke på at det framstår som noe uklart om Dembra sikter mot å være **et «program» eller en ressurs for kompetanseheving**. Terminologien som brukes i heftet og i de øvrige dokumentene minner om den terminologien som brukes i antimobbeprogrammer. Dette gjelder blant annet bruken av begrepet «prinsipper» og etableringen av egne «Dembra-prinsipper». Med tydeligere forankring i forskning, kunne man like gjerne snakket om «perspektiver» i stedet for om «prinsipper». På den måten ville det, som vist over, blitt mer synlig hvilke teoretiske *perspektiver* Dembras prosjektgruppe har trukket veksler på i utviklingen av Dembra, og samtidig ville andre relevante inspirasjonskilder blitt gjort direkte tilgjengelig for lærere og skoleledere som ønsker økt kompetanse. I tillegg til etableringen av begrepet «Dembra-prinsipper» brukes det i dokumentene som vi har presentert og drøftet i dette kapitlet, uttrykk som «Dembra-tenkning» og «Dembra-metoder». Dette initierer en form for eierskap som kan peke i retning av merkevarebygging og programbygging, og som står i motsetning til en type gjennomsluktighet, kreditering og deling av kunnskap som kan bidra til å utvikle kritisk tenkning og som er et ideal i academia.

For å oppsummere: Vi har ikke grunnlag for å betvile at Dembras prosjektgruppe representerer relevant fagkompetanse og forskningskompetanse. Men i «produktet» Dembra kommer dette i begrenset grad til uttrykk. Dembra står dermed i skarp kontrast til idealene for lærerutdanningen hvor det legges vekt på at den skal være forskningsbasert. Dembra er i berøring med store forskningsområder og trekker nødvendigvis i større eller mindre grad veksler på forskningsarbeider, selv om dette ikke synliggjøres i de Dembra-dokumentene som vi har hatt tilgang til og har lagt til grunn i vår evaluering. På den måten bidrar Dembra til å usynliggjøre sentrale fagområder og forskningsbidrag, stikk i strid med den typen bevisst kildebruk som skolens opplæring om kritisk tenkning legger vekt på. Dembras egen mangel på bruk av kilder står dermed i motsetning til prosjektets ambisjon om å bidra til kritisk tenkning i skolen.

5. Skolens arbeid med det psykososiale skolemiljøet

Innledning

Retten til en trygg og inkluderende skolehverdag er nedfelt i skolelovverket under paragraf 9a. I følge § 9a-1 har alle elever i grunnskoler og videregående skoler rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Samtlige norske skoler pålegges å arbeide aktivt og systematisk for å ivareta elevenes juridiske rettigheter, og å innføre tiltak mot krenkelser som mobbing, diskriminering, vold eller rasisme, jf. § 9a-3 og 9a-4. Ved siden av rettslige virkemidler har offentlige myndigheter også innført en rekke virkemidler for å støtte skolene i arbeidet med å skape gode og trygge rammer rundt elevens læring. I framstillingen i dette kapitlet har vi valgt å legge følgende definisjon av psykososialt miljø til grunn:

Med psykososialt miljø menes her de mellommenneskelige forholdene på skolen, det sosiale miljøet og hvordan elevene og personalet opplever dette. Det psykososiale miljøet handler også om elevenes opplevelse av lærings situasjonen. Vi vet at mange faktorer virker inn på elevenes oppfatning av det psykososiale skolemiljøet. Det psykososiale miljøet vil være vanskelige å beskrive, og vil avhenge av den enkeltes subjektive opplevelsesverden. En lang rekke indre og ytre faktorer (sosiale, kulturelle, religiøse, økonomiske, utdanningsmessige og øvrige helsemessige forhold) er med i et komplisert samspill – mellom individ, gruppe/familie, miljø og samfunn – og har betydning for det psykososiale miljøet (Udir, 2010).

Dette kan se ut til å være en utbredt definisjonen av psykososialt skolemiljø, og er å finne i «veileder til opplæringsloven kapittel 9a – Elevenes skolemiljø», og benyttes både av Utdanningsdirektoratet, samt at den gjengis på hjemmesiden til regjeringen. Dette er en helhetlig definisjon som også inkluderer læringsmiljø. Definisjonen er utfyllende og bred, og beskrivelsen anerkjenner at arbeidet med å skape et psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring er krevende og komplekst, ettersom miljøet på hver enkelt skole påvirkes av en rekke ulike faktorer.

I denne delen av rapporten skal vi drøfte i hvilken grad og på hvilke måter Dembra framstår som et bidrag til arbeidet med skolemiljø. Som en sentral kontekstuell forutsetning for analysene, vil vi gjøre kort rede for skolemiljøfeltet. Første del av dette kapitlet inneholder derfor en kort presentasjon av feltets historiske utvikling, med vekt på offentlige virkemidler og dominerende forskning og forståelsesmodeller. Deretter følger en oversikt over fire skolemiljøprogrammer som alle mottar offentlig implementeringsstøtte, henholdsvis Olweus-

programmet, Respekt, Zero og PALS. Disse fire programmene er utviklet av noen av de mest innflytelsesrike forskermiljøene innenfor skolemiljøfeltet i Norge, og programmenes innhold gir dermed en indikasjon på hvordan dominerende teorier og forståelsesmodeller operasjonaliseres og gjøres tilgjengelig for skolene. I redegjørelsen av programmene har vi derfor særlig vektlagt noen av deres mest fremtredende tiltak. Kompetanseutvikling og faglig påfyll gjennom bruk av denne typen programmer er svært utbredt på grunnskoler over hele landet (Eriksen, et al., 2014, s. 11).

Framstillingen i dette kapitlet er på ingen måte uttømmende, til det er feltet for omfattende og sammensatt, men vi peker på noen sentrale hovedtrekk. Kartleggingen gir en nødvendig kontekst for analysene som følger, og en forutsetning for å kunne plassere Dembra i skolemiljøterrenget. Vårt utgangspunkt for analysene har først og fremst vært Dembra-heftet og den interne evalueringsrapporten, som er presentert og drøftet i kapittel 4. I analysedelen har vi særlig vært opptatt av å undersøke hvorvidt Dembra tilfører kunnskap, virkemidler og tiltak som i mindre grad har vært prioritert frem til nå. Gjennomgående i analysene har vi også belyst potensielle utfordringer og forbedringspotensialer.

Offentlige virkemidler og forskning

I dag er det opplæringsloven § 9a om elevenes rett til et godt psykososialt skolemiljø som er mest sentral for å sikre elevenes individuelle rettigheter på dette området. Her er elevenes rettslige vern knyttet til *krenkende ord og handlinger*. Krenkelser er innført som et samlebegrep for handlinger eller ord der en persons verdighet eller integritet blir krenket, og omfatter alt fra enkeltstående ytringer eller handlinger til gjentatte episoder (jf. NOU 2015:2, 2015, s. 31). Eksempler på krenkende atferd er, ifølge § 9a-3, diskriminering, rasisme, mobbing og vold. Samtidig er det en viktig forutsetning at det er elevens egne subjektive opplevelser som skal ligge til grunn. Elevers rettigheter skal dermed ikke begrenses av kollektive forståelser, en tenkt gjennomsnittselev, det totale miljøet eller lærerens oppfatning av skolemiljøet (Udir, 2010).

Elevens individuelle rettsvern er et sentralt virkemiddel for å sikre at skolene arbeider kontinuerlig med å skape et psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. De rettslige virkemidlene blir gjerne ledsaget av pedagogiske virkemidler. Pedagogiske virkemidler er en fellesbetegnelse på strategier av uformell karakter, som ikke faller under juridiske bestemmelser. Disse favner bredt og har ofte som mål å bidra til økt kunnskap,

kompetanse, støtte og informasjon til skoler, skoleeiere og andre i arbeidet for å skape et godt psykososialt miljø (NOU 2015:2, 2015). Historisk har myndighetenes pedagogiske virkemidler fortrinnsvis bestått av antimobbekampanjer for å tilby skoler kompetanseheving og verktøy som kan bidra til å forebygge mobbing. De seneste tiårene har vi blant annet sett en enorm nasjonal mobilisering mot mobbing blant politikere, i media og blant folk flest. Dette fokuset startet for alvor i Norge da tre gutter begikk selvmord etter å ha blitt utsatt for langvarig mobbing på skolen. Handlingene utløste enorme reaksjoner både i massemedia og blant politikere (Olweus, 1992, s. 13). I dag ser vi at fokuset på mobbing er minst like stort. 2014 var blant annet preget av personlige mobbehistorier i media og fakkeltog mot mobbing. Kongen, statsministeren og sametingspresidenten benyttet alle anledningen til å understreke viktigheten av antimobbearbeid i sine nyttårstaler. Og 2015 startet med at statsministeren og kunnskapsministeren arrangerte et toppmøte om mobbing i skolen (NOU 2015:2, 2015, s. 17).

I de seneste årene ser vi imidlertid at det har blitt iverksatt flere offentlige pedagogiske virkemidler som har et bredere nedslagsfelt enn mobbing. Et eksempel på dette er Utdanningsdirektoratets satsning *Bedre læringsmiljø* fra 2009-2014. Til tross for økt fokus på helhetlige pedagogiske virkemidler i løpet av de seneste årene, kan det se ut til å være et visst sprik mellom rettslige virkemidler som vektlegger ulike former for krenkelser, og pedagogiske virkemidler som har et overveiende fokus på antimobbearbeid. Resultater fra NOVA og AFIs delrapport fra prosjektet «En studie av elevenes psykososiale miljø» (2015), som undersøker hvilke strategier skolene tar i bruk i arbeidet med det psykososiale miljøet, viser at av de formene for krenkelser som spesifikt nevnes i opplæringsloven, er det mobbing som tar størst plass i intervjuene, både med elever og personale. Diskriminering, rasisme eller vold er i liten grad tema (Eriksen & Lyng, 2015, s. 38). Dette kan tyde på at arbeid for et godt psykososialt skolemiljø fortrinnsvis assosieres med forebygging av mobbing (se også Lenz & Kjeøy, 2015, s. 3).

Ettersom forebygging av mobbing utgjør en sentral del av skolens arbeid med det psykososiale miljøet vil vi i fortsettelsen kort skissere hvilken forskning og hvilke forklaringsmodeller om mobbing som er dominerende. Mobbeforskning har vokst frem som et eget vitenskapsfelt de seneste årene og består i dag av mange omfangsrike studier. Dan Olweus var en av de første som koblet mobbephenomenet til en vitenskapelig tradisjon og har blant annet spilt en sentral rolle i å forme det offentlige antimobbearbeidet i Norge. Olweus' mobbedefinisjon, som ble utarbeidet på bakgrunn av hans aggresjonsforskning av gutter på

1970-tallet, har fremdeles en dominerende posisjon og er som følger: «En person er mobbet eller plaget når han eller hun, gjentatte ganger og over en viss tid, blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere andre personer» (Olweus, 1992, s. 17). Olweus utgivelse fra 1992 kan synes foreldet. Den blir imidlertid anbefalt i materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljøet i forbindelse Utdanningsdirektoratets satsning *Bedre læringsmiljø 2009-2014*, hvor det ligger en åpen link til boken. Vi har derfor valgt å referer til den samme versjonen i denne gjennomgangen. I følge Erling Roland (2014) er forskere i Norge og internasjonalt langt på vei fremdeles enige om at Olweus' definisjonen utgjør de grunnleggende trekkene i mobbing. Den internasjonale dominansen blir blant annet bekreftet gjennom en undersøkelse som viser at 80 prosent av alle engelskspråklige artikler som ble skrevet om mobbing mellom 1997 og 2007, har sitert Olweus og legger hans definisjon og forståelse til grunn for sine studier (Meyer, 2014). I Norge ser vi også at det har vært tverrpolitisk enighet om denne definisjonen siden myndighetenes første initiering av antimobbestrategier på 1980-tallet og frem til i dag. Mer eller mindre tilsvarende versjoner av Olweus' definisjon har blant annet vært utgangspunktet for alle statlige antimobbekampanjer, den brukes som måleinstrument i Elevundersøkelsen, og den legges til grunn både av Læringsmiljøsentret og, som nevnt over, i den siste satsingen til Utdanningsdirektoratet *Bedre læringsmiljø 2009-2014*.

Et sentralt element i Olweus' mobbedefinisjon er at det er individet som er i sentrum. Dette innebærer at handlingene som defineres som mobbing er gjennomført med intensjon og er negative, uvennlige eller aggressive av natur. Et annet poeng er ubalansen i styrkeforholdet. Elever som blir mobbet har, ut fra en slik forståelse, ikke lett for å forsvare seg og er gjerne litt hjelpeløse (Olweus, 1992). I følge Rolands forskning som er presentert i nyere bok (2014) og som hviler på mer eller mindre sammenfallende forklaringsmodeller som Olweus, er premisset om ubalanse i styrkeforholdet sentralt fordi det spiller en viktig rolle for hvilke tiltak skolene bør iverksette. Dette innebærer blant annet at megling ikke vil være hensiktsmessig i en mobbesituasjon, ettersom megling forutsetter noenlunde likestilte partnere.

Den dominerende mobbedefinisjonen er utformet på bakgrunn av et teorigrunnlag som er forankret i atferdspsykologi, og er basert på meta-studier som blant annet kartlegger karaktertrekk og personligheter ved elevene som blir mobbet og de som mobber. Sannsynligheten for at mobbing skal forekomme avhenger, ifølge Olweus, av hvorvidt kombinasjonen av bestemte personlighet befinner seg i en klasse. Og ettersom det er individet

som er i sentrum, er man opptatt av å kartlegge den «typiske mobberen» og det «typiske mobbeofferet». I følge Olweus (1992, s. 37-38) er det fremfor alt kombinasjonene av et aggressivt reaksjonsmønster og fysisk styrke som kjennetegner elever som mobber. Erling Rolands (2014) forskning støtter denne forståelsen og viser at aggresjon er det viktigste kjennetegnet på elever som mobber. Når det gjelder «mobbeofrene» er det, ifølge Olweus (1992), kombinasjonen av et engstelig og passivt reaksjonsmønster og fysisk svakhet som kjennetegner disse. Olweus tegner opp et bilde av det «typiske mobbeofferet» som mer engstelige og usikre enn andre elever, og de preges gjerne av angst, usikkerhet og en generell negativ selvvurdering. Disse framstillingene samsvarer også med Rolands forskning. De som blir mobbet er, ifølge Roland (2014, s. 86) både svakere enn gjennomsnittet og fremviser mer frykt enn andre. «Mobbeofrenes» frykt, angst og dårlig selvbilde, kan ifølge Roland, henge sammen med liten intellektuell kapasitet (s. 86). Forståelsene av mobbing som individuell aggresjon med utgangspunkt i atferdspsykologisk teori, hviler altså på en dualisme av henholdsvis «svake» og «sterke» personligheter. Et mer balansert styrkeforhold i mobbesituasjoner eller mer komplekse relasjoner, er dermed uforenelig med en slik forståelsesmodell, og bidrar til å forklare hvorfor asymmetri er et sentralt element i mobbedefinisjonen som dominerer i dag.

I løpet av den siste tiden har kritikken mot den dominerende mobbediskursen økt, og vi har sett fremveksten av et nytt forskningsparadigme. Innenfor denne nye typen tilnærminger anses mobbing for å være et sosialt og kulturelt komplekst fenomen som i større grad må knyttes til gruppebasert diskriminering, makt- og normkritiske perspektiver. En sentral innvending mot den atferdspsykologiske mobbeforskningen har vært framstillingen av elevenes stabile karaktertrekk. Djupedal-utvalget skriver eksempelvis i sin rapport at det er problematisk å omtale elever som «mobbere» eller «mobbeofre». De peker på at en slik omtale kan føre til stigmatisering, og at en manglende forståelse av at posisjonene i et skolemiljø hvor det forekommer mobbing og krenkelser, kan variere og utvikle seg over tid. Utvalget fremhever at mobbing ikke alene kan forklares ut fra personlighetstrekk, men må forstås som komplekse sosiale prosesser (NOU 2015:2, 2015, s. 32-33).

Mobbedefinisjonens kriterium om asymmetri og ubalanse i styrkeforholdet mellom de involverte elevene har også blitt kritisert. Eriksen og Lyng (2015, s. 110) har blant annet funnet at lærere mangler verktøy til å håndtere situasjoner som oppleves som konflikter mellom elever i et symmetrisk styrkeforhold, og at slike situasjoner kan bli ansett som mindre

viktig i og med at de ikke defineres som mobbing. Dette kan, ifølge Eriksen og Lyng, i verste fall føre til ansvarsfraskrivelser. Mobbedefinisjonens fokus på kontinuitet har også blitt kritisert. Hverdagslige og normbefestende handlinger som bidrar til å skape grobunn for grovere og mer langvarig krenkinger, blir dermed oversett. At dagligdagse krenkende handlinger som pågår både i og utenfor klasserommet, og som utføres av så vel barn som voksne, ikke inngår i mobbedefinisjonen, bidrar dermed til at disse ikke sees i sammenheng med mer langvarig plaging. En slik forståelsesmåte muliggjør at mobbing i første rekke forklares som ondsinnede handlinger hos barn (Rosén, 2010), og at det blir barnet, ikke omstendighetene, som blir ansett som problemet.

Andre har innvendt at mobbedefinisjonen kommer til kort når det gjelder å utforske og å anerkjenne påvirkningen av sosiale krefter, som rasisme, sexisme og homofobi. Samtidig unngår definisjonen problemstillinger knyttet til sosiale og kulturelle normer og majoritetsprivilegier (Meyer, 2014). Dette innebærer blant annet at kritiske refleksjoner rundt selve kunnskapsproduksjonen i skolen uteblir, som eksempelvis hvordan skoler bidrar til å reproducere rasisme og kjønnsstereotyper (jf. Svendsen, 2014). Forklaringsmodeller som forstår mobbing som individuell aggresjon kritiseres samtidig for å selv bidra til å reproducere stereotyper, ved at det nettopp fokuseres på kjennetegn ved «mobbeofferet» og «mobberen» og «kjønnstypisk mobbing» (Schott & Søndergaard, 2014).

En forklaringsmodell som utfordrer den individorienterte og atferdspsykologiske tilnærmingen, er å forstå skolemobbing som et fenomen som fremfor alt forteller oss noe om hvordan samfunnets normer lever gjennom dets ungdom (Meyer, 2014). Dersom man legger en slik forståelse til grunn, blir mobbing ansett som et sosialt problem, fremfor et problem knyttet til relasjonen mellom «mobberen» og «mobbeofferet». En slik forklaringsmodell inkluderer i større grad sosiologiske og maktkritiske perspektiver. Å endre de analytiske brillene innebærer, ifølge en slik forklaringsmodell, ikke at man underkjenner effekten av mobbing for de enkeltpersonene som er involvert i prosessen. Endringen innebærer imidlertid å fokusere på hvordan gruppedynamikken produserer sosial tilhørighet ved gruppetilhørighet, og på smerten ved å ikke tilhøre en gruppe. Dette innebærer blant annet at elevs utestenging fra et klassemiljøet over lengre tid, bør bli forstått på bakgrunn av klassemiljøet og gruppen, ikke som et uttrykk for elevenes personlige kjennetegn (Schott, 2014).

Skolemiljøprogrammer

Støtte til utvikling og implementering av ulike skolemiljøprogrammer i Norge har, som beskrevet over, vært et av de fremste offentlige virkemidlene for å gi grunnskoler kompetanseheving i arbeidet med å skape et godt skolemiljø. I dag er det fire programmer som mottar implementeringsstøtte fra Utdanningsdirektoratet, henholdsvis Olweus-programmet, Zero, Respekt, og PALS. I første delrapport i prosjektet *En studie av elevenes psykososiale miljø* undersøker NOVA og AFI hvordan disse skolemiljøprogrammene brukes og hvilken effekt de har hatt. Studien viser at svært mange skoler bruker skolemiljøprogrammer, enten alene eller i kombinasjon med andre, og at det finnes en bred flora av programmer. Forskerne har spurt i alt 455 rektorer i det sentrale østlandsområdet, og resultatet viser at 77 prosent av skolene har tatt i bruk programmer i arbeidet med skolemiljø i løpet av de siste fem årene. Når det gjelder de fire programmene som mottar implementeringsstøtte viser det seg at nær 40 prosent av de samme skolene har brukt minst ett av disse i løpet av den samme forespurte perioden (Eriksen, et al., 2014).

Under vil vi kort presentere de fire nevnte programmene. Programmene har relativ lik oppbygging som Dembra-prosjektet, med faglig påfyll fra eksterne instruktører og kurssamlinger for skolens personale over en avgrenset periode. I likhet med Dembra-prosjektet, bygger programmene på noen overordnede grunnprinsipper som skal være ledende for skolens arbeid, samt egne skoleundersøkelser i innledningsfasen, for å kartlegge hvilke utfordringer de aktuelle skolene står ovenfor. De fire programmene kan alle beskrives som skoleomfattende og krever støtte og aktiv deltakelse fra skoleledelse, lærere, og eventuelt andre skolepersonell, foreldre og lokalsamfunnet for øvrig. Presentasjonen som følger er basert på beskrivelser fra programmenes nettsider, relevante publikasjoner fra programutviklerne, samt NOVA-rapporten *Felles fokus: En studie av skolemiljøprogrammer i norsk skole* (2014). I presentasjonen av programmene som følger har vi i mindre grad vektlagt programmenes strukturelle oppbygging, men først og fremst redegjort for hovedmålsettinger, det teoretiske og innholdsmessige grunnlaget og tiltak/virkemidler.

Olweus-programmet mot mobbing og antisosial atferd

Olweus-programmet mot mobbing og antisosial atferd er et program som ble utviklet av Dan Olweus på 1980-tallet og har frem til nå blitt brukt av omtrent 600 norske grunnskoler. Siden 2001 har programmet vært en del av nasjonal satsing mot mobbing og har mottatt støtte fra Utdanningsdirektoratet og Helsedirektoratet. Olweus-programmet er blant de mest utbredte

programmene i Norge, og i 2003 fikk alle landets skoler tilbud om Olweus-programmet mot mobbing. I de seneste årene har vi midlertidig sett en nedgang i antall skoler som har valgt å sette i gang med programmet (Eriksen, et al., 2014; Forebygging.no, 2010). Programeier og rettighetshaver, Uni Research, beskriver programmet som et forskningsbasert og universelt program som viser meget gode effekter i flere vitenskapelige studier. Programmet strekker seg over en periode på 18 måneder og tar sikte på å gi skolens personale et omfattende kompetanseløft og en bedring av de unges skolemiljø (Uni Helse, 2012).

Programmet er utviklet med bakgrunn i Olweus' forskning, som er presentert over, og tar utgangspunkt i problematferd blant barn og unge, med særlig fokus på hvordan aggressiv atferd utvikles og kan modereres. Teoretisk er programmet forankret i ulike psykologiske tradisjoner, som teorier om aggressiv og prososial atferd, utviklingspsykologi, samt elementer fra sosial psykologisk og kriminologisk forskning om foreldres oppdragerstil, gruppepåvirkning og sosial-kognitiv læringsteori. Programmet bygger på en forståelse av at individ- og gruppefaktorer, familie-, skole- og samfunnsmessige faktorer gjensidig påvirker hverandre, og at individer dermed kan forandre oppførsel dersom deres omgivelser forandrer seg. Programmets hovedformål er å omstrukturere barns omgivelser slik at mobbing blir mindre attraktivt for elevene (Eriksen, et al., 2014).

Olweus-programmet tilrettelegger for tiltak både på system, gruppe og individnivå. På *systemnivå* er styrking og forbedring av inspeksjonssystemet et sentralt tiltak, med fokus på blant annet voksentetthet, observasjonsferdigheter, handlingskompetanse ved inngripen, og oppfølging av mobbeepisoder som har oppstått. Skolens personalgruppe får opplæring i ulike situasjoner hvor mobbing oppstår og ulike reaksjonsmåter på uønsket atferd. Videre oppfordres skolene til å iverksette felles markeringer for å styrke tilslutningen av programmet blant elever og personale. Eksempler på felles markeringer er temadager om mobbing for alle klasser med ulike workshops eller oppsetting av teater eller musikal om mobbing. Når det kommer til tiltak på *gruppenivå* dreier det seg om å arbeide systematisk med å utvikle klasse og skoleregler mot mobbing⁷, organisere regelmessige klassemøter om mobbing hvor elevene blant annet får opplæring i hva som er mobbing, reglene mot mobbing, og hvordan disse skal etterleves. Som en del av klassemøtene er rollespill ansett som viktig virkemiddel. Hensikten

⁷ Skolene blir bedt om innføre følgende spesifikke regler: 1) Vi skal ikke mobbe andre, 2) Vi skal prøve å hjelpe andre elever som blir mobbet, 3) vi skal prøve å inkludere elever som er utestengt og 4) Hvis vi vet at noen blir mobbet, skal vi fortelle det til en voksen på skolen og en voksen hjemme (Olweus & Limber, 2010).

er at deltakelse i rollespill blant annet skal bidra til å utvikle elevenes empatiske evner, og lære elevene hvordan de best skal håndtere en mobbesituasjon. Tiltak på *individnivå* innebærer blant annet strukturerte samtaler med «mobberne» og de som er utsatt, og samtaler med foreldre til de elevene som er involvert i mobbesituasjoner (Olweus & Limber, 2010; Uni Helse, 2012).

I programarbeidet blir lærere ansett som de viktigste endringsagentene. For å endre barns holdninger til mobbing, legges det i stor grad vekt på relasjonsbygging mellom voksne og barn. Hele personalgruppen blir instruert til å være autoritative og positive rollemodeller ved å på den ene siden sette tydelige grenser for uakseptabel oppførsel og ved en konsistent bruk av negative og positive konsekvenser for å etablere mobberegulene, og på den annen siden være involverte og vise varme og interesse for hver enkelt elevs liv (Olweus & Limber, 2010).

Zero – program mot mobbing

Zero er et forebyggingsprogram for barne- og ungdomstrinnet med formål å forebygge mobbing, øke trivselen i skolen og å redusere angsten for at mobbing kan oppstå. Programmet ble utviklet i 1983 da det systematiske arbeidet mot mobbing i Norge startet, og har vært forankret ved det tidligere Senter for atferdsforskning under ledelse av professor Erling Roland. I dag eies og distribueres programmet av Nasjonalt senter for atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger. Siden 2003 har i alt 370 norske grunnskoler tatt i bruk programmet (Eriksen, et al., 2014, s. 40).

Zero-programmets teoretiske grunnlag er bygget på sosialpsykologi og springer hovedsakelig ut fra Olweus og Rolands forskning og meta-studier som knytter mobbing til proaktiv aggresjon. Proaktiv aggresjon (til forskjell fra reaktiv aggresjon som utløses av frustrasjon og sinne) beskrives som en stabil tendens blant elever til å skade andre uten at de er sinte, ettersom denne oppførselen i seg selv gir en gevinst i form av makt ved avmakt og kollektiv antagonisme. Zero-programmet er basert på en antakelse om at mobbing ikke først og fremst er en reaksjon på frustrerende medelever eller andre frustrerende kontekstuelle hendelser, derimot svak lærerkontroll og lærerstøtte som bidrar til å skape et klima hvor mobbing forekommer (Roland, 2014; Roland, Bru, Midthassel, & Vaaland, 2009, s. 43).

Zero er ikke et manualbasert program, men bygger på noen overordnede grunnprinsipper som skal veilede skolens personale i deres forebyggende arbeid mot mobbing. Som programnavnet tilsier, er det viktigste overordnede prinsippet nulltoleranse for

mobbing. Konsistensprinsippet står også sterkt, noe som innebærer at antimobbearbeid skal være en integrert del av alle aktiviteter i hele skolens virksomhet. Av mer praktisk orienterte tilnærminger er programmet sentrert rundt følgende fire prinsipper: Avdekking, problemløsning, forebygging, og kontinuitet. *Avdekking* skal skje gjennom elevundersøkelser, lærerinspeksjon, jevnlig rektorbesøk i klassene og foreldresamtaler. Det andre prinsippet er *problemløsning*, som innebærer at de voksne skaffer seg oversikt over situasjonen for deretter å gjennomføre samtaler med involverte elever og eventuelt foreldre, som skal sørge for at mobbingen avtar. I det *forebyggende* arbeidet handler det om å utvikle læreren til å bli en bedre og autoritativ klasseleder. Sentrale prinsipper som inngår i en autoritativ lederstil er personlig støtte, akademisk støtte og kontroll. I likhet med prinsippene for klasseledelse i Olweus-programmet, innebærer dette at lærere har et tydelig ledelsesmandat med klare rutiner, prosedyrer og standarder for positiv sosial oppførsel, men at myndighet og grensesetting skal formidles på en varm og omsorgsfull måte. Hovedargumentasjonen for en autoritativ klasseledelse er at en slik lederstil bidrar til å redusere elevers fristelser til å få makt gjennom å ydmyke sårbare medelever. Det siste praktiske prinsippet i Zero-programmet dreier seg om *kontinuitet*, og et fokus på at antimobbearbeidet må opprettholdes over tid. Dette må blant annet skje ved at mobbing regelmessig tas opp i klassen og på foreldremøter, og ved at elevrådet inkluderer tiltak mot mobbing i sin årsplan (Eriksen, et al., 2014, s. 40-43; Roland, et al., 2009).

Respekt-programmet

Respekt er et skoleutviklingsprogram med formål om å redusere og forebygge ulike former for atferdsproblemer i barne- og ungdomsskolen. Programmet innføres vanligvis over en periode på to og et halvt år, og er ikke strengt manualstyrt. Hovedinnsatsområdene er mobbing, disiplinproblemer og konsentrasjonsvansker. Men det er også en målsetning å redusere omfanget av vold, skulk, gjengdannelse og rasisme. Programmet har dermed en bredere tilnærming enn de to foregående programmene som først og fremst dreier seg om mobbing. Tanken er at ved å fokusere på målrettet og langvarig arbeid mot mobbing, mangel på konsentrasjon og disiplinproblemer gjennom å vise elevene at skolen mener alvor med de regler som er bestemt, bidrar dette til å stimulere positiv atferd hos elevene og redusere omfanget av flere typer atferdsproblemer. I likhet med Zero, eies Respekt av Nasjonalt Senter for læringsmiljø og atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger, og Erling Roland har også

vært sentral i utviklingen av dette programmet. Til nå har rundt 100 norske grunnskoler tatt i bruk programmet (Eriksen, et al., 2014, s. 37; Roland & Galloway, 2002).

Programmet tar ikke eksplisitt utgangspunkt i en bestemt teori, men legger sterk vekt på forskning med et kausalt design som viser sammenhenger mellom klasseledelse og omfanget av atferdsproblemer (jf. Roland & Galloway, 2002). Det overordnede prinsippet i programmet er tydelig, respektfull skoleledelse og læreres ledelse av elevene. Et tiltak i denne sammenhengen er å gi elever formelle roller i skolesamfunnet gjennom eksempelvis inspeksjon i friminutter. Programmet er forankret i følgende fire faglige prinsipper: *autoritative voksne, bredde, konsistens og kontinuitet*. Når det gjelder *autoritative voksne*, er dette et prinsipp vi ser igjen fra både Zero og Olweus-programmet, hvor det fremheves viktigheten av at skolene utvikler voksenpersoner som evner å utøve myndighet i form av tydelig klasseledelse, samtidig som det gis emosjonell og faglig støtte til elevene. Elevene skal dermed oppleve at læreren har vilje, mot og ferdigheter til å korrigere atferd på en respektfull måte. *Bredde* handler om å inkludere involvere relevante aktører, og at programmet tar sikte på redusere omfanget av mange typer problematferd, og generelt skape et godt læringsmiljø. *Konsistens* dreier seg om å utvikle voksenpersoner med integritet, og som er i stand til å håndtere ulike situasjoner med forutsigbarhet. Det siste prinsippet *kontinuitet*, dreier seg om at skolene må innarbeide endringsprosessene over tid slik at de blir en del av skolens kultur (Eriksen, et al., 2014, s. 38; Roland & Vaaland, 2011).

PALS - Positiv adferd, støttende læringsmiljø samhandling

PALS kaller seg et tiltaksprogram for grunnskolen med formål om å styrke elevenes sosiale kompetanse og skolefaglige ferdigheter, og forbygge atferdsproblemer. Programmets virkemidler er rettet mot alle skolens elever, og bygger på ideen om at forutsigbare reaksjoner på negativ atferd, samt positiv oppmerksomhet, bidrar til et godt skolemiljø og gode faglige resultater. Programmet går over tre skoleår, inkludert et planleggingsår og to implementerings- og oppfølgingsår. PALS er utviklet av Atferdssenteret under ledelse av Terje Ogden. Per 2014 var det i alt 208 skoler som har tatt i bruk programmet (Arnesen, Sørli, & Ogden, 2003; Eriksen, et al., 2014, s. 44).

Teoretisk bygger PALS blant annet på sosial interaksjonslæringsteori og teoretiske modeller for skoleomfattende interaksjoner. Teoriene undersøker hvordan barns utvikling er preget av ulike typer beskyttende faktorer og risikofaktor, og hvordan mestringsfølelse kan bidra til utvikling av sosial kompetanse. Programimplementeringen er organisert med

utgangspunkt i tre ulike tiltaksnivåer med fokus på henholdsvis skole- klasse- og individnivå. På hjemmesiden til Atferdssenteret kan vi lese at ansatte vil få grunnleggende opplæring i universelle forebyggende tiltak som kommer alle elevene til gode. Et viktig virkemiddel er å gi alle elevene på skolen undervisning i forventet atferd og sosiale ferdigheter. I tillegg skal det tilrettelegges for spesielle støttetiltak for elever som er særlig i risikosonen for negativ atferd. Skolene skal etablere noen få felles og positivt formulerte regler og normer som elevene skal disiplineres til å etterleve, gjennom et oppmuntrings- og belønningssystem, som dreier seg om å systematisk motivere elevene til forventet positiv atferd. Dette skal skje på tvers av alle skolens arenaer ved at personalet gir elevene verbal ros, oppmuntring og konkrete «bra-kort». Samtidig skal elever som bryter regler bli fulgt opp av forutsigbarhet og konsistente konsekvenser (Arnesen, et al., 2003; Eriksen, et al., 2014).

Oppsummering

I det foregående har vi vist at de fire skolemiljøprogrammene hovedsakelig har som formål å fremme tiltak som bidrar til å regulere elevenes atferd i en ønsket retning og å bygge sterke relasjoner mellom en autorativ klasseleder og elever. I den sammenhengen er det interessant å vise til resultater fra NOVA og AFIs rapport *Skolers arbeid med elevers psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker* (Eriksen & Lyng, 2015). I forbindelse med dette prosjektet har det blant annet blitt gjennomført kvalitative intervjuer og observasjoner ved 20 grunnskoler som selv opplever å ha et godt skolemiljø. Omtrent halvparten av disse skolene har tatt i bruk et av programmene som er presentert over. Forskerne fant at skolene i hovedsak, uavhengig av om de har deltatt i programarbeid eller ikke, opererer med tre overordnede strategier i sitt arbeid med skolemiljø: *Atferdsregulering, relasjonsarbeid og fellesskapsbygging*. Interessant nok ser vi altså at disse strategiene er nært knyttet til tiltak og virkemidler som blir anbefalt av programmene vi har presentert over. Eriksen og Lyng fant eksempelvis at når de voksne snakker om mobbing, handler det ofte om kontroll: «Kontroll av begrepet så det ikke ‘sklir ut’, og kontroll av elevenes ‘naturlige impulser’ for at de ikke skal ‘blomstre opp’ i mobbing» (s. 8). Studien viser samtidig at skolene mangler strategier og kunnskap for å bygge klassen som kollektiv og «gyldig vi» (s. 9), og at til tross for intensivt arbeid fra personalets side, er det flere negative situasjoner som oppleves som vanskelige å løse, dels ved at ulike former for krenkelser går under lærerens rader, og ved at bestemte typer utfordringer, konflikter og negative gruppedynamikker fortsetter å gjenta seg. Ettersom dette skjer i klasser hvor lærere jobber forbilledlig etter rådende anbefalinger om klasseledelse i

tråd med programmene over, mener forskerne at det er grunn til å tro at negative dynamikker, samhandlingsmønstre og atferd ikke i tilstrekkelig grad kan påvirkes av regulering og relasjonsarbeid, og at det må suppleres med andre strategier og virkemidler (s. 151-152).

Et annet fellestrekk med de fire programmene er, ifølge NOVA og AFI (Eriksen, et al., 2014), at alle er forankret i et såkalt multiteoretisk perspektiv. Til tross for at mobbing blir forstått i henhold til Olweus dominerende mobbedefinisjon som vektlegger individuell aggresjon, legges det også til grunn at omgivelsene og konteksten rundt elevene har stor betydning for om mobbing forekommer eller ikke. Den individpsykologiske forståelsen av mobbing inngår dermed kun som en del av programmenes teoretiske grunnlag. Mot denne bakgrunn argumenterer forskerne for at det teoretiske bakteppet for programmene er mye nærmere det nye og strukturorienterte forskningsparadigmet, og henviser særlig til antologien *School bullying. New theories in context*, som er redigert av Robin May Schott og Dorte Søndergaard. Dette kan tyde på at en mer strukturorientert forskning har innflytelse i dagens skolemiljøpraksis, og at teorier om at mobbing alene kan forklares på bakgrunn av individorienterte faktorer, i stor grad har utspilt som rolle. Vi mener likevel det må utvises forsiktighet med å koble programmenes teoretiske grunnlag for nært til forskningsparadigmet som blant annet Schott og Søndergaard representerer. Eksempelvis er Schott og Søndergaards (2014) antologi tydelig forankret i en poststrukturalistisk tradisjon. Dette innebærer et fokus på makt- og normkritiske perspektiver som søker å forstå hvordan kunnskap er konstruert gjennom språk, diskurs og kultur. Denne typen teoretiske perspektiver trer ikke fram i programmene som er beskrevet over. Vi kan eksempelvis ikke se at programmene åpner opp for kritiske refleksjoner rundt skolens kunnskapsproduksjon, eller gir lærere verktøy til å håndtere problemstillinger knyttet til hvordan sosiale og kulturelle normer bidrar til å reproducere gruppefiendtlige holdninger som skaper grobunn for blant annet rasisme, antisemittisme, sexisme og homofobi.

Hvordan kan Dembra bidra?

I dette kapittelet skal vi gjøre nærmere rede for hvordan vi vurderer Dembra-prosjektets bidrag til skolens arbeid med å skape et psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Vi vil ta utgangspunkt i fire områder som peker seg ut som sentrale diskusjoner og utfordringer i arbeidet med skolemiljø. Disse er delvis basert på drøftingene i de to forrige delkapitlene og delvis basert på relevant forskning. De fire områdene har følgende

overskrifter: (1) Diskrepans mellom rettslige og pedagogiske tilnærminger, (2) tiltak som forebygger og tiltak som fremmer, (3) programbruk og skolebasert kompetanseutvikling og (4) «programbefruktning» eller «programkonteminerings»? I framstillingen i fortsettelsen vil vi først skissere hvert område, og deretter drøfte hvorvidt og eventuelt hvordan Dembra kan bidra. I analysene har vi som nevnt særlig lagt vekt på Dembra-heftet og Dembras interne evalueringsrapport, samt noen strukturelle utfordringer.

Diskrepans mellom rettslige og pedagogiske tilnærminger

Tidligere i dette kapitlet har vi pekt på det som framstår som en viss diskrepans mellom rettslige virkemidler som tar utgangspunkt i krenkelses og elevens subjektive opplevelser på den ene siden, og pedagogiske virkemidler som fortrinnsvis fokuserer på en bestemt form for mobbing på den andre siden. Krenkelsesbegrepet favner bredt, og er verken betinget av intensjon, aggressivitet, gjentakelse eller et ubalansert styrkeforhold. Mobbedefinisjon på sin side inkluderer verken alvorlige enkelttilfeller, seksuell trakassering, diskriminering eller hendelser der «offeret» tar igjen. NOVA og AFI viser riktignok at til tross for at tiltak er forklart med utgangspunkt i en snever mobbedefinisjon, er skolenes programbruk og virkemidler relativt frikoplet fra individorienterte teorier om mobbing, og at eksempelvis antimobbeprogrammene åpner opp for flere ulike tiltak rettet mot klasseledelse, klassens helhetlige miljø, positive relasjoner mellom elever, og mellom lærer og elev (Eriksen, et al., 2014). Samtidig er det grunn til å være kritisk dersom en snever mobbedefinisjon i for stor grad er utgangspunktet for målinger, strategier og arbeid med skolemiljø. NOVA og AFIs påfølgende rapport (Eriksen & Lyng, 2015) viser nettopp at i de tilfellene hvor skolenes visjoner om nulltoleranse glipper, handler det ofte om måten mobbing og krenkelses forstås og defineres på, ved at det systematisk er visse elementer som går under lærernes radar eller defineres ut av det skolene oppfatter som sitt ansvar (s. 9 og 38). Samme studie viser dessuten, som nevnt over, at av de formene for krenkelses som spesifikt nevnes i opplæringsloven, er det mobbing som tar størst plass i intervjuene med elever og personale, mens diskriminering, rasisme eller vold i liten grad er adressert. Sentrale spørsmål som har blitt reist i forbindelse med denne diskusjonen er om skolemiljøprogrammer og virkemidler som særlig fokuserer på mobbing, treffer for smalt i forhold til å kunne imøtekomme skolens og elevenes reelle utfordringer (jf. Eriksen, et al., 2014), og om en streng definisjon av mobbing ikke er i tråd med opplæringslovens premiss om at det er elevenes subjektive meninger som skal ligge til grunn for skolemiljøarbeidet.

Professor Petter-Paul Heinemanns var den aller første til å koble mobbebegrepet til en vitenskapelig terminologi. Hans utgangspunkt for å forstå mobbing var direkte koblet til gruppevold og rasisme (Schott & Søndergaard, 2014). Etersom det i dag er Olweus' mobbedefinisjon som er den dominerende, ser vi at mobbing i liten grad kobles til rasisme eller andre gruppefiendtlige holdninger. Generelt ser vi at kompetanse for mangfold i veldig liten grad har vært koblet til skolemiljøarbeidet i Norge. Et ordsøk i Djupedal-utvalgets rapport illustrer dette. Ordet mobbing blir nevnt på 296 sider av rapportens til sammen 448 sider. Til sammenligning brukes diskriminering på 196 sider, rasisme er til sammen er nevnt på 14 sider, mens antisemittisme er nevnt på tre.

Djupedal-utvalget understreker imidlertid at vi lever i et samfunn preget av et større kulturelt, religiøst og etnisk mangfold, og at dette må påvirke hvordan skolene arbeider med skolemiljø og med inkludering. I utredning kan vi blant annet lese at utvalget anbefaler staten å sette inn særskilte tiltak for å forebygge krenkelser som er knyttet til kjønn, religion, etnisitet, seksuell orientering, kjønnsuttrykk, kjønnsidentitet, nedsatt funksjonsevne og urfolk, og at skoleeierne og skolene må ha et særskilt søkelys rettet nettopp mot krenkelser av elever som er knyttet til etnisitet, religion, funksjonsnedsettelse, kjønn, seksuell orientering, kjønnsidentitet, kjønnsuttrykk og urfolk⁸ (NOU 2015:2, 2015, s. 89). Til gjengjeld ser vi at utdanningsforskere har påpekt at skoleledere og lærere i stor grad mangler kompetanse til å skape et fellesskap som tar utgangspunkt i og ivaretar det elevmangfoldet som er i samfunnet. Samtidig pekes det på at utdanningsmyndigheter gjerne forutsetter at lærere *har* kunnskap om Norges religiøse og kulturelle mangfold, uten å konkretisere *hva* det er læreren skal kunne, og *hvilke* krav som stilles til denne kunnskapen (Tolo, 2014; Westrheim & Tolo, 2014). Undersøkelser viser eksempelvis at lærere i mange tilfeller forholder seg passive til etnisk diskriminering mellom elever. Denne passiviteten kan forstås som en følge av en overordnet ideologi om likhet, som gjør det vanskelig for skolens representanter å begrepsfeste og motarbeide etnisk diskriminering gjennom aktive og gode praksiser. Faren ved at voksne autoriteter lar være å gripe inn, er derimot at elevene kan oppfatte diskrimineringen som legitim (Seeberg, 2011).

⁸ I vår sammenheng kan det være verdt å merke seg at urfolk er omtalt eksplisitt mens nasjonale minoriteter ikke er omtalt på tilsvarende måte. Dette gjenspeiler et «minoritetshierarki» (jf. Midtbøen mfl. 2014a) knyttet til at urfolk og nasjonale minoriteter har ulik status og ulike rettigheter i Norge. Dersom nasjonale minoriteter også ble inkludert i denne listen over grupper og kjennetegn, ville det kunne gi økt oppmerksomhet til forebygging av antisemittisme.

Diskusjonen vi har beskrevet over tyder på at det er behov for en bredere forståelse av hvilke tiltak og virkemidler som inngår i skolemiljøarbeid. Spørsmålet i denne sammenheng er hvorvidt Dembras opplæringstilbud kan bidra til fylle det som ser ut til å være et sprik mellom rettslige virkemidler og pedagogiske virkemidler. Vår vurdering er at Dembras kursopplegg med sitt fokus på demokratisk beredskap mot rasisme, antisemittiske og udemokratiske holdninger, kan bidra til å åpne opp for sentrale perspektiver som til nå i liten grad har vært koblet til arbeid med skolemiljø. I Dembra-heftet knyttes opplæringstilbudet direkte til arbeid med skolemiljø. Her står det blant annet at «definisjonen av krenkende ord og handlinger er vid, det inkluderer mobbing, rasisme, vold og diskriminering, men er ikke begrenset til dette» (s. 9). Samtidig understrekes det at skolens arbeid må inneholde mer enn antimobbeprogrammer ettersom skolens forpliktelser overfor elevenes skolemiljø er langt bredere. Videre knytter Dembra sitt opplæringstilbud direkte til opplæringsloven § 9a-3 om det psykososiale miljøet og skolens formålsparagraf. Vi mener det er hensiktsmessig å koble kunnskapen direkte til både skolens rettighetsbaserte arbeid og til skolens brede mandat. Etter vår forståelse kan kritisk tenking, økt demokratisk kunnskap og interkulturell kompetanse, som framheves som sentrale sider ved Dembras kunnskapsprofil, bidra til å gi lærere og skoleledere økt kompetanse til å lykkes med utfordrende oppgaver knyttet til å for eksempel utvikle solidaritet og aksept for mangfold blant elevene.

Pr. i dag assosieres imidlertid ikke Dembras kunnskapsgrunnlag med skolemiljøtiltak i samme grad som et snevrere og eksplisitt fokus på mobbing. Dette kan innebære en utfordring med tanke på rekruttering av skoler som vil delta i Dembra. I tråd med dette viser Dembras interne evalueringsrapport at flere av lærerne og skolelederne som har deltatt, etterlyser en tydeligere politisk støtte til forebyggende arbeid mot antisemittisme og rasisme som en del av skolens mandat, og at skolens bruk av tid og ressurser på dette området burde gis større legitimitet. Slik det er nå opplever deltakerne at dette arbeidet ikke har prioritet (Lenz & Kjeøy, 2015, s. 3). Et stort politikerengasjement rundt skolemiljø og spesielt mobbing, oppfattes med andre ord ikke som engasjement for forebygging av rasisme og gruppefiendtlige holdninger. Dette bidrar til at man enklere velger bort et systematisk forebyggende arbeid. Slike oppfatninger og erfaringer kan føre til at færre skoler velger å tilegne seg en slik kunnskap, ettersom forebyggende arbeidet mot gruppefiendtlighet tilsynelatende ikke høster like stor støtte og anerkjennelse blant skoleeiere og offentlige myndigheter som «konvensjonelle» skolemiljøprogrammer og tiltak. Offentlige myndigheter

og politikere kan derfor spille en viktig rolle med tanke på å relatere temaer som eksempelvis demokratisk kompetanse, gruppefiendtlig diskriminering og interkulturell kompetanse til arbeid med skolemiljø, og å sette disse problemstillingene enda tydeligere på dagsorden. Djupedal-utvalget anbefaler en ny stor statlig satsing på *Inkluderende skole* i perioden 2016-2023 som skal omfatte alle nivåer i opplæringen og inkludere både juridiske og pedagogiske virkemidler (NOU 2015:2, 2015, s. 357-376). En slik satsing vil gi mulighet for en mer helhetlig koordinering av ulike temaer og perspektiver, og kan dermed bidra til en utvidelse av kunnskaps- og teorigrunnet som øver innflytelse på virkemidler og praksis i arbeidet med skolemiljø. På denne måten kan temaer som demokratisk kunnskap mot rasisme og antisemittisme i større grad bli inkludert som en sentral og relevant del av skolens systematiske arbeid. Kunnskaps- og kompetansegrunnet som Dembra bygger på framstår imidlertid for smalt til å kunne ivareta den helhetlige tilnærmingen som Djupedals-utvalget foreslår.

Tiltak som forebygger og tiltak som fremmer

Nyere skolemiljøforskning etterlyser, som vist tidligere, en større forståelse av kompleksiteten ved skolens arbeid med psykososiale miljøet. En utvidet forståelse av arbeid med skolemiljø vil samtidig måtte innebære en ekspansjon av dagens kunnskapsgrunnlag, men også en reorganisering av de virkemidlene som allerede tas i bruk. I et felt som til nå i så stor grad har vært preget av konsensus og tverrpolitisk enighet om hvilke forståelser og perspektiver som skal legges til grunn, kan det være utfordrende å implementere nye analytiske og pedagogiske tilnærminger. Undersøkelser (jf. Eriksen, et al., 2014) viser blant annet at lærere i stor grad etterspør klare instruksjoner i arbeidet med det psykososiale miljøet. Som vist tidligere i dette kapitlet har det blitt utviklet flere programmer som gir skoler mulighet til å kjøpe seg en bestemt form for kunnskap. Programmene imøtekommer nettopp læreres ønsker ved at de inneholder konkrete implementeringsstrategier, med noen klare prinsipper for tiltakene som skal iverksettes. Samtidig må det tas med i betraktningen at dagens skoler i stor grad er resultatorienterte, med fokus på at kunnskap må kunne dokumenteres i form av måloppnåelse, og at praktikere skal kunne gjøre rede for hvilke arbeidsmåter de har valgt, hvorfor de har valgt disse, hva disse inneholder, og hvilke resultater disse gir (jf. Ogden, 2012, s. 12). Det har for eksempel skjedd en forskyving i myndighetenes forståelse av lærerkompetanse i løpet av de seneste årene, hvor kompetanse har gått fra å bli beskrevet som noe lærere *har* til noe man *viser* gjennom å produsere resultater (Granlund, Mausestaden, & Munthe, 2011).

Virkemidler på skolemiljøfeltet ser i stor grad ut til å være utviklet i tråd med en problemløsningsorientert teori (jf. Cox og Sinclair 1996 i Tolo 2014, s. 104). Som vi gjorde rede for i kapittel 2 under teoretiske perspektiver, innebærer en slik tilnærming at det tas utgangspunkt i eksisterende strukturer og sosiale relasjoner, ved at disse blir brukt som en naturlig ramme for de problemene man prøve å imøtekomme. Fordelen med en slik teori er at man kan identifisere spesifikke problem (jf. mobbing), og søke løsninger på dette. I et slikt tilfelle vil det være hensiktsmessig å gjennomføre metaanalyser av hva som virker og hva som vil være effektiv praksis, og deretter innføre konkrete løsninger og virkemidler (jf. Tolo 2014, s. 105). Spørsmålet er imidlertid om problemløsningsteori alene kommer til kort for å imøtekomme det kompliserte samspillet av strukturelle, samfunnsmessige og individbaserte faktorer som beskrives i definisjonen av skolemiljø (jf. Udir, 2010). Roland (2011) skriver eksempelvis at en viktig forutsetning for myndighetens antimobbekampanjer har vært et sentralisert skolesystem og det faktum at Norge er et lite og relativt kulturelt homogent land. Dette bygger på premisser som ikke stemmer med dagens virkelighet, der skolen er en mangfoldsarena hvor elever med ulik etnisk tilhørighet, livssyn, sosioøkonomisk bakgrunn, kjønnsidentitet, seksuell orientering og funksjonsevner møtes. Vi ser derfor et behov for et mer kritisk orientert perspektiv som nærmer seg feltet med utgangspunkt i et syn på det etablerte som skapt i en spesiell tid, og som problematiserer ulike strukturer og praksiser som kan avvike fra nåtiden (Westrheim, 2014, s. 105). Slik sett kan det tenkes at antimobbekampanjene som Roland omtaler, var utarbeidet i en tid hvor eksempelvis demokrati for mangfold og interkulturell kompetanse i liten grad var en del av skolens og samfunnets diskurs for øvrig.

For i større grad å løfte frem et kritisk perspektiv vil vi peke på en tilnærming, som både anbefales av Djupedal-utvalget og som er innarbeidet av Skoleverket i Sverige, nemlig å etablere et klart skille mellom arbeid som *fremmer* et inkluderende skolemiljø og arbeidet med å *forbygge* krenkelser. Djupedal-utvalget forklarer det slik:

Det *fremmende* arbeidet handler om skolens arbeid for å skape et trygt psykososialt miljø som inkluderer elevens trivsel, relasjoner og foreldresamarbeid. Målsettingen med dette arbeidet er ikke primært rettet mot krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering, men mot det helhetlige psykososiale skolemiljøet. Det *forebyggende* arbeidet handler om å redusere og avverge risikoen for krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering (NOU 2015:2, 2015, s. 21)

Et tydeligere skille mellom arbeid som *fremmer* og arbeid som *forebygger* er etter vårt syn hensiktsmessig, ettersom det kan bidra til å løfte fram mer prosessorienterte tiltak som treffer alle skolens elever. En tilnærming som fremmer inkludering tar altså ikke utgangspunkt i et bestemt fenomen som er knyttet til en bestemt teoretisk definisjon. På denne måten utvides synsfeltet ved at det åpnes for flere ustilte spørsmål og nye perspektiver. I studien som ble gjennomført av forskerne på NOVA og AFI (Eriksen & Lyng, 2015), kom det eksempelvis fram at i de tilfellene skolens visjoner om nulltoleranse for krenkelses glipper, handler det ofte om måten mobbing og krenkelses forstås og defineres på. I deres rapport påpekes det at dette kan føre til at det systematisk er visse elementer som går under lærernes radar eller defineres ut av det skolene oppfatter som sitt ansvar. Eriksen & Lyng (2015) har blant annet sett at når ansatte primært vektlegger en skjev maktbalanse mellom et «offer» og en eller flere «overgripere», og at krenkelsene skal gjentas over tid, utelukkes vonde konflikter der lærerne antar at elevene er like sterke, og krenkelses som ikke har tydelige ofre eller overgripere (s. 9).

Tilnærminger som fremmer inkludering har samtidig et positivt elevsyn, ettersom de ikke fortrinnsvis er rettet mot de «vanskelige» eller «utfordrende» elevene som er involvert i krenkende hendelser, men mot hele elevgruppen. Hensikten er å unngå en praksis som bidrar til å kategorisere individer som skyldig, svake, onde, naive eller andre statiske kategoriseringer. Fremfor alt bør man implementere initiativer som fokuserer på sosiale dynamikker i skoleklasser, for eksempel ved å endre fokus fra individer (hvem sin feil er det?) til å stille følgende spørsmål: Hva bidrar til at det er attraktivt for en elev eller en gruppe elever å oppføre seg destruktivt ovenfor medelever? (Søndergaard, 2014).

Dembras tilnærming er først og fremst forebyggende, i den forstand at de er opptatt av å forebygge særskilte fenomener som rasisme og antisemittisme. Dermed bidrar opplæringskurset til å synliggjøre behovet for å adressere diskriminering og historisk kunnskap som kan knyttes til ulike minoritetsgrupper. Samtidig fremgår det av Dembra-heftet og den interne evalueringsrapporten, at kursopplegget er ment å favne bredere enn det opprinnelige fokuset. Dembra har intensjoner om å bidra til positiv endring i form av kompetanseheving, kunnskapsutvikling og arbeidsmåter som kan brukes for å forebygge andre former for gruppefiendtlige holdninger og å gi skolepersonalet verktøy for å bygge opp et demokratisk beredskap hos elevene for å skape et inkluderende skolemiljø. Dette kommer blant annet til uttrykk gjennom Dembras vektlegging av interkulturell kompetanse, kritisk tenkning og demokratisk beredskap, som først og fremst er i tråd med en tilnærming som

fremmer inkludering. Som vist i kapittel 4, står imidlertid ikke intensjonene i forhold til kunnskapsgrunnlaget slik det presenteres i Dembra-heftet, eller i forhold til innholdet og resultatene av Dembra-kurs, slik det beskrives i de dokumentene vi har drøftet.

Som vi har gjort rede for i kapittel 2, i teoretiske perspektiver, er fokus på interkulturell kompetanse i tråd med en generell utvikling innenfor kritisk flerkulturell utdanning. Interkulturell kompetanse vil være et viktig kunnskapsgrunnlag for å *fremme* et inkluderende skolemiljø i et mangfoldig samfunn. Her har det altså skjedd en bevegelse bort fra en tradisjonell flerkulturell pedagogikk med utgangspunkt i tilpasset undervisning basert på kulturelle eller etniske kjennetegn, mot en interkulturell kompetansebygging for et sammensatt samfunn (Westrheim & Tolo, 2014). Dembras kunnskapsgrunnlag er dermed i tråd med denne utviklingen. I Dembra-heftet kan vi lese at «interkulturell kompetanse er evnen til å fortolke, kommunisere og handle i en kontekst av mangfold. Kunnskap om forskjell og mangfold, og evne til kritisk tenkning og refleksjon over egne forestillinger om likhet, er viktige elementer i interkulturell kompetanse» (s. 7). Dembra legger opp til ulike øvelser og oppgaver som utfordrer elevens egne fordommer og virkelighetsforståelser. Dembra fokuserer samtidig på elevenes bruk av ord og uttrykk som tilsynelatende er uskyldige, men som bidrar til diskriminering og utenforskap. I motsetning til den dominerende mobbediskursen, fokuserer Dembra i større grad på hverdagslige handlinger som bidrar til å skape grobunn for grovere og mer langvarig krenkinger (jf. Rosén, 2010). Med en slik tilnærming åpner Dembras kunnskapsstoff opp for et større fokus på uintenderte krenkelser, ettersom elever gjerne ikke oppfatter sin bruk av ord som for eksempel «jøde» eller «homo», som en direkte krenkende handling. I motsetning til skolemiljøprogrammer som hovedsakelig fokuserer på disiplinære tiltak, åpner Dembra med sitt fokus på interkulturell kompetanse i større grad opp for dialog- og meklingsorienterte metoder.

Et viktig argument for interkulturell kompetanse er at det er lærere og *de voksne* som skal evne å åpne opp for ulike måter å tolke og forstå verden på. Krenkelser blant skolens personale er et perspektiv som i liten grad ser ut til å være en del av dagens skolemiljødiskurs. Eksempelvis ser vi at de mest utbredte tiltakene i programmene vi har beskrevet i forrige del, bærer preg av at voksne skal utvikles til å bli autoritative klasseledere som formidler de riktige verdiene til elevene. Slike tiltak åpner i liten grad opp for en diskusjon om hvorvidt voksne krenker. Undersøkelser viser derimot hvordan skolen selv kan være en aktiv utøver av indirekte etnisk diskriminering, både gjennom enkeltansattes praksiser og gjennom

systematisk forskjellsbehandling av elever ut fra gruppetilhørighet (Seeberg, 2011). I følge Westerheim (2014), er dagens pensum og læreplaner først og fremst basert på en eurosentrisk og nasjonalistisk tankegang. Westerheim argumenterer derfor for en kritisk retning og en interkulturell tilnærming i møte med lærebøker. Som vi har beskrevet i kapittel 2, er interkulturalisme, ifølge Westerheim, ikke bare noe man underviser i, eller som kan isoleres til å kun omfatte en del av utdanningen, men et tema som må være et gjennomgripende element i hele undervisning, i alle fag, og på alle nivåer. En kritisk interkulturell utdanning krever blant annet at lærere reflekterer over sin egen historie og kultur, og legger til grunn at enkeltpersoner har en mangfoldig identitet. I Dembra-heftet vektlegges viktigheten av at lærere reflekterer over egen praksis. Det vises blant annet til eksempler hvor voksenpersoner selv bidrar til å reprodusere negative inntrykk av jøder, ved at en voksenperson bruker «jøde» som skjellsord og ved at en lærer ikke ønsker å vise fram en elevs tegning av Israel i klassen fordi læreren frykter det vil såre andre elever. Dembra fokuserer riktignok til en viss grad på læreres kunnskapsutvikling, men Demra-heftets øvelser og oppgaver er først og fremst ment for elever. Dette tyder på at Dembra-heftet fortrinnsvis legger til rette for interkulturell kompetanse hos elevene, og ikke hos lærere og øvrige ansatte på skolen. Vi mener det vil være hensiktsmessig å i mye større grad inkludere kunnskap om ulike perspektiver som gir lærere verktøy til å jobbe kritisk med skolens læringsmateriell, og til å evne å korrigere egne fordommer og framstillinger i undervisningssituasjoner. Dembra-heftet tilbyr i liten grad grunnlagstenkning, perspektiver og verktøy og som kan gjøre læreren i bedre stand til å bruke interkulturell kompetanse og kritisk tenkning i sitt daglige arbeid, slik at de kan utvikle sitt eget demokratiske lederskap. Det er derfor ikke tydelig hvordan Dembra evner å gjøre prinsippene om interkulturell kompetanse og kritisk tenkning operasjonelle for skolens ansatte, og som et pedagogisk verktøy for å fremme et inkluderende skolemiljø.

Programbruk og skolebasert kompetanseutvikling

Djupedal-utvalget (jf. NOU 2015:2, 2015) anbefaler at skolebasert kompetanseutvikling bør prioriteres i fremtidige etter- og videreutdanningstiltak som dreier seg om skolemiljø. Dette innebærer blant annet en helhetlig utviklingsprosess som er godt forankret hos alle skolens ansatte. Programmer og opplæringskurs er tidsavgrenset, utviklet av eksterne aktører og anbefaler gjerne tiltak som er på siden av skolens daglige gjøremål. Dermed bidrar programarbeid ofte til økt bevisstgjøring på det tidspunktet det blir gjennomført, mens det kan ofte oppleves som utfordrende for skoler å få til en reell langsiktig og gjennomgripende

utviklingsprosess. NOVA og AFI har pekt på noen sentrale forhold som har bidratt til at programarbeid har hatt en positiv og langvarig effekt. Disse forholdene må dermed ansees som viktige forutsetninger, dersom programmer skal kunne bidra til skolebasert kompetanseutvikling. Forskerne fant blant annet at en god programforankring er avhengig av et felles fokus i form av samstemthet og lojalitet blant personalet. Felles fokus og engasjement vil ofte resultere i at skolene selv tar styringen i sitt eget arbeid med skolemiljø. Som en følge blir programmer ofte tilpasset i henhold til skolens behov, og ikke nødvendigvis «etter boka». Tilpasning til skolens virkelighet og eierskap er dermed en viktig forutsetning for å skape et engasjement blant de ansatte. (Eriksen, et al., 2014). To av Dembras grunnleggende prinsipper for at skolene skal lykkes med sitt forebyggende arbeid er nettopp *eierskap og forankring og skolen som helhet*. Dette innebærer blant annet at lærere og skoleledelsen gis muligheten til selv å definere det de opplever som utfordringer på sin skole, slik at kursopplegget kan skreddersys deretter. Dembra har dermed som målsetning å integrere kunnskapsstoffet de tilbyr, i skolens langsiktige planer og virksomhet. En slik tilnærming framstår som en forutsetning for å lykkes med å tilby skolebasert kompetanseutvikling. Samtidig vil vi i fortsettelsen peke på noen strukturelle og innholdsmessige utfordringer med Dembra-materialet med hensyn til *forskningsbasert kunnskap og inkluderende tiltak*, som kan være et hinder for målsetningen om langsiktighet og helhetlig forankring.

Forskningsbasert kunnskap

Den seneste tiden har vi sett et økt krav fra offentlige myndigheter om at forskningsbasert kunnskap skal ligge til grunn for læreres praksis. Den dominerende forskningen på skolemiljøfeltet er, som vist, i tråd med evidensbasert forskning som er opptatt av at praktikere skal kunne gjøre rede for hvilke arbeidsmåter de har valgt, hvorfor de har valgt disse, hva disse inneholder, og hvilke resultater disse gir (jf. Ogden, 2012, s. 12).

Undersøkelser viser for eksempel at en viktig motivasjon for skolens egne valg av programmer, er nettopp at de kan beskrives som forskningsbaserte, med en dokumentert effekt (Eriksen, et al., 2014; Lødding & Vibe, 2010). Ser vi på de fire skolemiljøprogrammene som er beskrevet i forrige del, er alle i tråd med en dominerende skolemiljødiskurs som på bakgrunn omfattende meta-studier, har konkludert med at deres tiltak virker, med henvisning til vitenskapelig dokumentert effekt. Og til tross for at muligheten til å kvalitativt måle effekten av programmer har blitt nyansert og problematisert i

løpet av de seneste årene (Eriksen, et al., 2014; Lødding & Vibe, 2010; Skoleverket, 2011), er programmene godt forankret i en forskningstradisjon som i dag gis størst anerkjennelse i arbeid med skolemiljø.

Majoriteten av de offentlige pedagogiske virkemidlene har altså mer eller mindre vært et produkt av en evidensbasert forskningstradisjon. Samtidig ser vi at det nye forskningsparadigmet innenfor skolemiljø utfordrer en «bevisbasert» forståelse av kunnskap og praksis, og fremhever en metodikk som i større grad åpner opp for å undersøke kompleksitet, mangfold og dybde. Dembras kunnskap er ikke forankret i evidensbasert forskning eller praksiser, og opplæringstilbudet skiller seg dermed fra hovedtrenden som er beskrevet over. Samtidig mener vi en av de største svakhetene ved Dembras kursmaterieell, slik det kommer til uttrykk i Dembra-heftet, er at det mangler tydelige teoretiske og forskningsbaserte perspektiver. Med tanke på at Dembra ikke kan vise til tilsvarende «beviselig» effektivering, sammenlignet med mer «konvensjonelle» skolemiljøprogrammer og tiltak for øvrig, er det en fare for at kunnskapsgrunnet som blir presentert i Dembra mangler legitimitet. Ved et tydeligere forankret teoretisk rammeverk, gis lærere i større grad mulighet for forskningsbasert kompetanseutvikling innenfor de temaene som tas opp i kurset, noe som i større grad kan bidra til en kvalitetssikring og anerkjennelse av den forskningstradisjonen som kurset trekker veksler på. Som vist i kapittel 4, er det samtidig få kildehenvisninger i Dembra-heftet, og referansebruken fremstår som sporadisk og tilfeldig. Etersom Dembra i så stor grad fokuserer på kritisk tenking og tilbyr øvelser hvor elevene kan øve seg på kildekritikk, er kurstilbydernes egen svake kildehenvisninger problematisk. Vi har også vist at ressursene det henvises til avslutningsvis i Dembra-heftet er utviklet av ulike organisasjoner og institusjoner. Her bør det også henvises til primærkildene og den forskningen som ligger til grunn for de ulike ressursene. Det finnes et rikt utvalg av forskningsartikler som blant annet undersøker hvordan kritisk tenkning og interkulturell kompetanse kan implementeres som sentral del av læreres undervisning og elevers grunnleggende ferdigheter i praksis. Ved å i enda større grad henviser til forskning og vitenskapelig artikler, åpnes det opp for å gi skolens personale et innsyn i hvilke grunnleggende forståelsesrammer som ligger til grunn for de ressursene og øvelsene de blir anbefalt å ta i bruk. Dette framstår som en sentral premiss for å kunne bidra til en forsknings- og skolebasert kompetanseutvikling.

Inkluderende tiltak

Et sentralt element for å lykkes med en skolebasert kompetanseutvikling er, etter vår mening, å innføre inkluderende tiltak og virkemidler. Djupedal-utvalget understreker blant annet viktigheten av at det å arbeide med fag ikke må skilles fra det å arbeide med sosial læring og skolemiljø (NOU 2015:2, 2015, s. 338). Samtidig viser Skoleverkets (2011) utredning om skolemiljøprogrammer at implementeringsprosesser har møtt størst motstand blant personalet, fremfor alt når arbeidsintensiteten oppleves som for høy og at programinnholdet går på bekostning av skolens daglige gjøremål og planer. I vår gjennomgang av de fire skolemiljøprogrammene over, har vi sett at tiltakene gjerne er på siden av skolens ordinære læreplan og i liten grad koblet direkte til undervisningen. Skolens personale tilbys som regel programrelatert materiale, som tekstbøker, egen forskning, filmer og lignende, som i mindre grad koples til ordinær undervisning. Et eksempel fra Zero-programmet illustrerer en slik praksis: Lærere oppfordres til å en gang i uken sette av 15 minutter i klassen til å gi informasjon som er direkte knyttet til mobbing, i henhold til retningslinjer fra program materialet (Roland, et al., 2009). Samtidig ser vi en tendens til en merkevarebygging ved at man blant annet produserer refleksvester for de ansatte med programmets navn. Dersom programarbeid skal kunne skape langvarig og skolebasert kompetanseutvikling, er det en forutsetning at program materialets innhold kan knyttes til skolens daglige gjøremål og undervisning. Da kan merkevarebygging og tiltak på siden av den ordinære læreplanen oppleves som forstyrrende og ekstraarbeid for skolens personale. Dette vil muligens særlig være en utfordring for Dembra, ettersom demokratisk beredskap mot rasisme, antisemittisme og udemokratiske holdninger i liten grad oppleves som et prioritert tema i arbeidet med skolemiljø (jf. Lenz & Kjeøy, 2015). Dembras forutsetning for å lykkes med skolebasert kompetanseutvikling avhenger dermed i stor grad av at personalet opplever at de kan implementere kunnskapen de blir gitt, i sitt daglige arbeid. Som nevnt tidligere omtaler ikke Dembra seg selv som et program, men oppbygningen av prosjektet er likevel ganske lik som skolemiljøprogrammene. Når Dembra legger opp til at skolene skal gjennomføre såkalte *Dembra-aktiviteter* eller arbeide med såkalte *Dembra-relaterte problemstillinger*, risikerer man at komplekse problemstillinger koples til programarbeid alene, framfor til et helhetlig arbeid med demokratisk kompetanse. Til tross for at Dembra har som målsetning at virkningen av kursene skal være langvarige, og at lærere og skoleledere skal utvikle kunnskap og arbeidsmåter som kan brukes i opplæringen, framgår det ikke tydelig hvorvidt prosjektet

lykkes med å knytte kunnskapen direkte til skolens læring. Basert på det dokumentgrunnlaget vi har, ser vi at kunnskapen som har blitt implementert av skolene bærer preg av at det arrangeres annerledesdager og øvelser som er på siden av den daglige læringen. Etter vår forståelse er slike øvelser et viktig verktøy for å *bevisstgjøre* elevene og ansatte ved skolen, men bidrar ikke nødvendigvis til en langsiktig kunnskapsutvikling blant personalet basert på kritisk tenkning og interkulturell kunnskap. Her kan det eksempelvis utvikles verktøy for lærere og elever som tar utgangspunkt i kritisk drøfting av tekster fra lærebøker, og annet materiell som brukes i undervisningen. Ved at skolens aktiviteter i så stor grad er preget av arrangementer av annerledesdager og ulike aktiviteter og øvelser som er på siden av skolens daglige gjøremål, ser det ut til å være et språk mellom Dembras målsetning om skolebasert kompetanseutvikling, og det reelle utbyttet til skolens ansatte etter at kursperioden er gjennomført.

«Programbefrukting» eller «programkonteminering»?

Som vist over er programbruk i arbeidet med skolemiljø svært utbredt i norske skoler. Det viser seg også at skolene i gjennomsnitt har brukt to ulike programmer (Lødding & Vibe, 2010), og at skolene sjeldent rendyrker *ett* program, men at de ofte bruker program i kombinasjon med tiltak fra andre programmer eller egenutviklede tiltak (Eriksen, et al., 2014). Skoleverket (2011) i Sverige har sett samme tendens og introduserer i den forbindelse begrepet «programkonteminering». De mener at denne formen for selektiv programbruk kan være problematisk ettersom det blir vanskelig å måle effektene av de ulike programmene. Olweus mener også at å velge bare deler av et program eller å blande ulike deler av forskjellige programmer ikke er å anbefale. Olweus hevder at en fragmentert bruk av programmer bidrar til å «trivialisere» problematikken og legitimere begrensede innsatser, ettersom det kun er noen få programmer (henholdsvis Zero og Olweus-programmet) som kan vise til dokumentert effekt. Han er særlig kritisk til Utdanningsdirektoratets ressurshefte *Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljø* (2009, s. 38), hvor det står at det i arbeidet mot mobbing finnes en rekke programmer, tiltak og ressurser som skoler kan ta i bruk. Til tross for at hans egne bøker og program blir anbefalt ved flere anledninger i ressursheftet, mener Olweus at delen om mobbing bør tas helt og holdent ut ettersom heftet ikke er basert på såkalt programlojalitet (Forebygging.no, 2010). Forskerne fra NOVA og AFI er derimot positiv til at skolene henter inspirasjon fra flere programmer, og hevder at programkonteminering har noen klare fordeler ettersom det gir større forutsetning for at

grunnstrukturen fra programmene kan bidra til å skape systematikk i deler av skolens arbeid. Videre mener de at programmer som oppleves som lite treffsikre og rigide kan suppleres for å bidra til at skolene bedre kan løse sine oppgaver basert på skolens virkelighet. Ifølge forskerne er dette igjen viktig for å skape engasjement blant skoleledelsen og læreren. På bakgrunn av en slik argumentasjon introduserer de begrepet «programbefruktning» som en betegnelse på en utviklingsprosess der programmer og tiltak som er tatt i bruk spiller sammen på en *positive* måte (Eriksen, et al., 2014).

Et element som tilsynelatende ser ut til å være fraværende i debatten om «programkonteminerer» versus «programbefruktning», er hvordan skoleledere og lærere skal forholde seg til skolemiljøprogrammer med ulik teoretisk innramming. NOVA og AFIs forskning viser eksempelvis at skolenes programbevissthet er relativt lav når det kommer til hvilket kunnskapsgrunnlag de forskjellige programmene står for (Eriksen, et al., 2014). Dette kan tyde på at det er behov for en større forskningsbasert kompetanseutvikling og bevissthet blant skolepersonalet med hensyn til hvilke ulike teoretiske perspektiver og tilnærminger som finnes. Som vist tidligere i dette kapitlet, har vi sett en utvikling av skolemiljøforskningen som er kritisk til den forskningen som ligger til grunn for flere av de mer tradisjonelle skolemiljøprogrammene. Programmer som oppfordrer til atferdsregulerende praksiser har blant annet blitt kritisert for at de overser noen grunnleggende spørsmål som dreier seg om hvilket grunnsyn på barn og unge metodene gir uttrykk for, og hvordan de står i forhold seg til skolens verdi- og demokratigrunnlag (Englund, 2009 i Rosen 2010, s. 78). I tråd med en slik argumentasjon har metodene derfor blitt kritisert for å ha et udemokratisk syn på barn og barns læring, at barn lærer seg at de skal lyde, de lærer seg maktspill og manipulasjon, fremfor demokratiske relasjoner (Gustafsson, 2007). Sentrale spørsmålet blir dermed hvordan demokratisk undervisning som vektlegger kritisk tenkning og meningsbrytning lar seg kombinere med tilnærminger og programmer med fokus på disiplin og atferdsregulering? Hvordan kan man legge til rette for programbefruktning i denne sammenhengen, slik at perspektivene ikke oppleves som motstridende, og dermed vanskelig lar seg kombinere?

Dembras kurstilbud gir tilsynelatende inntrykk av å være i tråd med dette nye forskningsparadigmet, med tanke på dets uttalte fokus på kritisk tenkning og demokratisk beredskap. I følge Dembras ressurshefte er det «ikke pekefingeren og advarselen som er de beste midlene mot fordommer, men tvert imot invitasjon til deltakelse, megling, kunnskap og øvelse i kritisk tenkning» (s. 7). Dembra understreker at klasserommet må være en trygg

arena for meningsbryting og demokratisk øvelse (s. 11). Disse forståelsene av undervisningspraksis springer ut fra kritisk pedagogikk, hvor en av grunntankene er at det ikke er mulig for forskning å unngå fra subjektive ideer. Nettopp gjennom åpenhet med hensyn til subjektivitet og konstruktivisme kan man søke å omformulere ideer i en mer demokratisk retning (Kalonaityté, 2014). Samtidig finner vi i Dembra-heftet ved noen anledninger at det brukes en terminologi og kilder som lener seg mer i retning av den tradisjonelle mobbediskursen, med et individrettet og atferdsregulerende fokus. Noen eksempler som illustrerer dette er at det vises til fordommer som et *syndrom* (s. 19 i Dembra-heftet). Dette er en betegnelse som er mer i tråd med Olweus' (1992) individorientert forståelse, fremfor en strukturorientert forståelse. Samtidig ser vi at det i Dembra-heftet refereres til Terje Ogdens (2001) bok *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Ogdens arbeid er rettet mot å forebygge og redusere atferdsproblemer blant barn og unge. Hans forskning ligger til grunn i skolemiljøprogrammet PALS. Ogdens tilnærminger er derimot ikke rettet mot kritisk tenkning, demokratisk kunnskap eller interkulturell kompetanse. Eksemplene illustrerer at Dembras perspektiver ikke alltid er i tråd med terminologien eller fagtekstene som anvendes i Dembra-heftet. Dembra framstår derfor noe uklart og vanskelig å plassere teoretisk.

Oppsummering

I denne delen har vi redegjort for hvordan Dembra kan bidra i skolens arbeid med det psykososiale skolemiljøet. For å drøfte hvordan Dembra kan bidra har vi på bakgrunn av tilgjengelig forskning, samt offentlige rettslige og pedagogiske virkemidler, inkludert fire utbredte skolemiljøprogrammer, identifisert fire områder som peker seg ut som sentrale diskusjoner og utfordringer i skolemiljøfeltet.

1. Diskrepans mellom rettslige og pedagogiske virkemidler:

Vi har vist at det ser ut til å være en *diskrepans mellom rettslige virkemidler* som tar utgangspunkt i *krenkelser*, mens pedagogiske virkemidler fortrinnsvis er rettet mot anti-mobbearbeid. Mobbedefinisjonen omfatter imidlertid ikke subjektive opplevelser, ulike typer diskriminering eller alvorlige enkelthendelser, og anlegger dermed en smalere forståelse enn begrepet *krenkelser* (Eriksen, et al., 2014). Dembras kunnskapsprofil, med fokus på kritisk tenkning, interkulturell og demokratisk kompetanse, kan bidra til å åpne opp for nye

tilnærminger i skolemiljøarbeidet. Dembra-prosjektets interne evaluering (Lenz & Kjeøy, 2015) indikerer imidlertid at arbeid med demokratisk kompetanse eller forebygging av gruppefiendtlige holdninger, ikke uten videre forstås som arbeid med skolemiljø og mobbing. Dette kan føre til at færre skoler prioriterer kunnskapsutvikling på disse områdene, ettersom forebyggende arbeidet mot gruppefiendtlighet tilsynelatende ikke høster like stor støtte og anerkjennelse blant skoleeiere og offentlige myndigheter som «konvensjonelle» skolemiljøprogrammer og tiltak som tar utgangspunkt i mobbing. Offentlige myndigheter og politikere kan derfor spille en viktig rolle med tanke på å relatere temaer om gruppefiendtlig diskriminering til arbeid med skolemiljø.

2. Tiltak som forebygger og tiltak som fremmer

Vi har adressert behovet for en kritisk teori i skolemiljøfeltet. En slik tilnærming vil i enda større grad imøtekomme det kompliserte samspillet av strukturelle, samfunnsmessige og individbaserte faktorer som beskrives i definisjonen av skolemiljø (jf. Udir, 2010). I den anledning mener vi det er hensiktsmessig med et tydelig skille mellom *fremmende* og *forebyggende* tiltak i skolens skolemiljøarbeid. En tilnærming som fremmer inkludering tar altså ikke utgangspunkt i et bestemt fenomen som er knyttet til en bestemt teoretisk definisjon. På denne måten utvides synsfeltet ved at det åpnes for flere ustilte spørsmål og nye perspektiver. Dembras tiltak er først og fremst forebyggende, i den forstand at de er opptatt av særskilte fenomener som rasisme og antisemittisme. Dembra sikter imidlertid mot positiv endring i form av kompetanseheving, kunnskapsutvikling og arbeidsmåter som gir skolepersonalet verktøy for å bygge opp et demokratisk beredskap hos elevene for å skape et inkluderende skolemiljø. Vi ser også at Dembras fokus på interkulturell kompetanse, kritisk tenkning og demokratisk beredskap er i tråd med en tilnærming som *fremmer* inkludering. Basert på det dokumentgrunnlaget vi har, ser vi imidlertid ikke tydelig hvordan Dembra-prosjektet evner å gjøre prinsippene operasjonelle for skolenes ansatte. Dembra fokuserer riktignok til en viss grad på læreres kunnskapsutvikling, men Demra-heftets øvelser og oppgaver er først og fremst ment for elever. Dembra-heftet tilbyr i liten grad grunnlagstenkning, perspektiver og verktøy og som kan gjøre læreren i bedre stand til å bruke interkulturell kompetanse og kritisk tenkning i sitt daglige arbeid, slik at de kan utvikle sitt eget demokratiske lederskap.

3. Programbruk og skolebasert kompetanseutvikling

Vi har vist til undersøkelser som finner at det er utfordrende å oppnå skolebasert kompetanseutvikling gjennom programbruk. Skolebasert kompetanseutvikling innebærer en helhetlig utviklingsprosess som er godt forankret hos alle skolens ansatte. Programmer er tidsavgrenset og utviklet av eksterne aktører, og bidrar til økt bevissthet i programperioden, mens det gjerne oppleves som utfordrende for skoler å skape en langsiktig og gjennomgripende utviklingsprosess (Eriksen, et al., 2014). Dembra vektlegger *eierskap og forankring* og *skolen som helhet*, og har som målsetning å bidra til skolebasert kompetanseutvikling ved at kunnskapsstoffet de tilbyr skal integreres i skolens langsiktige planer og virksomhet. Vi har imidlertid pekt på to forhold som ikke er i tråd med disse målsetningene. For det første ser vi at Dembras manglende henvisning til teoretiske og forskningsbaserte perspektiver, gir liten forutsetning for *forskningsbasert kompetanseutvikling* blant skolens ansatte. For det andre fremkommer det av Dembras interne evalueringsrapport at deltakerne rapporterer om aktiviteter og øvelser som er på siden av skolens daglige gjøremål, noe som kan tyde på at Dembra-prosjektet ikke har lyktes med å legge til rette for helhetlig tenkning omkring inkluderende og antidiskriminerende arbeid.

4. «Programbefrukting» eller «programkonteminerer»?

I diskusjonen om hvorvidt bruk av flere skolemiljøprogrammer bidrar til «programkonteminerer» (jf. Skoleverket, 2011) eller «programbefrukting» (jf. Eriksen, et al., 2014), mener vi det er viktig å diskutere hvordan skoleledere og lærere skal forholde seg til programmer med ulik teoretisk innramming. Et sentralt spørsmål som dukker opp i denne forbindelsen, dersom vi ser Dembra i lys av «konvensjonelle» skolemiljøprogrammer, er hvordan demokratisk undervisning som vektlegger kritisk tenkning lar seg kombinere med tilnærminger med fokus på disiplin og atferdsregulering? Mot denne bakgrunn mener vi det er behov for en diskusjon om samspillet mellom ulike kunnskapsparadigmer i arbeidet med skolemiljø i praksis. Dembra-prosjektets plassering innenfor det teoretiske feltet framstår som såpass utydelig at prosjektet ikke bidrar til å løfte fram denne teoretiske og prinsipielle diskusjonen. Demra-heftet anvender for eksempel ved noen anledninger terminologi og kilder som i liten grad samsvarer med Dembras prinsipper om kritisk tenkning, interkulturell kompetanse eller demokratisk beredskap.

6. Kartlegging av lærebøker

Innledning

I dette kapitlet skal vi behandle den andre delen av evalueringsoppdraget ved å undersøke i hvilken grad og hvordan trykte læremidler for samfunnskunnskap, historie og KRLE på ungdomstrinnet adresserer de temaene som står sentralt i Dembra-prosjektet. Som nevnt foreligger det allerede en kartlegging gjennomført av Midtbøen, Orupabo og Røthing (2014a) som blant annet gjør rede for hvordan de samme bøkene behandler temaer som antisemittisme og rasisme. Dette arbeidet presenteres senere i dette kapitlet, i delkapitlet om rasisme og antisemittisme. Vi har imidlertid fokusert på noen konkrete temaer som står sentralt i Dembra-prosjektet og som ikke var inkludert i kartleggingen som ble gjennomført av Midtbøen mfl. (2014a). Det har dessuten kommet fem nye lærebøker etter at den forrige kartleggingen ble gjennomført, og disse er inkludert i vårt arbeid. I kapittel 3 har vi gjort nærmere rede for hvilke lærebøker som er inkludert i vår kartlegging. Se også Appendix for en fullstendig oversikt over bøkene.

Vi har undersøkt lærebøkene på to ulike måter med hensyn til hvilke søkeord som er brukt. Vi har gjennomført systematiske søk på følgende nøkkelord i alle lærebøkene: *Demokrati, medborgerskap/medborger, demokratisk beredskap, udemokratiske holdninger, demokratiske holdninger, hatprat, mobbe/mobbing, krenke/krenkelse/krenkende, kritisk/kritisk tenking*. I de fem nye lærebøkene, som ikke inngikk i den forrige kartleggingen, har vi i tillegg gjort systematiske søk på nøkkelordene rasisme og antisemittisme. I likhet med Midtbøen mfl. (2014a) har vi både gjennomført en kvantitativ og en kvalitativ analyse. Det vil si at vi både har studert *omfanget* av beskrivelsene av de aktuelle temaene og *hvordan* de aktuelle temaene er beskrevet (for en oversikt over søkeord, se vedlegg).

Framstillingen i dette kapitlet er tematisk organisert og legger vekt på følgende tre områder: (1) Demokrati og kritisk tenkning, (2) Rasisme og antisemittisme, og (3) mobbing og krenkelser. I hvert kapittel presenterer vi hvordan de aktuelle temaene behandles i Kunnskapsløftet, før vi presenterer kartleggingen av lærebøkene. Kunnskapsløftet gir de konkrete, formelle føringene for hva skolens opplæring skal behandle, og utgjør følgelig et viktig bakteppe for å forstå lærebøkens prioriteringer og framstillinger. Til sist i dette kapitlet vil vi drøfte hvordan lærebøkens framstillinger står i forhold til Dembra-prosjektet, med fokus på om det er mangler ved lærebøkene som Dembra ser ut til å fylle, eller om det

vert imot er slik at lærebøkene framstår som mer utfyllende enn Dembra-prosjektets ressurshefte.

Demokrati og kritisk tenkning i lærebøker

Innledning

Demokrati er et begrep som viser både til overordnet og formell politisk organisering, og til et felles verdigrunnlag som skal regulere felleskap og levesett (Madsen & Biseth, 2014; Stray, 2011). Dette er prinsipper som blir løftet frem som en viktig del av skolens mandat og prinsipper for opplæringen. Dette innebærer at skolen skal legge til rette for å gi elevene kunnskap om demokrati, respekt for demokratiske idealer og spilleregler, øvingen i demokratisk tenke- og arbeidsmåte, samt erfaring med demokratiske arbeidsformer. Disse ulike aspektene ved skolens arbeid med demokrati kan, som nevnt i kapittel 2, knyttes til tre dimensjoner ved demokratiundervisning i skolen: undervisning *om, for og gjennom* demokrati (Biesta, 2006; Stray, 2011). En slik tilnærming legger opp til at demokrati ikke bare skal være fagkunnskap, men en integrert del av skolehverdagen slik at elevene tilegner seg kunnskap for fremtidig demokratisk deltakelse, samt en opplevelse av demokrati i praksis (jf. Biseth, 2014; Stray, 2011).

Kritisk tenkning blir fremstilt som en viktig forutsetning for demokratisk beredskap i Dembra og i faglitteraturen (se. f.eks. Stray, 2010; 2011). Tilsvarende blir også refleksjon og kompetanse knyttet til kompleksitet og mangfold i dagen samfunn, sett som en vesentlig side ved skolens demokratiundervisning (se f.eks. Biseth, 2014). I dette kapitlet har vi følgelig tre fokus: For det første vil vi undersøke hvordan lærebøkene bidrar til å legge til rette for demokratiundervisning knyttet til undervisning både om, for og gjennom demokrati. For det andre vil vi undersøke hvordan demokrati og kritisk tenkning adresseres hver for seg, men også om og eventuelt hvordan disse områdene blir koblet sammen i de ulike lærebøkene. For det tredje har vi også undersøkt hvorvidt bøkene kobler demokrati og kritisk tenkning til mangfoldskompetanse. Før vi presenterer kartleggingen av lærebøkene skal vi se hvilke føringer Kunnskapsløftet gir med hensyn til hvordan demokrati og kritisk tenkning skal behandles i skolens opplæring.

Demokrati og kritisk tenkning i Kunnskapsløftet

Skolens demokratimandat er forankret i opplæringsloven og det er liten tvil om at demokrati er ment å skulle være et viktig tema i skolens opplæring. Det har imidlertid blitt hevdet at skolens demokratimandat ikke er vektlagt i Kunnskapsløftet (Stray, 2010; 2011) og at skolens mandat dessuten bygger på en uklar demokratiforståelse (Briseid, 2012; Stray, 2010, omtalt i Stray & Sætra, 2015, s. 462). Fokuset på ferdigheter og måloppnåelse, som ble intensivert med innføringen av Kunnskapsløftet, kan forstås som en innsnevring av skolens demokratimandat (Stray & Sætra, 2015, s. 462). Briseid hevder blant annet at den generelle delen av læreplanen som ble utformet til Læreplanen av 1997, er sterkt preget av et kommunitaristisk perspektiv på demokrati, mens Kunnskapsløftet er preget av et deliberativt demokratisyn som legger vekt på individuell oppbygging og «istandsetting» (Briseid, 2012, s. 62). I dette kapitlet skal vi bare kort se på de konkrete føringene som ligger i Kunnskapsløftet.

Skolens demokratimandat omtales i kapitlet «Prinsipper for opplæringen», som i Kunnskapsløftet følger før de spesifikke fagplanene. I «Læringsplakaten» er demokrati nevnt i ett av de 11 kulepunktene:

Skolen skal

- stimulere elevene i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse (s. 25).

Demokrati knyttes her både til *forståelse* og *deltakelse* samtidig som elevenes demokratiske kompetanse settes i sammenheng med både deres identitetsutvikling og deres etiske, sosiale og kulturelle kompetanse. På denne måten koples demokratisk kompetanse tett sammen med helt sentrale prosesser i enkeltindividers liv. I avsnittet «Sosial og kulturell kompetanse» utvides imidlertid fokuset fra den enkeltes utvikling:

Et tydelig verdigrunnlag og en bred kulturforståelse er grunnleggende for et inkluderende sosialt fellesskap og for et læringsfellesskap der mangfoldet anerkjennes og respekteres. I et slikt læringsmiljø gis det rom for samarbeid, dialog og meningsbrytninger. Elevene får delta i demokratiske prosesser og kan slik utvikle demokratisk sinnelag, og forståelse for betydningen av aktiv og engasjert deltakelse i et mangfoldig samfunn (s. 26).

Her beskrives et læringsmiljø som blant annet verdsetter mangfold og demokratiske prosesser og demokratisk sinnelag blir her satt i sammenheng med deltakelse i et mangfold i samfunn. Demokrati og mangfold kan, som påpekt i kapittel 2, forstås som tett forbundet (Biseth, 2014).

I avsnittet «Elevmedvirkning» framheves også demokratisk kompetanse:

Skolen og lærebedriften skal legge til rette for at elevene får erfaring med ulike former for deltakelse og medvirkning i demokratiske prosesser både i det daglige arbeidet og ved deltakelse i representative organer (s. 27).

I forbindelse med elevmedvirkning framheves rimeligvis nettopp deltakelse og medvirkning i demokratiske prosesser. Faget «Elevrådsarbeid» var fram til 2012 en selvsagt arena for å ivareta skolens ansvar på dette området. Fra 2012 ble imidlertid Elevrådsarbeid som fag avvirket for elever som startet på 8. trinn og timene ble overført til opplæringen i valgfag. I informasjonsskriv fra Utdanningsdirektoratet om avviklingen av Elevrådsarbeid som fag, understrekes imidlertid følgende:

Sjølv om faget elevrådsarbeid er fjerna, skal elevane framleis ha tid og moglegheit til å arbeide med elevråd og elevmedverknad i opplæringa, jf. forskrift til opplæringslova § 1-4a og forskrift til privatskolelova § 2A-5a. Elevråd og medverknad skal tolkast vidt. Arbeidet må vere godkjent av skolen, og arbeid som er godkjent, skal ikkje reknast som fråvær.

Denne påpekningen gir på den ene siden relativt stort handlingsrom og tolkningsrom for den enkelte lærer og skole. På den andre siden kan det imidlertid i praksis bli mer tilfeldig hvordan eller hvorvidt elevrådsarbeid og elevmedvirkning inkluderes og praktiseres i opplæringen. Den siste omtalen av demokrati i kapitlet «Prinsipper for opplæringen» finner vi i avsnittet «Samarbeid med lokalsamfunnet». Her framheves det at «kunnskap om arbeidslivets organisasjoner kan bidra til å utvikle samfunnsengasjement og demokratisk deltakelse» (s. 28).

Men hva med de konkrete fagplanene? Hvordan adresseres demokrati der? Med utgangspunkt i hvor demokrati omtales, er det mye som tyder på at denne tematikken primært «hører hjemme» i samfunnsfag. Allerede i det innledende avsnittet i fagplanen som beskriver formålet med faget, understrekes følgende:

I eit demokratisk samfunn er verdiar som medverknad og likeverd viktige prinsipp. Sentralt i arbeidet med samfunnsfaget står forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdiar og likestilling. Faget skal stimulere til og gje erfaring med aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking (s. 71).

Medvirkning og likeverd framheves som viktige verdier og prinsipp i et demokratisk samfunn og samfunnsfaget skal bidra til forståelse av og oppslutning om både menneskeretter, demokratiske verdier og likestilling. Dessuten skal faget både stimulere til og gi erfaring med, aktivt medborgerskap og deltakelse. Videre framheves det i formålet med samfunnsfaget at

elevene blant annet skal lære om «det kulturelle mangfoldet i verden i fortid og samtid, og lære seg å reflektere omkring det tradisjonelle og det moderne» (s. 71). På denne måten skal faget medvirke til «bevisst identitetsdannelse og trygg forankring i eget samfunn og egen kultur for alle elever». I fortsettelsen beskrives mennesker som reflekterende og moralske individer som er ansvarlige for egne handlinger, og det slås fast at elevene gjennom samfunnsfaget utvikler «bevissthet om hvordan de kan påvirke det lokale og globale fellesskapet og sin egen livssituasjon». Dette knyttes blant annet til kunnskap om samfunn og politikk, som beskrives som «ein føresetnad for demokratisk deltakelse. [...] Gjennom samfunnsfaget får elevane verktøy til å analysere og drøfte historiske og aktuelle samfunns spørsmål, og til å identifisere og diskutere ulike maktrelasjonar.» (alle sitater fra s. 71).

Som nevnt i kapittel 2 framheves gjerne fire fortolkningsdimensjoner for demokrati (Østerud m.fl., 2003, omtalt, i Stray 2011, s. 26). Stray framhever to av disse dimensjonene som særlig viktige for skolens pedagogiske prosjekt: (1) Demokrati som aktiv deltakelse og (2) Demokrati som felles verdigrunnlag (Stray, 2011, s. 27). Formålet med samfunnsfaget framhever at faget skal *stimulere til aktivt medborgerskap*. Dette peker i retning av at faget skal bidra til å støtte opp om den første av de to dimensjonene som Stray framhever som særlig relevante for skolen. Videre slår formålet fast at elevene gjennom faget skal få verktøy til å *identifisere og diskutere ulike maktrelasjoner*. På denne måten settes maktforhold på dagsorden. Slik formålet er formulert skal elevene imidlertid kun identifisere og diskutere ulike maktrelasjoner. Det står ikke at elevene skal få kunnskap om hva som bidrar til å skape maktforhold og få kompetanse til maktkritisk tenkning, eller at de skal ta stilling eller utvikle holdninger. Holdninger og holdningsskapende arbeid er ikke omtalt som del av formålet med faget og det er følgelig uklart hvordan faget eventuelt skal bidra til å forebygge udemokratiske holdninger og å bidra til å skape felles verdigrunnlag.

Når det gjelder konkret omtale av demokrati i de ulike fagplanene finner vi til sammen fem kompetansemål som nevner demokrati. Av disse hører fire mål til i samfunnsfag mens det siste målet ligger i planen for KRLE. De fem kompetansemålene lyder som følger:

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- utforme og praktisere reglar for samspel med andre og delta i demokratiske avgjersler i skulesamfunnet (Samfunnskunnskap, 4. trinn, s. 74)
- gjere greie for dei viktigaste maktinstitusjonane i Noreg og deira hovudoppgåver og diskutere skilnader mellom å leve i eit demokrati og i eit samfunn utan demokrati (Samfunnskunnskap, 7. trinn, s. 75)

- gjøre greie for idear og krefter som førte til den amerikanske fridomskampen og den franske revolusjonen, og beskrive følger dette fekk for den demokratiske utviklinga i Noreg (Historie, 10. trinn, s. 76)
- gje døme på kva samarbeid, medverknad og demokrati inneber nasjonalt, lokalt, i organisasjonar og i skolen (Samfunnskunnskap 10. trinn, s. 76)
- drøfte verdivalg og aktuelle temaer i samfunnet lokalt og globalt: sosialt og økologisk ansvar, teknologiske utfordringer, fredsarbeid og demokrati (Filosofi og etikk, 10. trinn, s. 50).

Som det framgår av denne oversikten ligger vekten på *kunnskap* om demokrati. Tre av målene legger vekt på at elevene skal kunne «gjøre rede for» eller «gi eksempler på», mens det siste målet (KRLE) legger opp til at elevene skal «drøfte» ulike aktuelle temaer, deriblant demokrati. Det eneste målet som legger opp til at elevene skal *gjøre* demokrati og på den måten lære *gjennom* demokrati, er målet for 4. trinn. Her framgår det at elevene både skal utforme regler, praktisere regler, og delta i demokratiske avgjørelser i skolesamfunnet. Det er med andre ord ikke noe ved disse målene som sier konkret hvordan skolens opplæring på ungdomstrinnet skal eller kan bidra til å utvikle *demokratisk beredskap* eller til å forebygge *udemokratiske holdninger*, slik Dembra-prosjektet legger vekt på.

Det er verdt å merke seg at demokrati også er nevnt i beskrivelsen av formålet med fagene Norsk og Engelsk. Norsk beskrives som «et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelselse og identitetsutvikling», og det påpekes at «gjennom aktiv bruk av det norske språket innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv, og rustes til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser.» (s. 33). Likeledes omtales engelskfaget som «både et redskapsfag og et dannelsesfag» som «skal gi mulighet til å delta i kommunikasjon om personlige, sosiale, litterære og faglige emner.» I forlengelsen av dette hevdes følgende:

Utviklingen av kommunikative og språklige ferdigheter og kulturell innsikt kan fremme økt samhandling, forståelse og respekt mellom mennesker med ulik kulturbakgrunn. Slik blir språk- og kulturkompetanse en del av allmenndannelsen og bidrar til å styrke demokratisk engasjement og medborgerskap (s. 59).

Det er imidlertid ingen kompetansemål for norsk eller engelsk som nevner demokrati, demokratiske prosesser eller demokratisk engasjement og medborgerskap.

Som antydnet over kan det se ut som om demokrati som tema først og fremst «hører hjemme» i samfunnsfag. Det er imidlertid verdt å framheve at KRLE-faget også framstår som en relevant arena for utdanning om, for og gjennom demokrati. I beskrivelsen av formålet med faget framgår det at Kristendom, religion, livssyn og etikk som allmenndannende fag skal bidra til felles kunnskapsgrunnlag og referanserammer, bidra til ny innsikt og gi rom for

dialog tilpasset de ulike alderstrinn. Kunnskaper om religioner og livssyn og om den funksjon disse har både som tradisjon og som aktuelle kilder til tro, moral og livstolkning, står sentralt i faget. Faget skal være en møteplass for elever med ulik bakgrunn, der alle skal bli møtt med respekt. Undervisningen skal stimulere til allsidig dannelse og gi rom for undring og refleksjon. Videre skal faget bidra til evne til dialog mellom mennesker med ulik oppfatning av tros- og livssynsspørsmål (s. 45-46). Dette innebærer respekt for religiøse verdier, menneskerettighetene og menneskerettighetenes etiske grunnlag. Fagets fokus på både dialog, dannelse, undring og refleksjon kan potensielt bidra til å fremme demokratisk beredskap og til å forebygge udemokratiske holdninger.

Evne og vilje til kritisk refleksjon og tenkning kan sies å være et helt sentralt aspekt ved demokratisk kompetanse og deltakelse, slik også Dembra-prosjektet legger vekt på; skolens arbeid med å forebygge ekskluderende holdninger skal foregå nettopp gjennom kritisk tenkning, samt inkludering og økt kunnskap (jf. undertittel på ressursheftet, omtalt i kapittel 2). Det er derfor verdt å undersøke i hvilken grad kritisk tenkning omtales i læreplanen, som bakteppe for lærebokanalysene.

I «Prinsipper for opplæringen» er kritisk tenkning nevnt ett sted, nemlig i ett av de 11 kulepunktene i Læringsplakaten. Dette punktet sier at «skolen skal stimulere elevene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning» (s. 25). Når det gjelder de ulike fagplanene skiller samfunnsfag seg ut med hele 11 treff på ordet «kritisk» (s. 72-73). Ordet forekommer riktignok ikke i beskrivelsen av formålet med faget, men vi finner det i beskrivelsen av to av fagets hovedområder. I beskrivelsen av området «Utforskeren» står det at «Å stimulere til kritisk vurdering av etablert og ny samfunnsfagleg kunnskap ved å bruke kjelder og kjeldekritikk er sentralt» (s. 72). I forbindelse med området «Historie» står det at «Å stimulere til kritisk og reflektert deltaking i samfunnet er sentrale element i hovudområdet» (s. 72). I beskrivelsene av de ulike grunnleggende ferdighetene i samfunnsfag brukes ordet «kritisk» hele åtte ganger. Ordet forekommer også i ett konkret kompetansemål for samfunnsfag:

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- identifisere samfunnsfaglege argument, fakta og påstandar i samfunnsdebattar og diskusjonar på Internett, vurdere dei kritisk og vurdere rettar og konsekvensar når ein offentliggjør noko på Internett (utforskeren, 10. trinn, s. 75).

Det er ingen kompetansemål i andre fagplaner der ordet «kritisk» forekommer, men i et mål for KRLE finner vi ordet «religionskritikk» brukt:

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- presentere eksempler på religionskritikk fra ulike livssynstradisjoner (Livssyn, 10. trinn, s. 49)

I beskrivelsen av formålet med KRLE-faget understrekes det også at faget skal være kritisk:

Religion, livssyn og etikk er et ordinært skolefag som normalt skal samle alle elever. Opplæringsloven legger til grunn at undervisningen skal være objektiv, kritisk og pluralistisk. Det innebærer at den skal være saklig og upartisk og at de ulike verdensreligioner og livssyn skal presenteres med respekt (s. 45).

Også i formålet for norskfaget framgår det at elevene i løpet av opplæringen skal «lese skjønnlitteratur og sakprosa, utvikle evnen til kritisk tenkning og få perspektiv på teksthistorien» (s. 33). I beskrivelsen av «grunnleggende ferdigheter» i de respektive fag, framgår det at en viktig digital ferdighet i KRLE «er å kunne benytte digitalt tilgjengelig materiale, som bilder, tekster, musikk og film på måter som forener kreativitet med kildekritisk bevissthet» (s. 46). Videre nevnes det at «kritisk og selvstendig holdning til kildebruk» (s. 60) er en grunnleggende digital ferdighet i engelsk, mens «å kunne forhold seg kritisk og selvstendig til de leste tekstene» (s. 35) er en grunnleggende ferdighet knyttet til å kunne lese i Norsk.

Som nevnt tidligere ble faget Elevrådsarbeid avvirket som et eget fag med fastsatt timeantall fra 2012. Det framgår imidlertid av læreplanen at faget «Demokrati i praksis» kan tilbys som valgfag. Faget er delt i to hovedområder, «Demokrati» og «Medvirkning», og det framgår at hovedområdet Demokrati «dreier seg om å praktisere demokratiske ferdigheter som kildekritikk, meningsdannelse, argumentasjon og evne til å ytre seg» (s. 122). Valgfaget dekker vesentlige sider ved arbeid med demokrati i skolen, men når «demokrati i praksis» er et valgfag står dette kompetanseområdet i fare for å bli et område for kun de spesielt interessert.

Omfang av demokrati og kritisk tenkning i lærebøkene

I hvor stort omfang er demokrati og kritisk tenkning omtalt i lærebøkene for samfunnskunnskap, historie og KRLE for ungdomstrinnet? Antall treff på nøkkelord kan selvsagt ikke si noe om den innholdsmessige framstillingen i bøkene, men omfanget kan likevel gi en pekepinn på i hvilken grad ulike temaer er prioritert eller ikke i de ulike bøkene.

Tabell 1 Antall treff på nøkkelbegreper i læremidler for Samfunnskunnskap, historie og RLE på ungdomstrinnet. Demokrati. m.m. Kritisk tenkning/Kritisk

Nøkkelbegrep	Samfunnskunnskap (11 bøker)	Historie (12 bøker)	KRLE (9 bøker)
Demokrati	450	349	184
Demokratisk beredskap	0	0	0
Demokratiske holdninger	0	0	0
Udemokratiske holdninger	0	0	0
Kritisk tenkning	17	1	1
Kritisk	62	47	77

Tabell 1 viser antall treff på nøkkelbegreper vi har søkt på, som er knyttet til demokrati og kritisk tenkning. Som det fremgår av tabellen er det ingen treff i noen av læremidlene på «demokratisk medborgerskap», «demokratiske holdninger» eller «udemokratiske holdninger». Dette kan indikere at «demokrati» i bøkene i liten grad kobles til øving i og erfaring med demokrati gjennom holdningsskapende arbeid. Samtidig er det verdt å huske på at de fleste bøkene i denne undersøkelsen ble utgitt mellom 2006-2008. Språket og begrepsapparatet som knyttes til ulike fenomener er som kjent i stadig endring. Man må derfor ta høyde for at disse begrepene ikke var etablert i den offentlige samtalen på det tidspunktet bøkene ble skrevet. Disse begrepene er heller ikke brukt i skolens styringsdokumenter.

Når det gjelder søk på «demokrati» får vi derimot en hel del treff. Dette var forventet i og med at læreplanen foreskriver at tematikken skal adresseres både i samfunnskunnskap, historie og KRLE. Samtidig er det verdt å merke seg store forskjeller i antall treff dersom vi sammenligner de ulike læreverkene. Dette gjelder først og fremst i samfunnskunnskap og KRLE. Tabell 2 og 3 under illustrerer disse forskjellene.

Tabell 2 Antall treff på «demokrati» i læremidler for samfunnskunnskap på ungdomstrinnet fordelt på læreverk.

Bøker	(Nye) Makt og menneske ⁹	Kosmos	Underveis	Zoom	Matriks	
Antall treff på demokrati	217	116	50	43	24	450

⁹ Her har vi, som omtalt i kapittel 3, inkludert *Nye makt og menneske 8* (2013) og *Nye makt og menneske 9* (2015), samt *Makt og menneske 10* (2008). *Nye makt og mennesker 10* blir publisert i 2016, og er derfor ikke inkludert i denne evalueringen.

Tabell 3 Antall treff på «demokrati» i læremidler for KRLE på ungdomstrinnet fordelt på læreverk.

Bøker	Horisonter	KRLE-boka	Under samme himmel	Store spørsmål	
Antall treff på demokrati	109	40	31	4	184

Tabell 2 viser altså at *Makt og menneske*-serien for samfunnskunnskap samlet gir 217 treff på «demokrati». *Makt og menneske. 10 Samfunnskunnskap* gir eksempelvis hele 142 treff på «demokrati» alene. Ytterpunktet ser vi er samfunnskunnskap-serien *Matriks*, som til sammenligning kun gir 24 treff på «demokrati». Når det gjelder læremidlene i KRLE gir tabell 1 inntrykk av at demokrati adresseres i relativ stor grad i disse bøkene. Tabell 3 viser derimot et annet bilde. Der ser vi nemlig at *Horisonter* alene gir hele 109 treff på «demokrati». Vi har også funnet at nærmest alle disse treffene er plassert i en bok, *Horisonter 9*, under ett kapittel kalt «Menneskeretter, fredsarbeid og demokrati». Det samme gjelder i *KRLE-boka* og i *Under samme himmel 3*, hvor vi også finner at treffene på demokrati er samlet i ett kapittel.

De store forskjellene i omfanget av «demokrati» i de ulike læremidlene i samfunnskunnskap og KRLE kan tyde på at lærebokforfattere har relativt ulike forståelse av hvor stor plass demokrati bør gis i disse fagene. Forskjellene kan også indikere at læreplanene for samfunnskunnskap og KRLE fremstår som noe uklare med hensyn til hvordan temaet demokrati skal behandles. Når det gjelder historiebøkene ser vi derimot en mye jevnere fordeling av antall treff på «demokrati» dersom vi sammenligner de ulike bøkene og læreverkene. Dette kan ses i sammenheng med at historieformidlingen i læremidlene mer eller mindre følger de samme historiske linjene og fortellingene, som vi straks skal vise.

Tabell 1 gir inntrykk av at «kritisk tenking» er et relativt utbredt begrep i samfunnskunnskap sammenlignet med historie og KRLE. Dette stemmer imidlertid ikke, ettersom alle treffene på «kritisk tenking» er å finne i kun *en* av lærerbøkene, nemlig *Nye makt og menneske 9 samfunnskunnskap*. Dette er den nyeste samfunnskunnskapsboken som er utgitt. Av de resterende samfunnskunnskap-bøkene vi har gjennomgått er det altså ingen som eksplisitt bruker termen «kritisk tenkning». Videre er det interessant at de eneste treffene på «kritisk tenkning» i historie og KRLE også er å finne i helt nyreviderte utgaver, henholdsvis *Nye makt og menneske 9 historie* (utgitt 2015) og *KRLE-boka* (utgitt 2016). Dette kan antyde at «kritisk tenkning» som begrep er på vei inn i de nyeste lærerbøkene, og at begrepet enda ikke var en del av det offentlige ordskiftet da de andre bøkene ble skrevet.

Ser vi på forekomsten av ordet «kritisk» er det betydelig flere treff. Tabell 1 viser at det er flest treff i samfunnsfagbøkene. Dette er i og for seg i tråd med fagplanen for samfunnsfag, hvor vi også fikk flest treff på ordet «kritisk» og hvor stimulering til kritisk vurdering og kildekritikk er sentral. Det er samtidig viktig med et forbehold når det gjelder hva «kritisk» egentlig viser til. «Kritisk» er et begrep som kan brukes i ulike kontekster i læremidlene, og har ikke nødvendigvis en direkte sammenheng med at elever oppfordres til kritiske refleksjoner. Samtidig er det verdt å bemerke at bøker kan *tilrettelegge* for kritisk tenking, til tross fra at begrepet ikke eksplisitt adresseres. Når vi i neste del presenterer de kvalitative analysene, har vi derfor lagt til grunn at kritisk tenking først og fremst dreier seg om hvorvidt bøkene skaper rom for kritiske refleksjoner i undervisningen gjennom å oppfordre til blant annet refleksjon, meningsbryting og dialog, og om kunnskapen i bøkene presenteres på en slik måte at den gir lærere og elever flere innganger til å forklare og forstå ulike temaer.

Samfunnskunnskap

Som det fremgår av tabell 1 er demokrati mye omtalt i læremidlene for samfunnsfag. Når vi undersøker hvordan demokrati adresseres, har vi funnet at bøkene i stor grad beskriver formelle politiske institusjoner og organiseringen av disse. Demokrati knyttes hovedsakelig til frie valg, ytringsfrihet, organisasjonsfrihet, lokaldemokrati og historiske demokratiprosesser i «Vesten». Det følgende eksemplet illustrerer dette:

Et demokrati er et land der innbyggerne gjennom frie valg velger hvem som skal styre. Valgene holdes regelmessig, for eksempel hvert fjerde, femte eller sjette år. Valgene må reguleres på den måten. Hvis ikke, kan de som blir valgt, fortsette å styre i det uendelige. Demokratiske styresett kan være forskjellige, og det er også grader av demokrati. Men vi kan si at demokratier kjennetegnes ved at de har frie, hemmelige valg, og at de har ytringsfrihet, religionsfrihet og forsamlingsfrihet. FN har også satt som et kriterium at menneskerettighetene må respekteres. Det innebærer blant annet at menneskenes behov for mat, rent vann, klær, bolig og arbeid bør oppfylles. I et demokrati skal heller ingen kunne fengsles uten lov og dom, prinsippet om rettssikkerhet må altså følges. Det betyr at en har rett til å få sin sak prøvd for en domstol (*Underveis 8-10 / Strand & Strand, 2006, s. 102*).

Dette sitatet viser en svært vanlig måte å beskrive demokrati på i lærebøkene, det vil si knyttet til informasjon om demokratiets overordnede og formelle politiske organisering. Med dette bidrar læremidlene i samfunnskunnskap i overveiende grad til å gi elevene kunnskap om demokrati. Videre ser vi at bøkene ved flere anledninger tar i bruk komparative og dualistiske grep i sin beskrivelse av demokrati. Det moderne demokratiske fellesskapet og dets

velfungerende institusjoner, speiles ofte av udemokratiske, diktatoriske og mindre velfungerende samfunn. Eksemplet under illustrerer en slik framstilling:

Også samfunnet har verdier det bygger på. Demokrati, frihet og likeverd er grunnleggende verdier i Norge. Slike verdier er ingen selvfølge, mange land styres etter helt andre verdier. Også i Norge har det tatt tid å innarbeide disse verdiene. (*Kosmos 8* / Nomedal, 2006, s 222).

I dette sitatet blir demokrati omtalt som en grunnleggende verdi i Norge. Leseren blir altså fortalt at demokratiske verdier er det som skiller Norge fra mange andre land som «styres etter helt andre verdier». Leserene blir derimot ikke utfordret til å reflektere over hva disse forskjellene faktisk innebærer både for eget liv, og samfunnet forøvrig. Hva menes med demokratiske verdier, og hva menes med disse *helt andre* verdiene som det her refereres til? Motsetningsparet demokratiske verdier/ikke-demokratiske verdier tas for gitt i teksten. En slik framstilling kan være uheldige da det kan bidra til å framstille et enkelt skille mellom «oss» som *har* demokrati, og «de andre» som *ikke har* det. Lignende framstillinger finner vi i adresseringen av Norge som et flerkulturelt samfunn under overskriften «Hva er egentlig Norsk kultur?»

Samtidig er det hevet over tvil at de aller fleste innbyggerne i Norge er et stort kulturelt fellesskap. Det norske språket er «typisk norsk». Norge har en egen historie. Vi har tradisjoner og kulturelle uttrykk med et norsk særpreg. Vi lærer i stor grad de samme tingene på skolen, og har felles grunnverdier som ytringsfrihet, trosfrihet og respekt for demokratiet. Vi har stort sett de samme oppfatningene av hva som er rett og galt (*Kosmos 10* / Nomedal & Bråthen, 2008, s 229).

I likhet med det forrige sitatet blir respekt for demokratiet også her beskrevet som en felles grunnverdi. Demokrati etableres dermed som *en* verdi som er med på å definere Norges nasjonale fellesskap. Ved en slik framstilling, inviteres ikke elevene til å reflektere over hvilken betydning demokrati som verdi har i et flerkulturelt og mangfoldig samfunn. Til sammenligning finner vi i *Makt og menneske 10* en kontrasterende og mer romslig framstilling av demokratiske verdier:

[...] Hva vi legger i begrepene demokrati og demokratisering, kan likevel variere. Noen vil hevde at demokrati først og fremst handler om styreform og valgordning, mens andre mener at menneskerettigheter, gode velferdsordninger og frihet til å bestemme over egen hverdag er like viktig. Mange interesseorganisasjoner arbeider for å gjøre land «mer demokratiske». Også i Norge er dette arbeidet viktig. For de demokratiske idealene henger høyt og er vanskelige å etterleve på en fullgod måte. I alle land kan demokratiet bli bedre (*Makt og menneske 10* / Helland, 2015, s. 32).

I dette sitatet er ikke demokrati beskrevet som noe Norge har, men som et ideal som henger høyt og som det er krevende for alle å skulle etterleve. I motsetning til i de to foregående

sitatene hvor demokratiske verdier fremstilles som en betegnelse på noe som er «typisk norsk», legger lærebokfatteren en prosessorientert tilnærming til grunn i sin adressering av demokratiske verdier. Dermed lærer elevene at demokratiske idealer ikke er et ferdig utviklet produkt som generasjoner før dem har kjempet frem, men noe som det kontinuerlig må jobbes mot.

Et annet illustrerende eksempel på en mer polariserende og statisk framstilling finner vi i et kapittel kalt «Lokalsamfunnet» i *Underveis 8-10* (Strand, M.M. & Strand, T., s. 107-120). Innledningsvis i kapittelet kan vi lese at elevene skal lære hva en kommune er, hvorfor Norge er delt inn i kommuner, hvilke oppgaver kommunen har, samt om kommunevalget. Hele kapittelet bærer preg av en faktabasert kunnskapsformidling som fortrinnsvis består av kulepunkter med informasjon om hvordan det norske lokaldemokratiet er organisert. I en såkalt rammetekst blir imidlertid elevene bedt om å *reflektere* over «hvordan tror du hverdagen din hadde vært hvis du hadde vokst opp i Zimbabwe?» og videre «har du tenkt over hvor mye du tar for gitt i hverdagen din?» (Strand og Strand 2006, s. 108). Deretter følger en historie fra Zimbabwe som innledes på følgende måte:

Fattigdom er å våkne opp tidlig på morgenen etter å ha tilbrakt natta på en matte, ikke en madrass, men en tynn matte. Våkne opp i en illeluktende, liten hytte, der den lille plassen deles med barn og slektninger [...] Fattigdom er å ønske at barna dine skal få en best mulig utdanning, vel vitende om at du ikke har råd til å betale skolepenger for dem, eller å lytte til drømmene de har om fremtiden, når du vet at disse drømmene aldri kan bli virkelige (*Underveis 8-10* / Strand & Strand 2006 s. 108).

Intensjonen med historien fra Zimbabwe kan forstås som et forsøk på å gjøre elevene bevisste på og takknemlige for sin privilegerte tilværelse i Norge. Samtidig kan refleksjonsoppgaven forstås som et ønske om å vekke en empatifølelse overfor barn som vokser opp under ekstrem fattigdom. Eksempelet bygger imidlertid opp om noen problematiske stereotyper om at «barn i Afrika» lever i illeluktende hytter uten verken håp eller utdanning. Framstillinger som denne kan dermed bidra til å bekrefte både positive stereotyper om det norske velfungerende lokaldemokratiet og negative stereotyper om fattige og tilsynelatende udemokratiske afrikanske land. Kontrasteringen mellom å presentere kommunepolitikk i form av *faktaorienterte* kulepunkter på den ene siden, mens elevens bes *reflektere* over fattigdom i Zimbabwe på den andre, kan bidra til å bygge opp under en statisk og lite nyansert forståelse av det norske lokaldemokratiet. I dette tilfellet hadde det vært mer passende å legge til rette for en klassesdiskusjon som berører det interseksjonelle mangfoldet som finnes både på tvers av, men også innad i *norske* kommuner. Her kunne forfatteren med fordel laget oppgaver som

ber elevene reflektere over utfordringer med hensyn til blant annet voksende økonomiske ulikheter og fremveksten av relativ fattigdom. Sitatet illustrer også en språklig uklarhet med tanke på hvem teksten henvender seg til. Det kan virke som at forfatteren legger til grunn at alle som leser boken har vokst opp i et trygt norsk hjem, og at ingen har kjent på utfordringer med verken absolutt eller relativ fattigdom. Dermed oversees det at flere elever i den norske skolen både har opplevd og opplever fattigdom som et reelt problem.

En statisk og polariserende demokratiforståelse kan, som nevnt, bidra til å reproducere fordommer fremfor å tilrettelegge for samtaler, undring og refleksjon omkring årsaker til fordommer. Dersom lærebøkene gir inntrykk av at demokratiet i Norge er et ferdig utviklet produkt som andre stater må tilstrebe seg å ligne, kan det derimot være med på å svekke forståelsen av demokrati som en konstant dialog med forskjellige meningsutvekslinger. En slik kunnskap *om* demokrati legger derfor i liten grad til rette for en levende diskusjon om hvordan den enkelt elev kan bidra til å påvirke i et mangfoldig og flerkulturelt samfunn. Paradoksalt nok kan en slik demokratiformidling fremstå som noe udemokratisk.

Vi har også funnet framstillinger av demokrati i lærebøker hvor kunnskapen *om* demokrati i større grad åpner opp for kompleksitet og nyanser. Vi finner at særlig læreverket *Makt og menneske* adresserer demokrati på måter som i større grad utfordrer elevenes demokratiforståelse. Det følgende eksemplet illustrerer dette:

I dette kapitlet skal vi arbeide med ulike former for demokrati og andre måter å styre et land på. Når vi sier at noe er demokratisk, mener vi ofte at det er rettferdig eller riktig. Men er det egentlig så enkelt?

Visste du for eksempel at i det amerikanske presidentvalget i 2000 fikk demokratenes kandidat, Al Gore, mer enn en halv million flere stemmer enn republikanernes kandidat George W. Bush? Likevel ble Bush president. Synes du det virker «rettferdig»?

Eller synes du det høres «riktig» ut at ved norske stortingsvalg er en stemme i Finnmark «verd» mer enn dobbelt så mye som en stemme i for eksempel Vestfold, Akershus eller Oslo? Visste du at partiet Venstre fikk 3,9 % av alle stemmene ved stortingsvalget i 2001, men fikk bare 1,2 % av representantene på Stortinget? Og ved kommunevalget i Skodje kommune i 2007 fikk partiene Høyre og Fremskrittspartiet 51,5 % av stemmene, men bare 47,6 % av representantene i kommunestyret. Med andre ord fikk partiene ikke flertall sammen i kommunestyret, selv om et flertall av innbyggerne i kommunen hadde gitt partiene sin stemme. Høres det «demokratisk» ut? (*Nye makt og menneske 9* / Helland & Ingvaldsen, 2015, s. 9)

Sitatet over viser hvordan forfatterens framstilling av demokrati åpner opp for diskusjoner om demokratiets interne logikk og organisering, og ikke kun demokrati sett i forhold til andre styresett.

Eksemplene vi har vist til så langt legger opp til kunnskap *om* demokrati som gir elevene en forståelse av ulike demokratiske prinsipper. Til tross for at demokrati primært knyttes til kunnskap om ulike demokratiske formelle institusjoner, finner vi også eksempler i lærebøkene i samfunnskunnskap på at elever oppfordres til deltakelse i demokratiske prosesser:

Vi håper at arbeidet med bøkene har gitt deg ny kunnskap og nytt engasjement i forhold til det fellesskapet du er en del av. Det er nemlig du – sammen med andre – som skal forme morgendagens samfunn. Men det forutsetter at du velger å delta ... (*Makt og mennesker 10* / Helland, 2008, s. 7)

Demokratisk deltakelse i bøkene dreier seg hovedsakelig om å beskrive hvordan elevene kan påvirke politisk gjennom å bruke stemmeretten sin, å holde seg orientert, delta i politiske partier og organisasjonslivet. Demokratisk deltakelse knyttes også i stor grad til skoledemokratiet og informasjon om elev- og klasserådet. Vi finner også eksempler i noen av bøkene som ikke bare *oppfordrer* til demokratiske deltakelse, men hvor det legges til rette for demokratisk deltakelse i klassen gjennom ulike oppgaver og øvelser. Følgende sitat er et eksempel som illustrerer dette:

Beskriv et demokratisk samfunn:

- a. Lag ei liste med fem ord som du mener er de viktigste for å beskrive et demokratisk samfunn. Du får ikke lov til å ta med flere enn fem ord i lista di. Derfor må du tenke nøye gjennom hva du mener er det aller viktigste i et demokrati.
- b. Gå sammen i grupper på fire og sammenlikn listene deres. Lag en ny, felles liste for gruppa. Nå er det også bare lov å ta med fem ord. Dere må finne en demokratisk måte å komme fram til en felles liste på.
- c. Presenter de fem ordene gruppa kom fram til for medelevene deres. Gi en begrunnelse for hvorfor dere valgte nettopp de ordene dere har på lista. (*Nye makt og menneske 9* / Helland & Ingvaldsen, 2015, s. 12)

Eksempelet over viser en elevoppgave som på en god måte oppfordrer til å bruke kunnskap *om* demokrati *gjennom* en demokratisk prosess. Oppgaven legger til rette for at demokrati blir oppfattet som et sosialt konstruert fenomen, som hele tiden må reforhandles og er i stadig endring. Oppgaven åpner samtidig opp for at det er elevenes egne forståelser og bidrag som er i sentrum, og at elevene må arbeide sammen for å skape et felles svar som rommer ulike stemmer og oppfatninger. Øvelsen er dermed et godt eksempel på hvordan lærebøker kan bidra til å gi elever en forståelse av hvordan demokrati fungerer i praksis.

Når det gjelder koblingen mellom demokrati og kritisk tenkning er det få av lærebøkene som eksplisitt gjør denne koblingen. *Nye makt og menneske 9* for samfunnskunnskap skiller seg imidlertid ut. I denne boken legges det opp til fagkunnskap om demokrati, politiske partier og institusjoner og samtidig kobles demokrati eksplisitt til kildekritikk og kritisk tenkning. Det følgende sitatet fra boken illustrerer denne koblingen:

Å kunne granske og vurdere informasjon kritisk er en viktig kompetanse å utvikle for å kunne fungere aktivt i et demokratisk samfunn som vårt. Denne kompetansen får vi ved å utøve kildekritikk og drive kritisk tenkning når vi arbeider med fagstoff [...] Hvorfor tror du mennesker ofte oppfatter hendelser ulikt? (*Nye makt og menneske 9* / Helland & Ingvaldsen, 2015, s. 10)

Nye Makt og menneske 9 er, som nevnt, den eneste boka for samfunnskunnskap som eksplisitt benytter begrepet «kritisk tenkning». Samtidig er det interessant at forfatterne forstår kritisk tenkning som en *forutsetning* for deltakelse i et demokratisk samfunn. I boken trekker forfatterne også veksler på andre viktige prinsipper og kunnskap som grunnlag for demokratisk deltakelse:

Det demokratiske samfunnet krever åpenhet og mennesker som tør å stille kritiske spørsmål til dem som sitter med makten. Utdanningen vår skal derfor være knyttet til utvikling, menneskerettigheter, bærekraftig utvikling, flerkulturell forståelse og fred. (*Nye makt og menneske 9* / Helland & Ingvaldsen, 2015, s. 10)

Når forfatterne her trekker veksler på ulike perspektiver og kunnskaper som skal bidra til å legge til rette *for* demokratisk deltakelse, indikerer dette at deres forståelse av demokrati er bredere enn det vi har sett i de andre bøkene. En bred tilnærming innebærer altså at skolens arbeid med demokrati knyttes til en læringstradisjon som ikke kun innebærer en passiv tilførsel av informasjon, men åpner samtidig opp for at læring og forståelse aktivt konstrueres av elevene i samarbeid med andre elever (jf. Biesta, 2006).

De aller fleste bøkene for samfunnskunnskap inneholder diskusjons- eller refleksjonsoppgaver som i større eller mindre grad legger til rette for kritisk tenkning. De ulike oppgavene må imidlertid sees i sammenheng med hvordan kunnskapen i bøkene presenteres, og om den gir lærere og elever flere innganger til å forklare og forstå ulike temaer. Lærebøkene belyser også temaer som kildekritikk. Som vist i det foregående knytter imidlertid samfunnskunnskapsbøkene i liten grad kritisk tenkning direkte til demokratisk deltakelse. Men vi finner likefullt at noen bøker skaper rom for kritiske refleksjoner i klassen gjennom å oppfordre til blant annet refleksjon, meningsbryting og dialog. På dette området skiller læreverket *Matriks* seg særlig ut i positiv forstand. Boken legger til rette for kritisk

tenkning ved å gjøre elevene oppmerksomme på at det finnes ulike måter å forstå og forklare virkeligheten på. Eksempelet under illustrerer dette:

Under orkanen Katrina i New Orleans i 2005 ble byen oversvømt av vann, og folk hadde verken mat eller strøm på mange dager. Mange var desperate. På Yahoos webnyheter ble det vist bilder av folk som vasset i vann til livet – mens de bar med seg varer de måtte løfte høyt over hodet. På et bilde av hvite stod det at de hadde funnet mat. På et bilde av svarte stod det at de hadde plyndret butikker. Mange som leste, reagerte. En av dem var den amerikanske rapperen Kanye West:

«I hate the way they portray us in the media. You see a black family, it says, ‘They’re looting.’ You see a white family, it says, ‘They’re looking for food’» (*Matriks 8 / Andresen m.fl. 2006, s. 78*).

Sitatet finner vi under overskriften «Farlige bokstaver – ord er også makt». Sitatet viser altså til en situasjon hvor medias framstilling ene og alene påvirkes av menneskers hudfarge. Med dette bidrar lærebokfatterne til å sette søkelyset på definisjonsmakt og majoritetsprivilegier. Maktkritiske framstillinger som denne harmonerer samtidig godt med oppgavene som gis til elevene etter hvert kapittel. Disse består av forskjellige diskusjonsoppgaver hvor forfatterne påpeker at det finnes flere ulike svar, og såkalte Tren tanken-oppgaver som *Tabu*, *En skal ut* og *Mening eller fakta* (Flere av oppgavene ligner på de vi finner i Dembra-heftet som ble omtalt i kapittel 4).

Til tross for at flere av bøkene i samfunnskunnskap oppfordrer elevene til å reflektere og diskutere, finner vi ikke i samme grad et fokus på makt og normkritiske perspektiver som i *Matriks*-serien. I de andre læreverkene finner vi først og fremst et fokus på at elevene må lære å tolerere hverandre. Sitatet under fra *Kosmos 10*, illustrerer en slik tilnærming:

Men våre holdninger og meninger blir preget av den kulturen vi har vokst opp i. I et demokrati har alle rett til å påvirke samfunnet i tråd med egne oppfatninger. Diskusjoner skal gi alle mulighet til å delta, og en god diskusjon fører til bedre forståelse og nye tanker. For å unngå at diskusjoner ender i vold og kaos, er det viktig å vise åpenhet, forståelse og toleranse for meninger og oppfatninger hos andre mennesker. Andres meninger kan virke provoserende. Men det at vi kan akseptere saklig uenighet, er helt avgjørende for at samfunnet skal kunne bestå (*Kosmos 10 / s. 226*).

Sitatet er hentet fra kapittelet «Samfunnet – der kulturer møtes». Her ser vi at elever oppfordres til å vise toleranse ovenfor meninger og oppfatninger hos andre mennesker. Et toleranseperspektiv har derimot blitt kritisert av forskere innenfor flerkulturell og kritisk pedagogikk (jf. Banks, 2010; Bromseth & Darj, 2010; Kumashiro, 2002), for at toleransepedagogikken til tross for sine åpenbare gode intensjoner, inneholder noen motsetninger og utfordringer når retorikken skal omsettes i praksis. Fokus på toleranse kan ses som uttrykk for velvilje på de privilegertes vilkår. Å vise toleranse innebærer dermed at

man lærer seg å utøve makt, ettersom det som regel er elever som tilhører normen som skal lære seg å tolerere de menneskene som avviker fra denne (Rosén, 2010). Et toleranseperspektiv oppnår gjerne at majoritets elever utvikler mer sympati for «de andre», men endrer i liten grad hvordan elevene ser seg selv og sine privilegier. I stedet for å fokusere på prosesser som skaper skiller mellom «normalitet» og «annerledeshet», har toleranseperspektivet derfor blitt kritisert for å være såkalt normbefestende, ettersom det gir lærerbøkene og lærere makt til å definere rammene for «normalitet» ved å utpeke hvem som må tolereres og hvorfor (jf. Kumashiro, 2002).

Historie

Historiebøkene omtale av demokrati legger først og fremst vekt på kunnskap om demokrati ved at det vises til «Vestens» utvikling mot det som ansees å være moderne demokratiske stater. På den måten legger bøkene i begrenset grad legger til rette for at elevene erfare eller praktisere demokrati i historieundervisningen. Følgende tre sitater fra forskjellige læreverker illustrerer den dominerende historiefortellingen i historiebøkene:

Utviklingen fra middelalderens styreform med en eneveldig hersker og et lydige og rettsløst folk til våre dagers demokrati der alle har like rettigheter, har vært en lang prosess. Å endre tanker om og holdninger til hvordan et land skal styres, tar lang tid. Resultatet av den franske revolusjonen, ikke minst menneskerettighetene, er grunnlaget for demokratiet i dag (*Nye makt og menneske 9* / Ingvaldsen & Kristensen, 2015 s. 47).

Demokratiet var på frammarsj, i mange land hadde nå alle menn fått stemmerett. Noen få land, for eksempel Norge, hadde også innført stemmerett for kvinner. Optimismen var stor, verden gikk framover (*Underveis 9* / Skjøsberg, 2007, s. 11).

Nå var det uten tvil Stortinget som bestemte mest i Norge. Det var mer demokratisk fordi Stortinget var valgt av folket. «Folket» omfattet flere og flere mennesker fordi stemmeretten ble utvidet. Først ble stemmeretten gitt til alle menn, og siden til alle kvinner. Fra 1913 hadde alle voksne mennesker i Norge rett til å stemme ved valgene. Da kan vi si at Norge var blitt et moderne demokrati (*Matriks 8* / Hellerud & Moen, 2006, s 148).

I disse tre eksemplene ser vi at like rettigheter og stemmerett blir beskrevet som en forutsetning for at en stat skal kunne betegnes som demokratisk. Ved siden av allmenn stemmerett og frie valg, blir demokrati gjennomgående knyttet til ytringsfrihet, organisasjonsfrihet og rettssikkerhet i historiebøkene. Historieformidlingen dreier seg altså om å vise hvordan Norge og andre land i Vesten har utviklet seg til å bli demokratisk. Alle de tre sitatene over kan sies å formidle en framskritts- og utviklingsfortelling. Men selv om de på ett nivå forteller den samme historien, er det også tydelige forskjeller mellom dem. I det første

sitatet blir det lagt vekt på lange utviklingslinjer og ikke minst at det tar tid å endre «tanker om og holdninger til hvordan et land skal styres». Dette kan bidra til å gi leseren en fornemmelse av at demokrati ikke er noe man kan ta for gitt, men tvert imot noe som stadig må bekreftes og begrunnes. Det andre sitatet er derimot preget av korte utsagn og påstander uten substansielt innhold. Teksten gjengir delvis det som kan minne om floskler. I det siste sitatet får leseren derimot mer konkret informasjon om de samme hendelsene som omtales i det foregående sitatet.

I fortellingen om demokrati i historiebøkene blir demokrati, som vist i sitatene over, framstilt som et gode og som en betegnelse på det moderne samfunn. Bortsett fra å understreke at demokrati er den foretrukne styreform sammenlignet med andre styringsformer, bidrar historiebøkene imidlertid i liten grad til å gi elevene en økt demokratisk kompetanse. Dette kan ses i lys av at bøkene nærmest gir inntrykk av at historien ender idet øyeblikket et land kan kalle seg et substansielt demokrati. Med det som utgangspunkt er det ikke behov for noe mer enn *kunnskap om demokrati*. I motsetning til samfunnskunnskapsbøkene, som i større grad legger til rette for kunnskap *om, for og gjennom* demokrati, finner vi altså en mye smalere adressering av demokrati i historiebøkene. Dette må imidlertid sees i lys av kompetansemålene i læreplanen. Som vist tidligere nevnes demokrati kun eksplisitt i ett punkt i den konkrete planen for historiefaget. Her foreskrives det at elevene skal lære om prosesser som har ledet frem til det norske demokratiet. Dermed ser vi at bøkernes adressering av demokrati langt på vei er i tråd med skolens styringsdokumenter.

Med tanke på at demokrati adresseres relativt smalt har vi ikke funnet at læremidlene i historie trekker paralleller mellom demokrati og kritisk tenking. Disse koblingene løftes heller ikke frem i læreplanen for historie. Derimot fremgår det at historiefaget skal ha som hovedmålsetting å stimulere til kritisk og reflektert deltakelse i samfunnet (se over). I vår gjennomgang har vi funnet at det er svært varierende i hvilken grad læreverkene legger opp til kritisk tenkning. I læreverket *Underveis* har vi eksempelvis funnet at bøkernes målsetninger fortrinnsvis handler om at elevene skal lære om ulike historiske hendelser, mens det i liten grad fokuseres på kunnskap om historiefordeling i seg selv eller på elevenes historiebevissthet. Elevene blir fortalt at historikerne må ha en kritisk tilnærming når de skal arbeide med fortiden (*Underveis 9 / Skjønberg, 2007 s. 203*), mens bøkene kun i beskjeden grad legger opp til at elevene selv skal øve seg på kildekritikk. Elevene blir først og fremst fortalt hva de skal lære, mens de i liten grad utfordres til å forstå *hvorfor* historie er viktig å

lære, samt at det finnes ulike måter å tolke den på. Dermed legges det opp til en passiv historiefortelling, som i liten utfordrer elevene til kritisk tenkning.

I *Kosmos 8* finner vi at elevene oppfordres til å tenke kritisk helt innledningsvis i boken (*Kosmos 8*/Nomedal, 2006, s. 3). Imidlertid bærer bokens innhold preg av en mer eller mindre faktapreget formidling av historien, og framstillingene er ledsaget av oppgaver som i liten grad legger til rette for kritiske refleksjoner. I *Kosmos*-læreverket generelt ser vi at det til en viss grad fokuseres på kildekritikk, men at forfatterne er selektiv når det kommer til å vise elevene hvilke kilder de skal være kritiske til. Elevene blir først og fremst oppfordret til å være kritiske til aviser og internett som kilde, mens lærebøker og vitenskapelige tekster blir presentert som «framstilling/historisk viten» (*Kosmos 8*/Nomedal, 2008, s 118). Samtidig finner vi eksempler på at forfattere selv bruker Wikipedia som kilde uten å problematisere dette (*Kosmos 10*/Nomedal & Bråthen, 2008, s. 171).

I den andre enden av skalaen finner vi *Matriks*, et læreverk som i stor grad vektlegger kritisk tenkning og strukturelle maktforhold i sine bøker. Dette gjøres ved at forfatterne ikke kun formidler historien, men samtidig gir elevene kjennskap til ulike formidlingsformer med et stort fokus på kildekritikk. Under viser vi et illustrerende eksempel fra *Matriks 8* knyttet til hvordan elevene selv kan «arbeide med historiske kilder»:

Alt vi vet om fortida bygger på kilder, og alle spor fra fortida kan kalles kilder. Det kan for eksempel være gjenstander, bygninger, malerier, fotografier, film, lydopptak, intervjuer og alt som er skrevet ned. Kildene er som løsrevne brikker i et puslespill. Vi har en del informasjon, og ut fra det vi vet, kan vi bruke fantasien og trekke slutninger. Ingen sitter med fasiten om hva som skjedde i fortida, vi må være kritiske og stille spørsmål til det vi blir fortalt. [...] Når vi skal bruke kilder, må vi tolke dem. Det vil si at vi må stille spørsmål til kildene og bruke fantasien for å finne ut hva de forteller om fortida. I hvert kapittel i denne boka er det egne oppgaver som handler om å tolke kildene. Det er sjelden noe fasitsvar. Ulike mennesker vil tolke de samme kildene ulikt. Derfor vil også historikere ofte ha ulike meninger om hvordan ting faktisk var i fortida. Her kan du prøve deg litt som historiker selv [i fortsettelsen følger en kort fortelling med spørsmål knyttet til hva «en folkefortelling» kan fortelle] (*Matriks 8*/Hellerud & Moen, 2006, s. 9)

Her ser vi at forfatteren har en svært helhetlig og bred tilnærming til hva som ansees å være en kilde. Samtidig er det et godt grep at elevene selv inviteres til å delta i kritiske refleksjoner. En slik tilnærming kan, i større grad enn en passiv kunnskapsformidling, bidra til å gjøre historiefaget interessant og spennende. Samtidig kan det i større grad åpne opp for at elever som har vokst opp i land utenfor «Vesten» kan bidra med sine erfaringer, til tross for at bøkens historiske hendelser er fortalt fra et Europeisk ståsted. Etter hvert kapittel i *Matriks*-læreverket blir elevene oppfordret til å «søke etter og velge ut kilder, vurdere dem kritisk og

vise hvordan ulike kilder kan fremstille historien ulikt». De ulike oppgaveformene i *Matriks*-bøkene («Finn svaret», «Diskuter!», «Oppdrag», «Tren tanken», «Til kildene») er gjennomgående i tråd med den øvrige framstillingen, og legger opp til et granskende og kritisk blikk på historiefremstilling. De to følgende eksemplene på oppgaver fra boka for 8. trinn, illustrerer dette:

b. Tenk deg at du er til stede på havna under denne hendelsen, og skriv en kort fortelling om hva du mener om det du er vitne til. Velg om du vil være en av nybyggerne eller en representant for britiske myndigheter¹⁰.

c. Gå sammen to og to som har valgt ulik synsvinkel i oppgave b. Les fortellingene for hverandre. På hvilken måte blir fortellingene ulike? (*Matriks 8* / Hellerud & Moen, 2006, s. 26)

Et fint grep er at bøkene gjennomgående viser hvordan ulike kilder fremstiller ulike versjoner av den «samme» historien og ber elevene reflektere over dette. I *Matriks 10* finner vi et eksempel som illustrerer hvordan også lærebøker er med på å konstruere en bestemt forståelse av historien, ved å presentere tre utdrag fra en palestinsk og to israelske lærebøker. Elevene blir deretter bedt om å gjøre rede for budskapene i de ulike lærebøkene og samtidig utfordret til å reflektere over følgende spørsmål: «hvorfors forteller lærebøkene så ulike historier?», «hva oppnår lærebøkene ved å fortelle så ulike historier?» og «hvilke følger tror du de ulike lærebøkene får for forholdet mellom israelerne og palestinerne?» (Hellerud og Knutsen 2008, s. 84). Dette eksempler viser elevene at også utdanning er med på å konstruere bestemte forståelser av virkeligheten.

Læreverket *Matriks* legger gjennomgående til rette for at elevene blir presentert for ulike framstillinger av den samme historien. Elevene får dermed en grundig opplæring i historiebevissthet og får erfare at tolking av fortiden, forståelse av nåtiden og forventninger om fremtiden har betydning både for elevenes liv som enkeltpersoner, og for hvordan samfunnet for øvrig er bygget opp. Denne grunnleggende forståelsen kan ses som en forutsetningen for kritisk tenkning i historiefaget. Gjennom sin kritiske og reflekterende tilnærming setter *Matriks* dessuten maktforhold tydelig på dagsorden. Fremfor å kun legge til rett for at elevene gjennom faget skal få verktøy til å identifisere og diskutere ulike maktrelasjoner, slik læreplanene forutsetter, bidrar framstillingene i disse bøkene også til at

¹⁰ Oppgaven viser til en framstilling av «Teselskapet i Boston» litt tidligere i kapitlet. I teksten beskrives hendelsen som det vises til her som «Begynnelsen på et opprør som førte til at det ble krig mellom koloniene og Storbritannia» (s. 21)

elevene gis kunnskap om hva som bidrar til å skape maktforhold, og til at elevene selv må ta stilling og utvikle holdninger.

KRLE

Som beskrevet over er det store forskjeller i antall treff på demokrati, dersom vi sammenligner bøker og bokserier i KRLE. Det er særlig læreverket *Horisonter* som skiller seg ut, og konkret boka for 9. trinn. Vi fikk totalt 184 treff på demokrati i KRLE-bøkene og 109 av disse treffene var i *Horisonter*-bøkene. Av disse var hele 99 i *Horisonter 9* og nesten alle disse treffene finner vi samlet i ett kapittel som heter «Menneskerettigheter, fredsarbeid og demokrati». Dette er i tråd med læreplanen for KRLE som inviterer til å adressere fredsarbeid og demokrati sammen (jf. kompetansemål sitert tidligere). I kulepunkter innledningsvis i dette kapittelet kan vi lese at elevene skal lære om:

- kampen for menneskers rettigheter
- å håndtere konflikter på en fredelig måte
- hvorfor demokrati er viktig (*Horisonter 9* / Holth, Kallevik, von der Lippe, 2007, s. 169)

Disse tre kulepunktene utgjør strukturen for kapitlet ved at det først tar for seg menneskerettighetene, dernest fredsarbeid og konflikter, og til slutt demokrati. Det understrekes imidlertid at de ulike temaene må sees i sammenheng:

[...] vil du oppleve at de tre temaene i dette kapittelet henger nøye sammen. Den som kjemper for menneskerettigheter, kjemper gjerne for demokrati, og omvendt. Konfliktløsning og fredsarbeid er umulig uten å tenke på menneskerettighetene. Og uten vilje til kompromiss, som er så viktig i demokratiet, er det nesten umulig å løse konflikter og skape fred. (*Horisonter 9* / Holth, Kallevik, von der Lippe, 2007, s. 194)

Demokratiet kobles altså direkte til menneskerettigheter og fredsarbeid. Lærebokforfatterne knytter blant annet viktige demokratiske prinsipper, som allmenn stemmerett og retten til å selv stille til valg, til verdenserklæringen om menneskerettigheter. Dette er en fin måte å utvide demokratiforståelsene til elevene på. Elevene lærer hvordan demokratibegrepet og demokratiske spilleregler må sees i en større sammenheng, ettersom disse er blitt formet av globale og internasjonale konvensjoner. I kapittelet om demokrati vises det til to eksempler på demokratiske utfordringer fra Iran. Dette er en tendens som ser ut til å gå igjen, nemlig at demokratiske utfordringer nærmest «flagges ut» til land som på ingen måte kan sammenlignes med Norge, med hensyn til historiske, sosiale og kulturelle forhold, mens Norges demokrati blir fremstilt som en fast kjerne. Som vi har vært inne på tidligere, gir slike framstillinger

inntrykk av at Norge ikke står ovenfor noen demokratiske utfordringer, og stimulerer i så måte ikke til demokratisk deltakelse.

Dersom vi ser nærmere på hvordan demokrati omtales i *Horisonter 9*, dreier det seg først og fremst om å gi kunnskap om demokrati. Et sentralt poeng som blir framhevet av lærebokforfatterne omhandler forholdet mellom et demokrati og *kompromiss*. Under viser vi to eksempler på dette:

Demokratiet er den viktigste forutsetningen for at konflikter skal bli løst på en fredelig måte, i alle fall med en såpass god løsning at alle kan leve med resultatet. Det blir inngått *kompromisser*, der ingen er helt fornøyde, men heller ikke helt misfornøyde (*Horisonter 9* / Holth, Kallevik, von der Lippe, 2007, s. 192).

Alle mennesker har sine tanker om hva som er et godt samfunn, men ikke alle kan få det slik som de vil. Derfor må vi dempe kravene og forventningene våre litt. Da kan vi nærme oss en enighet, en løsning som de fleste av oss kan godta. Det kaller vi et kompromiss. Viljen og evnen hos hver enkelt til å godta kompromisser er helt nødvendig, både for at vi skal kunne leve i fred, og for å ha et samfunn som kan kalle demokratisk (*Horisonter 9* / Holth, Kallevik, von der Lippe, 2007, s. 192-193).

Horisonter 9 legger her vekt på at demokrati handler om kompromiss og framhever at dette ofte vil innebære at det blir tatt beslutninger som enkeltpersoner vil være uenige i. Dette er et viktig prinsipp i diskusjoner om demokratisk medvirkning, men ifølge Stray (2014) er dette et aspekt som ofte blir oversett. Stray (2014) argumenterer for at kjernen i medbestemmelse ikke nødvendigvis er resultatet i seg selv, men at alle har muligheter til å legge frem sine side av saken, slik at flest mulig momenter blir belyst idet avgjørelser blir tatt. Stray påpeker at hvis elevene selv får delta i slike prosesser, vil de lære og erfare hvordan de skal legge frem sin sak. Dette bidrar samtidig til at elevene får en økt forståelse og forhåpentligvis aksept for hvordan beslutninger tas i en demokratisk prosess (s. 658). *Horisonter 9* legger imidlertid i mindre grad til rette for at en slik øving skal skje i praksis. Ingen av oppgavene er lagt opp slik at elevene blir utfordret til å sammen komme frem til kompromiss. I stedet blir elevene bedt om å svare på «hva er et kompromiss?», og bedt om å «fortell om en situasjon der du selv måtte inngå et kompromiss» (Holth, Kallevik, von der Lippe, 2007, s. 195). Vi finner imidlertid et unntak i en rammetekst med overskriften «hva mener du?», hvor elevene blir presentert for ulike dilemmaer vedrørende yttingsfriheten. Her er et eksempel:

Er det demokratisk at flertallet alltid skal få viljen sin, eller bør flertallet sørge for å ta hensyn til dem som er i mindretall? Eksempel: Er det demokratisk hvis flertallet i Norge bestemmer at det skal være forbudt å bruke hijab på skolen og i arbeidslivet? (*Horisonter 9* / Holth, Kallevik, von der Lippe, 2007, s. 188).

Her blir elevene utfordret til å danne egne meninger om krevende spørsmål, som er aktuelle i et mangfoldig samfunn, og det vises til eksempler som er relevante i en norsk kontekst. Øvrige eksempler på demokratiutfordringer i denne boken er plassert i den iranske konteksten. Teksten legger derimot ikke opp til at elevenes ulike meninger skal *diskuteres* i klassen. Eksempelene dukker som nevnt kun opp i en ramme, og den er altså ikke inkludert som en del av oppgavene elevene skal løse etter hvert kapittel. Dermed blir det opp til læreren å bestemme i hvor stor grad spørsmålet skal vektlegges, og hvordan det eventuelt skal adresseres. Å håndtere diskusjoner i klassen som omhandler vanskelige og potensielt såre temaer om ulike kulturelle og religiøse praksiser, krever samtidig at lærere har en viss interkulturell kompetanse. Dersom lærere føler seg ukomfortable, kan det dermed tenkes at vedkommende ikke oppfordrer til meningsdanning åpent i klasserommet, men at elevene i stedet blir oppfordret til å mene noe i stillhet (se for øvrig Anker og von der Lippe, 2015 om læreres kompetanse med hensyn til å adressere ubehagelige temaer).

Ved siden av *Horisonter 9* er det to andre bøker i KRLE som direkte adresserer demokrati som et eget tema. Disse bøkene er *Under samme himmel 3* (208) og *KRLE-boka 8-10* (2016). *KRLE-boka 8-10* kan muligens ses som en erstatning for læreverket *Under samme himmel*, og disse to bøkene har samme forfattere. I likhet med *Horisonter 9*, kobles demokrati til fredsarbeid også i disse bøkene. Koplingen mellom fredsarbeid og demokrati som læreplanen for KRLE-legger opp til, kan se ut til å føre til at KRLE-bøkene i stor grad fokuserer på demokratiske utfordringer knyttet til konflikt og ufred i andre deler av verden. I *KRLE-boka 8-10* (2016), som er en nyrevidert utgave av *RLE-boka 8-10* (2013), finner vi imidlertid at demokrati *også* kobles til terroraksjonene 22. juli 2011 i regjeringkvartalet i Oslo og på Utøya. Dette skiller boken fra de andre læreverkene i faget, som altså primært knytter demokratiske utfordringer til fattige og krigsherjede land. Den konkrete og dyptgripende hendelsen 22. juli viser viktigheten av at bøker revideres jevnlig, slik at de er oppdatert på både hendelser og ulike diskurser som preger dagens samfunn.

Sidene om demokrati i *KRLE-boka 8-10* innledes med et utdrag av Jens Stoltenbergs tale i etterkant av terroraksjonene, hvor hans formaning om «mer demokrati» var et viktig budskap. Deretter blir elevene møtt med en kort og informativ tekst som beskriver terroristens handlinger, før forfatterne tar for seg hvordan det norske samfunnet valgte å reagere i etterkant av terroren. Sitatet under viser et eksempel på dette:

Terrorangrepet var et angrep på det norske samfunnet og dem som arbeidet for demokrati. Etter aksjonen var det minst to mulige måter å reagere på. Samfunnet kunne ha reagert med frykt og innført nye regler, lover og sikkerhetstiltak som ville gjort det lettere å kontrollere hver enkelt av oss. Da hadde terroristen vunnet. Men statsministeren sa: «Vi lar ikke frykten knekke oss Vårt svar er ... Mer åpenhet, mer demokrati. Fasthet og styrke.» (*KRLE-boka 8-10* / Wiik & Bakke Waale, 2016, s. 68)

Anders Behring Breiviks angrep på regjeringsbygningen og Utøya, som sitatet over viser til, framstilles som et angrep på demokratiet. Vi finner i midlertid få nyanser i framstillingene av terrorangrepene i *KRLE-boka*. Teksten inviterer ikke til refleksjoner om eksempelvis Breiviks ideologiske standpunkter, hvordan det norske samfunnet har utviklet seg i etterkant av 22. juli 2011, eller hva Stoltenbergs oppfordring om «mer demokrati» kan innebære. I etterkant av beskrivelsene av hvordan Norge har respondert på terrorangrepene på en forbilledlig måte, beveger lærebokforfatterne seg tvert imot over på mer trygg grunn, med en generell beskrivelse av hva som kjennetegner demokrati som styreform.

Audrey Osler (Osler, 2014) fremhever at «mer demokrati» i utdanningssammenheng krever en utvidelse av hva «demokratiske praksiser» viser til, samt en forståelse av mangfold som grunnleggende for demokratiet (s. 51-52). Videre påpeker hun at muslimer og andre minoriteter har hatt traumatiske opplevelser som følge av Breiviks (og andres) uriktige og forvrengte bilder av islam. Den stadige fremveksten av det hun kaller for *mainstream* islamofobi og anti-demokratiske krefter, har derimot i liten grad fått oppmerksomhet i offentligheten etter angrepene. Denne mangelen på offentlige refleksjoner omkring anti-demokratiske krefter og utfordringer knyttet til mangfold som Osler påpeker, gjenspeiles også i lærebøkene. Det er i den sammenheng også verdt å merke seg at antisemittiske holdninger i norsk skole har fått en hel del oppmerksomhet de siste årene (jf. Eidsvåg mfl. 2011; Midtbøen mfl. 2014a; 2014b), slik også Dembra-prosjektet legger opp til, mens framveksten av islamofobi i norsk skole og samfunn ikke har blitt tilsvarende oppmerksomhet til del.

Når det kommer til kritisk tenkning har vi vist i tabell 1 at selve begrepet kun gir ett treff i *KRLE-bøkene*. Det er imidlertid et visst fokus på å legge til rette for kritisk tenkning i noen av bøkene selv om ikke dette knyttes til begrepet «kritisk tenkning». Her er det hovedsakelig to områder som peker seg ut, nemlig *religionskritikk* og *historisk-kritisk bibelsyn*. Dette kan ses i sammenheng med at et av målene i læreplanen for *KRLE* sier at elevene skal kunne presentere eksempler på religionskritikk fra ulike livsynstradisjoner (Livssyn, 10. trinn, s. 49). Denne målsetningen gjenspeiles særlig i *Horisonter 10*. I kapitlet kalt «Religion, vitenskap og religionskritikk» finner vi en egen del som utelukkende

adresserer ulike former for religionskritikk, og teksten framhever kritikk som går på tvers av ulike religioner. Her er et eksempel om undertrykkelse av kvinner som illustrerer dette:

Alle verdensreligioner har oppstått i svært mannsdominerte samfunn. Religionene ble stiftet av menn, og de blir for det meste ledet av menn. Menneskene som blir framhevet i de hellige skriftene, er som regel menn. Derfor er det ikke tilfeldig at religionene ofte bidrar sterkt til forskjellsbehandling og undertrykkelse av kvinner, sier kritikere. (*Horisonter 10* / Holth & Kallevik, 2008, s 117)

Horisonter 10 skaper altså rom for kritisk tenking. Vi ser også at det til en viss grad legges til rette for at elevene selv skal øve seg på religionskritikk. Gjennom en oppgave avslutningsvis i kapitlet inviteres elevene til å skrive «et religionskritisk innlegg i en avis, der du bruker argumenter fra dette kapitlet» (*Horisonter 10* / Holth & Kallevik, 2008, s 127). Samtidig ser vi at lærebokforfattere gir elevene mulighet til å velge mellom en oppgave a og b, slik at de elevene som ikke ønsker å være kritiske kan velge dette bort. Et tilsvarende uttrykk for at elever i noen grad kan skjermes for religionskritikk, kan vi ane også i omtalen av religionskritikk i *KRLE-boka 8-10*:

Med kritikk av religioner og livssyn mener vi å se nærmere på eller vurdere sider ved religioner og livssyn kritisk. Det vil si å stille spørsmål ved og tenke kritisk over noe av det en religion hevder er sant. Å være kritisk trenger ikke bety å være negativ og kritisere. Det kan også bety å tenke over en sak, for så å konkludere med å vurdere saken positivt. (*KRLE-boka 8-10* / Wiik & Bakke Waale, 2016, s. 73)

Det understrekes her at det å stille spørsmål og tenke kritisk også kan bety «å tenke over en sak for å så konkludere med å vurdere saken positivt». Denne understrekningen er på den ene siden en viktig påminnelse. Samtidig kan den lese som uttrykk for at «religionskritikk» i noen grad oppfattes som et ømtålig og ubehagelig tema innen KRLE. Det er for øvrig ingen kompetansemål for historie eller samfunnskunnskap som legger opp til religionskritikk innenfor en allmenn historisk-kritisk eller samfunnsvitenskapelig ramme.

Den nyreviderte utgaven av *KRLE-boka 8-10* (2016) er, som nevnt tidligere, den eneste boken i KRLE som bruker begrepet «kritisk tenkning». Begrepet er brukt en gang under overskriften: «Hva menes med kritikk av religioner og livssyn?» (s. 83):

Det er viktig at mennesker øver seg i kritisk tenkning, øver seg i å vurdere andres synspunkter og øver seg i å ha selvstendige meninger. Målet er at vi skal forstå hverandres forskjeller og leve fredelig sammen i et er kulturelt og mangesidig samfunn der respekt og toleranse er kjerneverdier (*KRLE-boka 8-10* / Wiik & Bakke Waale, 2016, s. 83).

Overskriften indikerer at kritisk tenkning knyttes til religionskritikk, som altså nevnes i et av kompetansemålene for KRLE. I sitatet ser vi imidlertid at kritisk tenkning kobles direkte til

mangfold og et flerkulturelt og mangfoldig samfunn. Samtidig påpekes det at det er et mål å kunne «leve fredelig sammen». På den måten settes kritisk tenkning indirekte også i sammenheng med fredsarbeid og demokrati.

Det andre området hvor lærebøkene for KRLE særlig legger til rette for kritisk tenkning, dreier seg, som nevnt, om ulike tolkninger av bibelen, og da særlig i tilknytning til et historisk-kritisk bibelsyn. Et eksempel finner vi i boka *Store Spørsmål 9* (2016), hvor vi kan lese følgende:

Under opplysningstiden i Europa på 1700-tallet kom det nye tanker. Vitenskapen gjorde store framskritt, og man begynte å lese Bibelen på en ny måte. Det ble mer vanlig å tenke at det som står i Bibelen, er preget av tiden det var skrevet i. Selv om man tror at Bibelen er skrevet etter inspirasjon fra Gud, så legges det vekt på at de som skrev bøkene, var påvirket av tiden de levde i. Det kalles et historisk-kritisk bibelsyn. Bibelforskerne med et slik syn, er opptatt av å lære mest mulig om hvordan samfunnet var da fortellingene i Bibelen ble til. De mener at vi på den måten kan forstå bedre hva det kristne budskapet går ut på. (Store spørsmål 9 / Hove, Jørgensen, Sandboe, 2016, s. 90)

I dette sitatet omtales det som et framskritt at man gjennom vitenskapen «begynte å lese Bibelen på en ny måte». Samtidig opererer teksten med et uklart «man» som «tror at Bibelen er skrevet etter inspirasjon fra Gud», Teksten formidler tydelig at denne posisjonen kan kombineres med å legge vekt på at de som skrev de ulike bøkene i bibelen «var påvirket av tiden de levde i». Elevene lærer her om et historisk-kritisk bibelsyn, men inviteres i liten grad selv til å bidra med egne refleksjoner og tolkninger. Bokens henvisning til bibelforskere kan bidra til å gi et inntrykk av at tolking av bibelen er noe som er forbeholdt forskere. Dette inntrykket forsterket ved at oppgavene i boka som omhandler bibelsyn først og fremst dreier seg om at elevene skal finne svaret på hva et historisk-kritisk bibelsyn er. Slike framstillinger bidrar først og fremst til en passiv læring hvor elevene fortrinnsvis skal *lære om* andres tolkning, og åpner ikke opp for en mer deltakende og kompetansehevende læring gjennom å *gjøre* tolkninger. Denne måten å presentere ulike bibelsyn på går igjen i lærebøkene.

Begrepet «kritisk tenkning» brukes, som vist tidligere, kun i de nye lærebøkene, ikke i de som utkom som respons på Kunnskapsløftet i perioden 2006-2008. Dette gjelder både for bøker for KRLE, historie og samfunnskunnskap. Når begrepet nå tas i bruk indikerer dette at «kritisk tenkning» er et begrep som er i ferd med å etablere seg i den offentlige samtalen. Det er imidlertid verdt merke seg at læreplanen for KRLE har plassert «religionskritikk» under emnet «Livssyn» (8.-10. trinn) og ikke i sammenheng med presentasjonen av de ulike religiøse tradisjonene. Selv om kritiske perspektiver i noen grad kan framstå som sentralt i beskrivelsen av formålet med KRLE-faget, gjenspeiles dette på ingen måte i de konkrete

kompetansemålene. For å illustrere den svake vektleggingen av kritisk tenkning i det norske KRLE-faget, vil vi avslutningsvis kort peke på hvordan den svenske læreplanen fra 2011 plasserer kritisk tenkning i faget religionskunnskap.

I den svenske læreplanen kategoriseres fagene historie, religionskunnskap og samhällskunnskap, sammen med geografi, som «samhällsorienterande ämnen» (s. 7). Den tette forbindelsen mellom de fire fagområdene kommer blant annet til uttrykk ved at disse «samhällsorienterande ämnene» har felles læreplan for 1.-3. trinn. Det er med andre ord ikke en egen læreplan for religionskunnskap eller historie de første tre skoleårene, dette kommer først fra 4. trinn. I Norge har vi en tett forbindelse mellom tre av disse fagområdene ettersom geografi, historie og samfunnskunnskap (samt «utforskeren») til sammen utgjør faget samfunnsfag. KRLE er imidlertid et klart avgrenset fag. Her er det med andre ord en vesentlig forskjell mellom den svenske og den norske læreplanen.

Den svenske læreplanen gir altså et tydelig signal til elevene om at religionskunnskap skal forstås som nettopp et samfunnsorienterende emne. Denne rammen for og plassering av skolens opplæring om religion, gir klare føringer for hvordan religion som fenomen skal forstås i opplæringen og legger tydelige føringer for tilnærmingen i faget. Religion framstår på denne måten ikke som *noe annet enn* andre samfunnsfaglige temaer eller som *noe helt særegent*, og skal følgelig ikke behandles som noe helt annet. Tvert imot legger den svenske læreplanen opp til at elevene får historisk og samfunnsrelevant kunnskap om religioner og livssyn gjennom analytisk og kritisk tilnærming. Dette gjenspeiles i formålet med faget religionskunnskap, der det blant annet framgår at elevene gjennom undervisningen skal «ges möjligheter att utveckla kunskap om hur man kritiskt ganskar källor och samhällsfrågor med koppling till religioner och andra livsåskådningar». Oppsummeringen av hva som er formålet med faget understreker også en analytisk og kildekritisk tilnærming. Tre av de fem kulepunktene som oppsummerer formålet lyder slik:

Genom undervisningen i ämnet religionskunnskap ska eleverna sammanfattningsvis ges förutsetningar att utveckla sin förmåga att

- analysera kristendomen, andra religioner och livsåskådningar samt olika tolkningar och bruk inom dessa
- analysera hur religioner påverkar och påverkas av förhållanden och skeenden i samhället
- söka information om religioner och andra livsåskådningar och värdera källornas relevans och trovärdighet (s. 186-187).

Kritisk tenkning og analytisk evne kan ses som viktige komponenter i arbeidet mot rasisme, antisemittisme og udemokratiske holdninger, slik det også framkommer i beskrivelsen av

Dembra-prosjektet. I beskrivelsen av formålet med det norske KRLE-faget legges det i størst grad vekt på at faget skal gi elevene kunnskap og at det skal stimulere til undring og refleksjon. Den samfunnsvitenskapelige og historisk-kritiske tilnærmingen og forankringen som kommer tydelig fram i den svenske oppsummeringen av formålet med religionskunnskap, er langt mindre synlig og framheves ikke på tilsvarende måte i beskrivelsen av formålet med faget KRLE. Et annet interessant eksempel på dette finner vi også i to av målene for religionskunnskap for 7.-9. trinn. Under overskriften «Religion och samhälle» står det at undervisningen skal behandle følgende sentrale områder:

- Religionernas roll i några aktuella politiska skeenden och konflikter utifrån ett kritiskt förhållningssätt.
- Konflikter och möjligheter i sekulära och pluralistiska samhällen, till exempel i frågor om religionsfrihet, sexualitet och synen på jämställdhet.

I læreplanen for det norske religionsfaget knyttes ikke religion, politikk og kritisk tenkning sammen slik vi ser at det første kulepunktet eksplisitt gjør. I planen for KRLE er dessuten spørsmål om seksualitet, kjønn og relasjoner lag til området «filosofi og etikk» (se mål for 8.-10. trinn). Den norske læreplanen legger med andre ord ikke opp til at spørsmål omkring kjønn og seksualitet skal drøftes kritisk i forhold til hvordan dette adresseres innen ulike religiøse tradisjoner. I den norske læreplanen framstår religionskunnskap langt på vei som et skjermet og atskilt område, mens det i den svenske læreplanen plasseres midt i samfunnet. Etter vårt syn kan den norske organiseringen av religionskunnskap i skolen bidra til å gjøre det vanskeligere å kople sammen mangfoldsperspektiver – inkludert kunnskap om religiøst mangfold – kritisk tenkning og demokratisk kompetanse.

Rasisme og antisemittisme i lærebøker

Innledning

Rapporten «Beskrivelser av etniske og religiøse minoriteter i læremidler» (Midtbøen mfl., 2014a), inneholder en kartlegging av hvordan rasisme og antisemittisme behandles i læremidler for fagene RLE, historie, samfunnskunnskap og geografi for ungdomstrinnet, samt i bøker for religion og etikk, samfunnsfag fellesfag, historie og geografi for videregående opplæring (s. 80-105). Kartleggingen er, i likhet med vår, både kvantitativ og kvalitativ. Den forrige kartleggingen (Midtbøen mfl., 2014a) er imidlertid breiere enn vår, ettersom faget

geografi også er inkludert og ikke minst fordi også bøker for videregående opplæring er omtalt.

I dette kapitlet skal vi innledningsvis kort gjøre rede for hvordan rasisme og antisemittisme ble adressert i Læreplanen av 1997 (L97). Vi velger å inkludere dette tilbakeblikket fordi det er noen helt signifikante forskjeller mellom L97 og Kunnskapsløftet på dette området. Disse forskjellene kan ha hatt direkte betydning for hvordan rasisme og antisemittisme har blitt behandlet i den norske skolen de siste ti årene, inkludert perioden før rapporten «Det kan skje igjen» (Eidsvåg mfl. 2011) kom, og opprettelsen av Dembra-prosjektet. Videre i dette kapitlet skal vi drøfte hvordan rasisme og antisemittisme omtales i Kunnskapsløftet. I den forrige kartleggingen foreligger det en tilsvarende gjennomgang (Midtbøen mfl., 2014a, kapittel 4, s. 23-34). Deretter skal vi gi et kort sammendrag av kartleggingen i Midtbøen mfl., (2014a), med vekt på bøkene for ungdomstrinnet. Til sist vil vi drøfte hvordan rasisme og antisemittisme omtales i nye bøker som er skrevet etter 2013 og som, med to unntak, ikke var inkludert i den forrige kartleggingen.

Rasisme og antisemittisme i L97

Rasisme var nevnt i seks hovedmomenter i fagplanene i L97, hvorav fem av disse hørte hjemme i faget KRL (Røthing, 2015, s. 76). Ett av områdene innen KRL for 1.-7. klasse hadde overskriften «Oppøving av moralsk bevissthet» og fire av de fem hovedmomentene i KRL som omtalte rasisme var lagt til dette området. Målet for 2. klasse det lød slik:

I opplæringen skal elevene

- utvikle evnen til respekt og toleranse overfor andre mennesker gjennom temaer som plaging/mobbing, å baktale, rasisme, barmhjertighet, å våge å stå opp for andre (s. 95)

Dette målet omfatter en rekke temaer og var det eneste opplæringsmålet for området «Oppøving av moralsk bevissthet: Jeg og de andre» for 2. klasse. Årsaken til at rasisme omtales hele fem ganger i planen for KRL, er at det er en gruppe mål som gis prioritet ved å gjentas for tre klassetrinn og rasisme inngår i disse:

I opplæringen skal elevene utvikle moralske holdninger og drøfte etiske konflikter og valg knyttet til temaer som

- samarbeid og samvær i klassen og på skolen
- forholdet mellom ulike kulturer, samene som urbefolkning
- etniske minoriteter i Norge, rasisme
- forholdet mellom fattige og rike i Norge og i verden
- natur og miljø (s. 100, 101 og 103)

I noen grad kan disse strekpunktene ses i sammenheng. Samarbeid og samvær i klassen og på skolen kan for eksempel potensielt knyttes sammen med temaet «forholdet mellom ulike kulturer». Tilsvarende kan samer som urfolk adresseres både i sammenheng med etniske minoriteter og i sammenheng med temaet rasisme¹¹. Likeledes kan temaet «forholdet mellom ulike kulturer» også ses i sammenheng med temaet rasisme. Det fjerde strekpunktet kan gi anledning til å anlegge et interseksjonelt perspektiv på forskjeller mellom grupper av mennesker og framvekst av ulike holdninger, dersom for eksempel både kulturelle og etniske minoritetsgrupper på den ene siden og framveksten av rasistiske holdninger på den andre, settes i sammenheng med økonomiske forhold.

Det siste hovedmomentet i KRL-faget som nevner rasisme, finner vi under området «Filosofiske tolkninger av mennesket, verdier og normer» for 9. klasse:

- I opplæringen skal elevene få øvelse i å drøfte etiske spørsmål knyttet til
- motsetninger mellom raser og minoritetsgrupper i vår egen tid, rasisme i Norge (s. 106).

Slik målet er formulert legges det opp til at elevene skal *drøfte* «etiske spørsmål», ikke til at de skal *arbeide med* rasisme for eksempel knyttet til antirasistisk arbeid. Samtidig legges det vekt på nærhet både i tid og rom, i den forstand at elevene skal fokusere på «vår egen tid» og på den norske konteksten. På den måten blir ikke rasisme plassert i historien eller som en utfordring som primært gjelder andre steder i verden.¹²

Det siste hovedmomentet i L97 som nevner rasisme finner vi i samfunnsfag for 9. klasse og området «Samfunnskunnskap – deltaking og styring». Her står det kort og godt at elevene i opplæringen skal «arbeide med problemstillinger knyttet til rasisme/antirasisme» (s. 186). I samfunnskunnskap legges det dermed vekt på at elevene skal *arbeide med* tematikken, ikke kun *drøfte* denne typen spørsmål, som i målet for KRL-faget for samme klassetrinn.

Læreplanen for KRL-faget ble revidert i 2002. I den reviderte planen omtales rasisme i to hovedmomenter, ikke i fem som i L97. Endringen i antall skyldes først og fremst at det er oppgitt et felles mål for 5.-7. klasse for området «Etikk og filosofi», ikke separate mål for hvert klassetrinn, og det er under dette området rasisme nevnes. Målet er formulert omtrent

¹¹ Majoritetssamfunnets behandling av samene kan ses som eksempel på rasisme i norsk kontekst (jf. f.eks. Bangstad og Døving 2015, s. 33ff).

¹² Det er verdt å merke seg at begrepet «raser» er brukt i denne målformuleringen på en måte som kan indikere en oppfatning om at det faktisk er mulig å identifisere ulike, avgrensbare «raser» på linje med «minoritetsgrupper». I etterkant av andre verdenskrig ble imidlertid en slik tenkning om menneskeraser vitenskapelig avvist og grunnlaget for biologisk rasisme «fullstendig diskreditert i akademiske miljøer» (Midtbøen & Rogstad, 2010, s. 35). Det er derfor pussig at termen brukes her i en norsk læreplan fra 1997.

som i L97, ettersom det foreskrives at elevene gjennom opplæringen skal «utvikle moralske holdninger og etisk innsikt ved å arbeide med emner som [...] etniske minoriteter og rasisme». Hovedmomentet for 9. trinn som nevner rasisme er imidlertid betydelig endret sammenlignet med L97. I L97 var det et eget strekpunkt som fokuserte på raser, minoritetsgrupper og rasisme. I planen fra 2002 står det derimot følgende:

Elevene skal tilegne seg kunnskaper og øve opp sin etiske bevissthet gjennom samtale om emner som sosialt ansvar, mobbing, selvmord, vold, rasisme, konfliktløsning, likestilling og likeverd (s. 15 i revidert plan fastsatt juni 2002).

Denne endringen kan på den ene siden leses som en nedtoning av fokuset på rasisme. På den andre siden kan den nye målformuleringen lese som uttrykk for at rasisme i større grad skal ses i sammenheng med andre temaer og utfordringer. Røthing har i sine analyser av hvordan rasisme omtales i norske læreplaner, foreslått at «hovedmomentene for KRL i L97 og 2002 kan indikere at rasisme i stor grad ble sett på som et verdi- og danningsspørsmål og i mindre grad ble behandlet som et aktuelt samfunnsproblem.» (2015, s. 76).

Antisemittisme nevnes i L97 i to hovedmomenter som begge ligger i faget KRL. I målene for 6. klasse er det ni strekpunkter under området «Jødedommen». Ett av dem nevner antisemittisme eksplisitt og ytterligere to punkter kan åpne for å adressere representasjoner av antisemittiske holdninger i ulike kontekster, deriblant i Norge. Disse tre strekpunktene er formulert som følger:

- I opplæringen skal elevene bli kjent med
- jødernes historie, fra de eldste tider til senmiddelalderen, 1. og 2. eksil, 2. tempel og dets ødeleggelse
 - jødedommens utbredelse i verden, antisemittisme
 - jødene i Norge (s. 101)

I målene for 9. klasse nevnes antisemittismens historie under området «Religiøsitet i vår egen tid». Her framgår det at elevene blant annet skal få kunnskap om følgende:

- jødisk historie fra opplysningstiden til i dag, diaspora fram til 2. verdenskrig og i dag
- jødernes historie i Norge
- sionismen og den jødiske stat
- antisemittismens historie (s. 106)

De øvrige tre strekpunktene kan også bidra til å adressere og kaste lyst over antisemittismens historie. I forlengelsen av området «Religiøsitet i vår egen tid» følger området «Filosofiske tolkninger av mennesket, verdier og normer». Her foreskrives følgende:

I opplæringen skal elevene tilegne seg kunnskap og øve opp sin etiske bevissthet gjennom arbeid med

- holocaust og utryddelsen av grupper under 2. verdenskrig
- folkeutryddelser i dag» (s. 106).

I tillegg til å få kunnskap om antisemittisme og antisemittismens historie, skal elevene også få kunnskap om, samt «øve opp sin etiske bevissthet gjennom arbeid med», både holocaust og folkeutryddelser i dag. I tillegg til de to nevnte momentene som eksplisitt nevner antisemittisme, er det verdt å legge merke til en målformulering i KRL for 7. klasse. Under overskriften «Eldre kristendomshistorie (Reformasjonstiden)» foreskriver ett av strekpunktene følgende:

I opplæringen skal elevene bli kjent med

- kirkens forfølgelse av minoriteter mellom 1200 og 1700: kjettere (katarer, valdensere, husitter og døperbevegelsen), jøder, hekser (s. 102).

Denne formuleringen inviterer til å tematisere framveksten av antisemittiske forestillinger og praksiser med utgangspunkt i den kristne kirkens praksiser. På denne måten vil *ansvaret* for forfølgelse av minoriteter, inkludert jøder, plasseres hos overgriperne, de som forfulgte, og ikke hos jødene selv.

Læreplanen for KRL-faget ble, som nevnt over, revidert allerede i 2002. I den reviderte planen er det ingen målformuleringer som nevner antisemittisme. Det er heller ingen målformuleringer i 2002 som nevner holocaust og utryddelsen av grupper under 2. verdenskrig, eller folkeutryddelser i dag, slik planen for KRL-faget i L97 gjorde.

Rasisme og antisemittisme i Kunnskapsløftet

Da Kunnskapsløftet (LK06) ble innført i 2006 var rasisme nevnt i ett kompetansemål i samfunnsfag innen området historie. Målet for historie foreskrev at elevene skulle «drøfte menneskeverd, rasisme og diskriminering i et historisk og nåtidig perspektiv» (8.-10. trinn). Denne målformuleringen er langt mer konkret enn momentet om rasisme i samfunnskunnskap i L97, og det legges opp til at undervisning om rasisme bør trekke linjer mellom fortid og nåtid. Men forflytningen fra samfunnskunnskap til historie kan samtidig indikere at rasisme i perioden da Kunnskapsløftet ble utformet, ble ansett for å være et tilbaketog fenomen, «et onde vi har lagt bak oss» (Jenssen, 1994, s. 41), mer enn et aktuelt samfunnsproblem i Norge i dag (jf. Gullestad, 2002).

Etter LK06 skulle elevene ikke lenger jobbe med «problemstillinger knyttet til rasisme/antirasisme» i samfunnskunnskap, slik som L97 foreskrev. Ett av målene i LK06 sier imidlertid at elevene skulle kunne «forklare hva holdninger og fordommer er og drøfte muligheter og utfordringer i flerkulturelle samfunn» (8.-10. trinn). Dette kan ses som en videreføring av arbeidet med rasisme og antirasisme. Fokuset på holdninger og fordommer har imidlertid en individuell karakter og inviterer ikke nødvendigvis til fokus på maktforhold i samfunnet¹³. Den andre delen av kompetansemålet kan innebære fokus på rasisme som eksempel på en utfordring mange innvandrere og barn av innvandrere møter i det flerkulturelle Norge. Men denne formuleringen kan like gjerne føre til at undervisningen fokuserer på ulike typer utfordringer som minoriteter sies å skape for majoritetssamfunnet. Det er ikke gitt hva eller hvem som framstilles som muligheter eller utfordringer for hvem i det flerkulturelle Norge (se Røthing, 2014).

Fra 1. august 2013 trådte en revidert versjon av *Kunnskapsløftet* i kraft og her var det gjort en signifikant endring med hensyn til tematisering av rasisme. Målet for historie på 10. trinn var beholdt med omtrent samme ordlyd, men i tillegg var det kommet inn et nytt mål for området samfunnskunnskap som lyder slik:

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- gjere greie for omgrepa haldningar, fordommar og rasisme og vurdere korleis haldningar kan bli påverka, og korleis den einskilde og samfunnet kan motarbeide fordommar og rasisme (samfunnskunnskap, 10. trinn).

Dette viser tydelig at skolen igjen skal tematisere rasisme som en aktuell utfordring i det norske samfunnet, og det legges vekt på både individuelt og kollektivt antirasistisk arbeid. Det nye kompetansemålet kan leses som en erkjennelse av at fokus på individuelle holdninger og fordommer ikke er tilstrekkelige for å forebygge rasisme og rasialiseringsprosesser i dagens Norge. Kompetansemålet er imidlertid tydelig utformet i tråd med kravet om målbarhet: Elevene skal kunne *gjøre rede for* begrepet rasisme og de skal kunne *vurdere* hvordan den enkelte og samfunnet kan motarbeide rasisme. De skal ikke *arbeide med* problemstillinger knyttet til rasisme/antirasisme, slik som L97 foreskrev.

¹³ Bangstad og Døving (2015) understreker at det er viktig å skille mellom fordommer og rasisme. Fordommer er først og fremst en type generaliseringer som ofte er negative men som ikke behøver være det, og som heller ikke nødvendigvis innebærer hierarkisering. Samtidig er det imidlertid ofte «nettopp generaliseringer som kommer til uttrykk i form av fordommer om en gruppe som har dannet utgangspunkt for rasistiske teorier og praksiser» (Bangstad og Døving 2015, s. 21).

I læreplanen for RLE som kom i 2008 og som fortsatt gjelder, er rasisme nevnt i ett mål for Filosofi og etikk for 5.-7. trinn. Her framgår det at eleven skal kunne «diskutere rasisme og hvordan antirasistisk arbeid kan forebygges». Fokuset på rasisme er med andre ord kraftig nedtonet i skolens undervisning om etikk sammenlignet med L97, når det gjelder omfang. Samtidig kan vekten på antirasistisk arbeid framfor moralsk danning peke i retning av at RLE-faget på dette området er blitt mer politisk og mindre verdiorientert.

Det er ingen kompetansemål for grunnskolen som nevner antisemittisme. Det er imidlertid ett konkret mål som omtaler nasjonale minoriteter. Ettersom norske jøder er en av de fem nasjonale minoritetene i Norge, kan dette målet potensielt invitere til å adressere antisemittisme. Kompetansemålet lyder slik:

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- gjere greie for nasjonale minoritetar som finst i Noreg, og beskrive hovudtrekk ved rettane, historia og levekåra til dei nasjonale minoritetane (Historie, 7. trinn)

Dette målet gjelder imidlertid for 5.-7. trinn og er følgelig ikke relevant for vår kartlegging av læremidler.

I L97 var det, som vist over, to hovedmomenter som nevnte antisemittisme. I tillegg var det et moment som nevnte jøder som en av flere grupper som tidligere ble forfulgt av Kirken. Når antisemittisme ikke omtales i Kunnskapsløftet er det med andre ord ikke slik at tematikken ikke har blitt *tatt inn* i den gjeldende læreplanen. Det er snarere slik at tematikken har blitt *tatt ut*. Det er mulig at fokuset på «historia og levekåra til dei nasjonale minoritetane» (jf. mål sitert over) er tenkt å kompensere for dette, men fokuset på den norske konteksten inviterer ikke til en bredere behandling av antisemittisme som fenomen.

Det er heller ingen mål i den gjeldende planen for KRLE som omtaler den kristne kirkens forfølgelse av ulike grupper, som for eksempel jødene. Denne tematikken er med andre ord også tatt ut og følgelig bortfaller en anledning til å adressere både antisemittisme og gruppefiendtlige holdninger, legitimert av en maktinstitusjon som Kirken, mer generelt. I kompetansemålene for KRLE er det ett mål om jødedommen som kan åpne for å adressere antisemittisme, selv om dette ikke nevnes eksplisitt:

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

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

I forbindelse med omtalen av «viktige historiske hendelser» innen jødedommen er det nærliggende at opplæringen tematiserer Holocaust og antisemittisme, selv om det ikke

foreskrives eksplisitt. Dersom antisemittisme kun omtales i forbindelse med «jødenes historie», enten i norsk kontekst (jf. målet som nevner nasjonale minoriteter) eller mer generelt, kan dette medføre at et helt sentralt aspekt ved antisemittismen faller utenfor synsfeltet, nemlig at antisemittisme primært handler om *andres* negative forestillinger om og holdninger til jøder som gruppe. I så måte bør «antisemittismens historie» i like stor grad forstås som del av nasjoners og majoritetsgruppers historier om egne nasjonsbyggingsprosjekter og utestengingsprosesser (jf. Lien 2015), ikke kun som del av «jødenes historie».

Det er for øvrig verdt å legge merke til at den svenske læreplanen fra 2011 inneholder temaer som var behandlet i L97 men som er tatt ut i LK06. I planen for historiefaget finner vi under overskriften «Imperialism och världskrig, ca 1800-1950», følgende punkter:

- Den europeiska dominansen, imperialism och kolonialism.
- Nationalism och olika former av demokrati och diktatur i Europa och i andra delar av världen.
- De båda världskrigen, deras orsaker och följder. Förtryck, folkfördrivningar och folkmord. Förintelsen och Gulag.
- Historiska berättelser från skilda delar av världen med skildringar av människors upplevelser av förtryck, till exempel i form av kolonialism, rasism eller totalitär diktatur och motstånd mot detta. (Historie, 7.-9. trinn)

Her nevnes ikke antisemittisme, men vi finner ordet «förintelsen», som er det svenske ordet for Holocaust. Det forekommer sammen med ord som «folkfördrivningar og folkmord», og dessuten sammen med «Gulag», som viser til fange- og straffeleirer i Sovjetunionen i tiden før, under og etter andre verdenskrig. Disse hendelsene skal alle tematiseres under en felles overskrift, sammen med blant annet imperialism og nasjonalisme. Noen av områdene som nevnes her er også dekket i Kunnskapsløftet, men flere av de konkrete temaene som er nevnt, omtales ikke eksplisitt i den norske læreplanen.

Sammendrag av tidligere kartlegging

Rasisme og antisemittisme har, som vist i det foregående, helt ulike stillinger i Kunnskapsløftet i den forstand at antisemittisme ikke er nevnt i den gjeldende læreplanen. Følgelig er det ikke å forvente at dette er et tema eller begrep som lærebokforfattere oppfatter at må inkluderes i lærebøkernes framstillinger. Når det gjelder rasisme i LK06 så gjelder målet for KRLE-faget som nevner rasisme, for 5.-7. trinn. Vi kan følgelig ikke forvente at rasisme adresseres i KRLE-bøkene for ungdomstrinnet. De to andre målene gjelder for ungdomstrinnet og det er rimelig å forvente at bøkene for historie for ungdomstrinnet omtaler

rasisme, ettersom dette er eksplisitt omtalt i læreplanen. Når det gjelder hva som kan forventes av bøkene for samfunnskunnskap er dette mer komplisert ettersom den opprinnelige versjonen av Kunnskapsløftet ikke nevnte rasisme knyttet til dette fagområdet. Lærebøkene for samfunnskunnskap som kom ut i perioden 2006-2008, som respons på Kunnskapsløftet, er med andre ord skrevet med utgangspunkt i en læreplan som ikke adresserte rasisme i samfunnskunnskap.

I rapporten *Beskrivelser av etniske og religiøse minoriteter i læremidler* (Midtbøen mfl., 2014a) ble, som nevnt tidligere, bøker for både videregående og ungdomstrinnet kartlagt. I dette sammendraget vil vi legge hovedvekt på bøkene for ungdomstrinnet, ettersom det er disse bøkene som inngår i vår egen kartlegging. Vi skal først kort se på forekomsten av ordene rasisme og antisemittisme og deretter kort sammenfatte hvordan lærebøkene innholdsmessig adressere disse temaene.

En tabell basert på tall som framkommer i en tabell hos Midtbøen mfl. (2014a, tabell 5, s. 82 og tabell 14, s. 144), tegner et tydelig bilde av både hvor ofte og i hvilke fag rasisme og antisemittisme behandles:

Tabell 4 Antall treff i nøkkelbegreper i trykte læremidler for samfunnskunnskap, historie og KRLE for ungdomstrinnet. Tall fra Midtbøen mfl., (2014a, s. 82 og s. 144).

Nøkkelbegrep	Samfunnskunnskap (14 bøker) ¹⁴	Historie (10 bøker)	RLE (7 bøker)
Rasisme/rasistisk	120	26	31
Antisemittisme	1	13	0
Islamofobi	0	0	0

Det er verdt å legge merke til at det er relativt mange treff på rasisme/rasistisk i bøkene for samfunnskunnskap. Med unntak av en bok var alle bøkene utgitt i perioden 2006-2008, det vil si før den reviderte læreplanen trådte i kraft i 2013. Tabellen indikerer at lærebokforfatterne har ment at rasisme var en tematikk som burde behandles i bøker for samfunnskunnskap, selv om læreplanen ikke foreskrev at rasisme skulle adresseres i skolens opplæring i dette faget. På den andre siden er det relativt få treff i bøkene for historie, sett i forhold til at rasisme eksplisitt adresseres i et mål for historie for 8.-10. trinn i LK06. Når det gjelder bøkene for

¹⁴ Vi har valgt å utelate ett av læreverkene i vår kartlegging (verket *Monitor*) fordi dette er lite i bruk i skolene i dag. Dette verket var imidlertid inkludert hos Midtbøen mfl., 2014a, og det ble derfor kartlagt 14 lærebøker for samfunnskunnskap mens vi har kartlagt 11.

RLE så er det relativt mange treff tatt i betraktning at rasisme ifølge læreplanen ikke skal behandles på ungdomstrinnet.

Det er få treff på søkeordet antisemittisme, noe som kan ses i sammenheng med at ordet heller ikke er nevnt i læreplanen. Det er kun ett treff i bøkene for samfunnskunnskap for ungdomstrinnet og ingen treff i bøkene for RLE. Til sammenligning var det ingen treff på antisemittisme i bøkene for samfunnsfag for videregående, men 10 treff i bøkene for Religion og etikk (Midtbøen mfl., 2014a, s. 82-83). Som det framgår av tabellen over, er det først og fremst historiebøkene som nevner antisemittisme og tematikken er mer framtrædende på videregående. I åtte historiebøker for videregående var det til sammen 40 treff, mens i bøkene for ungdomstrinnet var det 13 treff fordelt på 10 bøker. En nærmere undersøkelse av de ulike bøkene viser imidlertid at disse 13 treffene ikke er jevnt fordelt. Antisemittisme nevnes i 3 av 10 bøker, hvorav to bøker tilhørte samme læreverk. Det var med andre ord kun to av fire læreverk for historie som nevnte antisemittisme. Av til sammen 19 bøker for samfunnskunnskap/samfunnsfag som ble kartlagt i den forrige undersøkelsen, var det kun en bok som hadde ett treff på antisemittisme. Tabellen indikerer med andre ord at antisemittisme forstås som et historisk tema og ikke som en aktuell og samfunnsrelatert tematikk.

I tabell 4 har vi også inkludert søkeordet «islamofobi». Dembra legger riktignok ikke vekt på islamofobi på tilsvarende måte som rasisme og antisemittisme, men sett i lys av hvilke grupper som møtes med fordommer og fiendtlighet i det norske samfunnet i dag, kan det være relevant å inkludere dette søkeordet. I boka *Hva er rasisme* (2015) behandler Bangstad og Døving islamofobi som en form for rasisme, ved siden av antisemittisme. Det påpekes her at det er rimelig å hevde at antisemittisme har en lengre historie en islamofobi, men samtidig pekes det på likhetstrekk mellom dem. Det har dessuten vært antydnet nylig at islamofobi er minst like utbredt i Norge i dag som antisemittisme (se f.eks. Osler, 2014). Dette er med andre ord et fenomen som fortjener oppmerksomhet. Som det framgår av tabell 4 var det imidlertid ingen treff på «islamofobi» i bøkene som var inkludert i den forrige kartleggingen (Midtbøen mfl., 2014a). Det er heller ingen treff på dette søkeordet i de nye bøkene som omtales i neste delkapittel. «Islamofobi» er med andre ord ikke etablert som et begrep i den offentlige samtalen på en måte som gjør at det oppfattes som viktig eller relevant å forklare hva dette viser til i lærebøkene. Noen av bøkene omtaler imidlertid at muslimer i Norge kan oppleve å bli møtt med fordommer og gruppefiendtlige holdninger fra majoritetsbefolkningen.

I den kvalitative kartleggingen av hvordan rasisme og antisemittisme behandles i lærebøkene kom det fram noen forskjeller med hensyn til hvordan temaene ble adressert i de ulike fagene. I historiebøkene ble rasisme gjennomgående knyttet til ekstreme holdninger og handlinger, og hendelser i fortiden. Blant annet ble rasisme i flere av bøkene knyttet til nazisme og Tyskland under andre verdenskrig (Midtbøen mfl., 2014a, s. 86-87). Samtidig tok framstillingene utgangspunkt i det som gjerne kalles biologisk rasisme eller klassisk rasisme. Dette er en forståelsesmåte som oppfattes som, og framstilles som, utdatert og som et fenomen som nettopp hører til i historien. Lærebøkene forteller dermed en «utviklingsfortelling» der biologisk rasisme knyttes til fortiden og hvor det framgår at det ikke lenger er akseptabelt å begrunne forskjellstenkning med henvisning til forestillinger om biologiske raseforskjeller (jf. Jensen, 1994, s. 346). Historiebøkene for videregående har imidlertid en noe bredere tilnærming til rasisme enn bøkene for ungdomstrinnet (Midtbøen mfl., 2014a, s. 88-89).

Bøkene for samfunnskunnskap har en bredere tilnærming til rasisme enn bøkene for historie. Mens historiebøkene legger vekt på framstillinger av «biologisk rasisme, finner vi her forståelser av rasisme både som ekstreme holdninger og handlinger (som i historiebøkene), men også som hverdagsrasisme og negative fordommer. I disse bøkene defineres rasisme som forskjellsbehandling og rangering av mennesker med utgangspunkt i både hudfarge, religion og kultur. Her ser vi med andre ord uttrykk for det som gjerne omtales som «nyrasisme», nemlig at rangeringen av mennesker begrunnes i kulturforskjeller heller enn i forskjeller mellom «raser» (Midtbøen mfl. 2014a, s. 93). Men selv om bøkene for samfunnskunnskap har en bredere tilnærming til rasisme enn bøkene for historie, er det forestillingen om rasisme som ekstreme holdninger og handlinger som dominerer i begge fag (s. 95). Denne vektleggingen kan gjøre det utfordrende å samtidig adressere hverdagsrasisme og strukturelle utfordringer. Dessuten kan et fokus på det ekstreme bidra til at oppmerksomheten først og fremst rettes mot ekstreme og marginaliserte personer og grupper som utøvere av rasisme, framfor at personer og gruppers erfaringer av å bli utsatt for rasisme, adresseres. Bøkene for RLE har i likhet med bøkene for samfunnskunnskap en variert tilnærming til rasisme.

Tabell 4 indikerer at lærebøkene i liten grad adresserer antisemittisme. Bøkene omtaler imidlertid hat og fiendtlige holdninger overfor jøder som gruppe uten at dette nødvendigvis betegnes som antisemittisme. Antisemittisme behandles først og fremst som et

historisk fenomen. Dette kan ses i sammenheng med at tematikken i størst grad behandles i historiebøkene. I RLE-bøkene behandles fiendtlige og hatefulle holdninger til jøder som gruppe også som et problem i norsk samtid (Midtbøen mfl., 2014a, s. 105).

I Midtbøen mfl. vises det til at antisemittisme i historiebøkene forstås som «et fenomen som kan spores lang tilbake til middelalderen i mange samfunn, og at Holocaust er det mest alvorlige uttrykket for jødehat» (2014a, s. 91). Eksemplene som trekkes fram i rapporten er imidlertid alle hentet fra historiebøker for videregående opplæring. Sitatene fra bøker for ungdomstrinnet viser seg å være mer problematiske. Blant annet omtales det følgende sitatet fra boka *Underveis. Historie 9*:

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

Denne framstillingen bidrar ikke til å gi elevene kunnskap om antisemittismens lange historie eller om hva som kjennetegner antisemittisme, slik bøkene for videregående gjør. Når antisemittisme i dette sitatet omtales som «skepsis mot jøder», bidrar dette dessuten til å framstille antisemittisme både som et marginalt og som et ganske uskyldig fenomen (Midtbøen mfl. 2014a, s. 92).

Som påpekt over omtales antisemittisme, i likhet med rasisme, primært som et historisk fenomen i historiebøkene, og det knyttes i stor grad an til eksempler fra tiden før og under andre verdenskrig. Vi finner imidlertid et unntak i boka *Underveis. Historie 9*, den samme boka som ble sitert over. Her omtales situasjonen til jøder i Norge i dag:

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

Dette utdraget fokuserer blant annet på en aktuell konflikt mellom Israel og Palestina. Teksten er imidlertid problematisk av minst to grunner. For det første slår den fast at jøder ikke opplever rasisme eller diskriminering i Norge. Dette vet vi er feil. Boken er imidlertid skrevet i 2007, før det offentlige fokuset på antisemittisme og norske jøders erfaringer med hat og trakassering som vi har sett de siste årene (jf. Eidsvåg mfl., 2011). Dette kan i noen grad forklare en slik misvisende framstilling. For det andre er teksten problematisk fordi den gjør

en direkte kopling mellom norske jøder som gruppe og staten Israel (Midtbøen mfl. 2014a, s. 93). På denne måten kan teksten i ytterste konsekvens bidra til å legitimere hat og trakassering blant norske muslimer, rettet mot norske jøder, med henvisning til et politisk sinn knyttet til staten Israels politikk overfor Palestina og palestinere i Midtøsten. I stedet for å rote til en kompleks problemstilling slik læreboka her gjør, kunne forfatteren snarere ryddet opp i forestillinger om antisemittisme som fenomen på den ene siden, og legitim, politisk kritikk av staten Israel på den andre. Det er for øvrig verdt å merke seg at den første setningen i sitatet over bruker begrepene diskriminering og rasisme framfor å introdusere elevene for begrepet «antisemittisme».

Rasisme og antisemittisme i nye læreverker

I dette avsnittet drøfter vi to nye læreverker, ett for samfunnsfag kalt *Nye Makt og menneske* (Cappelen) og ett for KRLE kalt *Store spørsmål* (Aschehoug).¹⁵ Bøkene for 10. trinn foreligger foreløpig ikke, så forholder vi oss til bøkene for 8. og 9. trinn: *Nye Makt og menneske 8 Historie* (Ingvaldsen & Kristensen, 2013), *Nye Makt og menneske 8 Samfunnskunnskap* (Helland og Aarre, 2013), *Nye Makt og menneske 9 Historie* (Ingvaldsen og Kristensen, 2015), *Nye Makt og menneske 9 Samfunnskunnskap* (Helland og Ingvaldsen, 2015), *Store spørsmål 8* (Hove, Jørgensen Rasmussen & Sandboe, 2015) og *Store spørsmål 9* (Hove, Jørgensen & Sandboe 2016). De to bøkene for 8. trinn av læreverket *Nye Makt og menneske* utkom i 2013 og inngikk i kartleggingen som ble utført av Midtbøen mfl (2014). Vi har likevel valgt å omtale dem i dette avsnittet som fokuserer på nye læreverker, fordi det er et konkret poeng å undersøke hvordan bøker for samfunnskunnskap som er skrevet etter den reviderte læreplanen, adresserer rasisme.

Det er kun ett treff på ordet «rasisme» i de to historiebøkene til *Nye Makt og menneske* og dette finner vi i boka for 8. trinn. Boka er delt i 6 hovedkapitler, inkludert kapittel 5 som heter «Sivilisasjoner møtes» (s. 157-190). Her får elevene innledningsvis, gjennom tre kulepunkter, vite hva de skal lære gjennom dette kapitlet:

- det som skjedde i verden utenfor Europa med hovedvekt på 1700- og 1800-tallet
- oppdagelser, handelsruter og verdenshandelen med hovedvekt på 1700- og 1800-tallet
- menneskeverd, diskriminering og rasisme (*Nye Makt og Menneske 8 Historie* / Ingvaldsen og Kristensen, 2013, s. 158).

¹⁵ KRLE-boka 8-10 er også ny, men den er en revidert versjon av en bok som var inkludert i forrige kartlegging, og det er ingen endringer i den reviderte versjonen som har relevans for vår kartlegging.

Det tredje kulepunktet henspiller eksplisitt på kompetansemålet for historie som sier at eleven skal kunne «drøfte ideal om menneskeverd, diskriminering og utvikling av rasisme i eit historisk og notidig perspektiv». I teksten videre forekommer imidlertid ikke ordet «rasisme». Dette kan indikere at elevene skal lære om rasisme gjennom å lære om blant annet imperialismen og slaveri, men uten å lære eksplisitt om rasisme. Denne typen tilnærming i læreboka forutsetter at undervisere har god kompetanse og selv kan tydeliggjøre og synliggjøre hva som kjennetegner rasisme og hvordan det begrunnes og kommer til uttrykk i ulike kontekster. Fokuset i dette kapitlet er imidlertid verdenshistorie på 1700- og 1800-tallet. Det innebærer at boka ikke inviterer til å fokusere på rasisme i norsk kontekst og i nyere tid. De to andre temaene som er nevnt i samme kulepunkt, «menneskeverd» og «diskriminering»; er heller ikke omtalt i kapitlet. Det står altså eksplisitt i innledningen i kapitlet som er sitert over, at dette er temaer elevene skal lære om, men ordene dukker ikke opp igjen noe sted senere i kapitlet. Ordet diskriminering forekommer riktignok to ganger senere i boka (i kapittel 6), men altså ikke i dette kapitlet hvor elevene ifølge kulepunktene skal lære om diskriminering. I historieboka for 10. trinn, som er fra 2008 og ikke nyskrevet, finner vi et lignende misforhold mellom kapittelintroduksjon og kapittelinnhold. I et kapittel kalt «Jugoslavia eksploderer» finner vi følgende tekst innledningsvis:

I dag er det fred på Balkan, selv om det er en skjør fred. Men hva var det som førte til de grusomme borgerkrigene i 1990-årene? I dette kapitlet får du lære om årsakene til og virkningene av det som skjedde. Du får også vite hvordan nasjonalisme og rasisme kan true freden (*Nye Makt og Menneske 8 Historie* / Ingvaldsen & Kristensen, 2008, s. 93).

I dette kapitlet skal elevene få vite «hvordan nasjonalisme og rasisme kan true freden». Ordet nasjonalisme forekommer seks ganger gjennom kapitlet. Ordet rasisme er imidlertid ikke brukt, før helt mot slutten av kapitlet hvor elevene får følgende oppgave: «Påstand: *etnisk rensing* = *rasisme*. Diskuter påstanden i mindre grupper (s. 106). Også her vil det kreve god kompetanse hos undervisere å sikre at elevene får vite «hvordan rasisme kan true freden», ettersom rasisme ikke eksplisitt adresseres i lærebok. Rasisme knyttes i denne boka for 10. trinn til borgerkrigen i Jugoslavia på 1990-tallet, noe som gjør at rasisme kan knyttes til «nåtid» (jf. krav i kompetansemålet). Konteksten er imidlertid en ekstrem situasjon i et annet land, noe som ikke inviterer til å adressere rasisme som utfordring i dagens fredelige Norge.

I bøkene for samfunnskunnskap til verket *Nye/Makt og menneske* er det til sammen 15 treff på ordet «rasisme». 11 av disse finner vi i boka for 8. trinn, inkludert ett treff i innholdsfortegnelsen, ett i en overskrift, ett i stikkordsregister og to i oppgaver. Fem av de

seks treffene vi finner i tekst i boka, forekommer i et avsnitt med overskriften «Rasisme og diskriminering»:

Når noen blir behandlet dårligere enn andre eller blir utestengt på grunn av kultur, religion, hudfarge eller hvor han eller hun kommer fra, kalles det rasisme. FN har laget en egen konvensjon som forbyr rasisme, og rasisme er også forbudt ifølge norsk lov. Paragraf 135 a i straffeloven blir kalt rasismeparagrafen. Der står det at de som truer, forfølger, håner eller snakker nedlatende om andre på grunn av hudfarge eller andre ytre kjennetegn eller på grunn av religiøs tro, kan straffes med bøter eller fengsel i inntil to år. Mennesker med mørk hudfarge og utenlandsklingende navn kan oppleve å bli diskriminert når de skal finne seg et sted å bo, eller når de søker jobb. Barn og unge kan oppleve rasisme og diskriminering på skolen (*Nye Makt og Menneske 8 Samfunnskunnskap* / Helland & Aarre, 2013, s. 88).

Her omtales både rasisme og diskriminering, og det klargjøres ikke tydelig hva som vanligvis kjennetegner rasisme til forskjell fra diskriminering (se f.eks. Bangstad & Døving, 2015). Framstillingen av rasisme som fenomen er generell og lite presis, og svarer i begrenset grad til kompetansemålet for samfunnskunnskap som sier at eleven skal kunne «gjere greie for omgrepa haldningar, fordommar og rasisme, og vurdere korleis haldningar kan bli påverka og korleis den enkelte og samfunnet kan motarbeide fordommar og rasisme» (Kunnskapsløftet, s. 76). Avsnittet om rasisme og diskriminering inngår i kapitlet «Norge – et flerkulturelt samfunn». Til slutt i kapitlet er det 15 spørsmål til elevene, og det aller siste av disse er «Hva er rasisme?» (s. 94). Etter vårt syn gir teksten som er sitert over, bare i begrenset grad elevene forutsetninger for å svare på spørsmålet. Vi har ikke tilgang til den forrige versjonen av *Makt og menneske Samfunnskunnskap* for 8. trinn. Vi vet derfor ikke om dette avsnittet om rasisme og diskriminering er kommet inn i *Nye Makt og menneske 8 samfunnskunnskap* som respons på den reviderte læreplanen, eller om dette avsnittet også var del av den forrige versjonen av boka fra 2006.

I *Nye Makt og menneske 9 Samfunnskunnskap* (2015) omtales rasisme to ganger i et nytt, innledende kapittel om kildekritikk og kritisk tenkning. Her omtales rasisme som en av flere «store globale utfordringer», sammen med fattigdomsproblematikk, fremmedfrykt, terrorisme og en økologisk krise. På grunn av denne typen globale utfordringer kreves det av eleven «at du ser at det er en helhet i kunnskapen du tilegner deg». Videre framheves demokratiske prinsipper og evnen til å stille maktkritiske spørsmål, som viktige svar på hvordan rasisme og andre utfordringer kan møtes, og avsnittet avslutter med å slå fast følgende: «Utdanningen vår skal derfor være knyttet til utvikling, menneskerettigheter, bærekraftig utvikling, flerkulturell forståelse og fred» (Helland & Ingvaldsen, 2015, s. 24).

Her settes med andre ord rasisme inn i en større sammenheng og knyttes direkte sammen med både kritisk tenkning og demokrati. I *Makt og menneske 9 samfunnskunnskap* fra 2007, var det ingen treff på rasisme.

Det er kun ett treff på ordet «rasisme» i de to bøkene i det nye KRLE-verket *Store spørsmål*. I boka for 8 trinn blir det i forbindelse med omtalen av hinduismen påpekt følgende: «Det er forbudt å diskriminere på grunn av kaste i India, på samme måte som rasisme er forbudt i Norge» (s. 64). I fortsettelsen pekes det på at «mange fra de laveste kastene lever i fattigdom og blir sett ned på. Det er ikke akseptabelt fordi India er et demokrati der alle skal ha like rettigheter». På denne måten koples diskriminering og rasisme sammen med demokrati, i den forstand at det er et problem for et demokrati hvis enkelte grupper diskrimineres eller utsettes for rasisme. Parallellen som teksten trekker til den norske konteksten, blir ikke utdypet. Det er mulig at *Store spørsmål 10*, som ikke foreligger enda, kommer til å ta opp temaet rasisme. Men ettersom rasisme i henhold til læreplanen ikke er et tema for KRLE på ungdomstrinnet er det ikke gitt at tematikken adresseres nærmere.

Hva så med antisemittisme, omtales dette i de nye lærebøkene, selv om temaet ikke er omtalt i læreplanen? I de seks bøkene i *Nye/Makt og menneske*-serien, er det treff på antisemittisme i den ene boka, nemlig i den nye boka for historie for 9. trinn (Ingvaldsen & Kristensen, 2015). Antisemittisme nevnes på to ulike steder i denne boka. I bokas første kapittel «Første verdenskrig – blodbadet i Europa», nevnes antisemittisme i det siste avsnittet med overskriften «Konfliktene i Midtøsten»:

På 1800-tallet vokste antisemittismen kraftig, spesielt i Europa. Blant annet fikk mange jøder dødsstraff på grunn av sin tro. Dette økte nasjonalismen blant jødene. Samholdet ble sterkere, og ønsket om et eget land vokste. I 1873 ble det bestemt at jødene kunne kjøpe land/jord i Palestina. Dette førte til en forholdsvis stor immigrasjon av jøder til Palestina. Dette ledet igjen til opprør og protester blant arabiske palestinske bønder som nå ble jaget vekk fra områdene de levde på (*Nye Makt og Menneske 9 Historie* /Ingvaldsen & Kristensen, 2015, s 38).

I denne teksten slås det innledningsvis fast at antisemittismen økte kraftig i Europa på 1800-tallet, men det forklares ikke egentlig hva antisemittisme er. Antisemittismens lange historie blir på den måten ikke tydelig for elevene, og opplysningen om økt antisemittisme settes ikke inn i en bredere kontekst. I fortsettelsen flyttes fokus fra Europeisk antisemittisme til konkrete eiendomskonflikter i Palestina, og leseren kan få inntrykk av at palestinernes protester mot å bli fratatt sine landområder også skal forstås som uttrykk for antisemittisme. Eventuelt kan leseren få inntrykk av at antisemittisme mot jøder er selvforskyldt, ettersom de tok seg til rette

overfor arabiske bønder i Palestina. I margen ved siden av teksten som er sitert over, presenteres følgende definisjon: «Antisemittisme = hat mot jøder» (s. 38).

Antisemittisme omtales, som nevnt, to steder i boka *Nye Makt og menneske 9 historie* (Ingvaldsen & Kristensen, 2015). Det andre stedet er i kapitlet «Andre verdenskrig – den dødeligste konflikten i historien» (s. 123-176). Her er et eget delkapittel med overskriften «Holocaust», som blant annet omtaler synet på jøder i partiprogrammet til Det nasjonalsosialistiske tyske arbeiderparti (NSDAP), som Hitler var med å utforme i 1920. Her sto det blant annet følgende

«[...] bare landsmenn kan være statsborgere. Landsmenn er bare de som har tysk blod. Derfor kan ikke jøder være landsmenn. Den som ikke er statsborger, kan bare oppholde seg i Tyskland som gjest og er underkastet fremmedlovgivningen» (*Nye Makt og Menneske 9 Historie* /Ingvaldsen og Kristensen 2015, s. 157-158)

I fortsettelsen får leseren vite at NSDAP ble det største partiet i den tyske nasjonalforsamlingen i 1933 og at deres partiprogram dermed ble grunnlaget for tysk politikk, og det fortelles at «Partiprogrammet var antisemittisk» (s. 158). Videre formidles følgende:

Antisemittisme og forfølgelse av jødene har eksistert lenge i Europa. Også i Norge har det eksistert en jødelov. I Grunnloven av 1814 sto det: «Jøder ere fremdeles udelukkede fra Adgang til Riget.» Argumentet for at jødene ikke fikk komme til Norge, var først og fremst religiøst. Jødene tilhørte ikke den evangelisk-lutherske religionen. Noen var også redde for at jødene skulle få for stor økonomiske innflytelse (*Nye Makt og Menneske 9 Historie* /Ingvaldsen og Kristensen, 2015, s. 158).

Antisemittisme plasseres her også i den norske konteksten, og knyttes på den måten ikke kun til nazismen og Holocaust. Teksten antyder dessuten at antisemittisme i norsk sammenheng i stor grad fungerte som grensemarkering overfor «de andre» og som konsolidering av «det norske» (jf. Lien, 2015), og på den måten kan sies å handle like mye om forestillinger om «oss», som om forestillinger om «de andre». I margen ved siden av teksten presenteres følgende definisjon av antisemittisme: «Fiendtlige holdninger og handlinger rettet mot jøder, bare fordi de er jøder» (s. 158). Som nevnt over ble antisemittisme også definert i teksten om konflikter i Midtøsten tidligere i samme bok. Her ble antisemittisme forklart som «hat mot jøder» (s. 38). Det kan framstå noe pussig å oppgi to ulike definisjoner på samme ord, i samme bok. Den lengste av de to definisjonene er langt mer presis og får fram et helt vesentlig aspekt som ikke dekkes i den korte definisjonen, nemlig at antisemittisme handler om fiendtlige holdninger *rettet mot jøder, bare fordi de er jøder*.

Det er, som omtalt i forrige delkapittel, ingen treff på «antisemittisme» i de to læreverkene for KRLE som kom ut i perioden 2006-2008. I det nye læreverket *Store spørsmål* er antisemittisme imidlertid eksplisitt omtalt i boka for 8. trinn. Et søk ga 4 treff og alle disse ligger i kapitlet om Jødedommen, i et delkapittel kalt «1900-tallet – katastrofe og nye muligheter» (s. 152-156). Kapitlet fokuserer på hva som skjedde med jøder i Norge under andre verdenskrig og innleder med en fortelling om da norske jøder i slutten av november 1942 ble hentet av norske politifolk i sine hjem, og deretter sendt med skipet *Donau* med kurs for Polen og Auschwitz. Etter denne skildringen kommer et kort avsnitt med overskriften «Antisemittisme», hvor teksten lyder slik:

Hvordan kunne vanlige politifolk i Oslo være med på noe sånt? Kanskje er noe av forklaringen at det alt fra begynnelsen av 1900-tallet var spredd hat mot jøder i mange land. Falske rykter var satt ut, jødene fikk blant annet skylden for den økonomiske krisen. Enda en gang ble de gjort til syndebukker.

En gruppe som holder på egne skikker og skiller seg ut med klesdrakt eller levemåte, blir ofte møtt med mistenksomhet. Det er ikke bare jøder som opplever det. Fiendtlige holdninger mot jøder kalles *antisemittisme*.

Under Hitlers nazistiske styre under andre verdenskrig førte dette hatet til utryddelse av 6 millioner jøder. Den katastrofen kalles Holocaust (*Store spørsmål 8/Hove mfl.*, 2015, s. 154).

Innledningen viser tilbake til historien om hvordan norsk politi bisto tyske okkupasjonsmakter med å deportere norske jøder. Forklaringen på at «vanlige politifolk i Oslo» bidro til å sende norske jøder til Auschwitz, er delvis at det allerede «fra begynnelsen av 1900-tallet var spredd hat mot jøder i mange land». Denne framstillingen kan gi elevene inntrykk av at antisemittisme var noe som oppsto ikke mange tiår før andre verdenskrig. I teksten står det riktignok at jødene ble gjort til syndebukker «enda en gang», noe som antyder at dette også har skjedd tidligere. Dette kan henspille på at jødene har fått skylden for å ha drept Jesus, noe som tidlig bidro til å skape negative holdninger til jøder som gruppe, innen kristen tradisjon. Teksten er imidlertid uklar og bidrar ikke til å gi en god framstilling av det som kan kalles antisemittismens historie.

I det neste avsnittet i teksten over lanseres *implisitt* ytterligere en forklaring på hvorfor norsk politi bidro til å deportere norske jøder: fordi jøder som gruppe skiller seg ut gjennom egne skikker og derfor blir møtt med mistenksomhet. Som teksten står her, kan den i verste fall leses som en naturlig gjøring av at minoritetsgrupper som skiller seg ut møter mistenksomhet og fiendtlige holdninger fra majoritetssamfunnet. Her følger også en

definisjon av antisemittisme som «fiendtlige holdninger mot jøder» (s. 154). Deretter følger to avsnitt med overskriftene «Jøder i Norge» og «Staten Israel», før noen elevoppgaver til dette kapitlet. Her finner vi spørsmålet «Hva er antisemittisme?» og en «Gå videre»-oppgave som lyder slik: «Finnes antisemittisme i dag? Finn ut mer» (s. 156).

Det er to konkrete aspekter ved omtalen av de nye lærebøkene og deres behandling av temaene rasisme og antisemittisme, som det er verdt å framheve. For det første ser vi at *Nye Makt og menneske 9 Samfunnskunnskap* (2015) omtaler rasisme i et nytt, innledende kapittel om kildekritikk og kritisk tenkning. Rasisme omtales her som en av flere «store globale utfordringer», sammen med fattigdomsproblematikk, fremmedfrykt, terrorisme og en økologisk krise. Her settes med andre ord rasisme inn i en større sammenheng og knyttes direkte sammen med både kritisk tenkning og demokrati. Dette er en tilnærming til rasisme som vi ikke har sett i andre bøker for ungdomstrinnet. For det andre ser vi at antisemittisme er omtalt i det nye læreverket for KRLE *Store spørsmål*. I den forrige kartleggingen var det ingen treff på søkeordet antisemittisme i bøker for RLE og søk i den reviderte *KRLE-boka 8-10* (2016) ga heller ikke treff. Omtalen av antisemittisme i *Nye Makt og menneske 9 Historie* (2015) er i hovedsak den samme som omtalen i den forrige versjonen fra 2007. I den nye boka er det imidlertid tatt inn en langt bedre definisjon av begrepet antisemittisme, slik at dette nå ikke kun omtales som «hat mot jøder» (Ingvaldsen & Kristensen, 2015, s. 38) men også som «fiendtlige holdninger og handlinger rettet mot jøder, bare fordi de er jøder» (s. 158).

Mobbing og krenkelser i lærebøker

Innledning

Som en del av analysene har vi også undersøkt hvordan «mobbing/mobbe» og «krenke» adresseres i læremidlene. Vi har valgt å inkludere disse begrepene ettersom de er sentrale i skolemiljøfeltet, og fordi disse temaene ikke inngikk i den forrige kartleggingen som ble gjennomført av Midtbøen mfl. (2014a). Forskning og ulike perspektiver som ligger til grunn i skolemiljøfeltet ble grundigere presentert i kapittel 5. Her vil vi derfor nøye oss med å gjøre kort rede for krenkelsesbegrepet. Deretter vil vi kort omtale den mest utbredte mobbedefinisjonen, samt noen kritiske innvendinger mot denne.

Retten til en trygg og inkluderende skolehverdag er nedfelt i skolelovverket under paragraf 9a. I følge § 9a-1 har alle elever i grunnskole og videregående skole rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Som følge av dette

pålegges alle skoler å arbeide aktivt med miljø, og å innføre tiltak mot krenkelser. *Krenkelser* er altså innført som et samlebegrep for handlinger der en persons verdighet eller integritet blir krenket. Dette omfatter alt fra enkeltstående ytringer eller handlinger til gjentatte episoder, gjennom blant annet mobbing, vold, rasisme, trakassering og diskriminering. Samtidig er det en viktig forutsetning at det er elevens egne subjektive opplevelser som skal vektlegges (NOU 2015:2, 2015, s. 31).

Til tross for at det er krenkelser som ligger til grunn for elevers juridiske vern, er det gjerne mobbing som blir assosiert med tiltak og arbeid med skolemiljø. I den mest utbredte definisjonen, som er utviklet av Dan Olweus (1992), anses mobbing å være en individuell aggressiv handling som forutsetter bevisst maktmisbruk over en lengre tidsperiode, med et ubalansert styrkeforhold mellom den som mobber og den som blir mobbet (s. 17-18). Mobbedefinisjonen omfatter imidlertid ikke subjektive opplevelser, ulike typer diskriminering eller alvorlige enkelthendelser (Eriksen, et al., 2014), og har dermed en smalere tilnærming enn krenkelsesbegrepet. Denne profilerte definisjonen av mobbing er imidlertid blitt kritisert ettersom den verken berører bakenforliggende årsaker til mobbing, eller legger til grunn at mobbing er et sosialt og kulturelt komplekst fenomen (Schott & Søndergaard, 2014). Som følge av en smal forståelse av mobbing, har antimobbearbeidet gjerne hatt et instrumentelt preg, med programutviklere som tilbyr tiltak og virkemidler i form av «pakkeløsninger» til skolene.

I gjennomgangen av lærebøkene har vi fortrinnsvis undersøkt hvordan «mobbing/mobbe» adresseres, og hvilke forståelser lærebokforfatterne legger til grunn i sine tilnærminger til fenomenet. Samtidig har vi undersøkt om «krenke» sees i sammenheng med mobbing, og på hvilken måte begrepet eventuelt kobles to skolemiljø.

Mobbing og krenkelser i Kunnskapsløftet

Verken mobbing eller krenkelser nevnes i kapitlet «Prinsipper for opplæringen» som i Kunnskapsløftet følger etter den generelle delen av læreplanen og før de fagspesifikke læreplanene. Mobbing er imidlertid nevnt i ett kompetansemål i Kunnskapsløftet og dette ligger i planen for KRLE:

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- samtale om respekt og toleranse og motvirke mobbing i praksis (Filosofi og etikk, 4. trinn, s. 47)

Mobbing knyttes her sammen med respekt og toleranse og kan således ses i sammenheng med verdier som gjerne knyttes til demokratisk kompetanse. «Krenkelse» er, som nevnt, den juridiske termen som betegner fenomener som blant annet mobbing og trakassering. I ett av målene for norskfaget nevnes «krenke»:

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- forklare hvordan man gjennom språkbruk kan krenke andre (Språk, litteratur, kultur, 4. trinn, s. 36)

Ettersom krenkelse i dette kompetansemålet er knyttet til norskfaget, er det ikke overraskende at det konkret knyttes an til språkbruk. En breiere tilnærming til det å krenke eller å bli krenket, omtales ikke i læreplanens kompetansemål.¹⁶

Det er verdt å merke seg at begge målene som er sitert over, er knyttet til opplæring for 1.-4. trinn. Det er med andre ord ingen kompetansemål for 5.-10. trinn som nevner mobbing eller krenkelser. Når fokus på mobbing og krenkelser kun er lagt til de første skoleårene kan dette gi inntrykk av at det forventes at disse utfordringene er tatt hånd om og avsluttet innen elevene begynner på 5. trinn. Det er samtidig verdt å merke seg at det offentlige og politiske fokuset på mobbing ikke på noen måte kan sies å gjenspeiles i læreplanen. Dette kan forstås i lys av at mobbing i stor grad er knyttet til «mobbeprogrammer» og at utfordringer knyttet til mobbing i stor grad er tenkt å bli ivaretatt og løst gjennom disse programmene. Når mobbing i så liten grad adresseres i skolen læreplan er det imidlertid en fare for at arbeidet med mobbing ikke i tilstrekkelig grad ses i sammenheng med det øvrige arbeidet i skolen. Videre er det også en fare for det at lærere som profesjonsutøvere ikke tilkjennes tilstrekkelig ansvar eller kompetanse knyttet til arbeidet mot mobbing og krenkelser, ettersom det i stor grad er mobbeprogrammer og de som produserer og tilbyr mobbeprogrammer, som tilkjennes ekspertkompetanse og definisjonsmakt på området. For mer om dette, se kapittel 5.

Omfang av mobbing og krenkelser i læremidlene

I hvor stort omfang er mobbing og krenkelser omtalt i lærebøkene for samfunnskunnskap, historie og KRLE for ungdomstrinnet? Som vi har understreket tidligere kan antall treff på nøkkelord selvsagt ikke si noe entydig om den innholdsmessige framstillingen i bøkene, men

¹⁶ Temaet grensesetting adresseres riktignok både i naturfag og samfunnsfag. Dette kom inn i målene både på 2., 4. og 10. trinn i den reviderte læreplanen som trådet i kraft fra 2013. Grensesetting og krenkelser kan med fordel ses i sammenheng men det vil føre for langt å drøfte dette nærmere her.

omfanget kan likevel gi en pekepinn på i hvilken grad ulike temaer er prioritert eller ikke i de ulike bøkene.

Tabell 5 Antall treff på nøkkelbegreper i læremidler for Samfunnskunnskap, historie og RLE på ungdomstrinnet. Mobbing/mobbe. Krenke/krenkelse/krenkende

Nøkkelbegrep	Samfunnskunnskap (11 bøker)	Historie (12 bøker)	RLE (9 bøker)
Mobbing/mobbe	152	8	35
Krenke	35	6	39

Når det gjelder søk på «mobbe/mobbing» finner vi igjen noe av den samme diskrepansen som vi fant i søkene på «demokrati», nemlig at noen bøker i stor grad adresserer temaet, mens andre i svært begrenset grad bruker det. Tabell 5 gir tilsynelatende inntrykk av at samfunnskunnskapsbøkene har større fokus på mobbing enn hva som er tilfellet for historie og RLE. Tabell 6 viser imidlertid at det først og fremst er kun *ett* læreverk som adresserer «mobbing/mobbe» og her er omfanget stort. I de resterende læreverkene er det få treff.

Tabell 6 Antall treff på mobbe/mobbing i læremidler for samfunnskunnskap på ungdomstrinnet fordelt på læreverk.

Bøker	(Nye) Makt og menneske ¹⁷	Kosmos	Matriks	Underveis	Zoom	
Antall treff på mobbe/mobbing	14	120	5	1	13	152

Av tabell 6 framgår det at mobbe/mobbing i samfunnskunnskap først og fremst adresseres i læreverket *Kosmos*. I boka *Underveis. Samfunnskunnskap 8-10* var det kun ett treff og i de tre bøkene for samfunnskunnskap i serien *Matriks* var det kun fem treff til sammen.

Tabell 5 viser også at «krenke» er et relativt lite utbredt begreper dersom vi ser på alle læremidlene i samfunnskunnskap, historie og KRLE samlet. Som vist i forrige delkapittel nevnes verken «mobbing/mobbe» eller «krenke» i «Prinsipper for opplæringen», eller i noen av fagplanene for ungdomstrinnet for Samfunnskunnskap eller KRLE. Dette er en rimelig forklaring på hvorfor læremidlene i så liten grad adresserer temaene. Samtidig er mobbing et tema som er svært mye omtalt i den offentlige samtalen av både media og politikere. Årsaken til at det offentlige og politiske fokuset ikke gjenspeiles i læreplanen og lærebøkene, kan skyldes at mobbeproblematikken i stor grad «eies» av utviklere av ulike

¹⁷ Her har vi, som omtalt i kapittel 3, inkludert *Nye makt og menneske 8* (2013) og *Nye makt og menneske 9* (2015), samt *Makt og menneske 10* (2008). *Nye makt og mennesker 10* blir publisert i 2016, og er derfor ikke inkludert i denne evalueringen.

«mobbeprogrammer», og at utfordringer knyttet til mobbing i stor grad er tenkt å bli ivaretatt og løst gjennom programmene. Samtidig kan mobbeproblematikkens sentrale plass i den offentlige samtalen forklare hvorfor noen lærebokforfattere har valgt å skrive om mobbing, til tross for at det ikke vektlegges i læreplanene.

Samfunnskunnskap

Som det fremgår av tabell 6 er det læreverket *Kosmos* som i størst grad adresserer mobbing. Nesten alle treffene på nøkkelordene mobbe/mobbing finner vi i en egen sekvens i *Kosmos 8* som heter nettopp «Hva er mobbing?», og som innledes på følgende vis:

Mobbing er når en eller flere personer plager en annen person gjentatte ganger og over tid. Det er et ujevnt styrkeforhold mellom mobberne og den som blir mobbet, slik at det er vanskelig å forsvare seg. De mest vanlige plagemetodene er fysisk plaging, utestenging og ondsinnet erting. Knuffing, dytting og fleip kan være uskyldig, men hvis det oppfattes som plagsomt og det gjentar seg over tid, er dette også mobbing. (*Kosmos 8* / Nomedal, 2006, s. 235)

Her vises det til den mest utbredte definisjonen av mobbing som vi har omtalt over, og som kjennetegnes ved ujevnt styrkeforhold, gjentatte handlinger over tid, og bevisst og ondsinnet handling. I læreboken finner vi igjen et språk som er svært utbredt i dagens mobbediskurs, og som er introdusert av innflytelsesrike forskere på feltet (jf. Olweus, 1992; Roland, 2014). Som vist i forrige kapittel innebærer dette for det første en individuell tilnærming hvor elever omtales som henholdsvis «plagere» og «mobbere» og hvor det fortrinnsvis er elever som blir ansett som «problemet», og for det andre et fokus på kjønns spesifikk mobbing som skiller mellom hvordan jenter og gutter mobber. Dette gjenfinner vi også i *Kosmos 8*:

Det er alltid den som mobber som har ansvaret for mobbingen [...] Både gutter og jenter er ofre og plagere. Undersøkelser viser at om lag 5–10 prosent av elever på barne- og ungdomstrinnet ofte blir plaget av medelever, mens om lag 3 prosent av elevene plager medelever hver uke. Det betyr at cirka 20 000 elever i skolen i Norge er aktive plagere, mens to til tre ganger så mange blir mobbet. Her ser du noen fakta om mobbing: Gutter er litt mer utsatt for å bli mobbet enn jenter. Både gutter og jenter plager ved å erte. Jenter mobber oftere ved å stenge hverandre ute enn gutter. Gutter bruker oftere fysisk mobbing enn jenter (*Kosmos 8* / Nomedal, 2006, s. 236).

Sitatet viser tydelig at lærebokfatterens måte å adressere mobbing på, er i tråd med den tradisjonelle forskingen som bidro til å gjøre mobbing til et vitenskapelig begrep på 1970-tallet. Hovedarkitekten bak denne forståelsen var, som vist, Dan Olweus. Hans definisjon øver fortsatt mest innflytelse i dag, til tross for at forskerfeltet de seneste årene har utviklet seg betydelig, og Olweus definisjon har møtt mye kritikk. Djupedal-utvalget skriver eksempelvis i sin rapport at det er problematisk å omtale elever som «mobbere» eller «mobbeofre», og

hevder en slik omtale kan føre til stigmatisering og en manglende forståelse av at posisjonene i et skolemiljø hvor det forekommer mobbing og krenkelser, kan variere og utvikle seg over tid. (NOU 2015:2, 2015, s. 32-33).

I det samme kapitlet i *Kosmos 8* som er omtalt over, og som heter «Hva er mobbing?», ser vi at det også vises til organisasjoner utenfor skolen, som elever kan henvende seg til dersom de opplever å bli mobbet. Blant annet henvises det til Røde kors' hjelpetelefonen for mental helse i en ramme hvor det står «trenger du noen å snakke med?» (Nomedal 2006, s. 236). Vi finner også en henvisning til anti-mobbeprogrammet Zero, hvor vi kan lese følgende:

Zero er et eksempel på et program mot mobbing som flere skoler i landet bruker. Det har som mål å forebygge og redusere mobbing. Zero gir ansatte i skolen kunnskap i å avdekke mobbing, løse mobbesaker, forebygge mobbing og gjøre innsatsen mot mobbing til en del av skolens arbeid. Et av hovedprinsippene i Zero er nulltoleranse. Det betyr kort og godt at man ikke skal tillate at elever mobber, selv om det bare er små episoder – mobbing skal slås ned på med en gang. Zero er utviklet av Senter for atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger. (*Kosmos 8* / Nomedal, 2006, s. 237)

Programmet det vises til i læreboken har et teoretisk grunnlag som springer ut fra forskning som er i tråd med den tradisjonelle definisjonen av mobbing (Se kapittel 5 for mer om Zero). Zero-programmet er imidlertid en kurspakke som er ment for skolens ansatte og det er følgelig noe pussig at lærebokteksten, som henvender seg til elever, gir reklameinformasjon om denne kurspakken. Det ville vært mer nærliggende å omtale noe av programmets innhold som har relevans og er av interesse for elevene. På den annen side illustrerer henvisningen til Zero og organisasjoner for øvrig, at problematikken rundt mobbing i stor grad er knyttet til «antimobbeprogrammer» og eksterne aktører. Som påpekt i kapittel 5 innebærer dette at det er programutviklerne som har et «eierskapet» til mobbeproblematikken. Ettersom programmene selges til skoler som et produkt, er innholdet i programmene mindre tilgjengelig enn fagkunnskap for øvrig. Dette kan forklare hvorfor lærebokforfatteren, til tross for at det fremstår som pussig, kun viser til *programmet* og ikke til innholdet.

I tillegg til at *Kosmos 8* viser til den etablerte definisjonen av mobbing og til et av mobbeprogrammene, omtales opplæringsloven kapittel 9a under overskriften «Hva gjør du når noen blir mobbet?»:

Opplæringsloven § 9a sier at alle har rett til en god og trygg skolehverdag. Hvis skolen ikke tar problemet alvorlig, kan foreldrene dine klage både til skolen og til myndighetene. Skoler som tar mobbing alvorlig, har ofte gode resultater når elever, foreldre, lærere og rektor samarbeider om mobbeproblemet. (*Kosmos 8* / Nomedal, 2006, s. 237)

Utgangspunktet for omtalen av Opplæringsloven § 9a er, som overskriften viser, mobbing. I Opplæringsloven er det imidlertid «krenkende atferd» som er utgangspunktet, mens mobbing nevnes som et eksempel sammen med flere, på krenkende atferd. I læreboka blir krenkelser ikke adressert, til tross for at krenkelser er det juridiske begrepet som er styrende for elevers rettigheter. Dette kan komme av at «krenke» ikke er et innarbeidet begrepet i skolemiljødiskursen, i like stor grad som «mobbing». Denne vektleggingen av mobbing framfor krenkende atferd fører i dette tilfellet til at informasjonen om elevenes rettigheter som blir gitt i læreboken, er mangelfull og misvisende. I følge loven er det eksempelvis elevenes egen subjektive opplevelse som skal ligge til grunn. Fremfor å formidle dette, blir elevene møtt med oppgaver som spør dem «Hva er mobbing? Gi fem eksempler på mobbing?» (Nomedal 2006 s. 240). Med en slik framstilling er det de voksnes definisjoner av fenomener som blir presentert som utgangspunktet for elevenes rettigheter, og ikke deres subjektive opplevelser av situasjonen.

Det er en annen lærebok, ved siden av *Kosmos 8*, som også henviser til opplæringsloven kapittel 9a om elevenes skolemiljø. Dette gjelder *Nye makt og menneske 8* (Helland & Aarre, 2013) i et kapittel som heter «retter og plikter». Her henvises det til følgende del i opplæringsloven:

[...] ingen elever skal bli utsatt for krenkende ord eller handlinger som mobbing, vold, diskriminering, rasisme eller utestenging. Alle elever har rett til å ha det bra og å føle seg trygg på skolen. Vi har alle et ansvar for å bidra til å skape trivsel på skolen (*Nye makt og menneske 8* / Helland & Aarre, 2013, s. 109).

Lærebokforfatterne nøyer seg imidlertid med disse setningene. Det utdypes ikke nærmere hvilke betydninger dette kan ha for elevene. Det sentrale poenget om at det er elevenes subjektive opplevelse som ligger til grunn, er dessuten ikke inkludert. Det er derfor opp til lærerne å ha nødvendig kunnskap, slik at elevenes rettigheter blir formidlet på en fullverdig måte.

Kosmos 8 er altså den eneste læreboken i samfunnskunnskap som definerer begrepet mobbing. Bokens framstillinger er i tråd med en tradisjonell mobbediskurs som i begrenset grad forholder seg til bakenforliggende og strukturelle årsaker til at mobbing oppstår. Samtidig ser vi at boken ved en anledning eksplisitt adresserer mobbing i lys av diskriminering og fordommer:

Det vi kaller fordommer, kan også være en årsak til plaging og mobbing. Å ha fordommer mot noen vil si at man har en negativ oppfatning av en gruppe mennesker, og at oppfatningen gjelder alle i den gruppa. Det kan gå utover mennesker med for eksempel en annen kulturell eller religiøs bakgrunn enn mobberen (*Kosmos 8* / Nomedal, 2006, s. 237).

Her legges til grunn at fordommer og gruppefiendtlighet kan være en årsak til at mobbing oppstår. Samtidig benytter ikke forfatteren anledningen til å eksempelvis belyse bakenforliggende årsaker til gruppefiendtlighet i denne sammenheng. I læreboken *Kosmos 9*, finner vi et annet eksempel på at mobbing adresseres i forbindelse med diskriminering:

Likevel er det ennå slik at homofile og lesbiske blir mobbet og diskriminert. Undersøkelser viser at det ofte skjer på skolen. Det er vondt å bli mobbet, uansett hva man blir mobbet for. Tenk på det neste gang du hører noen bruker «homo» eller «lesbe» som skjellsord. (*Kosmos 9* / Nomedal & Bråthen, 2007, s. 277)

I sitatet over vises det altså til mobbing i forbindelse med diskriminering av homofile som gruppe. Det er interessant at det i læreverket *Kosmos* legges til grunn en smal definisjon av mobbebegrepet som er i tråd med en individbasert tilnærming på den ene siden, samtidig som mobbing ved flere anledninger knyttets til gruppebasert diskriminering. Forskning som er i tråd med den førstnevnte tilnærmingen forklarer mobbing med individuell aggresjon blant elever med *antisosial og regelbrytende atferd* (jf. Olweus, 1992, s. 37). Denne forklaringen blir derimot lite berettiget dersom mobbing knyttes til fordommer og negative oppfatninger av ulike minoriteter. Som vist i kapittel 5, har mobbeforskningen inntil nylig båret vært nokså ensidig, og de fleste studiene som har blitt gjennomført om mobbing legger Olweus' nokså smale definisjon til grunn (Meyer, 2014). Det kan derfor tenkes at lærebokforfattere mangler mer nyanserte perspektiver på mobbing og et mer nyansert språk for å framstille mobbing, slik at mobbing, der det omtales direkte i lærebøkene, kan framstilles på en mer helhetlig og relevant måte.

Historie

Mobbing behandles sjelden direkte i historiebøkene (jf. tabell 4) og mobbing som fenomen blir koblet til en bestemt definisjon i disse bøkene slik som i bøkene for samfunnskunnskap. Mobbing blir kun omtalt sporadisk og det som ser ut til å være litt tilfeldig. I den grad mobbing som begrep blir brukt, er det fortrinnsvis i forbindelse med gruppebasert diskriminering. De følgende tre eksemplene illustrerer dette:

Likevel er det ennå slik at homofile og lesbiske blir mobbet og diskriminert. Undersøkelser viser at det ofte skjer på skolen. Det er vondt å bli mobbet, uansett hva man blir mobbet for.

Tenk på det neste gang du hører noen bruker «homo» eller «lesbe» som skjellsord. (*Kosmos 9* / Nomedal & Bråthen, 2007, s. 145)

Om lag 9000 barn ble resultatet av kjærlighetsforhold mellom norske kvinner og tyske soldater. Mange av disse barna gikk en svært vanskelig tid i møte. De ble kalt tyskerunger og ble mobbet av både barn og voksne i mange år etter at krigen var over (*Kosmos 9* / Nomedal & Bråthen, 2007, s. 189).

Det var egne seter på bussen for de svarte, og de fikk ikke spise på de samme restaurantene som de hvite. Selv om afroamerikanerne hadde stemmerett, ble de i mange av sørstatene forhindret fra å stemme ved valg på grunn av spesielle valglover og mobbing fra hvite borgere. (*Kosmos 10* / Nomedal & Bråthen, 2008, s. 145)

Disse eksemplene viser at mobbing knyttes direkte til diskriminering og rasisme. Denne tilnærmingen er ikke i tråd med den smale definisjonen av mobbing som dominerer i mobbediskursen og som ikke inkluderer ulike typer diskriminering. Historiebøkens bruk av mobbebegrepet kan imidlertid sies å være mer i tråd med en ny mobbediskurs som forstår mobbing som et sosialt og kulturelt komplekst fenomen, og som i større grad knytter mobbing til gruppebasert diskriminering og makt- og normkritiske perspektiver (jf. Schott & Søndergaard, 2014).

Historiebøkens framstillinger kan på den ene siden indikere at en breiere forståelse av mobbing, som går utover den definisjonen som har autoritet innenfor mobbeprogrammene og den mer lukkede mobbediskursen. På den andre siden kan historiebøkens framstillinger indikere at det omfattende fokuset på mobbing både i utdanningsfeltet og i offentlige samtaler mer generelt, kan ha bidratt til at mobbing overskygger rasisme og diskriminering og at alle ulike former for diskriminering og gruppefiendtlige holdninger inkluderes i et nærmest altopplukende fokus på «mobbing». Dersom rasisme, diskriminering og ulike former for gruppefiendtlige holdninger betegnes som «mobbing», gir det et lite presist språk for å snakke nyansert om disse fenomenene og det gir svært begrensede analytiske redskaper til å forstå denne typen fenomener. En parallell til dette er omtalt i rapporten «Det kan skje igjen», der eksempler på antisemittiske holdninger blant elever i skolen på den ene siden ble satt i sammenheng med skolens arbeid i forhold til mobbing, mens det på den andre siden ble forstått som et mer spesifikt fenomen som burde forstås i lys av antisemittismens særegne og historiske kjennetegn (se omtale i kapittel 1). De tre eksemplene vi har sitert over er etter vårt syn problematiske ettersom framstillingene både er unyanserte og faktisk lite historiske. Når raseskillepolitikken i USA omtales som «mobbing» er det kort og godt uttrykk for en historieløs og fordømmende framstilling.

KRLE

Mobbing er et begrep som i liten grad er behandlet i KRLE-bøkene for ungdomstrinnet. I likhet med historie-bøkene finner vi at mobbing ikke defineres eller adresseres som et tema direkte, men at mobbing dukker opp som et løst begrep i ulike sammenhenger. I disse tilfellene ser vi ofte at lærebokforfatterne kobler begrepet til gruppebasert diskriminering. Et eksempel på dette finner vi i *Store Spørsmål 9* under overskriften «islam i Norge»:

De siste årene har islam fått mye oppmerksomhet i Norge. Mange føler det er urettferdig at de må forsvare religionen sin hver gang voldelige islamister utfører terrorhandlinger et eller annet sted i verden. Og mange har opplevd mobbing både på skolen og på nettet (*Store spørsmål 9 / Hove, Jørgensen, Sandboe, 2016, s. 132*).

Her ser vi altså at mobbing kobles til hets av muslimer på bakgrunn av fordommer og stigmatisering fra majoritetsbefolkningens side. Dette illustrerer på den ene siden at lærebøkene gjennomgående legger til grunn en bredere forståelse av mobbing enn den definisjonen som norske myndigheter og den dominerende forskningen på feltet legger til grunn. Dette bidrar samtidig, som vist over, til at en rekke ulike fenomener som med fordel kunne vært omtalt mer presist, samles under «mobbing» som en sekkebetegnelse. I sitatet over kunne lærebokforfatterne for eksempel heller introdusert begrepet «islamofobi», og forklart og drøftet dette, framfor å omtale hets mot muslimer som gruppe for «mobbing». Som vist tidligere i dette kapitlet er for øvrig mobbing konkret omtalt i et av kompetansemålene for KRLE for 1.-4. trinn. Vi kan derfor gå ut i fra at tematikken behandles i bøkene for disse trinnene, og dette kan samtidig være en forklaring på at det omtales lite i bøkene vi har undersøkt.

Oppsummering og drøfting

I denne delen av kapitlet skal vi først oppsummere kartleggingen og analysene av lærebøkene. Deretter skal vi kort drøfte i hvilken grad Dembra-prosjektet kan sies å representere et supplement eller eventuelt et korrektiv til mangelfulle framstillinger i lærebøkene.

Oppsummering av kartleggingen

Våre undersøkelser viser at det er store variasjoner både når det gjelder i *hvor stor grad* og *hvordan* lærebøkene adresserer demokrati og kritisk tenkning. Bøkene for samfunnskunnskap er de bøkene som i størst grad adresserer demokrati og kritisk tenkning. Lærebøkene i samfunnskunnskap bidrar imidlertid først og fremst til å gi elevene kunnskap *om* demokrati.

Samtidig er det store variasjoner i bøkernes beskrivelser av demokrati. Noen av læreverkene har en statisk og lite nyansert framstilling, og i omtalen av det flerkulturelle samfunnet blir demokrati gjerne nevnt som en felles verdi som alle må slutte opp om. I disse bøkene inviteres elevene i liten grad til å selv reflektere over hvilken betydning demokrati som verdi har i et flerkulturelt og mangfoldig samfunn. Slik sett kan den demokratiske formidlingen paradoksalt nok sees som noe udemokratisk. Samtidig ser vi at særlig læreverket *Nye/Makt og menneske* legger til grunn en mer prosessuell og nyansert demokratiforståelse, enn hva de andre bøkene i samfunnskunnskap gjør. I disse bøkene inviteres elevene også i mye større grad til deltakelse i demokrati gjennom ulike refleksjonsoppgaver.

Når det gjelder historiebøkernes adressering av demokrati har vi funnet at bøkene i svært begrenset grad legger til rette for at elevene skal få erfaring med demokrati gjennom demokratisk deltakelse. Bøkene gir først og fremst kunnskap om demokrati ved at det vises til «Vestens» utvikling mot det som ansees å være moderne demokratiske stater. Også i KRLE-bøkene finner vi at det fortrinnsvis er lagt opp til kunnskap om demokrati. I KRLE-bøkene adresseres demokrati i tilknytning til fredsarbeid i tre ulike læreverker. Læreplanen for KRLE kan sies å legge opp til en slik sammenkopling. Dette medfører at demokratiske utfordringer i KRLE-bøkene først og fremst knyttes til fredsarbeid og dermed til utfordringer i land preget av krig og konflikter, og ikke til den norske konteksten.

Når det gjelder kritisk tenkning, har vi pekt på at det kun er *Nye makt og menneske 9 Samfunnskunnskap* (2015) som eksplisitt adresser kritisk tenkning som en forutsetning for demokratisk deltakelse. Vi har også avdekket at de eneste bøkene som eksplisitt bruker begrepet «kritisk tenkning», er de som er utgitt i 2015 eller senere (i alt tre bøker). Dette kan indikere at begrepet for alvor har blitt etablert i den offentlige samtalen og i utdanningsfeltet de siste årene, og at det derfor framstår som relevant for lærebokforfatterne å respondere på dette og å ta i bruk begrepet.

Eksplisitt omtale av kritisk tenkning er imidlertid ikke en forutsetning for å legge til rette for kritisk tenkning. Generelt ser vi at det er stor variasjon med hensyn til hvorvidt lærebøkene legger til rette for kritisk tenkning. Denne variasjonen har vi funnet i alle tre fagene. Flere bøker introduserer øvelser og oppgaver som i mer eller mindre grad legger til rette for aktive diskusjoner og refleksjon. Samtidig varierer det i hvilken grad kunnskapen i bøkene gir lærere og elever flere innganger til å forklare og forstå ulike temaer. Her ser vi at læreverket *Matriks* for historie skiller seg ut med en tydelig forankring i makt- og

normkritiske perspektiver, mens andre historiebøker i større grad lener seg til et toleranseperspektiv. Toleranseperspektivet er, som nevnt tidligere, kritisert for å bidra til å bekrefte statiske forestillinger om «oss» versus «dem», fremfor å utfordre denne typen forestillinger.

Funnene fra lærebøkene antyder at det i stor grad er opp til lærere å selv foreta koblinger mellom kritisk tenking, demokratisk deltakelse og kompetanse for mangfold. Dette fordrer at lærere har den kunnskapen som skal til for å kunne trekke disse linjene og se disse områdene i sammenheng, og for å kunne gi elevene en bredere demokratiforståelse enn hva flere av dagens lærebøker legger til rette for.

Kartleggingen av hvordan rasisme og antisemittisme behandles i lærebøkene, viser at det er en viss variasjon i tilnærmingene. I historiebøkene er det imidlertid et historisk fokus på «biologisk rasisme» som dominerer. Dette bidrar til at rasisme i stor grad plasseres i fortiden. Bøkene for samfunnskunnskap har en bredere tilnærming og her finner vi forståelser av rasisme både som ekstreme holdninger og handlinger (som i historiebøkene), men også som hverdagsrasisme og negative fordommer. Her defineres rasisme som forskjellsbehandling og rangering av mennesker med utgangspunkt i både hudfarge, religion og kultur. Denne typen framstillinger peker i retning av en rasismeforståelse som kan omtales som «nyrasisme». Dette viser, som nevnt i kapittel 2, til at rangeringen av mennesker begrunnes i kulturforskjeller heller enn i forskjeller mellom «raser» (Midtbøen mfl. 2014, s. 93). Men selv om bøkene for samfunnskunnskap har en bredere tilnærming til rasisme enn bøkene for historie, er det forestillingen om rasisme som ekstreme holdninger og handlinger som dominerer i begge fag (s. 95). Denne vektleggingen kan gjøre det utfordrende å samtidig adressere hverdagsrasisme og strukturelle utfordringer. Dessuten kan et fokus på det ekstreme bidra til at oppmerksomheten først og fremst rettes mot ekstreme og marginaliserte personer og grupper som utøvere av rasisme, framfor at personer og gruppers erfaringer av å bli utsatt for rasisme, adresseres.

Det er to konkrete aspekter ved omtalen av de nye lærebøkene og deres behandling av temaene rasisme og antisemittisme, som det er verdt å framheve. For det første ser vi at *Nye Makt og menneske 9 Samfunnskunnskap* (2015) nevner rasisme i et innledende kapittel om kildekritikk og kritisk tenkning. Rasisme omtales her som en av flere «store globale utfordringer», sammen med fattigdomsproblematikk, fremmedfrykt, terrorisme og en økologisk krise. Rasisme settes med andre ord inn i en større sammenheng og knyttes direkte

sammen med både kritisk tenkning og demokrati. Dette er en tilnærming til rasisme som vi ikke har sett i andre bøker for ungdomstrinnet. For det andre ser vi antydninger til en endring med hensyn til lærebøkernes behandling av antisemittisme. I den forrige kartleggingen var det ingen treff på søkeordet antisemittisme i bøker for RLE, og søk i den reviderte *KRLE-boka 8-10* (2016) ga heller ikke treff. I det nye læreverket for KRLE, *Store spørsmål*, er antisemittisme imidlertid omtalt. I *Nye Makt og menneske 9 Historie* (2015) er omtalen av antisemittisme i hovedsak den samme som i den forrige versjonen fra 2007. I den nye boka er det imidlertid tatt inn en langt bedre definisjon av begrepet antisemittisme, slik at dette nå ikke kun omtales som «hat mot jøder» (Ingvaldsen & Kristensen, 2015, s. 38) men også som «fiendtlige holdninger og handlinger rettet mot jøder, bare fordi de er jøder» (s. 158). Det framstår imidlertid noe pussig at samme lærebok presenterer to så vidt ulike definisjoner av det samme begrepet.

Når det gjelder lærebøkernes adressering av «mobbing/mobbe» har vi funnet at lærebøkene i svært begrenset grad forholder seg til dette. Dette må sees i lys av at læreplanen i liten grad legger opp til formidlingen av kunnskap om mobbing, og at det fortrinnsvis er eksterne aktører og programutviklere som har eierskap til mobbeproblematikken. Samtidig har vi funnet at det er noen bøker som allikevel har valgt å adressere mobbing, noe som kan forklares på bakgrunn av at mobbing er svært mye omtalt i den offentlige samtalen. Vi har vist at i de tilfellene hvor elevene skal lære om hva mobbing *er*, legges det til grunn en smal definisjon, som i liten grad tar hensyn til gruppebasert diskriminering. Dette er en svært utbredt tilnærming innen mobbeforskning, hvor altså mobbing blir forklart på bakgrunn av individuell aggresjon blant elever med *antisosial og regelbrytende atferd* (jf. Olweus, 1992, s. 37). På den annen side finner vi at mobbing i de fleste bøker ikke defineres eller adresseres som et tema direkte, men at mobbing dukker opp som et løst begrep i ulike sammenhenger. I disse tilfellene ser vi ofte at lærebokforfatterne kobler begrepet til gruppebasert diskriminering, og dermed en mer struktur- og sosialorientert adressering. Denne framstillingen samsvarer i liten grad med individorienterte forklaringer som vektlegger problematiske egenskaper hos elevene. Dermed finnes det et misforhold i læremidlene mellom en smal og bred tilnærming til mobbing, som kan skape forvirring blant elevene. Dette kan også bidra til å skape usikkerhet blant lærere, ettersom det er uklart hvordan mobbeproblematikken skal adresseres i klassen. Dette kan på den ene siden tyde på at det er behov for en utvidelse av både språket og virkemidler som tradisjonelt sett assosieres med

mobbing. På den andre siden er det behov for økt presisjon i begrepsbruk, slik at gruppebasert diskriminering ikke uten videre omtales som «mobbing» når det snarere skal betegnes som for eksempel rasisme eller antisemittisme.

Vi har også funnet at «krenke» ikke blir introdusert som et sentralt begrep med hensyn til skolemiljø i læremidlene, og er i det hele tatt et lite anvendt begrep. Dette gjelder også i de tilfellene hvor bøkene viser direkte til opplæringsloven kapittel 9a, om elevenes rett til et godt psykososialt skolemiljø. Etersom det er krenkelser som er utgangspunktet for de juridiske bestemmelsene i loven, bidrar derfor disse lærebøkene i liten grad til å gi elevene fullstendig informasjon vedrørende hvilke rettigheter de har. I et tilfelle har vi også sett at informasjonen er misvisende, ettersom lovverket kobles til en smal definisjon av mobbing, uten at det står noe om at det er elevenes subjektive opplevelser som skal ligge til grunn for deres rettigheter. Dermed blir det opp til lærere å sørge for at framstillingene i bøkene suppleres med fyldigere og mer korrekt informasjon.

Drøfting av Dembras bidrag

Som det framgår av kartleggingen i det foregående, er det til dels store variasjoner mellom de ulike læreverkene med hensyn til hvordan de behandler temaer som demokrati, kritisk tenkning, rasisme, antisemittisme og mobbing. Det blir derfor upresist å omtale lærebøkene som en samlet enhet som kan sammenlignes med Dembra-prosjektet. Vi skal imidlertid peke på noen trekk ved lærebøkene som det kan være relevant å se i sammenheng med Dembra.

For det første har vi vist i det foregående at demokratiformidlingen er relativt svak i de fleste læreverk. Kort sagt bidrar lærebøkene først og fremst til undervisning *om* demokrati, og i langt mindre grad til undervisning *for* og *gjennom* demokrati. Bøkene setter dessuten i svært liten grad demokrati, kritisk tenkning og mangfold i sammenheng. Dette indikerer at et prosjekt som Dembra kan bidra til økt demokratisk kompetanse i skolen. Ut fra drøftingene i tidligere kapitler er det imidlertid to innvendinger som melder seg. For det første har vi i kapittel 4 pekt på at Dembra-prosjektets kunnskapsgrunnlag framstår som fragmentert og uklart. Dembra-heftet framstår i liten grad som et nyttig supplement til lærebøkene for undervisere. For det andre har vi i kapittel 5 pekt på flere grunnleggende utfordringer ved å bruke eksterne programmer for «løse problemer». Dembra-prosjektet omtaler seg riktignok ikke som et program, men arbeidsmåter og struktur ligner mye, og Dembra er dessuten også et *eksternt* tiltak.

I kartleggingen har vi framhevet læreverkene *Matriks* når det gjelder å legge til rette for kritisk tenkning og *Nye/Makt og menneske* når det kommer til demokratiformidling. Flere av øvelsene som presenteres i Dembra-heftet finner vi i nettopp disse bøkene, og vårt inntrykk er at øvelsene i større grad legger til rette for kritisk tenkning i lærebøkene enn i Dembras framstillinger. Vi vil gi to eksempler på dette: Oppgaver som *En skal ut* og *Tren tanken* fra *Matriks* for historie og samfunnskunnskap er mer eller mindre tilsvarende *En skal bort og Fakta og meninger* fra Dembra-heftet (s. 57). Slik oppgavene presenteres i *Matriks*, legger de imidlertid til rette for mer kritisk tenkning enn slik oppgavene er tenkt lagt opp i Dembra-heftet. I *En skal ut*-oppgavene i *Matriks* (Se eksempelvis *Matriks 8 samfunnskunnskap* s. 9-10), blir elevene presentert for en ordgruppe, hvor de skal velge ut et alternativ som ikke passer så godt sammen med de andre. I boken understrekes det at kan være flere løsninger, samt at elevene oppfordres til å legge frem svaret sitt slik at de andre i klassen kan se om de har valgt samme ord. I *En skal bort*-øvelsen i Dembra-heftet åpnes det ikke opp for at det kan være flere løsninger. Her blir elevene kun bedt om å sette ring rundt begreper som ikke passer inn (f.eks.: svart, gul, krydret, brun/ italienerne, somaliere, vietnamesere, muslimer/ flyktninger, asylsøkere, turister, arbeidssøkere) I motsetning til i læreboken, åpner denne øvelsen i Dembra-heftet ikke opp for ulike forståelsesmåter eller interkulturell læring.

Et annet eksempel som illustrerer hvordan øvelsene i *Matriks* i større grad legger til rette for kritisk tenkning og refleksjoner, er oppgavene som omhandler såkalt Sokrates-spørsmål. Både i *Matriks 8 Samfunnskunnskap* (s. 17) og Dembra-heftet (s. 54) henvises det til Sokrates og hans evne til å stille granskende spørsmål. Hensikten er at dette skal være en inngang til kritisk tenkning. I Dembra-heftet gis elevene en ferdig oppskrift for hvordan de skal arbeid og stille spørsmål i form av en *modellhistorie for filtrering*. I *Matriks 8 Samfunnskunnskap* er det derimot lagt opp til at elevene selv skal tenkte ut hvilke kritiske spørsmål de tror Sokrates hadde stilt i dag, hvis Sokrates hadde vandret rundt i deres nabolag. Vårt inntrykk er at lærebøkene potensielt kan gi en bedre innramming for denne typen oppgaver og øvelser, fordi oppgavene her kan inngå som del av en helhet. I Dembra-heftet er noen av oppgavene lite forklart eller kontekstualisert. Sett i lys av oppgaver og øvelser som brukes i de gode lærebøkene, og dessuten sett i lys av ressurser som finnes tilgjengelig på nett knyttet til kritisk tenkning, normkritikk og interkulturell kompetanse, framstår ikke oppgavene og øvelsene i Dembra-heftet som særskilt kreative eller overskridende.

Når det gjelder temaene rasisme og antisemittisme, representerer Dembras prosjektgruppe utvilsomt relevant fagkompetanse. I tråd med dette indikerer Dembras interne evalueringsrapport at lærere som har deltatt i prosjektet har fått økt kunnskap om rasisme og antisemittisme. Fagtekstene i Dembra-heftet framstår imidlertid bare i begrenset grad som et nyttig supplement til lærebøkene på dette området. Som det framgår av drøftingene tidligere i dette kapitlet, er det imidlertid tydelige svakheter med hensyn til hva læreplanen legger vekt på, på dette området. Ikke minst gjelder dette i forhold til antisemittisme. Tydeligere føringer i læreplanen vil trolig kunne bøte på de manglene som nå er avdekket med tanke på hvordan antisemittisme behandles i lærebøker (se også Midtbøen mfl., 2014a). Tilsvarende vil tydelige føringer for fagplaner i den nye lærerutdanningen kunne sikre bedre undervisning for fremtiden.

Som det framgår av kartleggingen, er mobbing og krenkelser lite behandlet i lærebøkene. Vi har antydnet at det kan ses i sammenheng med at mobbing som tema langt på vei er «satt ut» til de eksterne antimobbeprogrammene som skolene kjøper inn og bruker, og følgelig behandles i den konteksten og ikke i lærebøkene. Vi har også pekt på at begrepet krenkelser som er den overgripende, juridiske betegnelsen som sikrer elevenes rettigheter og vern, knapt er omtalt i lærebøkene. Dembra-prosjektet er ikke spesielt rettet mot mobbing, men har et bredt fokus på skolemiljø, noe som framstår som opplagt positivt. Dembra legger dessuten eksplisitt vekt på skolenes ansvar for å handle og gripe inn overfor krenkelser, og ser dette som en forutsetning for å skape et godt skolemiljø (Dembra-heftet, s. 9).

7. Sammenfatning av hovedfunn

I dette kapitlet skal vi sammenfatte rapportens hovedfunn med utgangspunkt i oppsummeringene i kapittel 4, 5 og 6. Vi vil først peke på hovedmomenter i våre drøftinger av skolenes arbeid med skolemiljø, og underveis peke på i hvilken grad og på hvilke måter Dembra-prosjektet eventuelt kan bidra til å fremme et trygt og inkluderende skolemiljø. Deretter vil vi peke på hovedmomenter i kartleggingen av lærebøkernes behandling av temaene demokrati, kritisk tenkning, rasisme, antisemittisme og mobbing, og underveis peke på i hvilken grad og på hvilke måter Dembra eventuelt utfyller lærebøkernes behandling av disse temaene. Til sist vil vi kort oppsummere vår vurdering av Dembra-prosjektets bidrag i forhold til de to områdene skolemiljø og lærebøker.

Arbeid med skolemiljø

I vårt arbeid med skolemiljøfeltet har vi identifisert fire områder som peker seg ut som sentrale diskusjoner og utfordringer. I fortsettelsen vil vi sammenfatte våre funn med utgangspunkt i disse områdene.

Diskrepans mellom rettslige og pedagogiske virkemidler

Vi har vist at det forekommer en *diskrepans mellom rettslige virkemidler* som tar utgangspunkt i *krenkelses*, mens de offentlige pedagogiske virkemidlene historisk sett har vært rettet mot en bestemt form for *mobbing*. Mobbedefinisjonen omfatter imidlertid ikke subjektive opplevelser, ulike typer diskriminering eller alvorlige enkelthendelser, og anlegger dermed en smalere forståelse enn begrepet *krenkelses* (Eriksen, et al., 2014). Dembras kunnskapsprofil, med fokus på kritisk tenkning, interkulturell og demokratisk kompetanse, kan bidra til å åpne opp for nye tilnærminger i skolemiljøarbeidet. Dembra-prosjektets interne evaluering (Lenz & Kjeøy, 2015) indikerer imidlertid at arbeid med demokratisk kompetanse eller forebygging av gruppefiendtlige holdninger, ikke uten videre forstås som arbeid med skolemiljø og mobbing. Dette kan føre til at færre skoler prioriterer kunnskapsutvikling på disse områdene ettersom forebyggende arbeidet mot gruppefiendtlighet tilsynelatende ikke høster like stor støtte og annerkjennelse blant skoleeiere og offentlige myndigheter som «konvensjonelle» skolemiljøprogrammer og tiltak som tar utgangspunkt i mobbing. Offentlige myndigheter og politikere kan derfor spille en viktig rolle for å bidra til at

forebygging av rasisme, antisemittisme og gruppefiendtlige holdninger sees som del av skolens arbeid med skolemiljø.

Tiltak som forebygger og tiltak som fremmer

Vi har drøftet behovet for å trekke veksler på kritisk teori i skolemiljøfeltet. Kritiske tilnærminger vil i enda større grad imøtekomme det kompliserte samspillet av strukturelle, samfunnsmessige og individbaserte faktorer som beskrives i definisjonen av skolemiljø (jf. Udir, 2010). I den anledning mener vi det er hensiktsmessig med et tydelig skille mellom *fremmede* og *forebyggende* tiltak i skolens skolemiljøarbeid. En tilnærming som fremmer inkludering tar altså ikke utgangspunkt i et bestemt fenomen som er knyttet til en bestemt teoretisk definisjon. På denne måten utvides synsfeltet ved at det åpnes for flere ustilte spørsmål og nye perspektiver. Dembras tiltak er først og fremst forebyggende, i den forstand at de er opptatt av særskilte fenomener som rasisme og antisemittisme. Dembra sikter imidlertid mot positiv endring i form av kompetanseheving, kunnskapsutvikling og arbeidsmåter som gir skolepersonalet verktøy for å bygge opp et demokratisk beredskap hos elevene for å skape et inkluderende skolemiljø. Vi ser også at Dembras legger vekt på interkulturell kompetanse, kritisk tenkning og demokratisk beredskap, noe som er i tråd med en tilnærming som *fremmer* inkludering. Basert på det dokumentgrunnlaget vi har, ser vi imidlertid ikke tydelig hvordan Dembra-prosjektet evner å gjøre prinsippene operasjonelle for skolens ansatte. Dembra fokuserer riktignok til en viss grad på læreres kunnskapsutvikling, men Demra-heftets øvelser og oppgaver er først og fremst ment for elever. Dembra-heftet tilbyr i liten grad grunnlagstenkning, perspektiver og verktøy og som kan gjøre læreren i bedre stand til å bruke interkulturell kompetanse og kritisk tenkning i sitt daglige arbeid, slik at de kan utvikle sitt eget demokratiske lederskap.

Programbruk og skolebasert kompetanseutvikling

Vi har vist til undersøkelser som dokumenterer at det er utfordrende å oppnå skolebasert kompetanseutvikling gjennom programbruk. Skolebasert kompetanseutvikling innebærer en helhetlig utviklingsprosess som er godt forankret hos alle skolens ansatte. Programmer er tidsavgrenset og utviklet av eksterne aktører, og bidrar til økt bevissthet i programperioden, mens det gjerne oppleves som utfordrende for skoler å skape en langsiktig og gjennomgripende utviklingsprosess (Eriksen, et al., 2014). Dembra vektlegger *eierskap og*

forankring og skolen som helhet, og har som målsetning å bidra til skolebasert kompetanseutvikling ved at kunnskapsstoffet de tilbyr skal integreres i skolens langsiktige planer og virksomhet. Vi har imidlertid pekt på to forhold som ikke er i tråd med disse målsetningene. For det først ser vi at Dembras manglende henvisning til teoretiske og forskningsbaserte perspektiver, gir liten forutsetning for *forskningsbasert kompetanseutvikling* blant skolens ansatte. For det andre fremkommer det av Dembras interne evalueringsrapport at deltakerne rapporterer om aktiviteter og øvelser som er på siden av skolens daglige gjøremål, noe som kan tyde på at Dembra-prosjektet ikke har lyktes med å legge til rette for helhetlig tenkning omkring inkluderende og antidiskriminerende arbeid.

«Programbefrukting» eller «programkonteminerer»?

I diskusjonen om hvorvidt bruk av flere skolemiljøprogrammer bidrar til *«programkonteminerer»* (jf. Skoleverket, 2011) eller *«programbefrukting»* (jf. Eriksen, et al., 2014), mener vi det er viktig å diskutere hvordan skoleledere og lærere skal forholde seg til programmer med ulik teoretisk innramming. Et sentralt spørsmål som dukker opp i denne forbindelsen, dersom vi ser Dembra i lys av «konvensjonelle» skolemiljøprogrammer, er hvordan eller hvorvidt demokratisk undervisning som vektlegger kritisk tenkning lar seg kombinere med tilnærminger med fokus på disiplin og atferdsregulering. Mot denne bakgrunn mener vi det er behov for en diskusjon om samspillet mellom ulike kunnskapsparadigmer i arbeidet med skolemiljø i praksis. Dembra-prosjektets plassering innenfor det teoretiske feltet framstår som såpass utydelig at prosjektet ikke bidrar til å løfte fram denne teoretiske og prinsipielle diskusjonen. Demra-heftet anvender for eksempel ved noen anledninger terminologi og kilder som i liten grad samsvarer med Dembras prinsipper om kritisk tenkning, interkulturell kompetanse eller demokratisk beredskap.

Kartlegging av lærebøker

I denne sammenfatningen av kartleggingen av lærebøker ta vi utgangspunkt i de samme temaene som i framstillingen i kapittel 6.

Demokrati og kritisk tenkning

Våre undersøkelser viser at det er store variasjoner både når det gjelder i *hvor stor grad* og *hvordan* lærebøkene adresserer demokrati og kritisk tenkning. Bøkene for samfunnskunnskap

er de bøkene som i størst grad adresserer demokrati og kritisk tenkning, men de bidrar først og fremst til å gi elevene kunnskap *om* demokrati. Det er også store variasjoner i bøkernes beskrivelser av demokrati. Noen av læreverkene har en statisk og lite nyansert framstilling, og i omtalen av det flerkulturelle samfunnet blir demokrati gjerne nevnt som en felles verdi som alle må slutte opp om. I disse bøkene inviteres elevene i liten grad til selv å reflektere over hvilken betydning demokrati som verdi har i et flerkulturelt og mangfoldig samfunn. Slik sett kan den demokratiske formidlingen ironisk nok sees som noe udemokratisk. Særlig i læreverket *Nye/Makt og menneske* finner vi imidlertid en mer prosessuell og nyansert demokratiforståelse, enn hva de andre bøkene i samfunnskunnskap har. I disse bøkene inviteres elevene også i mye større grad til deltakelse i demokrati *gjennom* ulike refleksjonsoppgaver.

Historiebøkene gir først og fremst kunnskap *om* demokrati ved at det vises til «Vestens» utvikling mot det som ansees å være moderne demokratiske stater. Også i KRLE-bøkene finner vi at det fortrinnsvis er lagt opp til kunnskap *om* demokrati. I KRLE-bøkene adresseres demokrati i tilknytning til fredsarbeid, i tråd med læreplanens sammenstilling av temaer. Dette medfører at demokratiske utfordringer i KRLE-bøkene først og fremst knyttes til utfordringer i land preget av krig og konflikter, og ikke til den norske konteksten.

Når det gjelder kritisk tenkning, har vi pekt på at det kun er *Nye makt og menneske 9 Samfunnskunnskap* (2015) som eksplisitt behandler kritisk tenkning som en forutsetning for demokratisk deltakelse. Vi har også avdekket at de eneste bøkene som eksplisitt bruker begrepet «kritisk tenkning», er de som er utgitt i 2015 eller senere (i alt tre bøker). Eksplisitt omtale av kritisk tenkning er imidlertid ikke en forutsetning for å legge til rette for kritisk tenkning, men det er store variasjoner med hensyn til hvorvidt lærebøkene legger til rette for kritisk tenkning. Denne variasjonen har vi funnet i alle de tre fagene. Flere bøker introduserer øvelser og oppgaver som i mer eller mindre grad legger til rette for aktive diskusjoner og refleksjon. Samtidig varierer det i hvilken grad kunnskapen i bøkene gir lærere og elever flere innganger til å forklare og forstå ulike temaer. Her ser vi at læreverket *Matriks* for historie skiller seg ut med en tydelig forankring i makt- og normkritiske perspektiver, mens andre historiebøker i større grad lener seg til et toleranseperspektiv.

Funnene fra lærebøkene antyder at det i stor grad er opp til lærere å selv foreta koblinger mellom kritisk tenkning, demokratisk deltakelse og kompetanse for mangfold. Dette fordrer at lærere har den kunnskapen som skal til for å kunne trekke disse linjene og se disse

områdene i sammenheng, og for å kunne gi elevene en bredere demokratiforståelse enn hva flere av dagens lærebøker legger til rette for.

Lærebøkene bidrar først og fremst til undervisning *om* demokrati og i langt mindre grad til undervisning *for* og *gjennom* demokrati. Dembra-prosjektet har på sin side en ambisjon om å bidra til at demokratiundervisning også legger vekt på *for* og *gjennom*. Bøkene setter dessuten i svært liten grad demokrati, kritisk tenkning og mangfold i sammenheng, noe Dembra-prosjektet derimot har som ambisjon å gjøre. Dette indikerer at et prosjekt som Dembra kan bidra til økt demokratisk kompetanse i skolen. Ut fra drøftingene i tidligere kapitler er det imidlertid to innvendinger som melder seg. For det første har vi i kapittel 4 pekt på at Dembra-prosjektets kunnskapsgrunnlag framstår som fragmentert og uklart. Dembra-heftet framstår i liten grad som et nyttig supplement til lærebøkene for undervisere. For det andre har vi i kapittel 5 drøftet grunnleggende utfordringer ved å bruke eksterne programmer for å «løse problemer». Dembra-prosjektet omtaler seg riktignok ikke som et program, men arbeidsmåter og struktur ligner mye, og ikke minst er også Dembra et *eksternt* tiltak.

Rasisme og antisemittisme

Kartleggingen av hvordan rasisme og antisemittisme behandles i lærebøkene, viser at det er en viss variasjon i tilnærmingene. I historiebøkene er det imidlertid et historisk fokus på «biologisk rasisme» som dominerer. Dette bidrar til at rasisme i stor grad plasseres i fortiden. Bøkene for samfunnskunnskap har en bredere tilnærming og her finner forståelser av rasisme både som ekstreme holdninger og handlinger (som i historiebøkene), men også som hverdagsrasisme og negative fordommer. Her defineres rasisme som forskjellsbehandling og rangering av mennesker med utgangspunkt i både hudfarge, religion og kultur. Denne typen framstillinger peker i retning av en rasismeforståelse som kan omtales som «nyrasisme». Dette viser, som nevnt i kapittel 2, til at rangeringen av mennesker begrunnes i kulturforskjeller heller enn i forskjeller mellom «raser» (Midtbøen mfl., 2014a, s. 93). Men selv om bøkene for samfunnskunnskap har en bredere tilnærming til rasisme enn bøkene for historie, er det forestillingen om rasisme som ekstreme holdninger og handlinger som dominerer i begge fag (Midtbøen mfl. 2014a, s. 95). Denne vektleggingen kan gjøre det utfordrende å samtidig adressere hverdagsrasisme og strukturelle utfordringer. Dessuten kan et fokus på det ekstreme bidra til at oppmerksomheten først og fremst rettes mot ekstreme og

marginaliserte personer og grupper som utøvere av rasisme, framfor at personer og gruppers erfaringer av å bli utsatt for rasisme, adresseres.

Vi vil framheve to konkrete aspekter ved omtalen av de nye lærebøkene og deres behandling av temaene rasisme og antisemittisme. For det første ser vi at *Nye Makt og menneske 9 Samfunnskunnskap* (2015) nevner rasisme i et innledende kapittel om kildekritikk og kritisk tenkning. Rasisme omtales her som en av flere «store globale utfordringer», sammen med fattigdomsproblematikk, fremmedfrykt, terrorisme og en økologisk krise. Rasisme settes med andre ord inn i en større sammenheng og knyttes direkte sammen med både kritisk tenkning og demokrati. Dette er en tilnærming til rasisme som vi ikke har sett i andre bøker for ungdomstrinnet. For det andre ser vi antydninger til en endring med hensyn til lærebøkens behandling av antisemittisme. I den forrige kartleggingen var det ingen treff på søkeordet antisemittisme i bøker for RLE, og søk i den reviderte *KRLE-boka 8-10* (2016) ga heller ikke treff. I det nye læreverket for KRLE, *Store spørsmål*, er antisemittisme imidlertid omtalt. I *Nye Makt og menneske 9 Historie* (2015) er omtalen av antisemittisme i hovedsak den samme som i den forrige versjonen fra 2007. I den nye boka er det imidlertid tatt inn en langt bedre definisjon av begrepet antisemittisme, slik at dette nå ikke kun omtales som «hat mot jøder» (Ingvaldsen & Kristensen, 2015, s. 38) men også som «fiendtlige holdninger og handlinger rettet mot jøder, bare fordi de er jøder» (s. 158). Det framstår imidlertid noe pussig at samme lærebok presenterer to så vidt ulike definisjoner av det samme begrepet.

Når det gjelder temaene rasisme og antisemittisme representerer Dembras prosjektgruppe utvilsomt relevant fagkompetanse. I tråd med dette indikerer Dembras interne evalueringsrapport at lærere som har deltatt i prosjektet har fått økt kunnskap om rasisme og antisemittisme. Fagtekstene i Dembra-heftet framstår imidlertid bare i begrenset grad som et nyttig supplement til lærebøkene på dette området. Som det framgår av drøftingene tidligere i dette kapitlet er det imidlertid tydelige svakheter med hensyn til hva læreplanen legger vekt på, på dette området. Ikke minst gjelder dette i forhold til antisemittisme. Tydeligere føringer i læreplanen vil trolig kunne bøte på de manglene som nå er avdekket med tanke på hvordan antisemittisme behandles i lærebøker (se også Midtbøen mfl., 2014a). Tilsvarende vil tydelige føringer for fagplaner i den nye lærerutdanningen kunne sikre bedre undervisning for framtiden.

Mobbing og krenkelser

Kartleggingen vår viser at lærebøkene i svært begrenset grad forholder seg til «mobbing/mobbe» som tema. Dette må sees i lys av at læreplanen i liten grad legger opp til formidlingen av kunnskap om mobbing, og at det fortrinnsvis er eksterne aktører og programutviklere som har eierskap til mobbeproblematikken. Noen bøker har imidlertid valgt å adressere mobbing, noe som kan forklares på bakgrunn av at mobbing er svært mye omtalt i den offentlige samtalen. I den grad mobbing behandles i lærebøkene, legges det på den ene siden til grunn en smal definisjon i tråd med den dominerende mobbeforskningen. Her blir mobbing forklart på bakgrunn av individuell aggresjon blant elever med *antisosial og regelbrytende atferd* (jf. Olweus, 1992, s. 37). På den annen side finner vi at mobbing i de fleste bøker ikke defineres eller adresseres som et tema direkte, men at mobbing dukker opp som et løst begrep i ulike sammenhenger. I disse tilfellene ser vi ofte at lærebokforfatterne kobler begrepet til gruppebasert diskriminering. Lærebøkernes framstillinger på dette området kan på den ene siden tyde på at det er behov for en utvidelse av både språket og virkemidler som tradisjonelt sett assosieres med mobbing. På den andre siden er det behov for økt presisjon i begrepsbruk, slik at gruppebasert diskriminering ikke uten videre omtales som «mobbing» når det snarere skal betegnes som for eksempel rasisme eller antisemittisme.

Temaet krenkelser er bare i begrenset grad omtalt i lærebøkene. Ettersom det er krenkelser som er utgangspunktet for de juridiske bestemmelsene ifølge opplæringsloven kapittel 9a, om elevenes rett til et godt psykososialt skolemiljø, bidrar derfor disse lærebøkene i liten grad til å gi elevene fullstendig informasjon vedrørende hvilke rettigheter de har. I et tilfelle har vi også sett at informasjonen er misvisende, ettersom lovverket kobles til en smal definisjon av mobbing, uten at det står noe om at det er elevenes subjektive opplevelser som skal ligge til grunn for deres rettigheter. Dermed blir det opp til lærere å sørge for at framstillingene i bøkene suppleres med fyldigere og mer korrekt informasjon.

Den sparsomme behandlingen av mobbing i lærebøkene kan antydnet at denne tematikken langt på vei er «satt ut» til de eksterne antimobbeprogrammene som skolene kjøper inn og bruker, og følgelig behandles i den konteksten og ikke i lærebøkene. Dembra-prosjektet er ikke spesielt rettet mot mobbing, men har et bredt fokus på skolemiljø, noe som framstår som opplagt positivt. Dembra legger dessuten eksplisitt vekt på skolens ansvar for å handle og gripe inn overfor krenkelser, og ser dette som en forutsetning for å skape et godt skolemiljø (Dembra-heftet, s. 9).

Oppsummering: Dembra-prosjektets bidrag

Denne rapporten er en evaluering av viktige elementer i prosjektet Dembra: Demokratisk beredskap mot rasisme, antisemittisme og udemokratiske holdninger. Rapporten presenterer våre svar på oppdragets to spørsmål: (1) I hvilken grad og på hvilke måter kan Dembra-prosjektet eventuelt bidra til å fremme et trygt og inkluderende skolemiljø? (2) I hvilken grad og på hvilke måter kan Dembra-prosjektet eventuelt utfylle lærebøkene behandling av temaer som er sentrale i forhold til skolens arbeid med å forebygge rasisme, antisemittisme og gruppefiendtlige holdninger?

Når det gjelder den delen av oppdraget som omhandler skolemiljø, har vi på den ene siden pekt på at Dembra-prosjektets kunnskapsprofil, med fokus på kritisk tenkning og interkulturell kompetanse, kan bidra til å åpne opp for nye og mer helhetlige tilnæringer i skolemiljøarbeidet. Dembra trekker eksempelvis veksler på et annet teorigrunnlag enn mer «konvensjonelle» antimobbeprogrammer og virkemidler for øvrig, som til nå har dominert i skolemiljøfeltet. Dembra-prosjektet kan derfor potensielt tilføre perspektiver som kan bidra til å utvikle kritisk tenkning og interkulturell kompetanse blant lærere og elever. Dette er komponenter som framheves som sentrale for å utvikle demokratisk kompetanse i et mangfoldig samfunn.

På den andre siden framstår Dembra-prosjektet som til dels uklart og svakt teoretisk forankret. På tross av gode intensjoner er det vanskelig å se hva prosjektet har bidratt med, og kan bidra med. Beskrivelsene av de aktivitetene Dembra-prosjektet har generert på skolene som har deltatt, minner om aktiviteter som allerede er godt kjent innen øvrig arbeid med skolemiljø, og det er uklart i hvilken grad deltakelse i Dembra-prosjektet har bidratt til helhetlig antidiskriminerende arbeid på skolene, og hvorvidt deltakelse vil få varige effekter. Heftet som er utviklet som en ressurs for lærere som har deltatt i Dembra-prosjektet, og som er tenkt å gjøres tilgjengelig på landsbasis, skjemmes dessuten av gjennomgående uklar og mangelfull kildebruk. Dembra-prosjektets ressursmaterieell står dermed i skarp kontrast til idealene for lærerutdanningen, hvor det legges vekt på at den skal være forskningsbasert. Mangel på bruk av kilder kan også sies å stå i motsetning til prosjektets ambisjon om å bidra til kritisk tenkning i skolen.

Når det gjelder den delen av oppdraget som omhandler læremidlene, har vi på den ene siden pekt på at Dembras prosjektgruppe representerer relevant fagkompetanse knyttet til rasisme, antisemittisme og demokratisk kompetanse. Dembras interne evalueringsrapport

indikerer at lærere som har deltatt i prosjektet har fått økt kunnskap om rasisme og antisemittisme. På den andre siden kan vi imidlertid ikke se at prosjektet bidrar til å utfylle lærebøkene som vi har undersøkt, med unntak av å tilby konkret kunnskap om antisemittisme. Dembras eget kunnskapsgrunnlag, slik det presenteres i heftet som Dembras prosjektgruppe har utviklet, er såpass fragmentert og uklart at det ikke uten videre kan sammenlignes med lærebøkene. Det er dessuten såpass store forskjeller mellom læreverkene at vi vanskelig kan omtale dem som en enhet. Kartleggingen som presenteres i kapittel 6, viser imidlertid at noen av læreverkene skiller seg ut med gode og relevante framstillinger og perspektiver knyttet til demokrati, kritisk tenkning og rasisme. I lærebøkene finner vi dessuten flere av øvelsene som omtales i Dembra-heftet. I bøkene er oppgavene imidlertid del av en helhetlig framstilling og er knyttet til relevant fagstoff, mens Dembra-heftet er preget av litt tilfeldig innramming av de ulike øvelsene. Vårt inntrykk er derfor at elevoppgavene kommer mer til sin rett i læremidlene.

8. Avslutning

I forlengelsen av de to spørsmålene vi har drøftet i denne rapporten for å svare på oppdraget, melder det seg to spørsmål som går utover det vi har hatt i oppdrag å svare på. Avslutningsvis vil vi helt kort løfte fram disse spørsmålene.

Det første spørsmålet er knyttet til hvilke politiske føringer som ligger til grunn for lærebøkens framstillinger, og for hvilken kompetanse lærerutdanningen gir, når det gjelder demokrati, kritisk tenkning, rasisme og antisemittisme. Det viser seg nemlig helt konkret at antisemittisme ikke er omtalt i læreplanen. Det finnes riktignok kompetansemål som kan åpne for å behandle antisemittisme dersom læreren selv har kompetanse, og er opptatt av tematikken. Men på bakgrunn av de eksplisitte føringene i læreplanen, er det ikke overraskende at lærebøkens behandling av antisemittisme varierer mye, og vi kan samtidig forvente at det er ganske tilfeldig om lærere adresserer dette i undervisningen. Det er imidlertid verdt å merke seg at antisemittisme var omtalt to steder i læreplanen av 1997 (L97), i planen for faget KRL, men at disse føringene ble tatt ut da læreplanen for KRL ble revidert i 2002. Det er med andre ord ikke slik at antisemittisme ikke har blitt *tatt inn* i læreplanen, det er snarere slik at det har blitt *tatt ut*. Dette indikerer at det er mangler ved de politiske føringene på dette området, som langt på vei kan forklare lærebøkens tilfeldige behandling av temaet antisemittisme. Som vist i kapittel 6, ble også fokuset på rasisme kraftig svekket ved innføringen av Kunnskapsløftet, sammenlignet med L97. Dette er i noen grad imøtekommet gjennom endringer i den reviderte læreplanen fra 2013, men det mangler fortsatt et tydelig, overgripende fokus på gruppefiendtlige holdninger. Når det gjelder læreres kompetanse er det verdt å merke seg at retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen (5.-10. trinn) ikke nevner verken rasisme eller antisemittisme. Heller ikke temaer som Holocaust eller folkemord er omtalt. Dersom skolens opplæring skal anlegge kritiske, interseksjonelle og mangfoldssensitive perspektiver på ulike typer diskriminering og gruppefiendtlige holdninger, vil det kreve nye perspektiver inn i den nye lærerutdanningen.

Det andre spørsmålet er knyttet til hvorvidt eksterne aktører kan bidra til den typen helhetlig kompetanseheving og perspektivutvikling som kreves for å fremme trygge og inkluderende skolemiljø. I rapporter fra både Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8, 2015) og Djupedal-utvalget (NOU 2015:2, 2015) legges det opp til at normkritiske perspektiver, mangfoldskompetanse, kritisk tenkning og demokratisk kompetanse skal vektlegges og utvikles på alle nivåer i utdanningsløpet, både i grunnskolen, videregående opplæring og ikke

minst innen lærerutdanningen. Forskning innen disse områdene legger vekt på at utvikling av denne typen kompetanser *forutsetter* en helhetlig tilnærming og at arbeidet forankres i institusjoner (Gundara, 2000; Osler, 2014; Westrheim & Tolo, 2014). Forslagene fra Ludvigsen-utvalget og Djupedal-utvalget kan med andre ord sies å legge opp til en tilnærming som grunnleggende sett ikke er kompatibel med at eksterne aktører skal tilby verktøy gjennom programmer, som kan «løse problemer» knyttet til ekskludering og gruppefiendtlige holdninger. I tråd med dette hevder Westrheim i boka *Kompetanse for mangfold* (2014), at en innføring av kritisk og interkulturell utdanning ikke kun bør handle om normativ oppmuntring og formaning, men forutsetter en omfattende konseptualisering og strukturell reorganisering av skolesystemet i sin helhet. Dette vil blant annet kreve at lærerutdanningsfagene gjennomgår en betraktelig endringsprosess, dersom man skal lykkes med å ruste framtidige lærere for arbeid i en mangfoldig og flerkulturell skole. I følge Østberg og Skrefsrud (2015) innebærer dette blant annet en utvidet og omdefinert måte å arbeide med fag på, og en kritisk analyse av institusjonenes kulturelle føringer. Det innebærer også et økt fokus på demokratisk kompetanse i utdanningen, samt en forståelse av at mangfold er grunnleggende for demokratiet (Biseth, 2014; Osler, 2014).

Vår oppfatning er at kunnskapsgrunnlaget som skisseres i Dembra-prosjektet, knyttet til kritisk tenkning, demokratisk kompetanse og interkulturell kompetanse, langt på vei er i tråd med den typen perspektiver som må implementeres som en grunnleggende del av skolens arbeid med det psykososiale skolemiljøet, dersom skolen skal være i takt med dagens *de facto* flerkulturelle Norge. En slik endring vil imidlertid være svært krevende, og vil medføre en omfattende reorganisering og kunnskapsutvikling på alle nivåer. Følgelig vil det kreves andre virkemidler enn programpakker, og en helt annen helhetlig tilnærming enn det eksterne aktører kan tilby, for å gjennomføre det kompetanseløftet som kreves i utdanningssektoren.

Litteratur

- Arnesen, A., Sørli, M.-A. & Ogden, T. (2003). Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen - et skoleomfattende tiltaksprogram *Spesialpedagogikk 09/03*, 18-27.
- Bangstad, S. & Døving, C. A. (2015). *Hva er rasisme* (Vol. 57). Oslo: Universitetsforl.
- Banks, J. A. (2010). Approaches to Multicultural Curriculum Reform. . I J. A. Banks & C. A. M. Banks (Red.), *Multicultural education : issues and perspectives* (7. utg., s. 233-256). Hoboken, N.J: Wiley.
- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond learning : democratic education for a human future*. Boulder, Colo: Paradigm.
- Biseth, H. (2014). Må vi snakke om demokrati? I J. Madsen & H. Biseth (Red.), *Må vi snakke om demokrati? : om demokratisk praksis i skolen* Oslo Universitetsforlaget.
- Briseid, L. G. (2012). Demokratiforståelse og intensjoner i demokratioppdragelsen – Norske læreplaner mellom 1974 og 2010. *Nordic Studies in Education*, 32(01), 50-66.
- Bromseth, J. C. H. & Darj, F. (Red.). (2010). *Normkritisk pedagogik : makt, lärande och strategier för förändring*. Uppsala: Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet.
- Børhaug, K. & Christophersen, J. (2012). *Autoriserte samfunnsbilder : kritisk tenking i samfunnskunnskap* ([Fellesutg. bokmål/nynorsk]. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Coulby, D. (2006). Intercultural Education: Theory and Practice. *Intercultural Education*, 17(3), 245-257.
- Cox, R. W. & Sinclair, T. J. (1996). *Approaches to World Order* Cambridge Cambridge University Press.
- Eidsvåg, I., mfl., (2011). Det kan skje igjen: Rapport: Kunnskapsdepartementet.
- Eriksen, I. M., Hegna, K., Bakken, A. & Lyng, S. T. (2014). Felles fokus. En studie av skolemiljøprogrammer i norsk skole (Vol. 15). Oslo Velferdsforskningsinstituttet NOVA.
- Eriksen, I. M. & Lyng, S. T. (2015). Skolers arbeid med elevers psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker (Vol. 14). Oslo NOVA, AFI.
- Fangen, K. (1997). Rasismens historie- og forhistorie (Vol. SFDH skriftserie 1: 1993). Sogndal: Institutt for sosiologi, Universitetet i Oslo
- Forebygging.no. (2010). *Presentasjon av Olweus-programmet*. Lokalisert 07.03. 2016, på <http://www.forebygging.no/Rapporter-og-undersokelser/Evalueringertiltaksvurderinger/Konkrete-tiltak-og-programmer/Anbefalte-program-og-tiltak/Primarforebyggendegenerelle-tiltak-/Olweus-programmet-mot-mobbing-og-antisosial-atferd/Presentasjon-av-Olweus-programmet/>
- Freire, P. (1996). *Pedagogy of the oppressed* (Ny rev. utg.). London: Penguin.
- Granlund, L., Mausestaden, S. & Munthe, E. (2011). Lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom policy og profesjon Oslo Senter for profesjonsstudier.
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne: kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Oslo: Universitetsforl.
- Gullestad, M. (2006). *Plausible prejudice : everyday experiences and social images of nation, culture and race*. Oslo: Universitetsforl.
- Gundara, J. S. (2000). *Interculturalism, education and inclusion*. London: Paul Chapman Publ.
- Gustafsson, L. H. (2007). skamvråns återkomst *Pedagogiska magasinet nr. 1*, 7-10.

- Harlap, Y. & Riese, H. (2014). Hva skjer når vi ser farge innen utdanning? : mulighetene ved å teoretisere rase i skolen i et "fargeblindt" Norge. I K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for manfdold. Om skolens utfordringer i et flerkulturelt Norge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jenssen, A. T. (1994). Rasisme? - Hvilken rasisme? : eller: Hvorfor vi ikke finner det vi ikke leter etter. *Tidsskrift for samfunnsforskning*.
- Kalonaityté, V. (2014). *Normkritisk pedagogik - för den högre utbildningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Kirke- utdanning- og forskningsdepartementet. (1993). *Generell del av læreplanen*. Lokalisert 18.05. 2016, på http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf
- Kirke- utdanning- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årilige grunnskolen 1997*. Oslo.
- Kumashiro, K. (2002). *Troubling Education* New York: Routledge Falmer.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5. – 10. trinn*. Lokalisert 18.05. 2016, på https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/KD/Rundskriv/2010/Retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_5_10_trinn.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Kunnskapsløftet. Prinsipp for opplæringa*. Lokalisert 18.05. 2016, på <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/>
- Lenz, C. & Kjeøy, I. (2015). Evalueringsrapport
- Lien, L. (2015). *Pressen kan kun skrive ondt om jødene». Jøden som kulturell konstruksjon i norsk dags- og vittighetspresse 1905-1925*. (Phd). Universitetet i Oslo: Institutt for arkeologi, konservering og historie.
- Lødding, B. & Vibe, N. (2010). "Hvis noen forteller om mobbing..." : utdypende undersøkelse av funn i Elevundersøkelsen om mobbing, urettferdig behandling og diskriminering Vol. 48/2010. Lokalisert på URL| doi:DOI
- Madsen, J. & Biseth, H. (Red.). (2014). *Må vi snakke om demokrati? : om demokratisk praksis i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Meld. St. 22 (2010-2011). (2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter — Ungdomstrinnet*. Oslo Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 28 (2015–2016). (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo Kunnskapsdepartementet.
- Meyer, E. J. (2014). New solutions for bullying and harassment: a post-structural, feminist approach. I R. M. Schott & D. M. Søndergaard (Red.), *School Bullying. New Theories in Context*. Cambridge Cambridge university Press.
- Midtbøen, A. H., Orupabo, J. & Røthing, Å. (2014a). Beskrivelser av etniske og religiøse minoriteter i læremidler. Oslo Institutt for samfunnsforskning.
- Midtbøen, A. H., Orupabo, J. & Røthing, Å. (2014b). Etniske og religiøse minoriteter i læremidler. Lærer- og elevperspektiver. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Midtbøen, A. H. & Rogstad, J. (2010). Den utdannede, den etterlatte og den drepte: Mot en ny forståelse av rasisme og diskriminering. *Sosiologisk tidsskrift*, 18(01), 31-52.
- NOU 2015:2. (2015). *Å høre til : virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø* Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanse* Oslo Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Nustad, P. (2015). Sluttrapport Dembra 2012-2015. Oslo: HL-senteret.

- Ogden, T. (2012). *Evidensbasert praksis i arbeidet med barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen : hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Olweus, D. & Limber, S. (2010). The Olweus Bullying Prevention Program: Implementation and Evaluation over Two Decades *The Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective* (s. 377- 401).
- Osler, A. (2014). Identitet, demokrati og mangfold i skoler. I J. Madsen & H. Biseth (Red.), *Må vi snakke om demokrati? Om demokratisk praksis i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen: det sakkyndige blikket* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Roland, E. (2011). The Broken Curve: Effects of the Norwegian Manifesto against Bullying. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 383-388. doi: 10.1177/0165025411407454
- Roland, E. (2014). *Mobbingsens psykologi : hva kan skolen gjøre?* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Roland, E., Bru, E., Midthassel, U. V. & Vaaland, G. S. (2009). The Zero programme against bullying: effects of the programme in the context of the Norwegian manifesto against bullying. *Social Psychology of Education* 13(1), 41-55.
- Roland, E. & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44:3, 299-312.
- Roland, E. & Vaaland, G. S. (2011). Respektprogrammet. Stavanger: Senter for atferdsforskning.
- Rosén, M. (2010). Likabehandlingslagstiftning och normkritisk potential – möjligheter och begränsningar. I J. Bromseth & F. Darj (Red.), *Normkritisk pedagogik : makt, lärande och strategier för förändring* (s. 55-84). Uppsala: Uppsala universitet.
- Røthing, Å. (2014). "Er de sinte eller vil de høre på det jeg har å si?" Utsatthet, majoritetsprivilegier og etiske utfordringer i klasserommet. I G. Afdal, Å. Røthing & E. Schjetne (Red.), *Empirisk etikk i pedagogiske praksiser : artikkelasjon, forstyrrelse, ekspansjon* (s. 70-88). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Røthing, Å. (2015). Rasisme som tema i norsk skole - Analyser av læreplaner og lærebøker og perspektiver på undervisning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(02), 72-83.
- Røthing, Å. (2016). *Etniske og religiøse minoriteter i yrkesfaglige utdanningsprogram. Lærer- og elevperspektiver på urfolk, nasjonale minoriteter, flerkulturelle samfunn, rasisme, antisemittisme og radikaliserings*. foreløpig ikke publisert
- Røthing, Å. & Svendsen, S. H. B. (2009). *Seksualitet i skolen: perspektiver på undervisning*. Oslo: Cappelen Damm.
- Said, E. W. (1994). *Orientalismen: vestlige oppfatninger av Orienten*. Oslo: Cappelen.
- Schott, R. M. (2014). The social concept of bullying: philosophical reflections on definitions IR. M. Schott & D. M. Søndergaard (Red.), *School Bullying. New Theories in Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schott, R. M. & Søndergaard, D. M. (Red.). (2014). *School bullying : new theories in context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seeberg, M. L. (2011). Kunnskapsstatus (1990-2010) : forskning om etnisk diskriminering av barn og unge Vol. 8/2011. Lokalisert på URL| doi:DOI
- Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter, Det Europeiske Wergelandsenteret & Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. (Udatert). *Demokratisk beredskap mot*

- rasisme og antisemittisme (Dembra) Om hvordan skolen kan forebygge ekskluderende holdninger gjennom inkludering, kunnskap og kritisk tenkning.*
- Skoleverket. (2011). Utvärdering av metoder mot mobbing *Rapport 353*. Stockholm.
- Stray, J. H. (2010). *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? En kritisk analyse*. (Phd). Oslo: Universitet i Oslo
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforl.
- Stray, J. H. (2014). Skolens demokratimandat. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk - en grunnbok*. Oslo Cappelen damm akademisk.
- Stray, J. H. & Sætra, E. (2015). Samfunnsfagets demokratioppdrag i fremtidens skole - En undersøkelse av samfunnsfaglæreres opplevelse av fagets rammebetingelser og Ludvigsen-utvalgets utredninger. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(06), 460-471.
- Svendsen, S. H. B. (2014). *Affecting change? : cultural politics of sexuality and "race" in Norwegian education*. 2014:19. Norwegian University of Science and Technology, Faculty of Humanities, Department of Interdisciplinary Studies of Culture, Trondheim.
- Søndergaard, D. M. (2014). From technically standardised interventions to analytically informed, multi-perspective interventions strategies. I R. M. Schott & D. M. Søndergaard (Red.), *School bullying : new theories in context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tolo, A. (2014). Utforming av utdanningspolitikk på det flerkulturelle området. I K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold* (s. 96-118). Bergen: Fagbokforl.
- Udir. (2010). *Retten til et godt psykososialt miljø Udir-2-2010*. Lokalisert, på <http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/Laringsmiljo/Udir-2-2010---Retten-til-et-godt-psykososialt-miljo-etter-opplaringsloven-kapittel-9a/?depth=0&read=1&print=1>
- Uni Helse. (2012). Hva er Olweusprogrammet?
- van der Kooij, K. S. (2014). Flerkulturell pedagogikk. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk - en grunnbok*. Oslo Cappelen damm akademisk
- Westrheim, K. (2014). Det flerkulturelle i et kritisk perspektiv. I K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold: om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 27-55). Bergen: Fagbokforl.
- Westrheim, K. & Tolo, A. (Red.). (2014). *Kompetanse for mangfold: om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*. Bergen: Fagbokforl.
- Økland, J. (2011). On Breivik and Feminism. *The cronicle of Higher Education*
- Økland, J. (2012). Feminismen, tradisjonen og forventning. I A. Ravik Jupskås (Red.), *Akademiske perspektiver på 22. juli*. Oslo: Universitet i Oslo.
- Østerud, Ø., Engelstad, F. & Selle, P. (2003). *Makten og demokratiet : en sluttbok fra Makt- og demokratiutredningen*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Appendiks

Oversikt over læremidler

Samfunnskunnskap

- Matriks 8. Samfunn.* Andresen, G., Olsen T., Nicolaysen, H. & Skurdal, M. (2006). Oslo: Aschehoug.
- Matriks 9. Samfunn.* Andresen, G., Horne T., Nicolaysen, H. & Skurdal M. (2007). Oslo: Aschehoug.
- Matriks 10. Samfunn.* Andresen, G., Horne. & Hylland Eriksen, T. (2008). Oslo: Aschehoug.
- Nye makt og menneske 8. Samfunnskunnskap.* Helland, T. & Aarre, T. (2013). Oslo: Cappelen Damm.
- Nye makt og menneske 9. Samfunnskunnskap.* Helland, T. & Ingvaldsen B. (2015). Oslo: Cappelen Damm.
- Makt og menneske 10. Samfunnskunnskap.* Helland, T. (2008). Oslo: Cappelen Damm.
- Underveis 8-10. Samfunnskunnskap.* Strand, M.M. & Strand, T. (2006). Oslo: Gyldendal.
- Zoom 8-10. Samfunnskunnskap.* Henriksen, A. (2006). Oslo: Gyldendal.

Historie

- Matriks 8. Historie.* Hellerud, S.V. & Moen, S. (2006). Oslo: Aschehoug.
- Matriks 9. Historie.* Hellerud, S.V., Knutsen, K., & Moen, S.,(2007). Oslo: Aschehoug.
- Matriks 10. Historie.* Hellerud, S.V. & Knutsen, K. (2008). Oslo: Aschehoug.
- Nye makt og menneske 8. Historie.* Ingvaldsen, B. & Kristensen, I.H. (2013). Oslo: Cappelen Damm.
- Nye makt og menneske 9. Historie.* Ingvaldsen, B. & Kristensen, I.H. (2015). Oslo: Cappelen Damm.
- Makt og menneske 10. Historie* Ingvaldsen, B. & Kristensen, I. (2008). Oslo: Cappelen Damm.
- Underveis 8. Historie.* Skjøsberg, H. (2006). Oslo: Gyldendal Undervisning.
- Underveis 9. Historie.* Skjøsberg, H. (2007). Oslo: Gyldendal Undervisning.
- Underveis 10. Historie.* Skjøsberg, H. (2008). Oslo: Gyldendal Undervisning.

Samfunnskunnskap + Historie

- Kosmos 8. Samfunnsfag.* Nomedal, J.H. (2006). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kosmos 9. Samfunnsfag.* Nomedal, J.H. & Bråthen. (2008). Forlaget fag og kultur/ Fagbokforlaget.
- Kosmos 10. Samfunnsfag.* Nomedal, J.H. & Bråthen. (2008). Bergen: Fagbokforlaget.

KRLE

- Horisonter 8.* Holth, G. & Deschington, H. (2006) Oslo: Gyldendal.
- Horisonter 9.* Holth, G., Kallevik, K.A. & von der Lippe, M. (2007). Oslo: Gyldendal.
- Horisonter 10.* Holth, G. & Kallevik, K.A. (2008). Oslo: Gyldendal.
- KRLE-boka 8-10* Wiik, P. & Bakke Waale, R. (2016). Oslo: Cappelen Damm.
- Store spørsmål 8.* Hove, O., Jørgensen, J.A., Rasmussen, J. & Sandboe, M. (2015). Oslo: Aschehoug.
- Store spørsmål 9.* Hove, O., Jørgensen, J.A. & Sandboe, M. (2016). Oslo: Aschehoug.
- Under samme himmel 1.* Wiik, P. & Bakke Waale, R. (2006). Oslo: Cappelen Damm.
- Under samme himmel 2.* Wiik, P. & Bakke Waale, R. (2006). Oslo: Cappelen Damm.
- Under samme himmel 3.* Wiik, P. & Bakke Waale, R. (2007). Oslo: Cappelen Damm.

Summary

This report presents the results from an external evaluation of parts of the school training project Dembra («Democratic preparedness against racism, anti-Semitism and undemocratic attitudes»). Dembra was initiated and financed by The Norwegian Directorate for Education and Training. It is a cooperation between Centre for Studies of Holocaust and Religious Minorities (HL-centre), The European Wergeland Centre (EWC), and Department of Teacher Education and School Research (ILS) at University of Oslo.

In January 2010 media reported hostile attitudes and hate violence against Jewish students in schools in Oslo, performed by students with a Muslim background. Responding to these incidents, the Ministry of Education and Research appointed a work group, led by Inge Eidsvåg, to elaborate on how schools can prevent situations related to anti-Semitism and group hatred. The work group presented its rapport «Det kan skje igjen» [It can happen again] (Eidsvåg et. al., 2011), a year later. The Dembra-project was launched as a direct response to this report. It was founded on the idea that intercultural learning, critical thinking and democratic competence are key pedagogic approaches to prevent anti-Semitism and racism, as well as group hatred and undemocratic attitudes in general. So far, the Dembra-project has been offered to 11 primary schools (8th-10th grade) over a period of three years (2012-2015).

This external evaluation of Dembra is based on analysis of Dembra's own learning material, an internal evaluation report as well as their final report, both reports dated July 1th 2015. This report consists of two parts: first, we have analysed in which ways the Dembra-project may contribute to creating an improved psychosocial school environment. In this regard, we give an account of the existing field of research, governmental initiatives and widespread intervention programs, in order to discuss Dembra's position and potential roles. Second, we examined to which degree Dembra's learning material complements the way textbooks address issues such as racism, anti-Semitism and group hatred, as well as democracy and critical thinking. We have analysed books for primary school (grade 8-10) for *Social studies, History and Christianity, religion, philosophies of life and ethics*. In the following, we will present a short summary of our main findings.

Psychosocial school environment

Our findings on Dembra's contribution to schools' efforts to improve their psychosocial environment can be divided into three parts: first, we find that Dembra's principles of

learning, focusing on critical thinking, democratic competence and intercultural knowledge, can open up for new and more integrated approaches. These perspectives appear to be different from more conventional and individual based measures for improving psychosocial school environment (e.g. anti-bullying programs), which up until this point have been dominant. By aiming to give students and teachers tools to facilitate critical thinking and intercultural knowledge, Dembra can potentially contribute to gaining a widened perspective on the psychosocial environment that takes into account complex social dynamics and power relations.

Secondly, we find that Dembra remains unclear in terms of how to apply these perspectives. The project is based on an insufficient theoretical foundation that to some extent lacks coherence and precision. Despite their obvious good intentions, we find it difficult to recognize the project's particular contribution to and impact on schools' psychosocial environments. This is illustrated by the fact that several of the activities that schools initiated after their participation in Dembra seem to be quite conventional and already well-known strategies to foster a better environment. Additionally, Dembra's learning material does not consistently refer to its applied sources. This lack of transparency stands in contradiction to Dembra's own principle of a critical and reflective use of source material and critical thinking in general. At the same time, it does not offer research-based skills development for teachers.

Third, we call into question whether external programs and projects like Dembra represent the appropriate means to foster critical thinking, intercultural learning and democratic understanding as part of the general aim to improve psychosocial environments at schools. Recent reports and research underline the need for structural changes that incorporate these aspects into all components of the education system. Outsourcing these tasks to external actors may contribute to fragmented add-on solutions, and will, in our opinion, not be able to contribute to the necessary structural changes in order to make a significant impact on the education system as a whole.

Textbooks

The results of this part of our evaluation can also be summed up in three main points: first, Dembra's project group has relevant expertise on topics such as racism, anti-Semitism, and democratic competence. Dembra's internal evaluation report indicates that teachers, which have participated in the program, have profited from these specific fields of expertise.

Secondly, we cannot see how Dembra's own learning material supplements the textbooks we have analysed (except for topics on anti-Semitism). Dembra's learning material is presented in a fragmented and ambiguous manner, making it challenging to productively relate it to textbooks. This problem is further increased by the great disparities between the different textbooks and their ways of addressing topics as such. While some textbooks address democracy, critical thinking, intercultural knowledge and racism in a nuanced and engaging ways, there are numerous cases in which these topics are regarded in a simplified and one-sided manner. In addition, several exercises to be found in Dembra's learning material also appear in some of the textbooks in question. However, in the textbooks the exercises may be integrated in a broader presentation, whereas in Dembra's material they are presented in a separate section and appear fragmented and not sufficiently contextualized.

The third main point concerns the political instructions found in the current curriculum. Anti-Semitism was mentioned in the previous curriculum from 1997, but is not mentioned in the current curriculum from 2006 (or in the reformed version from 2013). In addition, the emphasis on racism was toned down in 2006, compared to 1997, but was upgraded in 2013. The curriculum requirements might explain why the addressing of these topics differs substantially among the teaching books analysed in this study. Further, it is worth mentioning that neither racism nor anti-Semitism is dealt with in the guidelines for teaching education. Drawing on our former argument about the necessity of structural changes, we question whether programs like Dembra provides the right means to make up for the lack of learning topics as described above. However, we believe that in order to ensure that topics related to group hatred and anti-discrimination are addressed, new perspectives (e.g. critical multicultural perspectives, intersectionality and norm-criticism) need to be implemented both in the core and subject curriculum, as well as within the teacher education.