



Det kan skje igjen

Rapport fra Kunnskapsdepartementets arbeidsgruppe om antisemittisme og rasisme i skolen



Utgiver: Kunnskapsdepartementet

Utgitt: 12. januar 2011

Opplag: 1 000 stk

Design: Miksmaster AS

Trykk: Fladby AS

Foto: Utdanningsdirektoratet (s. 20 Benjamninprisen)

Peder Nustad (s. 48 Auschwitz-Birkenau)

Falstadsenteret (s. 50 SS-leiren Falstad)

ISBN: 978-82-92988-03-9

Rapport

Kunnskapsdepartementets arbeidsgruppe om antisemittisme og rasisme i skolen

Til Kunnskapsdepartementet

Kunnskapsdepartementet oppnevnte den 4. mai 2010 en arbeidsgruppe som skulle komme med forslag til hvordan skolen systematisk og helhetlig kan arbeide mot rasisme, antisemittisme og diskriminering på bakgrunn av elevers etniske, religiøse eller kulturelle tilhørighet.

Gruppen avgir med dette sin rapport.

Oslo, den 12. januar 2011

Inge Eidsvåg (leder)
Signe Marie Natvig Andreassen
Aslak Brekke
Oddrun Marie Hovde Bråten
Are Johansen
Per Olav Kallestad
Senaid Kobilica
Oddbjørn Leirvik
Kari Helene Partapuoli
Chava Savosnick
Bjørn Erik Øvrum

Sekretariat: HL-senteret ved Peder Nustad



Det kan skje igjen

«Kjære Lærer! Jeg er overlevende fra en konsentrasjonsleir. Jeg så det som intet menneske burde være vitne til: Gasskamre bygd av dyktige ingeniører. Barn gasset i hjel av velutdannede leger. Spedbarn drept av erfarne sykepleiere. Kvinner og deres babyer skutt og brent av mennesker med eksamener fra gymnas og universitet. Jeg er blitt skeptisk til utdanning. Min bønn er: Hjelp elevene dine til å bli menneskelige. Ditt arbeid må aldri produsere lærde monstre, dyktige psykopater, velutdannede eichmanner. Lesing, skriving og regning er viktig bare hvis det tjener til å gjøre våre barn mer menneskelige.»

(Brev fra en anonym konsentrasjonsleirfange, funnet i Auschwitz i 1945.)

Utdanning spiller en fundamental rolle i all personlig og sosial utvikling. Det er ikke en mirakelkur eller en magisk formel, som åpner døra inn til en verden der alle idealer vil bli virkeliggjort. Men det er et av de viktigste midler vi har til å skape en dypere og mer harmonisk menneskelig utvikling - og derved redusere fattigdom, eksklusjon, uvitenhet, undertrykkelse og krig.

(Rapport til UNESCO fra Den internasjonale kommisjon om undervisning for det 21. århundre: Learning The Treasure Within, 1996.)

I 1966 holdt den tyske filosofen Theodor Adorno (1903-1969) et radioforedrag som senere er blitt berømt. Overskriften var: «Oppdragelse etter Auschwitz.» Her sier han at «enhver debatt om undervisningens idealer er triviell, sammenlignet med dette ene: *Aldri mer Auschwitz!*»

Undervisning og oppdragelse burde etter Auschwitz dreie seg om to områder, sier Adorno: Kunnskap om Holocaust - og oppdragelse til medfølelse og selvstendighet.

Røttene til Auschwitz finner vi i antisemittismen og rasismen. Og som Primo Levi (1919-1987), den jødisk-italienske forfatteren som overlevde Auschwitz, skriver: «Det har funnet sted - og det kan skje igjen.»

Folkemord har skjedd igjen! I Pol Pots Kambodsja (1975-1979), da opp mot to millioner, 25 % av Kambodsjas befolkning, døde. I Rwanda, der mellom 800 000 og 1 000 000 mennesker ble drept i løpet av tre måneder i 1994. I Srebrenica i Bosnia-Hercegovina, der 8000 muslimske gutter og menn ble likvidert i juli 1995. Denne uhyggelige listen kunne gjøres enda lenger (se Hagtvet 2008).

Hvis Auschwitz skjer igjen, er det ikke sikkert at ofrene vil være jøder, rombefolkningen, romanifolket, homofile eller funksjonshemmete. Da kan det være andre grupper som skiller seg ut fra flertallet.

Antisemittisme og rasisme bygger på negative stereotyper, på forestillinger om egenskaper og karaktertrekk ved en hel gruppe. Disse stereotypene har røtter langt tilbake i historien, men kan opptre i nye former i dag. Rasisme og antisemittisme er ulik andre krenkelser, for eksempel på grunn av klesstil. Hudfarge kan ikke endres. Etnisitet, kulturell tilhørighet og religion handler om menneskers dype identitet og lar seg heller ikke lett bytte ut.

Arbeidet mot rasisme og diskriminering i skolen handler selvfølgelig ikke først og fremst om å forhindre at Auschwitz skjer igjen. Det er stor avstand mellom 1930-tallets Tyskland og dagens Norge. Folkemordet under 2. verdenskrig var resultatet av et komplekst samspill av mange faktorer, der antisemittisme og rasisme var sentrale, men ikke de eneste. Arbeidet mot rasisme i dagens skole handler om å ta smerten til den som blir krenket, på alvor. Om ikke under noen omstendigheter å tåle at elever blir utsatt for trakassering, uansett hvilke historiske paralleller som måtte finnes.

Både FNs konvensjoner og norske lover slår ettertrykkelig fast at barn og unge har rett til ikke å bli krenket og plaget. Opplæringsloven understreker at alle elever «har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring» (§9a-1). Hvis noen tilsatt ved skolen får mistanke om at en elev blir utsatt for krenkende ord eller handlinger, skal vedkommende varsle skoleledelsen, og dersom det er nødvendig/mulig, selv gripe inn (§9a-3). Hvis en ikke gjør det, kan det straffes med bøter eller fengsel i inntil tre måneder (§9a-7).

Ved oppnevningen av denne arbeidsgruppen, understreket kunnskapsminister Kristin Halvorsen at det vil være gruppens evne til å finne fram til virkemidler og tiltak som kan anvendes direkte i skolehverdagen, som vil være målestokken på om dette arbeidet blir vellykket eller ikke.

Vi mener å ha svart på kunnskapsministerens utfordring - og håper at vår rapport blir til nytte for norsk skole. Forutsatt at politiske myndigheter, Utdanningsdirektoratet og skolene følger opp våre forslag.

Inge Eidsvåg
Arbeidsgruppens leder

Innhold

Bakgrunn og mandat	9
Mediaoppdrag om trakassering	9
Mandat og sammensetning	10
Nærmere om mandatet	12
Beskrivelse av situasjonen	15
Det flerkulturelle Norge	15
Møte med ungdommer	16
Diskriminering i skole og samfunn	17
Skolens arbeid mot antisemittisme, rasisme og diskriminering	19
Analyse av situasjonen	23
Antisemittisme, rasisme og diskriminering	23
Lovgivning	24
Diskriminering av minoriteter	25
Antisemittisme	27
Islamofobi	31
Forholdet antisemittisme og islamofobi	33
Anbefalinger	35
Hvordan skolen kan arbeide systematisk og helhetlig mot rasisme, antisemittisme og diskriminering på bakgrunn av elevers etniske, religiøse eller kulturelle tilhørighet	35
Det bør arbeides vedvarende og aktivt med skolens verdigrunnlag	38
Antisemittisme, rasisme og flerkulturell forståelse bør vektlegges mer i arbeidet med aktuelle kompetansemål i alle skolens fag, særlig i Samfunnsfag og RLE	38
Kunnskap om rasisme, antisemittisme og flerkulturell forståelse bør styrkes i lærerutdanningen	40
Kunstfagene bør styrkes og få en større plass i skolen og lærerutdanningen	41
Å lære å tolke medievirkeligheten bør bli en del av det man lærer i skolen	43
Den internasjonale Holocaust-dagen, 27. januar, bør bli en obligatorisk, nasjonal markeringsdag i skolen	44
Skolens turer til tidligere konsentrasjonsleire i Europa bør fortsette, men integreres sterkere i skolens arbeid	45
Skolene bør i større grad utnytte lokale minnesteder og institusjoner	47
Inkluderende ritualer bør få en større plass i skolen	49
Grunnlovsjubileet i 2014 brukes til en mobilisering mot antisemittisme og rasisme i skolen	51

Hvordan skoleledere og lærere bedre kan håndtere konflikter mellom elevene som har sin rot i religiøse, etniske, kulturelle eller politiske motsetninger	53
Læreres og skolelederes kunnskap om skolens forpliktelser i henhold til opplæringslovens §9a må sikres	53
Rutinene for melding av krenkelser bør gjøres enklere og gjøres kjent for foreldre og elever	53
Skolen bør sørge for at en rekke ulike verktøy for konflikthåndtering til enhver tid er tilgjengelig	54
Hvordan skolen bedre kan samarbeide med foreldre/foresatte om deres betydning for formingen av barns verdier og holdninger	55
Arbeidsgruppen foreslår at det settes i gang et arbeid med skolering av foreldre/foresatte	55
Det utvikles helhetlige program for skolens arbeid mot antisemittisme og rasisme	55
Hvordan skolen kan utvikle redskaper for tidlig å avdekke uønskete holdninger og atferd blant elever og lærere	57
Elevundersøkelsen og andre former for kartlegging gir skolene viktig informasjon om elevene og eventuelle problemområder	57
Avsluttende bemerkninger	59
Vedlegg	60
Økonomiske og administrative konsekvenser	62
Litteratur	66
Sammendrag	69



Mediaoppslag om trakassering

Et innslag på Lørdagsrevyen lørdag 13. mars 2010 sjokkerte mange seere. NRKs reporter Tormod Strand hadde i ett år arbeidet med å kartlegge jødehat blant norske muslimer. Strand hadde snakket med flere jødiske foreldre, som kunne fortelle om grov trakassering av barna sine. Ingen av foreldrene ønsket å stå fram med navn og bilde, men en far ble intervjuet anonymt. Han fortalte at sønnen var blitt angrepet og truet med at han skulle henges. Sønnen hadde klart å komme seg unna, men slet fortsatt med angst etter hendelsen. Familien flyttet som følge av disse opplevelsene, men også på deres nye bosted opplevde sønnen å bli utsatt for antisemittiske krenkelses.

Lørdagsrevyen hadde også intervjuet flere lærere fra videregående skoler med mange muslimske elever. Av frykt for represalier ønsket ingen av lærerne å stå fram med fullt navn. De kunne fortelle om utbredt hat mot jøder blant elevene. En lærer fortalte om notorisk uthenging av jøder, alt fra vitser til draps-trusler. En annen hadde elever som mente at jødene styrte alt, og han hadde opplevd at noen hadde sagt at de beundret Hitler. Læreren pekte på at elever protesterte når noen uttrykte støtte til terrorister, men ingen protesterte mot jødehat. Andre lærere hadde møtt sterk motstand mot undervisning om Holocaust. «Jævla jøde» var et mye brukt skjellsord, ifølge en lærer.

Lærerne som Lørdagsrevyen hadde snakket med, mente at elevene hadde mange av holdningene sine fra radio og TV-sendinger over satellitt. I innslaget ble det blant annet vist grov antisemitisme på palestinsk barne-TV.

Generalsekretæren i Islamsk Råd Norge ble intervjuet, og han understreket at holdningene som kom fram i innslaget, var helt uakseptable, og at slike krenkelses måtte tas alvorlig. Ifølge innslaget krevde Det Mosaiske Trossamfund at antisemittiske holdninger blant den muslimske befolkningen i Norge ble kartlagt.

Debatten i etterkant

Innslaget på Lørdagsrevyen vakte stor oppsikt, og de fleste store aviser tok opp saken både på lederplass og i spaltene i uken som fulgte. Innslaget fikk noe kritikk for ensidig vinkling, blant annet fra en lærer som sa at han hadde tilbudt seg å stå åpent fram, men at reporteren ikke var interessert i det.

Innslaget ble også kritisert for å framstille antisemittisme først og fremst som et muslimsk problem, mens det egentlig er et allment samfunnsproblem. Det er ikke bare muslimske elever som står bak antisemittiske krenkelses. Ordet «jøde» brukes som skjellsord også av ikke-muslimske elever.

Kunnskapsdepartementet var raskt ute og understreket skolens nulltoleranse for diskriminering og krenkelses. Uttalelser fra kunnskapsminister Kristin Halvorsen og statssekretær Lisbeth Rugtvedt førte til en diskusjon om forholdet mellom antisemittisk hets og andre former for mobbing. Mens de to knyttet fenomenene i Lørdagsrevyens innslag opp mot mobbing og rasisme generelt, ønsket andre debattanter å behandle antisemittisme i muslimske miljøer spesielt.

Den generelle tilnærmingen fikk blant annet støtte fra mobbeforsker Erling Roland. Han pekte på at utrygghet i en klasse eller deler av en klasse ofte fører til at man skaper et felles fiendebilde, som gir identitet og tilhørighet. For muslimske elever kan jøder være et lett bytte. Roland ønsket mer kunnskap om jødedom, om hvordan jødehat kan bekjempes - og om hvordan fiendtlige holdninger mellom grupper skapes. Anne Sender, forstander i Det Mosaiske Trossamfund, avviste den generelle tilnærmingen og understreket at jødehat må håndteres spesielt, ettersom det har sin egen historie og sine egne mekanismer.

Kristin Halvorsen innkalte til et møte med Det Mosaiske Trossamfund for å drøfte hva som kunne gjøres. Hun varslet da at en arbeidsgruppe ville bli nedsatt for å finne fram til verktøy skolen kunne bruke for å bekjempe antisemittisme og rasisme. I Oslo innkalte byrådsleder Stian Berger Røsland også til et møte med Det Mosaiske Trossamfund og andre aktuelle organisasjoner. Han lovet at kommunen ville kartlegge skoleelevers holdninger til og kunnskap om religiøse minoriteter, med spesielt fokus på antisemittisme og Holocaust.

Mandat og sammensetning

På bakgrunn av innslaget i Lørdagsrevyen og den etterfølgende debatten oppnevnte Kunnskapsdepartementet i mai 2010 en arbeidsgruppe for holdningsskapende arbeid i skolen. Arbeidsgruppen ble gitt følgende mandat:

Opplæringsloven slår fast 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). I den nye formålsparagrafen legges det vekt på at opplæringen i skole og lærebedrift skal gi elevene og lærlingene «historisk og kulturell innsikt og forankring». Den skal «gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den einskilde si overtyding» - og «alle former for diskriminering skal motarbeidast» (§1 - 1).

På bakgrunn av bl.a. rapporter om hetsing av jødiske skolebarn, oppnevner departementet en arbeidsgruppe som skal komme med forslag om hvordan vi kan bekjempe antisemittisme og rasisme i skolen. Diskriminering og hets på bakgrunn av religiøs, etnisk eller kulturell tilhørighet må møtes med samme nulltoleranse som all annen mobbing.

Arbeidsgruppen bør, så langt det er mulig, kartlegge og søke forklaringer på utbredelsen av rasisme og antisemittiske holdninger blant elevene.

Arbeidsgruppen bør i sitt arbeid inkludere relevante dokumenter, som bl.a. Prinsipper for opplæringen (2006), Handlingsplan for å fremme likestilling og hindre etnisk diskriminering (2009), samt sluttrapporten fra International Civic and Citizenship Education Study (juni 2010).

Arbeidsgruppen skal vurdere og komme med anbefalinger om:

- *Hvordan skolen kan arbeide systematisk og helhetlig mot rasisme, antisemittisme og diskriminering på bakgrunn av elevers etniske, religiøse eller kulturelle tilhørighet.*
- *Hvordan skoleledere og lærere bedre kan håndtere konflikter mellom elevene, som har sin rot i religiøse, etniske, kulturelle eller politiske motsetninger.*
- *Hvordan skolen bedre kan samarbeide med foreldre/foresatte om deres betydning for formingen av barns verdier og holdninger.*
- *Hvordan skolen kan utvikle redskaper for tidlig å avdekke uønskete holdninger og atferd blant elever og lærere.*

Arbeidsgruppen skal gjøre rede for de økonomiske og administrative konsekvensene av de forslag som fremmes. Gruppen skal avgi sin rapport senest ni måneder etter oppnevningen.

Arbeidsgruppens medlemmer

Leder: Inge Eidsvåg

Skoleledelse: Signe Marie Natvig Andreassen

Lærer: Per Olav Kallestad

Lærerutdanningsinstitusjon: Oddrun Marie Hovde Bråten

Foreldreutvalget for grunnskolen (FUG): Are Johansen

Det Mosaiske Trossamfund: Chava Savosnick

Islamsk råd: Senaid Kobilica

Universitetet: Oddbjørn Leirvik

Politiet: Bjørn Erik Øvrum

Antirasistisk senter: Kari Helene Partapuoli

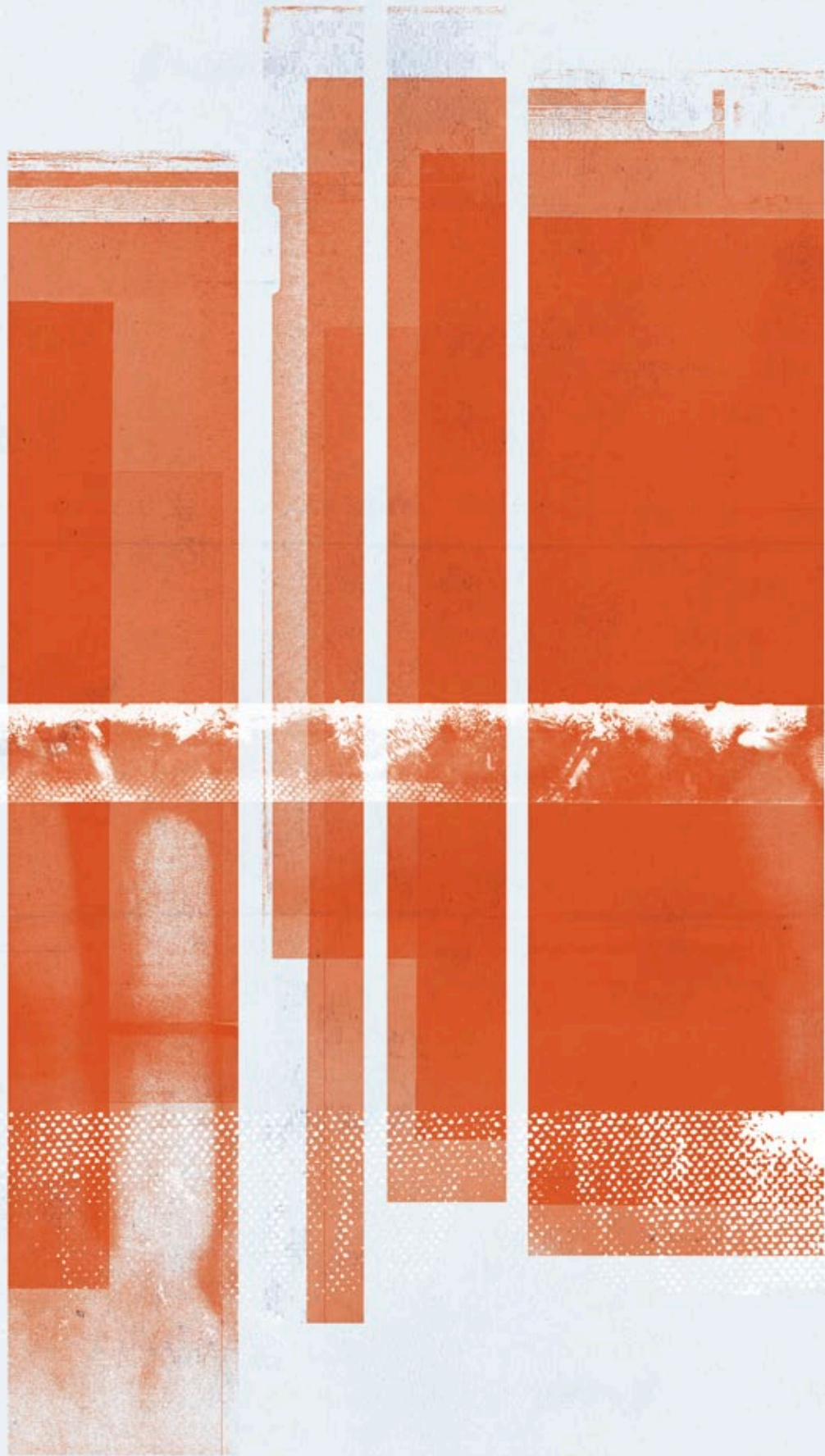
Stiftelsen Arkivet: Aslak Brekke

Sekretariat: HL-senteret ved Peder Nustad

Kunnskapsdepartementet oppnevnte i første omgang Raheela Chaudhry som representant for Foreldreutvalget for grunnskolen, men hun ba om avløsning på grunn av stort arbeidspress. Are Johansen ble oppnevnt som ny representant.

«Diskriminering og hets på bakgrunn av religiøs, etnisk eller kulturell tilhørighet må møtes med samme nulltoleranse som all annen mobbing.»

Fra arbeidsgruppens mandat



Nærmere om mandatet

Bakgrunnen for oppnevningen av arbeidsgruppen var rapporter om krenkelser av jødiske skolebarn. Mandatet gir imidlertid arbeidsgruppen et bredere fokus. Den skal komme med forslag om tiltak i skolen mot «rasisme, antisemittisme og diskriminering på bakgrunn av elevers etniske, religiøse eller kulturelle tilhørighet».

Antisemittisme og rasisme rommer både holdninger og handlinger, mens diskriminering først og fremst viser til handlinger, selv om disse ofte avslører underliggende holdninger. Mandatet gir arbeidsgruppen i oppgave å arbeide med bekjempelse av både handlinger og av holdninger.

Alle former for diskriminering og rasisme har sin særegne historie, samtidig som de grunnleggende mekanismene er de samme.

Diskrimineringsbegrepet i mandatet ligger nær opp til forståelsen i diskrimineringsloven (2005). Denne lovens formål er «... å fremme likestilling, sikre like muligheter og rettigheter og å hindre diskriminering på grunn av etnisitet, nasjonal opprinnelse, avstamning, hudfarge, språk, religion og livssyn». Flere former for diskriminering faller derfor utenfor gruppens arbeidsområde. Det gjelder blant annet kjønnsdiskriminering, diskriminering på grunnlag av seksuell legning og diskriminering av personer med nedsatt funksjonsevne.

Med tanke på bakgrunnen for opprettelsen av arbeidsgruppen ville det være nærliggende å legge særlig vekt på antisemittisme. Arbeidsgruppen har imidlertid valgt å anlegge et overordnet og prinsipielt perspektiv på diskriminering og rasisme. En slik bredere analyse vil kunne utvikle beredskap også for andre og nye former for rasisme. I rapporten retter vi derfor også

søkelyset mot islamofobi, da muslimer er en gruppe som i dag opplever en utbredt skepsis i den offentlige debatten.

Det er ingen motsetning mellom et bredt perspektiv og et mer konkret fokus. Alle former for diskriminering og rasisme har sin særegne historie, samtidig som de grunnleggende mekanismene er de samme. Disse mekanismene avsløres best gjennom en grundig analyse av konkrete eksempler. Kunnskap om antisemittisme sier derfor også noe om andre former for rasisme og diskriminering.

Virkemidlene mot mobbing kan og bør brukes også mot rasistiske krenkelser. Samtidig er antisemittisme og rasisme ulik annen mobbing, fordi det rammer alle medlemmer av en gruppe – og fordi det bygger på stereotypier med dype og blodige røtter i europeisk historie. Arbeidsgruppen har derfor valgt å bruke andre begreper, som krenkelse, trakassering og diskriminering om det vi ønsker å bekjempe.

Arbeidsgruppen mener at mandatets formulering om konflikter «som har sin rot i religiøse, etniske, kulturelle eller politiske motsetninger», er uheldig. Det er vanskelig å vite om konfliktene har sin rot i slike motsetninger, eller om roten er noe annet. Det som er sikkert, er at konfliktene er relatert til og ofte begrunnes med disse ulike formene for motsetninger.

Arbeidsgruppen mener også at begrepet «uønskete holdninger og atferd» er upresist. Begrepet «uønsket» forutsetter at vi definerer hva som er uønskete holdninger og atferd. Da hovedfokuset til arbeidsgruppen har vært antisemittisme, rasisme og diskriminering, har vi i rapporten valgt å bruke formuleringen «ekskluderende» istedenfor «uønsket».

Gruppens arbeid

Arbeidsgruppen har hatt seks heldags arbeidsmøter, hvorav ett ble holdt på Nansenskolen med overnatting. De fleste øvrige møter ble holdt på HL-senteret.

Møte 1: Fredag 11. juni

Møte 2: Tirsdag 31. august-onsdag 1. september på Nansenskolen

Møte 3: Onsdag 22. september

Møte 4: Mandag 18. oktober

Møte 5: Torsdag 11. november

Møte 6: Tirsdag 30. november

I tillegg til å bidra i den løpende diskusjonen på møtene, har flere av medlemmene holdt innlegg og levert notater som belyser ulike sider av gruppens arbeid. Dessuten er eksterne fagfolk blitt invitert for å orientere om utvalgte temaer, og gruppen har møtt lærere, skoleelever og studenter.

Presentasjoner og notater fra arbeidsgruppens medlemmer

Inge Eidsvåg: *Dialog som metode for forsoning. Erfaringer fra Balkan.*

Kari Helene Partapuoli: *Diskrimineringsbegrepet.*

Per Olav Kallestad: *Hvordan skoler i Oslo arbeider med Elevundersøkelsen.*

Signe Marie Andreassen: *Erfaringer fra Gran skole.*

Chava Savosnick: *Om bruken av begrepene mobbing, antisemittisme og rasisme.*

Oddrun Marie Hovde Bråten: *Om RLE-fagets muligheter til å motarbeide rasisme og anti-semittisme.*

Oddrun Marie Hovde Bråten: *Om lærerutdanningen og dens bidrag til bekjempelse av rasisme og antisemittisme.*

Aslak Brekke: *Skoleturer til tidligere konsentrasjonsleire, muséer og minnesmerker.*

Aslak Brekke: *Forslag til hvordan Holocaust-dagen kan brukes til mobilisering mot antisemittisme og rasisme.*

Bjørn Øvrurn: *Verktøykasse for konfliktløsning.*

Bjørn Øvrurn: *Hvordan globale konflikter slår inn i norske ungdomsmiljøer.*

Are Johansen: *Forslag til hvordan skolen bedre kan samarbeide med hjemmet for å motarbeide antisemittisme og rasisme.*

Oddbjørn Leirvik: *Antijudaisme i islamsk tradisjon.*

Samtaler lærere, rektorer, elever og studenter

Mari Stenseth Dølven, lærer v/Hammartun skole, Lillehammer.

Bodil Alver Moen, rektor v/Søre Ål skole, Lillehammer.

Lene Sunde, assisterende rektor v/Mesna videregående skole, Lillehammer.

Geir Lindberg, nestleder v/Lillehammer videregående skole, Lillehammer.

Thomas Koefoed, rektor v/Sogn videregående skole, Oslo.

Jan Moen, rektor v/Fjell skole, Drammen.

Arbeidsgruppen har dessuten hatt samtaler med jødiske og muslimske elever i Oslo - og med studentene på Nansenskolen.

Bidrag fra eksterne fagfolk

Utdanningsdirektoratet v/avdelingsdirektør

Marit Hognestad, seniorrådgiver **Grete Haug** og rådgiver

John Kristian Kristiansen: *Skolens holdningsskapende arbeid mot rasisme og diskriminering.*

Dag Hareide, rektor ved Nansenskolen: *Om mekling som redskap til å bekjempe rasisme og antisemittisme i skolen.*

Dag Fjeldstad, universitetslektor: *Noen data, utdypinger og kommentarer med utgangspunkt i demokratistudien ICCS 2010.*

Nicolas Schwaller, forsker: *Moderne og latente former for antisemittisme.*

Nicolas Schwaller, forsker: *Antisemittisme og islamofobi - en umulig debatt.*

Odd-Bjørn Fure, direktør ved HL-senteret: *Antisemittismen i Europa.*



Det flerkulturelle Norge

Norge er i dag et mangfoldig og flerkulturelt samfunn. Samer og nasjonale minoriteter har i mange århundrer vært mer eller mindre synlige mindretall. Andre deler av det norske mangfoldet er av nyere dato, knyttet til arbeidsinnvandrere og flyktninger fra 1970-tallet. I dag går utviklingen mot en stadig mer sammensatt flerkultur. Minoritetene utgjøres av mange ulike grupper med større eller mindre forskjeller seg imellom. Det flerkulturelle Norge er også interkulturelt, det vil si at kultur og identitet er i stadig endring gjennom kommunikasjon og samhandling mellom ulike grupper.¹

Norge har alltid vært et flerkulturelt samfunn. Men flerkulturen er i dag mer sammensatt enn tidligere.

Norske samer har en historisk tilknytning til landet som er eldre enn tilblivelsen av Norge som politisk enhet. Forholdet mellom majoritetsbefolkning og samer har opp gjennom historien vært konfliktfylt, med vedvarende diskriminering og overgrep fra majoritetsbefolkningens side. I dag er samer anerkjent som urfolk i henhold til ILOs Konvensjon om urfolks rettigheter (1989). Det bor om lag 50 000 samer i Norge i dag.

I det norske lovverket er kvener, jøder, skogfinner, rom (sigøynere) og romanifolk/tatere anerkjent som nasjonale minoriteter i henhold til Europarådets rammekonvensjon om beskyttelse av nasjonale minoriteter (se St.prp. nr. 80 (1997-98)). Dette er grupper som har lang tilknytning til Norge. Historien om de nasjonale minoriteter er samtidig historien om innvandring til Norge, en historie som viser at innvandring ikke er et nytt fenomen.

Det skjedde en markert endring i innvandringen til Norge på slutten av 1960-tallet og utover på 1970-tallet. Da kom de første pakistanske arbeidsinnvandrere hit til landet. Fra 1975 fulgte flyktninger fra blant annet Vietnam. Tross innvandringsstopp

fra samme år har det - gjennom familiegjenforening og mottak av flyktninger og asylsøkere - kommet stadig flere innvandrere til Norge, og fra stadig flere land. Statistisk sentralbyrås statistikk over innvandrerbefolkningen inkluderer både personer som har innvandret til Norge og deres etterkommere. Den 1. januar 2010 utgjorde denne gruppen om lag 11 % av Norges befolkning, og de kommer fra 216 land. De største innvandrergruppene kommer fra Polen, Pakistan og Sverige, deretter følger Irak og Somalia. Nesten halvparten av innvandrerbefolkningen har bakgrunn fra Europa.

Flerkulturen i samfunnet speiles også i skolen. I oktober 2008 var det drøyt 1700 elever i skolen som hadde et av de tre samiske språkene som første eller andre språk (SSB 2010). I Troms og Finnmark hadde 819 elever finsk som andrespråk, noe som indikerer kvensk bakgrunn. Skogfinner, rom og romani teller kun få elever i norsk skole. Det samme gjelder antall elever med jødisk bakgrunn. Dersom antallet jøder anslås å være rundt 1300, og en regner med samme relative antallet barn i skolepliktig alder som i befolkningen for øvrig, vil det være rundt 160 elever med jødisk bakgrunn i norsk skole.² På flere skoler, særlig i Oslo, utgjør elever med muslimsk familiebakgrunn en svært stor gruppe.

Utdanningsdirektoratet publiserer statistikk over antallet elever med særskilt norskopplæring, men det foreligger ikke statistikk over antallet elever med minoritetsspråklig bakgrunn. Per 1. januar 2010 var det 92 437 personer med innvandrerbakgrunn mellom 6 og 19 år i Norge. Det totale antallet elever i skolen var om lag 616 000 på samme tidspunkt. Andelen elever med innvandrerbakgrunn kan dermed anslås å være opp mot 15 %. Ifølge et anslag gjort av Statistisk Sentralbyrå var det i 2008 over 160 000 innbyggere med muslimsk bakgrunn i Norge (Daugstad & Østby 2009).

Flerkulturen finnes på alle landets skoler, men variasjonen er likevel stor. I Oslo og andre store byer har de fleste skolene en stor andel minoritetsspråklige elever, ved noen skoler opp til 95 %. I Troms og Finnmark er den samiske minoriteten synlig, i Finnmark også kvener. Jødiske elever er det flest av i Oslo og Trondheim, der landets to synagoger ligger.

1 Begrepet flerkulturell har blitt kritisert fordi det synes å vise til ulike kulturer som noe som eksisterer side om side i samfunnet, uten endring, mellomposisjoner og overganger. Interkulturell er derfor brukt som alternativt begrep. I denne rapporten brukes derimot flerkulturell i vid forstand, slik at det også rommer en interkulturell forståelse av mangfoldets art.

2 Per 1. januar 2009 var det tilsammen 803 medlemmer i de to jødiske trossamfunnene i Norge. Det er usikkert hvor mange personer som identifiserer seg som jøder uten å være medlem av de jødiske trossamfunnene. Anslagene for det totale antallet jøder i Norge varierer derfor mellom 1100 og 1400.

Møte med ungdommer

For å få en bedre forståelse av forholdene i skolen hadde arbeidsgruppen et møte med fem muslimske og fem jødiske ungdommer i Oslo (17.10. 2010). Ungdommene var aktive i hver sin ungdomsorganisasjon, henholdsvis B'Nei Akiva og Ung Muslim. Arbeidsgruppen delte seg i to og snakket med hver sin ungdomsgruppe, før alle møttes til felles samtale.

Samtlige av de jødiske ungdommene fortalte at de hadde opplevd krenkelser knyttet til sin jødiske bakgrunn - både fra elever og lærere, og at slike opplevelser er vanlig blant jødisk ungdom. Arbeidsgruppen tolker deres fortellinger som tydelige indikasjoner på at de få jødiske elevene i norske skole er svært utsatt. Dette er altså et alvorlig problem. Men det lave antallet jødiske elever gjør at omfanget av antisemittiske krenkelser gir lite utslag på statistikken.

De muslimske ungdommene ga noen eksempler på andre muslimer som var blitt utsatt for krenkelser, men sa selv at de ikke hadde opplevd dette. Derimot ga de uttrykk for at det måtte være vanskeligere å være jøde enn å være muslim. Dette knyttet de til at «jøde» er blitt et vanlig skjellsord og til det faktum at noen gjør norske jøder ansvarlige for konflikten mellom Israel og palestinerne.

De jødiske og de muslimske ungdommene hadde en felles opplevelse av hva det vil si å bli plassert i en gruppe, og derfor måtte forklare og ta ansvar for handlinger utført av grupper som andre identifiserer dem med.

Jeg går på videregående og er den eneste jøden på min skole. «Jøde» blir brukt som skjellsord, spesielt av noen muslimer, mens noen av de etnisk norske heller forteller jødevitser. Jeg blir såret av begge deler, men sier ingenting. En dag hadde vi en vikarlærer i historie. Temaet var annen verdenskrig og Holocaust. Så sa han at han visste at «jøde» ble brukt som skjellsord i dagens skole. Han sa at om noen i klassen brukte det, så skulle de vite at det var krenkende selv om man mente det som tull. Han sa også at nazistene begynte med å si stygge ting om jøder og endte med å drepe dem.

Etter timen kom min muslimske venninne og spurte om jeg ble såret når hun og andre brukte «jøde» sånn uten å tenke over det. Jeg sa ja. Hun spurte om hun skulle be de andre holde opp å misbruke ordet «jøde». Jeg sa ja, men trodde ikke det ville endre noe. Nå er det gått to måneder og ingen i klassen har brukt ordet «jøde» som skjellsord siden. Hvorfor har ingen lærere sagt dette før?

Anonym elev

Diskriminering i skole og samfunn

Minoriteter opplever diskriminering

I Elevundersøkelsen 2010 svarte 4,8 % av elevene at de er blitt utsatt for urettferdig behandling eller diskriminering på skolen på grunn av nasjonalitet 2-3 ganger i måneden eller mer (Elevundersøkelsen 2010). Det er rimelig å anta at det særlig er elever med innvandrerbakgrunn som oppgir diskriminering på grunn av nasjonalitet. Denne gruppen utgjør ca. 15 % av elevene i norsk skole. Dermed kan så mye som 30 % av minoritetselevene ha blitt utsatt for denne formen for diskriminering.³

En undersøkelse gjennomført av Organisasjonen mot offentlig diskriminering (OMOD), bekrefter at elever med minoritetsbakgrunn er en utsatt gruppe, mer på grunn av subtile former for utestenging enn direkte trakassering. Det kunne være blikk, kroppsspråk eller tonefall som viste at de skiller seg ut (Trøften 2010).

4,6 % av elevene i Elevundersøkelsen oppgir at de har opplevd diskriminering på grunn av religion eller livssyn. Både jøder, muslimer, kristne og andre vil kunne ha opplevd denne formen for diskriminering.

At antisemittiske krenkelser forekommer, vet vi gjennom opplysninger fra Det Mosaiske Trossamfund, innslagene på Dagsrevyen i mars 2010 og arbeidsgruppens egne samtaler med jødiske ungdommer. Vi har imidlertid ingen forskningsbasert kunnskap om utbredelsen av denne typen krenkelser. I norsk skole er det svært få elever med jødisk bakgrunn, kanskje rundt 160.⁴ Antisemittiske krenkelser vil dermed være praktisk talt umulig å spore i store statistiske undersøkelser.

Elevundersøkelsen inneholder sammenliknbare data for perioden 2007-2010. Andelen som opplevde diskriminering på grunnlag av nasjonalitet, steg noe fra 2007 til 2008, men sank igjen i 2009. Andelen som opplevde diskriminering på grunnlag av religion, har holdt seg på samme nivå, men her mangler data for 2008.

Elevenes holdninger

Norske elever er for det meste tolerante og har høy demokratisk beredskap, ifølge undersøkelsen International Civic and Citizenship Education Study, ICCS (Fjeldstad et al. 2010a). Elevene gir bred tilslutning til undersøkelsens toleranseindikatorer knyttet til folkegrupper og innvandreres rettigheter. Likevel er det om lag 10 % av elevene som sier at de er uenige eller svært uenige i påstandene som danner grunnlaget for indikatorene.

Undersøkelsen viser ingen forskjeller i toleranse knyttet til etnisk eller religiøs bakgrunn. Vi registrerer en svak økning i tilslutning til innvandreres rettigheter blant elever som selv har innvandrerbakgrunn. Undersøkelsen viser også en sammenheng mellom elevenes kunnskapsnivå og tilslutningen til toleranseindikatorer. Elevene med høyest kunnskapskår framstår også som de mest tolerante. Dette gjelder imidlertid ikke toleranse overfor innvandrere.

Parallelt med innsamlingen av data til ICCS ble det samlet inn data til en egen undersøkelse om norske ungdomsskoleelevers holdninger og kunnskaper om Holocaust, nazisme og rasisme (Fjeldstad et al. 2010b). Elevenes bevissthet om rasisme framstår her som høy. Blant annet er det et stort flertall av elevene som kopler ordet *pakkis* til rasisme.⁵

3 Innvandreres opplevelse av diskriminering i utdanningssystemet ble kartlagt i SSBs levekårsundersøkelse i 2005/2006. Av dem som hadde tatt utdanning i Norge opplyste 13 % at de hadde opplevd diskriminering. Det tilsvarende tallet for etterkommere av innvandrere var 17 % (Blom & Henriksen 2008).

4 Tallet er basert på at om lag hver åttende innbygger går i grunnskolen. Jødisk trossamfund hadde 803 medlemmer per 1. januar 2009, men antallet personer med jødisk bakgrunn er her anslått til 1300.

5 I undersøkelsen spørres det blant annet om ulike ord kan forbindes med rasisme. I og med at ordet *jøde* brukes som skjellsord, ville det vært interessant om dette ordet også var inkludert på listen. Undersøkelsen ble imidlertid utformet før denne typen bruk av ordet *jøde* var kommet fram i offentligheten.

Undersøkelsen gir ikke data for elevers holdninger til ulike grupper i samfunnet, som jøder, muslimer, polakker og rom. Den sier heller ikke noe om minoritetselvers syn på andre minoriteter. I rapporten blir det pekt på at elevenes støtte til andre gruppers rettigheter synes å synke når påstandene skifter fra å være generelle til å bli mer konkrete. Toleransen reduseres når det er snakk om *innvandrere* sammenliknet med *alle folkegrupper*. Det kan tenkes at man ville se tilsvarende mindre tolerante holdninger om det ble stilt spørsmål om elevenes forhold til enkeltgrupper.

Personer med afrikansk bakgrunn, særlig somaliere er mest utsatt for diskriminering. Iranere og irakere er andre grupper som opplever mye forskjellsbehandling

I forskningsprosjektet REDCo, som ble gjennomført i åtte europeiske land i perioden 2003–2006, der også Norge var med, ble ungdommer (13–16 år) spurt om holdninger til religion og livssyn (Lippe & Skeie 2009). Også denne undersøkelsen viser at ungdommer gir uttrykk for tolerante holdninger til andres livssyn og religion. Det er en svak tendens til at jenter er mer tolerante enn gutter, og de som selv synes at religion er viktig, viser noe mer positive holdninger til andres utøvelse av religion og livssyn både på skolen og i samfunnet ellers. Det kan imidlertid synes som om kvantitative spørreundersøkelser gir et mer positivt bilde enn kvalitative undersøkelser, hvor fordommer og intolerante holdninger kommer klarere fram.

Diskriminering og holdninger i befolkningen for øvrig

Skolen speiler til en viss grad samfunnet for øvrig. Undersøkelser om diskriminering og holdninger utenfor skolen vil derfor gi nyttig bakgrunnsinformasjon for å forstå situasjonen i skolen.

Om lag 50 % av innvandrerbefolkningen oppgir at de har opplevd en eller annen form for diskriminering (Blom & Henriksen 2008; IMDi 2008). I 2006 hadde hver fjerde same opplevd å bli diskriminert de to siste årene fordi de er samer, noe som var en viss nedgang fra 2003–2004 (ECRI 2009; Josefsen 2006).

Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi) sin årlige kartlegging viser på den ene side utbredt toleranse og aksept for mangfold når det gjelder verdier og tradisjoner, på den annen side restriktive holdninger til innvandring og et kritisk syn på hvordan det går med integreringen i Norge (IMDi 2010b). De som ikke har kontakt med innvandrere, har mest negative holdninger til innvandring og innvandrere.

Undersøkelsen viser en utbredt skepsis mot islam og muslimer. Samtidig er det en klar tendens til at skepsisen minker i de lavere aldersgruppene. Befolkningen er mer skeptisk til muslimer enn til tilhengere av de andre verdensreligionene. I 2009 svarte 53 % av de spurte at de ikke ville stille seg positive til eventuelle svigerbarn med muslimsk bakgrunn. Det tilsvarende tallet for svigerbarn med jødisk bakgrunn var 26 %.

Data både fra IMDi og SSB viser at personer med afrikansk bakgrunn, særlig somaliere, er mest utsatt for diskriminering. Iranere og irakere er andre grupper som opplever mye forskjellsbehandling (Blom & Henriksen 2008; IMDi 2008; Tronstad 2009).

Norge har ikke offisielle data for verken hatkriminalitet, diskriminering eller fordommer mot jøder.

Skolens arbeid mot antisemittisme, rasisme og diskriminering

Arbeid mot antisemittisme, rasisme og diskriminering faller inn under skolens generelle arbeid for et godt psykososialt miljø. En grunn tanke er at antisemittisme og rasisme motvirkes best gjennom det generelle arbeidet for å skape et godt skolemiljø. Ekskluderende holdninger og krenkelser bekjempes gjennom et trygt og inkluderende miljø.

Opplæringsloven

Opplæringslovens kapittel 9a slår fast elevenes rett til et godt fysisk og psykososialt miljø. Hovedansvaret for dette ligger hos skoleledelsen, men lærere og andre som er ansatt ved skolen, har selvstendig undersøkelses- og varslingsplikt ved mistanke om krenkelser. Skolen er forpliktet til å ta alle henvendelser fra elever eller foresatte alvorlig, ved at de behandles som enkeltvedtak etter forvaltningsloven. Loven slår også fast skolens forpliktelse til kontinuerlig og systematisk å arbeide med skolemiljøet.

Antisemittisme og rasisme motvirkes best gjennom det generelle arbeidet for å skape et godt elevmiljø.

Utdanningsdirektoratets rundskriv 2-2010 gir en grundig gjennomgang av opplæringslovens bestemmelser om elevenes rett til et godt psykososialt miljø. Her blir det understreket at det er den enkelte elevs subjektive opplevelse av det psykososiale miljøet som oppfyllelsen av loven skal måles mot. Det betyr at dersom en elev opplever en handling eller et utsagn som krenkende, skal dette ikke bagatelliseres. Økonomiske begrensninger er irrelevante når det er snakk om å sikre

elevenes rett etter loven. Lærere og andre ansatte har plikt til å gjøre undersøkelser, plikt til å varsle rektor og plikt til å gripe inn. Inn gripen skal skje umiddelbart ved krenkelser, om nødvendig ved varsling av politi. Foreldres og elevers krav om tiltak knyttet til skolemiljøet kan framsettes både skriftlig og muntlig. Skolens behandling av slike krav skal være skriftlig.

Arbeidet med skolemiljøet skal være kontinuerlig og systematisk, det vil si at skolen skal sette konkrete mål for arbeidet, kartlegge utfordringene og planlegge og iverksette tiltak for å nå målene (Ot. Prp. Nr. 72 (2001-2002), s. 23). Dette er også en del av skolens lovpålagte internkontroll. Internkontrollen skal inneholde tydelige rutiner for hva som skal gjøres, hvem som skal gjøre det, hvordan det skal gjøres, når det skal gjøres og hva som faktisk blir gjort. Skolene skal ha skriftlig dokumentasjon som inkluderer:

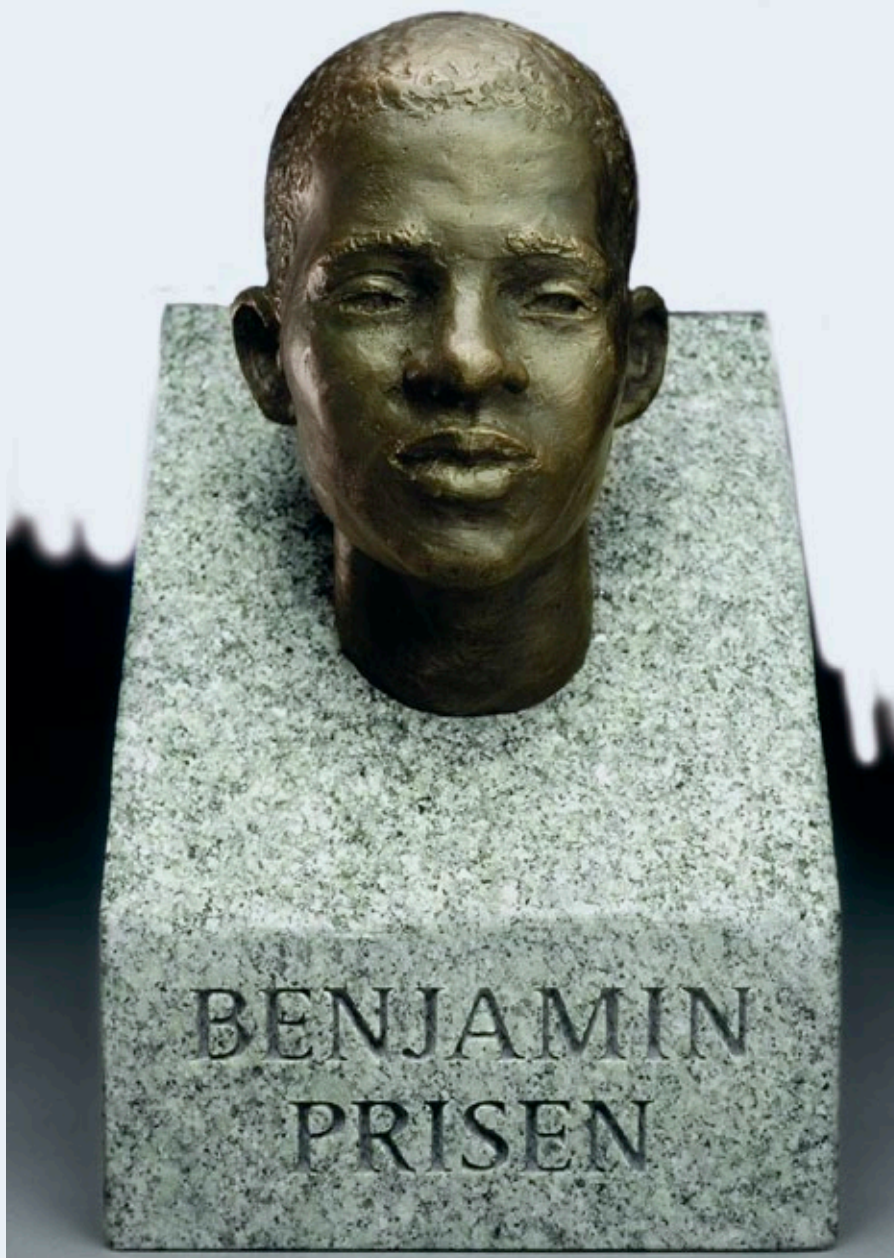
- Skolens mål for skolemiljøet og arbeidet med dette
- Organisering, ansvar og oppgaver innenfor helse, miljø og sikkerhet
- Planer med tiltak for hva som skal gjøres, når og av hvem
- Beskrivelse av kartlegging
- Rutiner for å avdekke, rette opp og forebygge krenkelser og avvik
- Rutiner for evaluering

(Rundskriv Udir-2-2010, s. 30)

Utdanningsdirektoratets arbeid

Utdanningsdirektoratets satsing «Bedre læringsmiljø», som gjelder for perioden 2010-2014, skal veilede skolene til et læringsmiljø i tråd med opplæringslovens kapittel 9a, blant annet gjennom en omfattende nettressurs. Arbeid mot mobbing, antisemittisme og rasisme er en del av satsningen.

Et viktig verktøy for Utdanningsdirektoratet er fylkesmennenes tilsyn med skoleeiere. I 2010-2011 er temaet for tilsynet elevenes psykososiale miljø.



Benjaminprisen deles årlig ut til en skole som har utmerket seg i arbeidet mot rasisme og diskriminering. Prisen er oppkalt etter 15 år gamle Benjamin Hermansen som ble drept på Holmlia den 26. januar 2001. Drapet var rasistisk og nazistisk motivert.

Direktoratet er også ansvarlig for en rekke enkelttiltak. Benjaminprisen deles ut til en skole som har utmerket seg i arbeidet mot rasisme og diskriminering. Dronning Sonjas skolepris deles ut til en skole som har utmerket seg ved å praktisere likeverd og inkludering på en fullverdig måte.

Direktoratet samarbeider med Stiftelsen Arkivet og Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL-senteret) om å tilby materiell til skolenes markering av Holocaust-dagen 27. januar. Markeringen er ikke obligatorisk, men skolene oppfordres

til å bruke denne anledningen. En nettressurs om nasjonale minoriteter og en om rasisme er under utarbeidelse.

Utdanningsdirektoratet har også et utstrakt nettverksarbeid. På nasjonalt plan har direktoratet samlet et nettverk av norske organisasjoner og institusjoner som arbeider med holdningsskapende arbeid knyttet til historisk dokumentasjon. Hovedtanken bak nettverket er å sikre at alle elever i Norge skal ha et lokalt sted som de kan besøke, og som formidler kunnskap om historien.

Læreplanene

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK 06) består av 3 deler:

- Generell del av læreplanen
- Prinsipper for opplæring
- Læreplaner for fag

Temaer knyttet til arbeid mot rasisme og antisemittisme finnes i alle deler av læreplanverket og dekkes også i Rammeplan for barnehager.

I læreplanens generelle del er menneskeverd og verdien av mangfold omtalt i beskrivelsen av det meningsøkende mennesket:

Oppfostringen skal bygge på det syn at mennesker er likeverdige og menneskeverdet er ukrenkelig. Den skal befeste troen på at alle er unike: enhver kan komme videre i sin egen vokster, og individuell egenart gjør samfunnet rikt og mangfoldig. Oppfostringen skal fremme likestilling mellom kjønn og solidaritet på tvers av grupper og grenser. [...]

Utdanningen skal oppøve evnen til samarbeid mellom personer og grupper som er forskjellige. Men den må også gjøre tydelig de konflikter som kan ligge i møtet mellom ulike kulturer. Åndsfrihet innebærer ikke bare romslighet for andre syn, men også mot til å ta personlig standpunkt, trygghet til å stå alene og karakterstyrke til å tenke og handle etter egen overbevisning. Toleranse er ikke det samme som holdningsløshet og likegyldighet. Oppfostringen skal utvikle personlig fasthet til å hevde egne og andres rettigheter og til å reise seg mot overgrep.

I læreplanens del om prinsipper for opplæringen understrekes at skolen skal ivareta mangfoldet i elevenes bakgrunn og forutsetninger, og gi elevene kulturell kompetanse for deltakelse i et multikulturelt samfunn. Det skal skje gjennom kunnskap om ulike kulturer og kulturuttrykk. Prinsippene minner dessuten om skolens forpliktelser i forhold til det psykososiale og fysiske arbeidsmiljøet, det vil si forpliktelsene i henhold til opplæringslovens §9a.

I og med Kunnskapsløftet (K06) gikk norsk skole over fra emnebasert til kompetansebasert læreplan. Det betyr at planen sier hva slags kompetanse elevene skal ha, mens det er opp til den enkelte skole å konkretisere dette. Temaene antisemittisme og

rasisme berøres direkte flere steder. Blant annet skal elevene etter 4. årstrinn i Norsk kunne forklare hvordan man gjennom språk kan krenke andre. Etter 7. årstrinn skal elevene i RLE kunne diskutere rasisme og hvordan antirasistisk arbeid kan forebygge rasisme. Dessuten skal de kunne forklare menneskerettighetene og samtale om minoriteter og det flerkulturelle samfunnet.

Holdninger til antisemittisme og rasisme kan i tillegg knyttes til en rekke ulike kompetansemål, særlig i Samfunnsfag, RLE og Norsk. Elevrådsarbeid er et fag med 71 årstimer på 8. til 10. trinn, med læreplan knyttet til demokrati. Faget blir imidlertid av mange tillagt mindre vekt ettersom det ikke gis karakterer.

Den enkelte skole

Arbeidsgruppen har vært i kontakt med flere skoler som arbeider systematisk og godt med skolemiljøet. Elever som bryter reglementet, blir møtt med rask reaksjon. Rektorene har klare visjoner om et godt psykososialt miljø, og dette blir drøftet med alle ansatte. I den grad ulikhet tematiseres, er det som noe positivt og etterstrebellesverdige, ikke som årsak til konflikter.

Utvalgsundersøkelsen *Spørsmål til Skole-Norge* gjennomføres årlig på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Blant skolene som deltok i undersøkelsen våren 2010, hadde 61 % skriftlige rutiner for å vurdere om kravene i opplæringslovens kapittel 9a følges opp. Langt flere (91 %) hadde rutiner og retningslinjer for behandling av henvendelser fra elever og foreldre om det psykososiale miljøet. Antallet slike henvendelser varierer, men litt over halvparten av skolene har svært få henvendelser, fem eller færre i løpet av et skoleår (Sandberg & Vibe 2010).

Undersøkelsen viser også at det noen steder er en viss avstand mellom kravene som stilles i Utdanningsdirektoratets rundskriv 2-2010 og praksis. Undersøkelsene tyder likevel på at Utdanningsdirektoratets satsning gir resultater. To av tre videregående skoler og 94 % av grunnskolene har for eksempel laget handlingsplaner mot mobbing (Evensen et al. 2009).

Elevundersøkelsen brukes «i noen grad» på de fleste skoler, «i stor grad» på 41 % av de skolene som er undersøkt (Evensen & Vibe 2009). I hvilken grad bruken er knyttet til diskriminering og rasisme, er likevel usikkert.



Antisemittisme, rasisme og diskriminering

I denne rapporten blir rasisme brukt om fordommer mot og diskriminering av individer ut fra deres gruppetilhørighet.

Ordet rasisme viser til tanken om at mennesker kan deles i ulike grupper basert på rase, og at disse rasene kan rangeres i et hierarki. Fra 1800-tallet og fram til 2. verdenskrig fungerte raseteorier som begrunnelse for diskriminering, utbytting og utryddelse. Etter 2. verdenskrig mistet raseteoriene legitimitet, og i dagens Norge har de bare tilhengere i enkelte ekstreme miljøer. Samtidig har kultur, etnisitet og religion tatt over rasens funksjon som begrunnelse for gruppeinndeling, generalisering og forskjellsbehandling. En snever definisjon av rasisme vil ikke favne diskriminering på slike grunnlag. En vid definisjon inkluderer ulike typer fordommer, gjerne under betegnelser som *nyrasisme* eller *kulturell rasisme*.

Det viktigste i arbeidet med rasisme og antisemittisme er ikke motivet eller avsenderen, men den som utsettes for rasisme eller antisemittisme.

I de fleste tilfeller av rasistisk diskriminering finnes det ikke en uttalt rasist som bevisst opptrer rasistisk. Det er heller snakk om handlinger basert på bevisste og ubevisste fordommer mot minoritetsgrupper, som for eksempel at mennesker med en bestemt kulturell eller religiøs bakgrunn ikke kan integreres i det norske samfunnet. Dette kalles ofte *strukturell diskriminering* (Rogstad & Midtbøen 2009). Andre begreper man møter, er *strukturell rasisme* og *hverdagsrasisme*. Den strukturelle rasismen viser seg bl.a. på arbeidsmarkedet, som forbigåelse på boligmarkedet eller underrepresentasjon av minoriteter i maktfora.

Analytisk kan man skille mellom rasisme forstått som holdning og diskriminering som handling. Rasisme kan da defineres som holdninger som legitimerer diskriminering (se f.eks. LDO 2008). I denne rapporten rommer begrepet rasisme både holdninger og handlinger. Denne bruken ligger nærmere opp til dagligtalen, og tydeliggjør også hvordan holdninger og praksis er vevd sammen i ulike former for strukturell diskriminering.

Alle former for diskriminering på grunnlag av etnisitet, kultur eller religion kan dermed forstås som underkategorier av rasisme i vid forstand. Dette gjelder også antisemittisme, det vil si negative fordommer mot og diskriminering av jøder. I rapporten bruker vi likevel ordparet *rasisme* og *antisemittisme* for å betegne hele feltet det er snakk om. Begrunnelsen er at antisemittisme har en spesielt lang og blodig historie i Europa, en historie med et absolutt bunnpunkt i nazistenes folkemord.

Det viktigste i arbeidet mot rasisme og antisemittisme er ikke motivet eller avsenderen, men den som utsettes for krenkelsene. Samtidig er det krenkernes holdninger og handlinger vi ønsker å påvirke. Kjennskap til mekanismene bak holdningene og til avsenderens tenkemåte er derfor viktig i alt antirasistisk arbeid.



Lovgivning

I Norge finnes det vern mot rasisme og antisemittisme i straffeloven og i diskrimineringsloven.

Ifølge straffeloven er det en skjerpene omstendighet dersom «lovbruddet har sin bakgrunn i andres religion eller livssyn, hudfarge, nasjonale eller etniske opprinnelse, homofile orientering, funksjonsevne eller andre forhold som støter an mot grupper med et særskilt behov for vern» (straffeloven § 77f).

Straffelovens paragraf 135a - ofte kalt rasismeparagrafen - dekker vern mot hatefulle ytringer, herunder symboler. Paragrafen knytter sammen grunnlagene etnisitet/nasjonalitet, religion/livssyn og seksuell orientering i en vid definisjon av diskriminerende eller hatefulle ytringer:

Den som forsettlig eller grovt uaktsomt offentlig setter frem en diskriminerende eller hatefull ytring, straffes med bøter eller fengsel inntil 3 år. Likt med en offentlig fremsatt ytring, jf. § 7 nr. 2, regnes en ytring når den er satt frem slik at den er egnet til å nå et større antall personer. Som ytring regnes også bruk av symboler. Medvirkning straffes på samme måte.

Med diskriminerende eller hatefull ytring menes det å true eller forhåne noen, eller fremme hat, forfølgelse eller ringeakt overfor noen på grunn av deres

- *hudfarge eller nasjonale eller etniske opprinnelse,*
- *religion eller livssyn, eller*
- *homofile legning, leveform eller orientering.*

Stortinget har vedtatt en ny straffelov som skal tre i kraft i 2014. Den tilsvarende rasismeparagrafen her inkluderer også nedsatt funksjonsevne. Den nye straffeloven har dessuten en paragraf som definerer diskriminering i ervervsmessig virksomhet som straffbart, med utgangspunkt i de fire diskrimineringsgrunnlagene: etnisitet/nasjonalitet, religion/livssyn, seksuell orientering og nedsatt funksjonsevne.

Diskriminering omtales også i en egen lov som stadfester at FNs konvensjon fra 1965 om avskaffelse av alle former for rasediskriminering skal gjelde som norsk lov. Denne diskrimineringsloven forbyr direkte og indirekte diskriminering på grunn av etnisitet, nasjonal opprinnelse, avstamning, hudfarge, språk, religion eller livssyn (diskrimineringsloven § 4). Direkte diskriminering er handlinger som er ment å være diskriminerende. Indirekte diskriminering er tilsynelatende nøytrale handlinger som fører til faktisk diskriminering på grunn av menneskers gruppetilhørighet. Denne formen for diskriminering er ofte knyttet til strukturell rasisme. Fordommene som ligger til grunn for diskrimineringen, er skjult eller oppfattes som selvfølgelige av flertallet.

Diskriminering av minoriteter

Diskriminering basert på forestillinger om «vi» og «de andre» har rammet og rammer ulike grupper i Norge. Anbefalingene i denne rapporten skal bidra til å gi vern for både dagens og morgendagens utsatte grupper. Diskriminering rammer oftest minoriteter ut fra lett identifiserbare forskjeller, slik som hudfarge, språk, klesdrakt eller navn.

I Norge var samer og de nasjonale minoritetene kvener, jøder, skogfinner, rom (sigøynere) og romanifolk/tatere utsatt for en til tider aggressiv fornorskningsspolitikk fra 1800-tallet og fram til andre halvdel av 1900-tallet. I skolen er de relativt små gruppene med kvener, samer og skogfinner fortsatt sårbare. Krenkelser av jødiske skolebarn kjenner vi til blant annet fra innslaget i Lørdagsrevyen, som var bakgrunnen for utarbeidelsen av denne rapporten. Mange romanifolk og rom i Norge har reising som en del av sin livsform. Romanifolket har vært utsatt for særlig harde fornorskningstiltak med blant annet tvangsbosetting og omplassering av barn. De fleste romanifolk er i dag bofaste.

Disse utfordringene gjelder også for norske rom. Disse har en kortere historie i Norge enn romanifolket, blant annet fordi de i lang tid ble nektet adgang til landet. I dag er rom over hele Europa en svært utsatt minoritet, som opplever fiendskap, sosial eksklusjon, rasering av boligområder og til og med mord (ECRI 2010). Den håpløse situasjonen for rom, særlig i Romania, har ført til at mange har reist til vesteuropeiske land, deriblant Norge, for å tjene til livets opphold. Dette har skapt ny grunn for fordommer, blant annet gjennom en til dels ensidig og negativ omtale i pressen. Diskriminering både av norske rom og av rom fra Romania er noe som er aktuelt også for skolen. Arbeidsgruppen ønsker at anbefalingene i denne rapporten også skal gi vern mot diskriminering av denne gruppen. De særskilte utfordringene disse møter, har arbeidsgruppen likevel ikke kunnet gå inn i, blant annet fordi det foreligger lite kunnskap om diskriminering av rom i norsk skole.

Da den moderne innvandringen til Norge startet på 1970-tallet, dominerte ordet *innvandrere* og nasjonalitetsbestemmelser som *vietnamesere* og *pakistanere* mediedebatten i Norge. I dag er dette bildet endret. Nå handler debatten i langt større grad om islam og muslimer (se IMDi 2010a). Denne endringen er begrunnelsen for drøftelsen av islamofobi som følger.

Levekårsundersøkelsen blant innvandrere som ble gjort i 2005/2006, viser at srilankesere opplever at praktisering av egen religion er vanskelig, samtidig som de opplever mindre diskriminering i arbeidslivet og på boligmarkedet enn de andre gruppene som er undersøkt (Blom & Henriksen 2008). Anbefalingene i denne rapporten gjelder både arbeidet mot antisemittisme og islamofobi - og utfordringene knyttet til rasisme og diskriminering generelt.

Fordommer mellom minoriteter

Det er ikke bare majoriteten i et samfunn som har negative fordommer og krenker andre grupper. Vi finner sterke fordommer og krenkelser også mellom ulike minoritetsgrupper. Fordommer er da ofte knyttet til identitet. Det å definere en «de»-gruppe gjør det tydelig hvem «vi» er (Døving 2010a). Skolen må også kunne håndtere denne typen problemer.

Ulik makt er viktig for skillet mellom majoritetens og minoritetens ekskluderende holdninger. Majoritetens holdninger vil også forme ekskluderende strukturer. Ved mange skoler er det grupper som er en minoritet nasjonalt, men majoritet lokalt.

Det kan være en sammenheng mellom majoritetens og minoritetens holdninger. Vage holdninger i majoritetsbefolkningen kan gi legitimitet til aksjonsmønstre hos minoritetsgrupper. Majoritetens ambivalens overfor jøder kan for eksempel legitimere antisemittiske krenkelser fra marginaliserte grupper.

J

1054

Antisemittisme

I kapittelet over definerte vi antisemittisme som fordommer mot og diskriminering av jøder.⁶ Antisemittisme kan være basert på både forestillinger om jødedommen som religion og om jøder som etnisk gruppe (jødene som folk).

Antisemittisk hatkriminalitet

Holocaust representerte et ekstremt ytterpunkt i antisemittismens historie, og førte til at antisemittiske synspunkter ble diskreditert i europeisk offentlighet. På begynnelsen av 2000-tallet viste likevel flere rapporter en økning både i antisemittiske handlinger og i negative holdninger overfor jøder i mange europeiske land. I 2002 startet derfor EU et arbeid med å innhente data om antisemittisme fra alle medlemslandene, og fra 2004 har det blitt gitt ut årlige statusrapporter om feltet. Rapporten fra 2010 gitt ut av European Agency for Fundamental Rights (FRA), bekrefter at antisemittisk hatkriminalitet er stabilisert på et høyere nivå enn før 2001. Variasjoner fra land til land gjør det likevel vanskelig å se en trend for alle de europeiske landene (se FRA 2010).

I Norge er det i snitt få hendelser årlig som kan knyttes til antisemittisk hatkriminalitet. På 2000-tallet har imidlertid antallet hendelser vært mangedoblet i år med tilspissing av konflikten mellom Israel og palestinere. Europarådets kommisjon mot rasisme og intoleranse (ECRI) pekte på en markert økning i antisemittisk hatkriminalitet i forbindelse med konflikten mellom Israel og Hezbollah i Libanon sommeren 2006 (ECRI 2009). Det samme var tilfelle under Gaza-krigen vinteren 2008/2009 (Eiglad 2010; Porat & Stauber 2010).

Antisemittiske holdninger

Data fra Pew Research Institute viser en klar økning i negative holdninger overfor jøder i flere land i Europa i tidsrommet 2004 til 2008 (Pew 2008). Data fra 1991 og 2009 viser en sterk økende skepsis overfor jøder i Litauen og Ungarn, men reduksjon i negative holdninger i Frankrike og Tyskland (Pew 2009).

Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter er i ferd med å kartlegge antisemittiske holdninger i Norge, men resultatene vil først foreligge vinteren 2011/2012.⁷

Negative holdninger overfor jøder betyr ikke nødvendigvis antisemittisk hatkriminalitet. Frankrike opplevde for eksempel en markert økning i antallet angrep på jøder i 2001 og 2002, men dette ble ikke fulgt av en tilsvarende økning i negative holdninger til jøder i den franske befolkningen.

Ny antisemittisme?

Økningen i antisemittisme på 2000-tallet reiser spørsmålet om vi i dag ser et nytt jødehat, næret særlig av konflikten i Midtøsten og konflikten mellom marginalisert minoritetsungdom og statsmakten.

I noen europeiske land, deriblant Norge, er det en tydelig sammenheng mellom økningen i antisemittisme og konflikten mellom Israel og palestinere i forbindelse med den andre Intifadaen. Tilsvarende var det en markert økning i antisemittiske hendelser i mange europeiske land i april 2002, da israelske styrker gikk inn i flere palestinske landsbyer (EUMC 2004).

På 2000-tallet har det vært en økning i antisemittisk hatkriminalitet i Europa.

Koplingen til Midtøsten viser seg også i media. Mens det tidligere var den høyreekstreme skinheaden som ble framstilt som den «typiske» jødehateren, nevnes nå «mistilpasset muslimsk ungdom», «personer med nordafrikansk bakgrunn», «innvandrere» eller «medlemmer av antiglobaliseringsbevegelsen» – dette ifølge European Agency for Fundamental Rights. Organisasjonen påpeker imidlertid at det er nødvendig med mer forskning for å påvise en slik dreining som en generell trend (FRA 2010).

6 En EU-rapport fra 2004 bruker en mer presis variant av denne definisjonen: Any acts or attitudes that are based on the perception of a social subject (individual, group, institution, or state) as «the ('deceitful', 'corrupt', 'conspiratorial', etc.) Jew» (EUMC 2004, s. 13).

7 I en undersøkelse blant medlemmene i Det Mossaiske Trossamfund gjennomført i 2002 opplyste 18 % av de spurte at de hadde vært utsatt for antisemittisme. Det er usikkert om nivået er det samme i dag.

Etter de voldelige demonstrasjonene i Oslo under Gaza-krigen, forekom mye jødehat og mange krenkende uttalelser blant elevene på en Oslo-skole. Noor, en jente med palestinsk mor, ønsket å stoppe dette. Hun gikk til rektor sammen med to muslimske venninner og ba om å få gjøre noe. De ønsket å gå rundt i alle klassene på ungdomstrinnet for å gi faktaopplysninger om krigen og deretter samle alle elevene fra ungdomstrinnet i skolens aula. Disse jentene var for meningsytringer og eventuelle demonstrasjoner, men de var imot vold. De fikk tillatelse og gikk til alle klassene. De forklarte hvor dumt det var å demonstrere for fred med bruk av vold. Noor, med sin palestinske bakgrunn, forklarte forskjellen på hva staten Israel gjør og hvilket ansvar jøder i Norge har. I klassene gikk det greit, men da alle var samlet i skolens aula, fikk de tre jentene prøvd seg. Det roet seg etter hvert, og jentene fikk kontroll. Noors palestinske bakgrunn og hennes synspunkter gjorde inntrykk på medelevene. Tre modige jenter klarte å snu hetsen mot jødene med saklig informasjon.

Signe Marie Natvig Andreassen,
tidligere rektor ved Gran skole, Oslo

Fortsatt tyder mye på at de fleste som begår antisemittiske overgrep, er marginalisert hvit ungdom. Men også innvandrer-ungdom som faller utenfor samfunnet, finnes i denne gruppen. Kampen mot antisemittisme må derfor også innebære en sterkere vektlegging av integrering og et aktivt arbeid mot strukturelle former for diskriminering.

Hvilken rolle kritikk av staten Israel spiller i det som kalles den nye antisemittismen, er omdiskutert. Det er enighet om ytterpunktene: Kritikk av regjeringen i Israel er ikke antisemittisme. Forestillinger om Israel som en «ond» stat fordi den definerer seg som jødisk, er antisemittisme. Diskusjonen om grensen mellom disse to ytterpunktene er preget av ulike politiske syn knyttet nettopp til konflikten mellom Israel og palestinere. Spørsmålet er ikke hva som er illegitim, feilaktig eller urimelig kritikk av Israel, men hva som gjør slik kritikk antisemittisk (Peace 2009). For arbeidsgruppen er det viktig å slå fast at det er uakseptabelt dersom kritikk av Israel glir over i trakassering av norske jødiske skolebarn. Skolens oppgave er å øve elevene i å se forskjellen på hva stater og grupper gjør - og hva enkeltmennesker kan stilles til ansvar for.

Antisemittismens kilder

Antijødiske holdninger i Europa i dag finner vi hovedsakelig innenfor fire miljøer (se Fure 2011):

- Konservative katolske og visse kristne miljøer.
- Venstreorienterte miljøer med antisjonistiske holdninger, som glir over i antisemittisme.

- Høyreekstreme miljøer som viderefører nazismens antisemittiske tankegods.
- Visse muslimske miljøer, spesielt med tilknytning til land i Nord-Afrika og Midtøsten.

Antisemittiske voldshandlinger kan bare knyttes til personer med tilknytning til de to siste av disse grupperingene (Fure 2011). Disse driver også et bevisst arbeid for å spre antisemittisk tankegods. I Lørdagsrevyens innslag ble det vist til aggressivt jødehat på palestinsk barne-TV, som også er tilgjengelig via parabolantenner i Norge. Nylig meldte BBC om antisemittiske karakteristikk i bøker som brukes i saudiarabiske koranskoler i Storbritannia (BBC News 2010). Høyreekstreme miljøer sprer klassisk antisemittisk materiale blant annet gjennom internett og egne bokhandler. På 2000-tallet har vi også sett eksempler på at høyreekstreme utnytter spenningene i Europa knyttet til Midtøsten-konflikten til å spre materiale og oppildne til konflikt (EUMC 2004).

Etter 2. verdenskrig har antisemittismen eksistert som latent antisemittisme. For å vise spennet mellom antisemittiske voldshandlinger og de mer diffuse forestillingene som den latente antisemittismen bærer med seg, har enkelte forskere brukt begrepet *ambivalens* for å betegne den vesteuropeiske holdningen til jøder (Kushner 2002). For å analysere hvorfor marginaliserte grupper angriper nettopp jøder, må vi også ta i betraktning majoritetsbefolkningens ambivalens. Det betyr at tiltak må rettes ikke bare mot de ekstreme utslagene, men også mot den latente antisemittismen i flertallsbefolkningen.

I løpet av etterkrigstiden har den generelle holdningen i Norge dreid fra å være pro-israelsk til å bli mer pro-palestinsk. Slike flertallsholdninger kan være med å gi legitimitet til noen ekstreme gruppers holdninger og handlinger. En utfordring for skolen blir å gi en mangesidig og saklig framstilling av konflikten mellom Israel og palestinerne, der personlige fortellinger fra begge sider får plass.

Antisemittisme i europeisk historie

Som minoritet er jøder ofte blitt utsatt for fordommer, diskriminering og forfølgelse opp gjennom historien. I middelalderen fikk jødene rollen som motpol til det kristne Europa. Jødene var de andre, den indre fienden, mens ulike muslimske imperier fikk rollen som den ytre fienden. Det er i middelalderen de klassiske mytene om jødene og deres ritualer dukker opp for første gang: jøden som rotløs og pengegrisk, som den som dreper kristne spedbarn og vanhelliger hostien (nattverdsbrødet). De to siste forestillingene er videreføring av myten om at jødene er «Kristus-mordere», at de er kollektivt og evig ansvarlige for Jesu død. Denne myten finner vi allerede i kristendommens kjernetekster, Det nye testamentet. I Paulus' brev til tessalonikerne anklages jødene for å ha drept Kristus. Der de andre evangeliene omtaler Jesu motstandere som «fariseerne og de skriftlærde», beskriver Johannes-evangeliet motstanderne som «jødene». Disse tekstene reflekterer kristendommens utvikling mot å bli en egen religion, definert i kontrast til sitt opphav, jødedommen. Dette bidro til at kirken i middelalderen var pådriver for ekskludering og forfølgelse av jødene – og til at de antisemittiske mytene ble så sterkt religiøst forankret. Her bør også nevnes Martin Luthers sterke jødehat, som bidro til at antisemittismen også slo rot i de protestantiske kirkene.

Selve ordet antisemittisme er knyttet til de politiske bevegelsene som mot slutten av 1800-tallet ga Europas jøder skylden for problemene i samfunnet (se Eriksen et al. 2005). De nye, rasebaserte forestillingene om jøder knyttet an til den religiøse antijudaismen i europeisk tradisjon. Partier som kalte seg antisemittiske, hevdet at løsningen på de fleste problemer i samfunnet ville være å få slutt på jødisk innflytelse. Bevegelsen framsto som antimoderne, og jødene fikk rollen som representanter for industrialisering og modernisering. Myten om en jødisk verdenskonspirasjon hører også til denne perioden.

I løpet av 1920-årene vant Hitlers radikale antisemittisme fram. I denne var raseteori, konspirasjonsmyter og de gamle bildene av jødene som griske og blodtørstige blandet sammen. Under 2. verdenskrig fikk Europa sitt mest ekstreme utslag av antisemittisme, med det nazistene kalte «den endelige løsningen», planen om å utrydde alle jøder gjennom et industrialisert massedrap.

Etter Holocaust skulle en tro at alt jødehat var utryddet i Europa. Det har ikke skjedd. Høyreekstreme miljøer har videre-

ført antisemittismen fra første halvdel av 1900-tallet, blant annet gjennom spredning av klassisk antisemittisk litteratur som *Sions vises protokoller* og Hitlers *Mein Kampf*. De har også begått antisemittisk hatkriminalitet. Men også utenfor høyreekstreme miljøer har skepsisen mot jøder levd videre, i det forskerne kaller latent jødehat. Denne latente antisemittismen danner bakteppet for dagens oppblomstring av antisemittiske handlinger og holdninger.

Revisjonisme er en antisemittisk ideologi med røtter tilbake til 1970-tallet. De som står for denne, hevder at folkemordet på seks millioner jøder i Europa under 2. verdenskrig aldri fant sted. Revisjonismen finnes i ulike varianter, fra de som mener det aldri var noe massedrap på jøder under 2. verdenskrig til de mer sofistikerte som argumenterer for at Hitler ikke var ansvarlig for gasskamrene. Dermed kan nazismen som ideologi ikke anklages. I alle varianter inngår argumenter om at jødene selv på en eller annen måte har bidratt til å skape fortellingen om Holocaust for å sikre seg selv fordeler, blant annet støtte til staten Israel og krav om økonomiske erstatninger (Eriksen et al. 2005). Holocaustfornektelse er tradisjonelt knyttet til høyreekstreme grupper, men spres i dag også i visse muslimske miljøer med tilknytning til Midtøsten og Nord-Afrika.

**Verken i religionen
islam eller i den
muslimske verden
har det vært noen
ubrutt tradisjon
for jødehets.**

Islam og antisemittisme

De klassiske islamske kildene inneholder mange kritiske og til dels fordømmende passasjer om «jødene» (Leirvik 2011). Men verken i islam eller i den muslimske verden har det vært noen ubrutt tradisjon for jødehat. Tvert imot er antisemittismen vi kan se hos enkelte muslimske grupper i dag, importert fra Europa og næret av konfliktene rundt opprettelsen av staten Israel (Krämer 2006).

Europeisk antisemittisk materiale ble sirkulert i Midtøsten av kristne grupper på 1800-tallet. Kristne grupper sto også bak oversettelsen og den første spredningen av både *Sions vises protokoller* (1920-tallet) og av Hitlers *Mein Kampf* (1930-tallet).

Den første sionistiske innvandringen til Palestina startet på 1880-tallet, men først på 1930-tallet begynte konflikten mellom den jødiske innvandrerbefolkningen og palestinere å tilspisse seg. Mot slutten av 1930-tallet satte nazistene i gang en propagandakampanje i den arabiske verden. Hensikten var å mobilisere mot britene. Særlig hos enkelte nasjonalistisk orienterte palestinske ledere fenget tankene om at jødene måtte beseires for enhver pris.

I løpet av andre halvdel av 1900-tallet skjedde det en islamisering av antisemittismen (Kråmer 2006). Antijødisk tankegang ble en del av ideologien hos mange religiøse ledere, spesielt hos ytterliggående islamister. Dette skjedde blant annet ved at sitater fra Koranen og hadithene ble hentet opp for å gi en særskilt «muslimsk» farge til antisemittismen.

Koranen og hadithene inneholder tekster som både er positive og negative til jøder og kristne (Leirvik 2006; Leirvik 2011). Muhammed så først for seg at både jøder og kristne skulle ta del i islam. Etter flukten til Medina hadde Profeten forventninger om en politisk allianse med de jødiske stammene i byen. Den såkalte Medina-konstitusjonen (622) omtaler jøder og muslimer som et samlet fellesskap (*umma*). Men konstitusjonen var kortvarig, og jødene ble senere fordrevet fra Medina under mistanke om at de hadde alliert seg med muslimenes fiender. Koranen har tilsvarende to tråder, én tolerant og åpen overfor «bokens folk» (bl.a. jøder og kristne), én mer kritisk og fordømmende. Til sammen utgjør dette et arsenal man kan hente det ene eller det andre fra.

En vanlig muslimsk lesning av de negative tekstene tolker dem som ad hoc-åpenbaringer, det vil si åpenbaringer som gjelder på et konkret sted, til en bestemt tid og i en bestemt kontekst. I motsetning til disse gjelder generelle åpenbaringer for alle tider.

Likevel ser en ofte eksempler på at koranvers og hadither blir tatt ut av sin sammenheng og brukt som et arsenal for hets av jøder. Eksempler er skjellsordet «aper og svin» fra sure 5 og formuleringen «kom og drep ham» fra en hadith om dommedag, som blir sitert i Hamas sitt charter. Også i offisielle egyptiske lærebøker har en kunnet finne framstillinger av jødene som svikefulle av natur.

Andre eksempler fra historie og samtid viser vennskap mellom jøder og muslimer, fra situasjonen i Spania og Det osmanske rike i middelalderen til det gode samarbeidet mellom Islamsk Råd Norge og Det Mosaiske Trossamfund i dag (Leirvik 2006; Leirvik 2011).

Geraldine Brooks bok *Bokens folk* (2009) gir et skjønnlitterært uttrykk for solidariteten mellom jøder og muslimer, med sterke spor langt tilbake i historien. HL-senterets utstilling i 2010 «Da naboer var medmennesker» speiler også på en god måte hvordan muslimer (og kristne) hjalp jøder i Sarajevo under andre verdenskrig. Det kan også være verdt å merke seg at synagogen i Sarajevo i dag er en av svært få synagoger i Europa som ikke er inngjerdet.

Islamofobi

Islamofobi brukes i denne rapporten som samlebetegnelse for fordommer mot og diskriminering av muslimer. Som tilfellet er med antisemittisme, kan islamofobi være basert både på forestillinger om islam som religion og på forestillinger om muslimer som kulturell og etnisk gruppe.

11 % av muslimene i EU sier de har vært utsatt for krenkelser i løpet av de siste 12 månedene. 1 av 3 oppgir at de har opplevd diskriminering i samme periode.

Europas konfliktfylte forhold til islam og den muslimske verden strekker seg tilbake til middelalderen og kampen om territorier mellom muslimske og kristne herskere. Fra den iberiske halvøy ble erobret på begynnelsen av 700-tallet, har muslimske regimer med jevne mellomrom framstått som Europas ytre fiender. Korstogene var preget av anti-islamisk propaganda, og på 1500-1600-tallet var tyrkiske muslimer en ytre fiende som reduserte konfliktnivået mellom protestanter og katolikker i Europa (Gottschalk & Greenberg 2008; Leirvik 2006). Utfordringene som knytter seg til begrepet islamofobi, er likevel nye. De er på den ene siden knyttet til nye migrasjonstrender de siste 40 årene - og på den andre siden geopolitiske hendelser, som terroraksjonene 11. september 2001 og USAs og Europas militære engasjement i Asia, Midtøsten og Nord-Afrika.

Fra «innvandrere» til «muslimer»

Fra å ha vært opptatt av *innvandrere*, har den norske medie-debatten dreid seg om *muslimer* (IMDi 2010a). En tilsvarende dreining finner vi også i andre land i Europa. To hendelser som markerer innledningen til denne dreiningen, var Rushdie-saken i Storbritannia og debatten om hijab i Frankrike i 1989. De første undersøkelsene om muslimer som gruppe dukket opp i kjølvannet av disse sakene (Bleich 2009).

Terrorangrepet på World Trade Center 11. september 2001 førte til økt fokus på islam i Norge så vel som i resten av den vestlige verden. En rapport fra EU viste at det fant sted en økning i islamfiendtlige handlinger og fremmedfiendtlige holdninger i medlemslandene i månedene etter terrorangrepene (Allen & Nielsen 2002). Forfatterne peker imidlertid på at økningen ikke representerer et nytt problem, men at frykt for terrorisme ble inkludert i fremmedfiendtlige fordommer som allerede eksisterte i mange land før 11. september. Rapporten fant relativt lite fysisk vold i de fleste landene, men viste samtidig at muslimske kvinner og mennesker med et utseende som forbindes med islam, til tider var utsatt for aggresjon.

Diskriminering og rasistisk kriminalitet

I 2009 publiserte European Union Agency for Fundamental Rights (FRA) data om opplevd diskriminering og rasistisk kriminalitet blant muslimer i 14 EU-land. Rapporten viser at 11 % av muslimene har vært utsatt for krenkelser i løpet av de siste 12 månedene, mens 1 av 3 oppgir at de har opplevd diskriminering i samme periode (FRA 2009). Opplevd diskriminering er lavere blant dem som har statsborgerskap eller som har bodd lenge i landet. De fleste oppgir å bli diskriminert på grunn av etnisitet, selv om et flertall mener at diskriminering på grunn av religion er et økende problem.

Disse dataene fra Europa viser altså en tilsvarende tendens til diskriminering av muslimer som i Norge (se s. 18). I EU er det en tendens til at muslimer med nordafrikansk bakgrunn opplever mest diskriminering. Men her finnes også klare unntak. I Danmark opplever tyrkere mye diskriminering, mens afrikanere i Frankrike opplever mindre diskriminering.

Økningen i antimuslimske krenkelser etter 2001 viser at det er en sammenheng mellom slike krenkelser og internasjonale hendelser. Sammenhengen er imidlertid ikke entydig, men varierer fra land til land. Etter terrorangrepene mot Londons undergrunnsbane 7. juli 2005, fant man bare en kortsiktig økning i antimuslimske hendelser i Storbritannia. I andre EU-land var det ingen økning. Rapporten tolker dette som et tegn på at samlet handling fra regjeringer, politikere, politi og meningsdannere nytter i bekjempelsen av fremmedfrykt og krenkende handlinger (EUMC 2005).

Antimuslimske fordommer

Både i Norge og i andre land i EU viser undersøkelser at er det stor skepsis mot muslimer (IMDi 2010b; Pew 2008). En rapport

fra Pew Research Institute peker på økning i antimuslimske holdninger særlig mellom 2004 og 2006 (Pew 2008). I Norge viser sammenlikning av data fra Integreringsbarometeret i 2005 og 2009 relativ stabilitet i de negative holdningene til muslimer. I 2009 var det litt færre (42 %) enn i 2005 (47 %) som var mer skeptiske til personer med muslimsk tro enn til andre folk.

Et positivt trekk fra norske undersøkelser er at den yngste gruppen har minst fordommer mot muslimer. Det kan bety at toleransen overfor muslimer er større i skolen enn i samfunnet for øvrig. Det kan også bety at det er et sprik mellom lærernes toleranse og elevenes. Undersøkelsen fra EU viser imidlertid et motsatt bilde, der finner de mer opplevd diskriminering i aldersgruppen 16-24 enn i eldre aldersgrupper (FRA 2009).

Muslimer framstilles som en gruppe, men er en kategori. Islam beskrives som tidløs, men er i endring. Islam fremstilles som en politisk religion, men er først og fremst en frelsesorientert religion.

Religion eller etnisk bakgrunn?

FRAs rapport om opplevd diskriminering blant muslimer peker på at bare 10 % av dem som hadde opplevd diskriminering, mente at religion var den eneste grunnen. Til sammen 43 % pekte på en kombinasjon av etnisk tilhørighet, innvandrerbakgrunn og religion som årsak til diskrimineringen. Dette viser vanskeligheten med å skille religion og etnisk bakgrunn, ettersom de to henger nært sammen (FRA 2009). Samtidig mener mange muslimer at diskriminering på grunn av religion er et økende problem (FRA 2009).

I Norge viser undersøkelser både skepsis mot islamsk religionsutøvelse og mot muslimer som gruppe. Halvparten av de spurte

mente at verdiene i islam ikke er forenelige med grunnleggende verdier i det norske samfunnet (IMDi 2010b). En undersøkelse foretatt av Liberalt Laboratorium i 2007, tyder på at den norske befolkningen tror norske muslimer er mer religiøse, mer kritiske til norske verdier og mer åpne for sharialover enn de faktisk er (Sandbu 2007). Det kan virke som om fordommer om muslimer baserer seg på fordommer om deres religiøsitet og verdigrunnlag, mens faktisk diskriminering i større grad skjer ut fra etnisitet.

Stereotype forestillinger om islam

En rapport fra Runnymede Trust, som var tidlig ute med å bruke begrepet *islamofobi*, definerer islamofobi som handlinger og holdninger basert på en lukket forståelse av islam. Islam oppfattes som en enhetlig og fast størrelse, som står i kontrast til og er fiendtlig til «Vesten» (The Runnymede Trust 1997). Alexa Døving har pekt på tre feilaktige trekk som går igjen i norske mediers framstilling av islam: Muslimer framstilles som en gruppe, men er en kategori. Islam beskrives som tidløs, men er i endring. Islam framstilles som en politisk religion, men er først og fremst en frelsesorientert religion (Døving 2010b).

Døving påpeker samtidig at norske medier gir et stadig mer nyansert bilde av islam. Arbeidsgruppen ser en tendens til at det i stadig større grad er islamisme eller radikal islam som oppfattes som trussel. Disse begrepene er lite presise, men kan defineres som en politisk religion, som strider mot europeisk sekularisme.

Kolonialismen som islamofobis bakteppe

Fra siste halvdel av 1800-tallet til første halvdel av 1900-tallet la europeiske imperier under seg store deler av den muslimske verden. Edvard Said har vist hvordan europeiske forskere i denne perioden, de såkalte orientalistene, framstilte den muslimske verden som Europas motpol og tegnet et forenklet bilde av muslimene som «de andre». Dette bildet tar verken kompleksiteten eller foranderligheten i «andre» kulturer i betraktning, men holder dem fast som en statisk størrelse (Said 1978).

Kolonitiden la på den ene side noe av grunnlaget for den nye migrasjonen i siste halvdel av 1900-tallet. På den annen side fikk bildet av muslimene som «de andre» fornyet betydning idet tidligere imperier skulle finne en ny identitet som europeiske nasjonalstater (Silverstein 2007). Innvanderne, og særlig de muslimske innvanderne, har fått rollen som Europas motpol. Innvandringsdebatten er blitt «islamisert» (Bunzl 2005).

Kolonitiden gjør også at marginalisert ungdom med innvandrerbakgrunn lett kan fortolke sin kamp som en fortsettelse av kampen mot europeisk imperialisme.

Forholdet antisemittisme og islamofobi

Både antisemittisme og islamofobi kan sees på som ulike former for rasisme. Det kristne Europa har siden middelalderen hatt et konfliktfylt forhold til både jøder og muslimer. Begge grupper har på ulike måter hatt rollen som «de andre», som motpol til en europeisk, kristen identitet. I middelalderen var jødene «de andre» i Europas midte, muslimene «de andre» ved Europas grenser.

Det kristne Europa har hatt et konfliktfylt forhold til både jøder og muslimer siden middelalderen. Begge grupper har på ulike måter hatt rollen som «de andre», som motpol til en europeisk, kristen identitet.

Døving har pekt på at en del forestillinger om islam i dag svarer til antisemittiske forestillinger ved begynnelsen av forrige århundre, selv om den historiske konteksten er svært ulik (Døving 2010a). Påstandene om en jødisk konspirasjon for å ta over verdensherredømmet var en viktig del av antisemittiske forestillinger. Tilsvarende hevder en rekke forfattere i dag at Europa er truet av islamisering, et «Eurabia» kontrollert av muslimer. Debatten rundt begrepet «snikislamisering» våren 2009 avdekket liknende synspunkter i Norge.

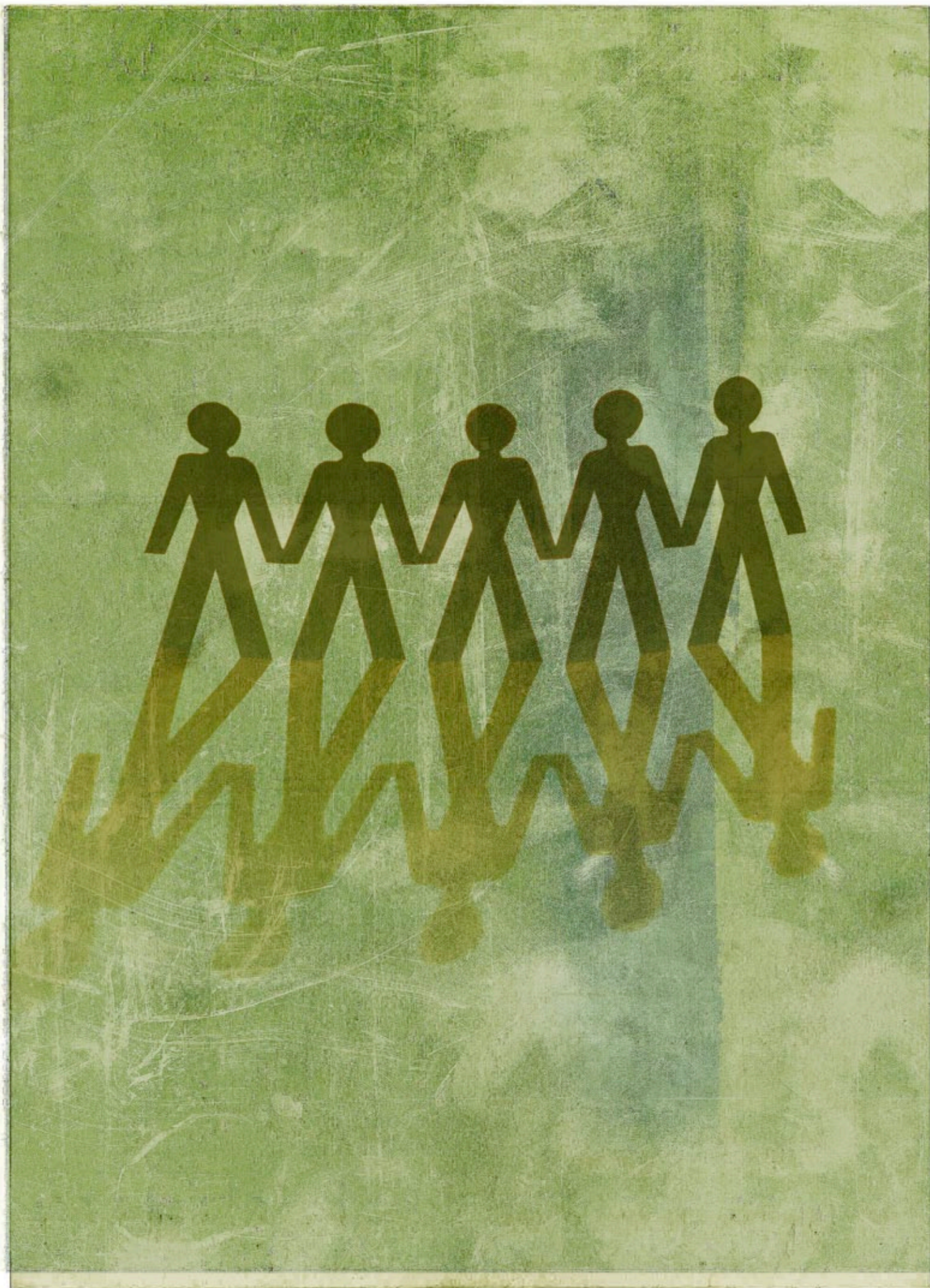
Et av redskapene for islamisering som nevnes, er muslimers påstått høye fødselsrate. Muslimene kommer til å ta over rett og slett ved at de føder flere barn. Dette har en parallell i antisemittiske forestillinger om jødernes høye fødselsrate. Døving peker også på paralleller i myter om jødisk og muslimsk kvinnesyn, deres sterke religiøsitet og illojalitet til staten.

Samtidig er det også klare ulikheter i klassiske antisemittiske forestillinger og dagens islamofobi. Mens dagens muslimer blir sett på som ikke-integrerbare, var antisemittismen preget av frykt for at jødene skulle bli for godt integrert i samfunnet (Schwaller 2010). Mens antisemittismen har sine røtter i religiøs intoleranse og opplysningstidens «vitenskapelige» rasisme, henter islamofobien sitt særpreg fra kolonitiden og nyere tids innvandring til Europa (Silverstein 2007).

Om vi utvider perspektivet til å se på den historiske konteksten, finner vi store forskjeller, blant annet når det gjelder størrelsen på de to minoritetene det er snakk om. Jødene i Vest-Europa i 1900 var tallmessig helt ubetydelige minoriteter. Ulikhetene gjør at en likestilling av de to formene for rasisme, er umulig. En for lett vint sammenstilling av de to begrepene kan føre til en bagatellisering av den antisemittismen som endte med nazistenes folkemord på seks millioner jøder (Schwaller 2010).

En nyansert sammenlikning for å finne både felles mekanismer for fordomsproduksjon og historisk særpreg er imidlertid både politisk og moralsk nødvendig for at vi skal kunne ta lærdom av fortiden.

Det viktige er at både jøder, muslimer, samer, nasjonale minoriteter, religiøse minoriteter og ulike innvandrergrupper opplever diskriminering og krenkelser. Bak ulike historiske tradisjoner og ulike former for diskriminering finner vi to felles trekk. For det første: ofrenes opplevelse av å bli krenket. For det andre: krenkelsen er et brudd på fundamentale menneskerettigheter og må aldri forsvares eller godtas. Aldri!



Skolens helhetlige arbeid mot rasisme

Hvordan skolen kan arbeide systematisk og helhetlig mot rasisme, antisemittisme og diskriminering på bakgrunn av elevers etniske, religiøse eller kulturelle tilhørighet

Fellesskapets betydning

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

Skolen kan best arbeide mot rasisme, antisemittisme og diskriminering ved å skape et godt fellesskap, der læring skjer og der miljøet er preget av trygghet, tillit og respekt.

I et godt fellesskap finner elever og lærere hverandre i samværets gjensidige forpliktelser. Sammen greier vi det vi ikke maktet hver for oss. Det må mange til for å sette opp et teaterstykke eller lage et musikkspill. Da lærer vi å lytte, ta hensyn, vente på tur, støtte dem som trenger hjelp. Vi lærer å samarbeide med dem som er annerledes, eldre eller yngre, flinkere eller svakere, lysere eller mørkere i huden. Vi lærer å tåle forskjellighet. Kanskje også å sette pris på forskjellighet.

En skole må være et tett og nært samfunn med klare normer og regler. Elever, lærere og foreldre skal vite hvor grensene går og hvilke konsekvenser regelbrudd medfører. Klare regler er ikke i strid med elevenes individuelle frihet. Tvert imot. Vi pålegger oss regler for at alle skal få størst mulig frihet. Og frihet er noe annet enn friheter. I en klasse der noen krenker og terroriserer andre, der eksisterer bare den sterkestes rett. Samværsregler skal framelske selvdisiplin og ansvarsfølelse, gi et indre kompass elevene skal kunne styre etter når blikket fra foreldrene og lærerne ikke er der.

Men skolene må ikke lage et regelverk som er så detaljert at elevene tror det dekker alle situasjoner og forhold. Det kan føre til at de begynner å tro at de selv ikke trenger å vurdere sine egne handlinger, så lenge de ikke bryter de skrevne reglene. Og at hvis handlinger ikke er forbudt i skolens reglement, er de tillatt. Det er en farlig holdning. Da oppdrar vi elevene til regelryttere, som verken vet å vurdere eller ta ansvar for sine egne handlinger. En slik ytrestyrt moral vil ikke øve elevene til «å tenkje kritisk og handle etisk», slik det står i formålsparagrafen. Regler må alltid prøves mot ens egen samvittighet og moralske standard. Alltid.

Elever som deltar i utformingen av skolens regler, vil både forstå reglene bedre - og antakelig være mer villig til å etterleve dem. Det utvikler en følelse av fellesskap og solidaritet mellom elever og lærere. Alle kjenner et personlig ansvar for noe de har vært med på å skape. Slik blir skolen et moraldannende fellesskap, der elevene ikke bare stiller spørsmål ved hvem de *er*, men også ved hvem de *bør* være.

På samme måte som fellesskapet er forutsetningen for menneskers dannelse, slik kan også noen fellesskap ødelegge mennesker. Gjengen som plager Sabina fordi hun er jøde eller Ali fordi han er muslim, uten at noen i gruppen våger å gripe inn, er et tyrannisk og destruktivt fellesskap. Noen av de mest grusomme forbrytelser er blitt begått i slike fellesskap, der friheten til å si *nei* ikke eksisterte.

I et godt fellesskap må den enkeltes *individualitet* framelskes og beskyttes. Individualitet betyr å forstå og respektere at ingen er like, og at alle ønsker å bruke sine evner og dyrke sine interesser. Individualitet betyr å ha mot til å si *nei* i situasjoner der gruppen truer eller tvinger til handlinger en selv ikke kan stå inne for. Det betyr å påta seg ansvar for andre mennesker og for oppgaver som ikke umiddelbart tjener en selv.

Individualitet må derfor ikke forveksles med *egoisme*. Egoisme er alltid å søke egne fordeler, selv om det skulle gå på bekostning av andre. En er seg selv nok. Vår utfordring i skolen blir å finne et område mellom den selvtilstrekkelige egoismen og det ensrettende kollektivet. Et område der fellesskap og forskjellighet er likeverdige verdier.

Den danske filosofen og teologen Knud Ejlert Løgstrup (1905–1981) formet sin etikk med utgangspunkt i at vi mennesker er utlevert til hverandre – og at vi er sårbare. Han hevdet at vi aldri har med et annet menneske å gjøre uten at vi holder noe av dets liv i våre hender. Det kan være svært lite, «men det kan også være forførende meget, så det simpelthen står til den enkelte om den annens liv skal lykkes eller ej» (Løgstrup 1956). Slik er det også i skolen. Det er opp til meg om de andres liv skal lykkes eller ei. Tage Danielsson (1928–1985), svensk skuespiller og forfatter, formulerte dette en gang slik:

*En droppe droppad i livsens älv,
har ingen kraft till att flyta själv.
Det ställs ett krav på varenda droppe:
hjälp att holda dom andra oppe.*

Det har i mange år vært en yndet idrett å diskutere om skolen skal gi *kunnskap* eller skape *holdninger*. Som om det er noen motsetning. For å kunne fostre elever med et demokratisk sinnelag, må de vite hva demokrati er. For å forhindre at Auschwitz skjer igjen, må elevene lære om hva som førte til Auschwitz. Moralske holdninger fordrer kunnskap, og kunnskap tilegner man seg aldri i et moralsk tomrom. Det finnes derfor ingen oppdragelse uten undervisning – og ingen undervisning uten oppdragelse.

Lærernes betydning

«Det hjelper korkje med timeplanar eller instruksar eller nokon ting, det som gjer skulen til det den er, er læraren,» sa dikteren Arne Garborg (1851–1924), selv utdannet lærer.

All erfaring og all forskning viser at forskjellen mellom den gode og den dårlige skolen er lærerne. Voksne mennesker som med

kyndighet og dyktighet formidler kunnskap, former holdninger og øver ferdigheter hos sine elever. De støtter dem og gir dem motstand, roser og riser, lokker og leder.

«Det hjelper korkje med timeplanar eller instruksar eller nokon ting, det som gjer skulen til det den er, er læraren»

Arne Garborg

«Det er viktig å starte med lærerne. Deres oppgave er å skape trygghet i klasserommet,» sa de jødiske og muslimske ungdommene, da vi spurte dem om hva som er viktig for å bekjempe antisemittisme og rasisme. Og da vi ville vite hvordan lærerne kan skape trygghet, var svaret: *kunnskap og omsorg*.

Noen sier at lærerens kunnskap ikke er så viktig lenger. Med moderne informasjons- og kommunikasjonsteknologi vil elevene i løpet av minutter kunne laste ned kunnskap for et helt liv. Lærerens oppgave er å være veileder, vise hvor og hvordan kunnskap kan finnes. Sies det.

Vi er ikke uenig i at lærerens rolle som veileder antakelig er viktigere i dag enn tidligere. Men for å veilede må lærerne selv vite hvor veiene går. For å kunne sette dagens antisemittisme og rasisme i perspektiv, må de vite noe om rasismens røtter. Om at rasisme en gang ble sett på som vitenskap, ikke ideologi. Om at den er et ektefødt barn av den europeiske rasjonalismen, og at denne type forskning også foregikk i Norge og ga seg utslag i norsk lovgivning. Om at tenkemåten var en forutsetning for slavehandelen, kolonialismen og apartheid. Lærerne må kunne noe om jødehatets røtter, både i antikken, i kristendommen og islam. Og de må kjenne historien om Nürnberglovene (1935), Krystallnatten (1938) og Shoah (Holocaust).

Elevene vil kunne laste ned informasjon fra nettet, men ikke kunnskap. Informasjon er kunnskapens råstoff, men den må integreres og innforlives i en meningsfull sammenheng. Bli en del av oss, kroppslig i en viss forstand, og slik bidra til å forme våre verdier, holdninger og handlinger. Helga Eng, professor i

pedagogikk og grunnlegger av Pedagogisk Forskningsinstitutt (1938), sa det en gang slik: «Det er først når vi er herre over et stoff, når vi har det i hukommelsen, at vi kan utføre et tankearbeid med det. Vi kan ikke tenke med det som står i bøkene.»

Elevene må vite og kjenne at lærerne har omsorg for dem. For alle. Det aller viktigste for en elev er å bli sett med et kjærlig blikk. Det er viktig fordi andres blikk også umerkelig blir ens eget. Intet øye kan se seg selv. Andres blikk former en. Det kjærlige blikk ser mulighetene. Det ukjærlige blikk ser bare manglene. Barn gjør hva som helst for å bli sett: de bråker, spiller bajas, er tøffe, «viser seg». Og budskapet er det samme: Se meg, lærer!

Noen elever er blitt oversett så lenge at de er livredde for det de ønsker aller mest: å bli sett. De slår blikket ned, kryper i skjul, emigrerer til en indre provins der ingen ser dem.

Lærerne må våge å være lærere. Våge å være voksne, våge å ta beslutninger, våge å stille krav og være tydelige. Å ha autoritet betyr ikke det samme som å være autoritær. Tvert imot. Det er ofte de lærerne som ikke har faglig, pedagogisk og personlig autoritet som blir autoritære.

I skolen må elevene oppmuntres til å ta opp temaer som er framme i media eller som berører dem spesielt, som for eksempel antisemittisme og rasisme. Dette er ofte politisk følsomme tema, og lærere kan være usikre på hvordan de skal legge opp undervisningen på en god måte. Det gjelder blant annet konflikten i Midtøsten, der det er ulike meninger om fortolkninger, også blant lærere.

Når det gjelder lærerens rolle i arbeidet mot antisemittisme og rasisme, vil arbeidsgruppen understreke følgende:

Læreren bør bruke lokale, nasjonale og internasjonale merkedager og konflikter til å trenge bak overskriftene og under medieoverflaten.

- Elevene bør oppmuntres til og øves i å stille kritiske spørsmål.
- Solid kunnskap som formidler ulike perspektiv bør være grunnstammen i undervisningen.
- Selv om læreren er politisk engasjert i konflikten, skal hun/han som lærer ikke ensidig argumentere for et spesielt politisk standpunkt, men gi elevene redskap til selv å kunne ta stilling.
- Ingen elever skal måtte stå til ansvar for konflikter de selv ikke er en del av. (Jødiske barn skal selvfølgelig ikke måtte stå til rette for Israels politikk, og muslimske barn skal ikke måtte forsvare seg mot anklager om terrorisme og fundamentalisme.)
- Det skal være et stort rom for engasjert samtale i klassen, der også de usikre og prøvende stemmene blir lyttet til uten å bli avbrutt eller nedhøvet. Det er lærerens oppgave å slå ned på alle rasistiske og krenkende uttalelser. Klasserommet skal være et sted for læring av viktige kunnskaper og øvelse i dialog, ikke en miniatyver av debatter på fjernsynet.

Det er med dette som utgangspunkt at arbeidsgruppen foreslår følgende tiltak i arbeidet mot antisemittisme, rasisme og diskriminering.

I Germain's timer følte de for første gang at de virkelig levde og at de nøt den aller største anseelse. De ble funnet verdige til å oppdage verden. Og læreren selv begrenset seg ikke til å lære dem det han fikk betalt for å undervise i. Han lot dem få del i sitt eget liv, han levde sammen med dem, fortalte dem om sin barndom og om barn han hadde kjent. Han la fram sine synspunkter, men red aldri sine kjepphester.

Albert Camus: Det første menneske (1994)

Det bør arbeides vedvarende og aktivt med skolens verdigrunnlag

Skolen er ikke en verdinøytral institusjon. Det er viktig at alle ansatte, elever og foreldre har et bevisst forhold til hvilke verdier skolen bygger på.

I den gamle allmennlærerutdanningen var først Kristendoms-kunnskap og senere Kristendom, religion og livssyn (KRL) de fagene hvor det var mest nærliggende å arbeide direkte med skolens verdigrunnlag, slik det var formulert i skolens formålsparagraf.

«Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den enkelte si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.»

Opplæringsloven § 1-1

I 2008 fikk vi en ny formålsparagraf, og faget Religion, livssyn og etikk (RLE) erstattet KRL. I den nye lærerutdanningen for grunnskolen er RLE ikke et obligatorisk fag. Tidligere var fritaksreglene knyttet direkte til faget KRL, men disse er nå skilt ut som egen paragraf i opplæringsloven og gjelder alle skolens fag.

På et grunnleggende nivå handler arbeidet med skolemiljø om at rektor har ansvar for at det utvikles en god kultur på skolen slik at ingen elever blir krenket. En god kultur må ta utgangspunkt i noen felles verdier som alle er forpliktet på. Derfor bør hele skolens personale, elevrådet, FAU og skolemiljøutvalget sammen utvikle en verdiplattform som skal være utgangspunktet for de andre elementene i skolens planer for et godt skolemiljø.

Forslaget innebærer:

- Utdanningsdirektoratet legger til rette for at alle skoler arbeider aktivt med skolens verdigrunnlag, og at resultatene nedfelles skriftlig. I dette inngår også arbeidet mot antisemittisme og rasisme.

- I lærerutdanningen må man i faget Pedagogikk og elevkunnskap forsikre seg om at alle studenter bevisstgjøres om skolens verdigrunnlag, inkludert formålsparagrafen, fritaksreglene, Generell del av læreplanen og Læringsplakaten.
- Hele skolens personale, elevrådet, FAU og skolemiljøutvalget utvikler en forpliktende verdiplattform for skolen.

Antisemittisme, rasisme og flerkulturell forståelse bør vektlegges mer i arbeidet med aktuelle kompetansemål i alle skolens fag, særlig i Samfunnsfag og RLE

Flere av skolens fag inneholder målformuleringer, inkludert kompetansemål, som innebærer at det også er naturlig å arbeide med antisemittisme og rasisme. Alle fag kan bidra til å vise det kulturelle, livssynsmessige og etniske mangfoldet i Norge.

Religion, livssyn og etikk: 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 dialog mellom mennesker med ulik oppfatning av tros- og livssynsspørsmål. Dette innebærer respekt for religiøse verdier og internasjonale menneskerettigheter. Etter 10. trinn skal elevene kunne diskutere aktuelle spørsmål som oppstår i møte mellom religion, kultur og samfunn.

Det er kun i RLE at religion er et eksplisitt tema, men religion berøres som en politisk faktor også i Samfunnsfag. Religiøst begrunnet hets vil det derfor være mest naturlig å ta opp i RLE og Samfunnsfag. Der er det også gode muligheter til å arbeide med temaene rasisme og antisemittisme. Det ble laget en lærerveiledning til RLE i Kunnskapsløftet i forbindelse med læreplanrevisjonen i 2005, men ingen ny lærerveiledning etter revisjonen i 2008. Sett i lys av den nye formålsparagrafen (2008) aktualiseres faget på en ny måte.

Flerkulturell kalender utgis årlig av Antirasistisk senter og gir en oversikt over de viktigste høytidsdagene i verdens religioner, nasjonaldager og internasjonale merkedager. Kalenderen kan være et viktig og nyttig verktøy for lærere i RLE og for skolen generelt.

Samfunnsfag: Faget skal medvirke til forståelse av og oppslutning om grunnleggende menneskerettigheter, demokratiske verdier, likestilling - og til aktivt medborgerskap og deltakelse. Etter 10. trinn skal elevene kunne forklare hva holdninger og fordommer er og kunne drøfte muligheter og

utfordringer i flerkulturelle samfunn. De skal også kunne drøfte menneskeverd, rasisme og diskriminering i et historisk og nåtidig perspektiv med elever fra andre skoler ved å bruke digitale kommunikasjonsverktøy.⁸

Norsk: Et hovedmål for opplæringen i norsk gjennom hele grunnopplæringen er språklig selvtillit og trygghet i egen kultur som grunnlag for utvikling av identitet, respekt for mennesker fra andre kulturer og aktiv samfunnsdeltakelse. Norskfaget befinner seg i spenningsfeltet mellom det historiske og det samtidige, det nasjonale og det globale. Å se norsk språk og kultur i et historisk og nasjonalt perspektiv kan gi elevene innsikt i og forståelse for det samfunnet de er en del av. Dette innebærer også å bli kjent med mangfoldet som til sammen utgjør vår nasjonale kultur i dag. Internasjonale perspektiver i norskfaget kan bidra til å utvikle kulturforståelse, toleranse og respekt for mennesker med forskjellig kulturbakgrunn.

Kunst og håndverk: Kunst, gjenstander og nytteprodukter formidler tanker og ideer, forteller om sosial status, livssyn, makt og tilhørighet, hvem vi er og hvor vi hører hjemme.

Mat og helse: Faget Mat og helse er viktig for samarbeid og utvikling av sosial kompetanse hos elevene. Mål for opplæringen etter 7. trinn er for eksempel at elevene skal kunne lage mat fra ulike kulturer.

Engelsk: Engelsk skal bidra til innsikt i egne og andres levemåter, livssyn, verdier og kulturer.

Musikk: I et flerkulturelt samfunn kan faget medvirke til positiv identitetsdanning gjennom å fremme tilhørighet til ens egen kultur og kulturarv, toleranse og respekt for andres kultur – og forståelse for musikkens betydning som kulturbærer og verdiskaper lokalt, nasjonalt og internasjonalt.

«Jøden», et dikt av Henrik Wergeland

På ungdomstrinnet har det vært tilløp til rasistiske krenkelser av elever. Med bakgrunn i disse episodene bestemmer jeg meg for å samle hele ungdomstrinnet i forsamlingsalen. Sakene er ferdigbehandlet som disiplinærsaker, men nå skal jeg forsøke å berøre hjertene.

Salen er mørk, bare levende lys på veggene og en spot på meg som sitter på scenekanten. Elevene kommer stille inn, det spilles vakker musikk.

«I dag skal jeg fortelle en historie om hva rasisme kan føre til» sier jeg. «Egentlig er det et dikt, men jeg forteller det som en historie.» 180 elever fyller stolene, alle ansikter er vendt mot fortelleren Etter hvert blir det så stille i salen at du kan høre at elevene puster. Jeg kan se at noen av de som sitter nærmest er blanke i øynene. Historien er slutt og det spilles vakker musikk igjen. Elevene blir sittende. Det må gis tegn til at de skal forlate salen, og de går langsomt ut. Flere elever kommer for å snakke med meg om det de har oplevd. Hjerter er berørt.

Signe Marie Natvig Andreassen,
tidligere rektor ved Gran skole, Oslo

⁸ Som en ressurs i undervisningen om konflikten i Midtøsten, ville en bok som samlet fortellinger fra ulike sider av konflikten egne seg godt.

Initiativet til en slik bok må komme fra forfattere eller forlag. Vi har derfor ikke inkludert det blant våre forslag.

Forslaget innebærer:

- Utdanningsdirektoratet foreslår og legger til rette for tverrfaglige prosjekter med vekt på antisemittisme og rasisme, gjennom Samfunnsfag, RLE og andre fag. Det lages en eksempelsamling om hvordan dette kan gjøres på ulike klassetrinn.
- Det bør særlig lages undervisningsopplegg som tar sikte på å gi elevene innsikt i hva som kjennetegner antisemittisme og islamofobi, en hjelp til å gjenkjenne slike fordommer.
- Utdanningsdirektoratet lager en ny veiledning for faget Religion, livssyn og etikk med en tydelig profilering av faget som et holdningsskapende fag. Fagets muligheter til å fremme integrering og motvirke religiøst begrunnet hets framheves.

Kunnskap om rasisme, antisemittisme og flerkulturell forståelse bør styrkes i lærerutdanningen

Det bør jobbes målrettet for å rekruttere flere lærerstudenter med ulik kulturell, etnisk og religiøs bakgrunn, slik at man på sikt får en sammensetning av lærerstudenter og lærere som er mer representativ i forhold til befolkningssammensetningen.⁹ Videre er det viktig at temaene antisemittisme og rasisme prioriteres i lærerutdanningenes strategiske planer.

Samiske forhold og samiske elevers rettigheter er eksempel på et tema som er blitt integrert i alle fag. I beskrivelsen av lærerutdanningens innhold i de nye nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen 5.-10. trinn og 1.-7. trinn er temaet *Det flerkulturelle perspektivet* på samme nivå. Dette begrunnes slik:

Internasjonalisering av samfunns- og arbeidsliv forutsetter språk- og kulturkunnskap og internasjonale erfaringer. Lærere må ha kunnskap om og forståelse for det flerkulturelle samfunn. Det innebærer oppmerksomhet om kulturelle forskjeller, og ferdigheter til å håndtere disse som en positiv ressurs. Kunnskap om menneskerettighetene og om urfolks rettigheter er sentralt i denne sammenheng. Den globale, internasjonale og flerkulturelle orienteringen må derfor prege lærerutdanningene.

(Aasen 2010a, s. 9).

Vår forståelse er at antisemittisme og rasisme inngår i begge disse rammeplantemaene, samt i tilsvarende formuleringer om danning og tilpasset opplæring. Derfor er det viktig at disse

temaene inkluderes i fag, tverrfaglige opplegg og i fagplaner for praksis i lærerutdanningen. Det er særlig viktig at det blir ivaretatt i faget Pedagogikk og elevkunnskap (PEL), som etter grunnskolelærerreformen er det eneste gjennomgående og obligatoriske faget i lærerutdanningen.

Kjernen i faget PEL er hvordan oppdragelse og undervisning kan bidra til alle elevers faglige, sosiale og personlige læring og utvikling. Bevissthet om kulturelle variasjoner i oppdragelsen nevnes. Faget skal være et kulturfag som kopler perspektiv på historie, kultur og politikk med oppdragelse, utdanning og danning. I andre studieår i grunnskolelærerutdanningen skal PEL, i henhold til de nasjonale retningslinjene, ha et særskilt fokus på «Utfordringene som elevmangfoldet gir for undervisning og læring» (Aasen 2010b, s. 18). Det gir anledning til også å arbeide med temaer knyttet til antisemittisme og rasisme. Dette bør gjøres i et tverrfaglig samarbeid mellom pedagogikk og andre fagmiljø.

Økt fokus på dialog som begrep og ulike dialogpraksiser i skole og samfunn vil være et viktig bidrag til å motvirke antisemittisme og rasisme.

Samfunnsfag preges av kunnskapsområdene geografi, historie og samfunnskunnskap. I samfunnskunnskapsdelen finnes det gode tradisjoner for å arbeide med temaene antisemittisme og rasisme. Kultur, etnisitet, politikk og historie er også inkludert i RLE, men her er det religion, livssyn, etikk og filosofi som står i fokus.

Siden introduksjonen av KRL-faget i 1997 har det vokst fram en fagtradisjon knyttet til inkluderende undervisning om ulike religioner og livssyn i skolen. Dette er blitt videreført i RLE-faget og styrket i og med ny formålsparagraf. Det innebærer for eksempel dialog, bruk av fortellinger, estetiske uttrykksformer, osv. Målet er å gi kunnskap om ulike religiøse og etniske grupper og øve toleranse. Man diskuterer begrep som religion, etnisitet, kultur, flerkulturalitet, interkulturalitet, osv.

Dialog har vært brukt som metode til å overvinne dype splittelser mellom folkegrupper, for eksempel i regi av Nansen-

⁹ Om vi ser på lærere og elever med innvandrerbakgrunn, er det et stort sprik. I 2009 hadde 4,8 % av lærerne i videregående skole og 3,6 % av ungdoms-

skolelærerne innvandrerbakgrunn. I kapittel 2 anslo vi andelen elever med innvandrerbakgrunn til ca. 15 %.

skolen etter krigen på Balkan. I Norge finnes flere fora for tillitsbyggende religionsdialog mellom tros- og livssynssamfunnene, både lokalt og på nasjonalt plan (se Leirvik 2007).

UngDialog er en gruppe for tros- og livssynsengasjert ungdom i Oslo som møtes til dialog en gang i måneden. Målet er å få en bedre forståelse av hva som er viktig i livet, både for andre og en selv. De åpne dialogmøtene som Abid Raja har arrangert på Litteraturhuset i Oslo (2009/2010), har gitt viktige bidrag til forsoning mellom mennesker og grupper i det norske samfunnet (Raja 2010).

Lytte - lære - forandres, det er dialogens kjennetegn. Der *propagandaen* søker å overtale den andre, søker vi gjennom dialogen å forstå den andre. Der vi gjennom *debatten* søker å vinne over den andre, søker vi gjennom dialogen å overvinne stereotyper og fiendebilder hos oss selv. Der vi gjennom *forhandlinger* forsøker å oppnå enighet, forsøker vi gjennom dialogen å forstå mer. En større forståelse av den andre blir også en dypere forståelse av meg selv. Av at jeg kunne ha vært den andre.

Dette er ikke det samme som lettvin relativisme. Jeg oppgir ikke det jeg holder for sant og rett, hvis ikke sterke grunner overbeviser meg. Men det betyr en innsikt om at mine erfaringer er mine - og at andre har andre erfaringer. Hvis jeg hadde vært i deres sted, ville jeg antakelig ha tenkt som dem. Jeg vil anstrenge meg for å forstå deres tenkemåte. Ikke for ukritisk å overta den, men for å få et sannere bilde av verden.

Dialog er en del av metodikken i RLE-faget, men har ingen sterk plass i lærerutdanningen. Økt fokus på dialog som begrep og ulike dialogpraksiser i skole og samfunn vil være et viktig bidrag til å motvirke antisemittisme og rasisme (se også Eidsvåg 2010).

I arbeidet med stoff knyttet til antisemittisme og rasisme er det særlig viktig at skolen har god kontakt med hjemmet. Kontaktutvalget mellom innvandrerbefolkningen og myndighetene (KIM) har pekt på at lærerutdanningen har for lite fokus på kompetansen som er nødvendig for et godt samarbeid med foreldre som er nye i det norske skolesystemet (NOU 2010:7, s. 344). Dialog med voksne krever en annen kompetanse enn dialog med barn. Når vi etterlyser økt fokus på dialog som metodikk i lærerutdanningen, omfatter dette også kommunikasjon med elevenes foresatte.

Forslaget innebærer:

- Det må arbeides målrettet for å rekruttere flere lærerstudenter med ulik kulturell, etnisk og religiøs bakgrunn.
- Temaene antisemittisme og rasisme må komme inn i lærerutdanningen i ulike fag, tverrfaglige opplegg og praksis. Temaene bør vies særlig oppmerksomhet i faget Pedagogikk og elevkunnskap.

- Fagmiljøene i lærerutdanningen, særlig i fagene RLE og Samfunnsfag, utfordres til å utvikle tverrfaglige opplegg om antisemittisme og rasisme.
- Det må være økt fokus på dialog som metode i lærerutdanningen, blant annet i PEL-faget. Det vil være et nyttig redskap for å bekjempe rasisme og antisemittisme. Dialog mellom skolen og de foresatte må få større oppmerksomhet.

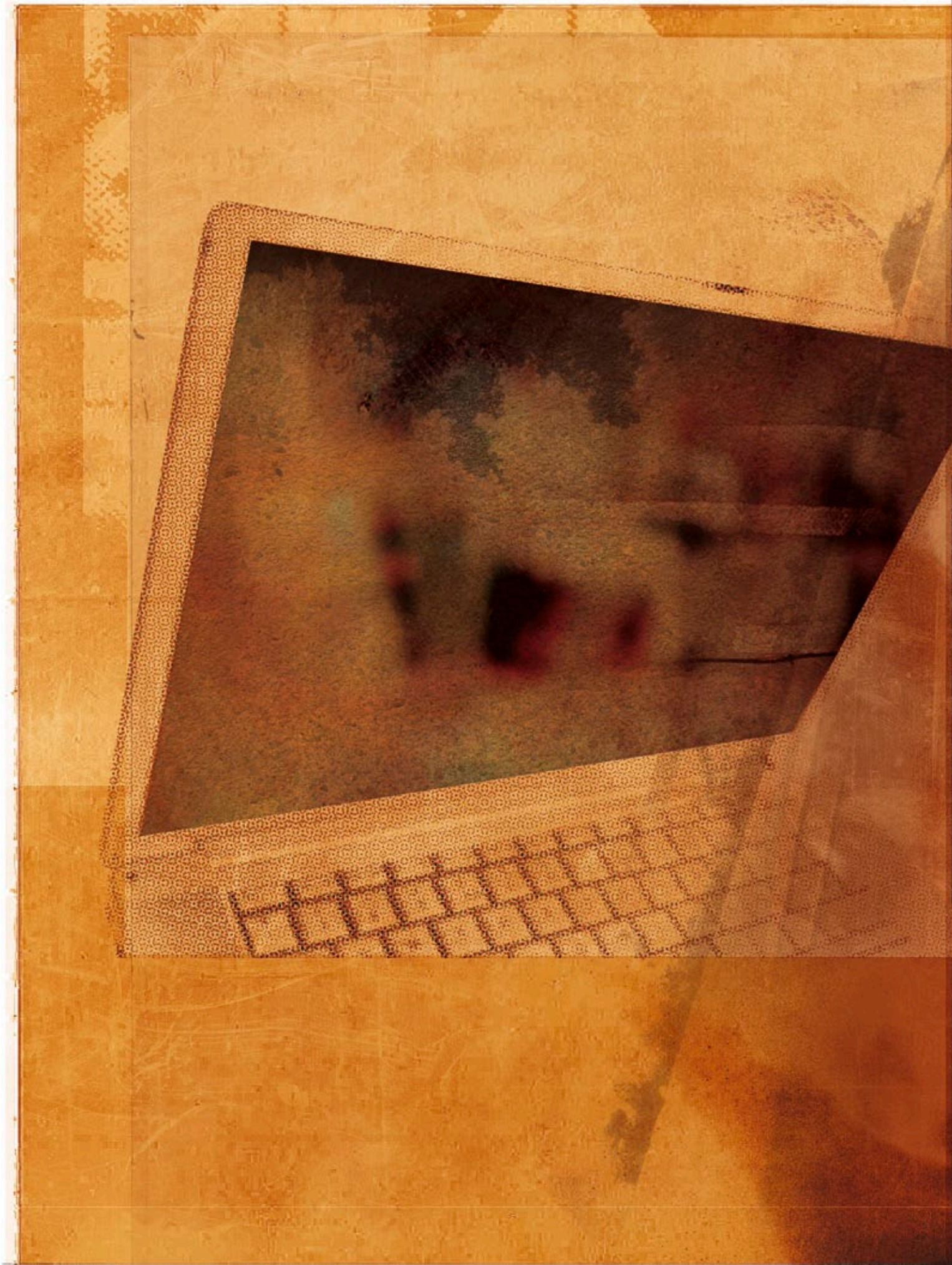
Kunstfagene bør styrkes og få en større plass i skolen og lærerutdanningen

I Kunnskapsløftet er det bare to estetiske fag som har fått plass: Kunst og håndverk - og Musikk. Disse fagene har fått egne læreplaner og et visst antall undervisningstimer i uka. De utgjør 13 % av det totale timetallet i grunnskolen. Dans, drama og media skal integreres i andre læreplaner, som Musikk, Kroppsøving, Kunst og håndverk, Norsk, Engelsk og RLE. *Evaluering av Reform 97* viste at de fleste lærere i liten grad inkluderer estetiske og kreative undervisningsformer i den teoretiske undervisningen. Det blir derfor galt å si at kunst og kultur har en sentral plass i norsk skole, når de estetiske fagene bare utgjør 13 %.

Det amerikanske forskningsprosjektet *Champions of Change: The Impact of the Arts on Learning* (Fiske 1999), der syv forskergrupper bidro, pekte alle på at elever som får mye undervisning i kunstfag, også gjør det bedre i andre fag. Kunstfagene ivaretar ulike læringsstiler og engasjerer elever som ellers ofte faller utenfor. Gjennom musikk, dans, drama og billedkunst knyttes en sterkere forbindelse mellom skolen og elevenes verden. Dessuten bedres elevenes evne til kreativ tenkning, samarbeid og konfliktløsning (se rapporten *Muligheter og utfordringer for kunstfagene i opplæringen* 2009).

Kunstfagene er godt egnet til direkte å ta opp antisemittisme, rasisme og diskriminering. Bilder, musikk, film og drama kan brukes. Gjennom slikt arbeid kan en få økt forståelse både for det som skiller mennesker med ulik kulturell, religiøs og etnisk bakgrunn - og hva som forener oss. Håkon Blekens bearbeiding av det kjente fotografiet av den lille jødiske gutten egner seg godt som utgangspunkt for å snakke om hvordan det var å være jødisk barn under krigen. Elias Akselsens tatersanger gir nærhet til en gruppe mennesker som også i dag er en pariakaste. Mari Boines tekster og musikk gir en fin anledning til å bli kjent med samisk kultur.

I tillegg til musikk og bilder bør man også bruke dans og drama - som i dag ikke er egne fag i skolen - som en del av metodikken i andre fag. Dette vil styrke elevenes evne til kreativ tenkning, samarbeid og konfliktløsning.



Ohrid, Makedonia, januar 2002: Seminar for albanske og serbiske journalister. Dobbel oversettelse. Seminarene på engelsk begynner å bli for eksklusive. Det er viktig å inkludere større grupper. Jeg snakker engelsk. Det blir oversatt til albansk og serbisk. Alle kommentarer fra deltagerne blir på samme måte oversatt til de to andre språkene. Først oppleves det som veldig tungvint, men ganske raskt venner jeg meg til det og begynner å sette pris på de små pausene mellom egne innlegg.

To deltagere, Ivan og Besnik, oppdager at de har møtt hverandre før. De identifiserer høydedraget, tidspunktet på dagen - da de tre år tidligere lå og skjøt på hverandre på grensen mellom Kosovo og Albania. Ivan var serbisk soldat, Besnik albansk soldat. Dette er første gang de møtes til en samtale. De utvikler fort et vennskap og en felles humor: «Jeg kunne ha drept deg. Jeg er glad jeg ikke gjorde det.»

Når mennesker lever i delte samfunn, er de ofte utsatt for ekstrem propaganda fra hjem, skole, media og paramilitære grupper. Dette konstruerer etniske virkelighetsoppfatninger. Nye begivenheter blir konsekvent tolket innenfor eksisterende etniske rammer, uten rom for alternative tolkninger. Alternative tolkninger blir fort mistenkeliggjort og stemplet som forræderi mot eget folk. I delte samfunn er det nødvendig med dialog, fordi mennesker som lever i lukkede rom trenger å bli konfrontert med alternativer til sine egne etniske sannheter.

Episoden reiser flere spørsmål: Hva om Besnik hadde vokst opp i Ivans hjem - og hva om Ivan hadde vokst opp i Besniks hjem? Ville de likevel ha skutt på hverandre på det samme høydedraget en ettermiddag i april 1999, bare med forskjellig uniform? Er det slik at våre fiendebilder formes av det propagandaapparatet som tilfeldigvis omgir landsbyen vi fødes inn i? Slik at de som fødes på nordsiden av elva Ibar i Mitrovica vokser opp med en inngrodd skepsis til albanere? Slik at de som vokser opp på sørsida av den samme elva vokser opp med skepsis mot serbere? Når jeg stiller dette spørsmålet hender det jeg blir konfrontert med at «det er lett for deg å si, du som er født i Norge». Slik bekreftes mitt poeng.

Steinar Bryn, Nansenskolen

Kunstneriske opplevelser og erfaringer beriker våre liv, men er også viktige for vår forståelse av den verden vi lever i. Kunstfag øver fantasi og innlevelse på en mer kroppslig måte enn teoretiske fag. Innlevelse er en forutsetning for empati. Skal man forebygge antisemittisme og rasisme, forutsetter det en innlevelse i hvordan det ville være selv å bli utsatt for krenkelser. Gjennom dans og drama kan en nært og konkret oppleve hvordan det kjennes å være i den annens sted.

Forslaget innebærer:

- Fagene Musikk og Kunst og håndverk bør styrkes som viktige dannelsesfag i skolen og lærerutdanningen. Temaene anti-semittisme og rasisme må også få en viktig plass.
- Utdanningsdirektoratet nedsetter en arbeidsgruppe som skal komme med forslag til hvordan estetiske arbeidsformer bedre kan integreres i alle fag og i tverrfaglig arbeid - og brukes aktivt i arbeidet mot antisemittisme og rasisme.
- Det anbefales at skolene utvikler samarbeid med lokale kunstnere og kunstinstitusjoner der dette er mulig. Erfaring viser at samarbeid med profesjonelle kunstnere styrker den innlevelse som forebygger antisemittisme og rasisme.

Å lære å tolke medievirkeligheten bør bli en del av det man lærer i skolen

Å arbeide med medievirkeligheten og lære å tolke den er et kunnskapsområde som bør videreutvikles i skolen. Det virkelighetsbildet som skapes av og gjennom media påvirker barn og unge. (Med media menes aviser og TV, men også blogger, andre internettkilder, sosiale medier og spill som ungdom forholder seg til.) Hendelser i andre deler av verden kan få alvorlige konsekvenser i Norge, som når krigen på Gaza førte til opptøyer i Oslo. På den annen side kan hendelser i våre land få globale konsekvenser, slik det skjedde med Muhammedtegningene i Jyllands-Posten.

Lærerutdanningen og lærerne i skolen bør i større grad ta inn over seg at dette er elevenes virkelighet. Elevene bør lære å tolke denne virkeligheten og forholde seg kritisk til den. Lærerne bør forberedes på hvordan medievirkeligheten kan brukes pedagogisk i klasserommet. Når læreren skal under-vise om jødedommen eller islam, skal hun da også trekke inn dagsaktuelle nyheter om situasjonen i Midtøsten? Hun vil da

To små jenter, ti år gamle, på scenen i Drammens Teater. De har øvd mye. Nå skal de ikke lenger dramatisere med musikk fra en CD slik vi gjør i klasserommet. Nå er det musikeren selv med band som synger. Live!

Hånd i hånd. En lys. En mørk. Den lyse griper mikrofonen: «Hei! Jeg heter Tina Louise. Mor er fra Norge, far er fra Tyskland. Tyskerne tok Norge i 1940, men da var ikke far født, heller ikke bestemor og bestefar. Så det er ikke deres skyld at det ble krig i Norge.» Den mørke: «Hei! Jeg heter Sarah. Vi er palestinske flyktninger.» De to jentene griper hverandres hender og sier på tysk (Tina Louise), på arabisk (Sarah) og så begge på norsk:

*Har en drøm om fred på jord! Har en drøm om blomster som gror!
Har en drøm om at voksne skal forstå at ukjent vei er vanskelig å gå!
Har en drøm om at hånda di griper godt rundt hånda mi!*

Sarah setter seg ned på en stol, tar fram et brev og leser mens Halvdan Sivertsen og hans band synger hennes historie:

Kjære Maja, sende dæ en hilsen hjemmefra. Her er det nokså annerledes enn det va. Æ e så glad du fant et fristed langt der nord. Her ligg jorda brakk, det e nesten berre hat som gror.() Kjæreste, æ ber førr dæ og dem som gir dæ ly. Fortell dem kem vi e, fortell om vårres by. Og søng om drømmen som vi har, der ingen lenger slåss. Søng for livet, dans for livet, lev førr oss, elsk førr oss, lys førr oss, håp førr oss. . .

Så går de to jentene ut, hånd i hånd. Tina Louise med et lys hun har tent for Sarah. Tent for livet. Tent for håpet.

Unni Helland, Fjell skole, Drammen

kunne vise hvordan religion og politikk ofte blandes, samtidig som elevene kan lære å se forskjellen mellom religion og politikk. Undervisningen må aldri redusere et livssyn til å handle om en bestemt politisk konflikt. Et mål må være at elevene kan skille mellom et religiøst fellesskap på den ene side og en politisk konflikt på den annen side. Samtidig er forholdet mellom religion og politikk komplekst, og det har aldri vært vanntette skott mellom de to fenomenene. Dette er både viktig og vanskelig, men nødvendig for å hjelpe elevene til å forstå den verden vi lever i.

Ulike redskaper eksisterer allerede som hjelp for lærere, som for eksempel *Avis i skolen*. Likevel trengs det mer kunnskap om dette, både i lærerutdanningen og blant lærere.

Forslaget innebærer:

- Det settes ned et utvalg bestående av medievitere, lærere og representanter for lærerutdanningen. De lager forslag om hvordan man skal heve kompetansen for medieforståelse og medieanalyse i skolen.
- Det utvikles etterutdanningskurs for lærere, der det å tolke og forholde seg kritisk til medievirkeligheten settes på dagsorden. Dette er særlig aktuelt for lærere i RLE og Samfunnsfag.

Den internasjonale Holocaust-dagen, 27. januar, bør bli en obligatorisk, nasjonal markeringsdag i skolen

Den 27. januar 1945 rykket sovjetiske styrker (Den røde armé) inn i utryddelsesleiren Auschwitz-Birkenau. Massedrap på jøder og andre grupper fortsatte også i krigens siste måneder, men datoen markerer avslutningen på den industrielle delen av Holocaust. FN besluttet i 2005 at denne dagen skulle være internasjonal minnedag for ofrene etter Holocaust.

Dagen er også en anledning til å tenke over forutsetningene for Holocaust - de ideologier, tenkemåter og prosesser som endte med folkemord. Nazismens fiendebilde var basert på ekstrem rasisme og antisemittisme: personer med nedsatt funksjonsevne ble sett på som indre trusler som svekket den germanske rasen, slaviske folk ble sett på som en ytre trussel og et hinder for germansk ekspansjon. Den største trusselen mente nazistene kom fra jødene. De ble betraktet som en fremmed og farlig rase med potensial både for å ødelegge den ariske rasen og for å manipulere lederne i USA, Sovjetunionen og Storbritannia til å gå til krig mot Tyskland.

Utviklingen som endte i Holocaust, gikk over mange år og ble påvirket av omveltningene i Europa under og etter 1. verdenskrig. Det er med andre ord en avstand mellom trakassering i skolegården og folkemord. Trakassering må selvfølgelig bekjempes for å ta på alvor smerten ved enhver krenkelse, ikke fordi det kan lede til folkemord. Undervisning om Holocaust hører på den annen side hjemme i skolen fordi den omhandler en stor menneskeskapt katastrofe, som i ettertid førte til utviklingen av de moderne menneskerettighetsregimene.

Holocaust-dagen gir en anledning til å holde fram visjonen om et mangfoldig samfunn, fritt for antisemittisme og rasisme.

Likevel er det viktig å være klar over forbindelsen mellom hendelsene i skolegården og de ekstreme hendelsene. Gruppebaserte fordommer som legitimerer diskriminering, var et viktig ledd i det som gjorde Holocaust mulig. Ideologier som skiller ut og demoniserer bestemte grupper, er viktige i forhistorien til alle folkemord: På Balkan på 1990-tallet spredte serbiske nasjonalister rykter om at deres fiender, kroater og bosniaker, planla folkemord på serberne. Derfor måtte de komme dem i forkjøpet. I Rwanda påsto ekstremister at enhver tutsi var en trussel for enhver hutu.

Minnen om Holocaust og andre folkemord er derfor viktig i alt antirasistisk arbeid. Det er en påminnelse om rasismens og antisemittismens ytterste konsekvenser. Samtidig gir det skolen en anledning til å holde fram folkemordideologienes motsetning: et mangfoldig samfunn, der hvert individs integritet blir respektert uavhengig av kulturell, etnisk eller religiøs bakgrunn.

I Norge har Holocaust-dagen vært markert siden 2001. I Bondevik II-regjeringens Handlingsplan mot rasisme og diskriminering (2002-2006) ble det slått fast at skolene skulle markere Holocaust-dagen som et ledd i det holdningsskapende arbeidet. Etter handlingsplanens utløp er ikke skolene lenger forpliktet til å markere dagen, men Utdanningsdirektoratet oppfordrer til slike markeringer. De deler også ut Benjaminprisen denne dagen til en skole som har utmerket seg i arbeidet mot rasisme og diskriminering.

I 2010 støttet direktoratet etableringen av nettportalen Holocaustdagen.no. Den er et godt verktøy for å nå bredt ut med tips og informasjon til hvordan Holocaust-dagen kan markeres og brukes i arbeidet mot rasisme og antisemittisme.

Folkemord har skjedd også etter 2. verdenskrig, tross visjonen om aldri igjen. Undervisning om og markering av senere folkemord kan også brukes i arbeidet mot rasisme og antisemittisme. Det vil særlig være aktuelt å ta opp hendelsene på Balkan på 1990-tallet, som kulminerte med folkemordet i Srebrenica i juli 1995, der 8000 muslimske gutter og menn ble drept. Dette er første og eneste folkemord i Europa etter Holocaust, og Europaparlamentet har erklært 11. juli som offisiell minnedag. På nettsiden Holocaustdagen.no bør det også inkluderes informasjon om Srebrenica.

Vi foreslår:

- Markering av Holocaust-dagen gjøres obligatorisk for ungdomsskoler og videregående skoler.
- Stiftelsen Arkivet gis i oppdrag å videreutvikle og drifte nettstedet Holocaustdagen.no. Nettstedet bør også inneholde informasjon om hvordan folkemord etter Holocaust kan markeres, med særlig fokus på folkemordet i Srebrenica.

Skolens turer til tidligere konsentrasjonsleire i Europa bør fortsette, men integreres sterkere i skolens arbeid

Etter snart 20 år med temareiser til Polen og Tyskland, først og fremst ved *Stiftelsen Hvite busser til Auschwitz* og *Aktive fredsreiser*, er interessen stor og engasjementet økende. Turene er en del av en trend vi ser over hele Europa med en sterk interesse for 2. verdenskrig, forløpet for krigen, krigens grusomheter og ikke minst Holocaust. Turene er viktige bidrag til å skape historiebevissthet og vaksinere mot alle rasistiske og totalitære ideologier. Turer til Srebrenica i Bosnia vil kunne fylle samme funksjon. Forholdene bør legges til rette for å fortsette dagens praksis.

Gratisprinsippet i norsk skole representerer viktige verdier i vårt samfunn. For tematurene har imidlertid dette prinsippet noen ganger ført til uklarheter, ulik praksis - og til at turene i alt for stor grad er blitt løst fra skolens undervisning. Dette bør endres dersom elevene skal få fullt utbytte av samspillet mellom turene og skolens undervisning.

Til tross for at mer enn 250 000 norske ungdommer har deltatt på disse turene, finnes det lite forskningsbasert kunnskap om virkningen av turene på elevenes kunnskaper, holdninger og

27. januar. Kulda biter i kinnene. Det er tidlig morgen. Ennå mørkt. Klokka passerer åtte. I skolegården på Fjell skole kommer noen barn ut fra klasserommene sine, bærende på hvert sitt lys plassert i vakkert, egendekorert glass. En og en går de andektig fram til midten av skolegården, setter sitt lys i snøen, blir stående en stund og se på lyset, vender så stille tilbake foran klasseromsdøren.

Det kommer flere barn. Og enda flere. I løpet av en halv time står 600 barn og 600 lys ute i skolegården. Så stille. Så stille.

Rektor går fram. Og elevrådslederen. De snakker om denne dagen, Holocaust-dagen 27. januar. Holocaust betyr «brennoffer». Den 27. januar 1945 invaderte sovjetiske soldater Auschwitz og Birkenau i Polen og fant konsentrasjonsleirene. Denne dagen minnes vi det grufulle som skjedde med jødene under andre verdenskrig. Etnisk rensing. Som fremdeles skjer. Rwanda i 1994. Srebrenica 1995. Grusomme folkemord.

Dette har de lært om, elevene på Fjell. Og så har vi fortalt om Benjamin fra Holmlia som ble drept 26. januar 2001. Fordi han hadde «feil» farge på huden. I sangen til Benjamin synger Halvdan Sivertsen:

Du var bare Benjamin, bare Benjamin.
Koffor fikk du ikke lov å bare være Benjamin?
Så kommer sorga, så kommer tåran, så kommer sinnet.
Den brenn i smerte, den brenn i såran – den brenn her inne.
Vi så deg stå frem mot vold og hat til du blei stille ei vinternatt.
Men vi skal gi deg stemme, vi vil aldri glemme.
Benjamin, aldri, aldri glemme, men gi deg stemme,
Benjamin.

Nei, aldri må vi glemme. Barna har hørt at noen forneker jødeutryddelsene til tross for vitnesbyrd fra overlevende. «Jammen dem som har vært der veit jo. Åssen kan noen nekte da'a?» Nei, hvordan er det mulig?

Alle elevene har plassert sine lys og lagt en rød rose fra hver klasse i snøen. Da kommer to menn fram. Side om side. De også med hver sin rose. I stillhet legger de ned rosene. Blir så stående og se på alle lysene denne kalde januar morgenen. Så går de tilbake. Sammen. Presten fra Fjell kirke og en av Fjells imamer.

Dette er Fjell på sitt beste. Dette er Fjell skole på sitt beste.

For noen år siden stod mamma'n til Benjamin i skolegården i kald januarsno. Hun skulle overrekke oss Benjaminprisen. Sammen med henne var tre av Benjamins venner. I gjesteboka vår skrev de: «En hilsen til Fjell fra ungdommene på Holmlia, som ber dere ta godt vare på Benjamin.»

Ja! Det har vi gjort. Og det skal vi fortsatt gjøre.

Unni Helland, Fjell skole, Drammen



handlinger. Selv om erfaringene synes entydig positive, er det også på dette området bedre å vite enn å tro.

Vi foreslår:

- Det settes av midler slik at alle skoleklasser kan søke om økonomisk støtte til at en lærer kan følge klassens forberedelser, reise og etterarbeid. Midlene forvaltes av skoledirektørene.
- Det bevilges midler til et forskningsprosjekt for å finne ut hvilken virkning turene har for elevenes kunnskaper, holdninger og handlinger. Forskningsmiljøene ved HL-senteret og Utdanningsdirektoratet bør være aktuelle steder for et slikt prosjekt.

Skolene bør i større grad utnytte lokale minnesteder og institusjoner

Også i Norge er det mange steder med tilknytning til grusomhetene som skjedde under 2. verdenskrig. Flere institusjoner, som HL-senteret, Falstadsenteret, Stiftelsen Arkivet, Telavågmuseet, Narviksenteret, Jødisk Museum i Trondheim og Oslo m.fl., har som oppgave å vise hvordan disse forbrytelsene også er relevante for oss i dag. Lokale minnesteder, som for eksempel flyktningerutene til Sverige, viser at grusomme hendelser også har skjedd hos oss. Formidling av historien i et landskap som er kjent for elevene, gjør den både spennende og aktuell.



Under 2. verdenskrig etablerte de tyske okkupantene om lag 500 fangeleire i Norge. Omkring 120 000 krigsfanger ble holdt som arbeidskraft for flere store utbyggingsprosjekter. 17 000 av disse fangene ble drept eller døde som følge av umenneskelig behandling. Riksantikvaren har startet en prosess med å frede de gjenværende kulturminnene fra denne dramatiske perioden i vår historie.

«Stolpersteine» (på norsk «snublesteiner») er et kunstprosjekt startet av den tyske kunstneren Gunter Demnig på 1990-tallet. Målet er å synliggjøre hvor ofre for nazismen faktisk levde før de ble deportert og drept. Prinsippet er at en stein med minneplate i messing støpes ned i fortauet på steder der jøder eller andre ofre for nazismen bodde. Den forbigående som oppdager steinene, blir bevisst på at Holocaust også fant sted akkurat der. Jødisk Museum i Oslo har tatt initiativet til å få prosjektet overført til Norge og har fått satt ned 19 steiner utenfor

Calmeyers gate 15, der museet holder til i dag. Museet vil aktivt bruke steinene for å formidle skjebnen til de 19 og alle andre norske jøder som ble deportert og drept.

Det vil bli utviklet et eget undervisningsopplegg for skoler. Ved å synliggjøre de som bodde i og ble arrestert i Calmeyers gate 15, skaper Snublesteinene nærhet til historien og stedet. Denne formidlingen vil kunne åpne for større forståelse for og innsikt i historien alle steder der det legges ned Snublesteiner.

Forslaget innebærer

- Hver fylkeskommune lager en enkel håndbok med oversikt over lokale minnesteder fra 2. verdenskrig - og med eksempler på hvordan disse kan brukes i undervisningen.
- Kunnskapsdepartementet bevilger økonomisk støtte til prosjektet «Snublesteiner», inkludert utvikling og gjennomføring av undervisningsopplegg for skoler.

Motstandskampen tok ikkje slutt for femti år sidan. Det krevst av oss at vi lar den halde fram, så vi ikkje lar menneskeforakt og rasisme vekse fram i ly av fienden som aldri kapitulerte. Vår eiga likesæle.

Paal-Helge Haugen, 1997

Ved noen multietniske skoler i England har man laget ritualer for forsoning. En langvarig konflikt mellom enkeltelever – eller grupper av elever – får sin avslutning gjennom et forsoningsrituale. Da har man lenge snakket om konflikten, men innser at alt ikke kan snakkes vekk. I forsoningsritualet skriver alle ned på en lapp det som har såret dem. På en annen lapp skriver de ned hvordan de selv har krenket de andre – og ber om unnskyldning og tilgivelse for det. Så leses lappene høytidelig opp. Deretter graves de ned i en krukke jord, der en vakker plante plantes.

Slik gir ritualer mulighet til å uttrykke noe, som ikke lar seg uttrykke bare med ord. Tidligere uvenner føres sammen i en atmosfære av tillit og forståelse. Ritualerets form gjør det lettere å åpne seg og komme med innrømmelser, uten på forhånd å kreve noe av den andre.

Inkluderende ritualer bør få en større plass i skolen

Et ritual «er det som gjør én dag annerledes enn alle andre dager, én time forskjellig fra alle andre timer,» sier reven i boka *Den lille prinsen* (1946). Det er en god definisjon.

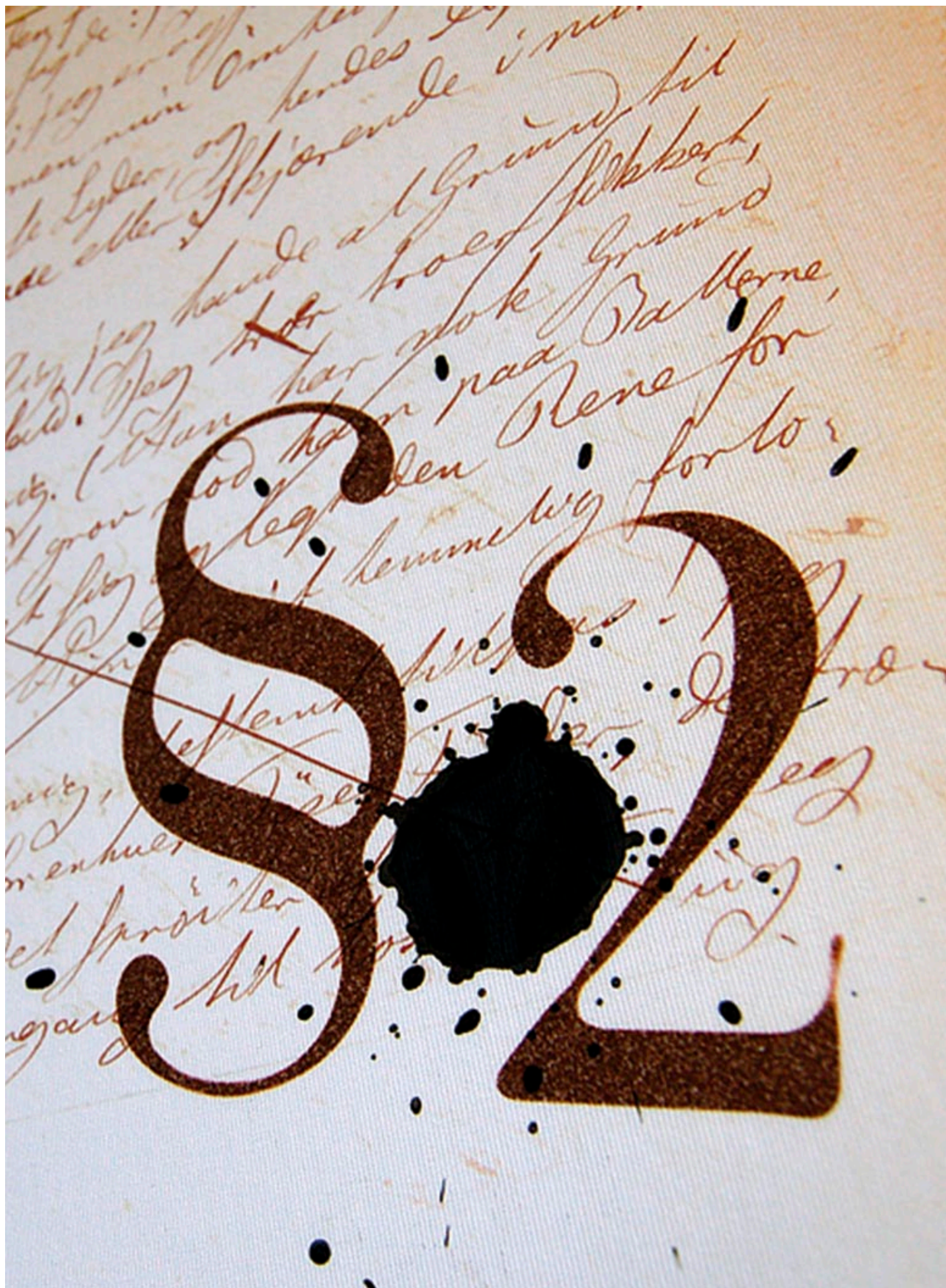
Mye tyder på at det er blitt færre felles ritualer i skole og samfunn de siste årene. Det skyldes nok både sekulariseringen og det faktum at et pluralistisk og flerkulturelt samfunn har færre fellesskapsarenaer og færre samlende verdier.

Det betyr ikke at ritualer har mistet sin betydning. I skolen er det viktig å skape gode og inkluderende ritualer, åpne ritualer der det er plass til alle, uansett livssyn, religion, etnisitet eller kulturell bakgrunn. Her kan brukes ord, sang, musikk, bevegelse, lys, stillhet. Ritualene kan være på faste dager eller til spesielle

tider, i klasserommet, aulaen eller ute i naturen. Forskjellighet løftes fram og feires som noe positivt. Krenkende ord og handlinger tolereres ikke. Her skal alle kunne delta og bidra, og de som står fram skal vises oppmerksomhet og respekt. Ingen skal kjenne seg overkjørt eller ekskludert. Slike felles ritualer gjør at viktige verdier finner en form. De løfter elever og lærere ut av hverdagsligheten og gir livet intensitet og farge. Gjør én time forskjellig fra andre timer.

Forslaget innebærer:

- Alle skoler lager gode ritualer for å markere fellesskap og forskjellighet. Anledningene kan være alt fra bursdager til lokale merkedager; fra FN-dagen (24. oktober) til Den internasjonale menneskerettighetsdagen (10. desember); fra Lucia-dagen til dagen da sola snur; fra felles samlingsstund til Holocaustdagen (27. januar).



Grunnlovsjubileet i 2014 brukes til en mobilisering mot antisemittisme og rasisme i skolen

Den 17. mai 1814 vedtok Eidsvoll-forsamlingen Norges grunnlov. Den var inntil da Europas mest liberale forfatning - bortsett fra på ett område: religiøs toleranse. I §2 het det at «Jesuitter og Munkeordener maa ikke taales. Jøder ere udelukkede fra Adgang til Riget».

Vår historie fra 1814 til i dag er historien om hvordan ekskluderingen av ikke-lutheranere fra Norge er opphevet. I 1851 ble den såkalte «jødeparagrafen» fjernet, mye takket være Henrik Wergelands iherdige kamp. I 1897 ble forbudet mot katolske munkeordener opphevet - unntatt for jesuittene. De fikk adgang til Norge først i 1956. Bakgrunnen var at vi da hadde undertegnet Den europeiske menneskerettighetskonvensjonen (1950), men med forbehold på grunn av jesuittforbudet i Grunnloven.

Dette syntes Regjeringen var pinlig, da konvensjonen nettopp skulle sikre tankefrihet, samvittighetsfrihet og religionsfrihet. (Da forslaget om å fjerne forbudet mot jesuitter kom opp til avstemning i Stortinget, stemte 111 representanter for - 31 mot.) Endelig - i 1969 ble prinsippet om religionsfrihet tatt inn i Grunnlovens § 2: «Alle Indvaanere af Riget have fri Religionsudøvelse.»

Samtidig kjenner vi historien om hvordan etniske minoriteter er blitt systematisk diskriminert. Det rammet samene, Norges eneste urbefolkning - og det rammet de grupper som i dag er anerkjent som våre nasjonale minoriteter: kvener, skogfinner, jøder, romanifolket/tatere og rom (sigøynere).

Fram til 1960-tallet ble samene utsatt for en brutal for-norskingspolitikk. Mange barn ble sendt til internatskoler, der det var forbudt å snakke samisk. Først i 1987 vedtok Stortinget *sameloven*, der formålsparagrafen slo fast at loven skulle «legge forholdene til rette for at den samiske folkegruppe i Norge kan sikre og utvikle sitt språk, sin kultur og sitt samfunnsliv». To år senere ble Sametinget åpnet i Karasjok av Kong Olav. I 1990 undertegnet Norge ILOs *Konvensjon om urfolks rettigheter* (1989).

I 1999 ratifiserte Norge Europarådets rammekonvensjon om beskyttelse av nasjonale minoriteter (se St.prp. nr. 80, 1997-98). Denne konvensjonen er blitt inkorporert i Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett (menneskerettsloven 1999), og er derfor i dag en del av det norske lovverket.

Aller verst gikk det ut over jødene. De første jødene kom til Norge etter at jødeparagrafen ble opphevet i 1851, men de forble en svært liten gruppe. I 1940 bodde det ca. 2100 jøder i Norge, hvorav ca. 400 var flyktninger fra Tyskland, Østerrike og Tsjekkoslovakia. Den jødiske minoriteten utgjorde mindre enn 0,8 promille av den norske befolkning. Det fantes knapt noe land i Europa der den jødiske minoriteten var så liten. De fleste av jødene var godt integrert i Norge. Det forhindret ikke at de ble utsatt for en ondsinnet, brutal og systematisk trakassering under 2. verdenskrig, som endte med at 772 norske jøder ble deportert til utryddelsesleire i Polen. Bare 34 overlevde.

På samme måte som skolen ble brukt i det nasjonsbyggende prosjekt på slutten av 1800-tallet, må skolen i dag brukes til bygge det flerkulturelle Norge. Vår felles visjon må være et samfunn der forskjellighet er normen, og der ingen opplever antisemittisme, rasisme og diskriminering på etnisk eller religiøst grunnlag.

Også i dag opplever mange i Norge krenkelser og diskriminering på grunn av religiøs eller etnisk tilhørighet. Det må vi aldri godta. På samme måte som grunnlovsfedrene i 1814 ønsket å bygge den politisk liberale, men religiøst autoritære nasjonen Norge, er vår utfordring i dag å gjøre det flerkulturelle Norge til et godt land å leve i. For alle.

Hvilken bedre anledning kan vi finne til å mobilisere for dette enn nettopp grunnlovsjubileet i 2014? På samme måte som skolen ble brukt i det nasjonsbyggende prosjekt på slutten av

1800-tallet, må skolen i dag brukes til å bygge det flerkulturelle Norge. Vår felles visjon må være et samfunn der forskjellighet er normen, og der ingen opplever antisemittisme, rasisme eller diskriminering på etnisk eller religiøst grunnlag.

For å greie dette, må lærernes og rektorenes kompetanse heves og deres motivasjon stimuleres.

Forslaget innebærer:

- En arbeidsgruppe nedsatt av Utdanningsdirektoratet utarbeider en faglig-pedagogisk «nistepakke» til hver skole. Den inneholder ei fagbok for lærerne (gaven til norske lærere i forbindelse med grunnlovsjubileet) - samt forslag til undervisningsopplegg for grunnskolen og den videregående skolen.

- Utdanningsdirektoratet arrangerer en lanseringskonferanse for et utvalg lærere og rektorer fra alle landets fylker.
- Utdanningskontorene får ansvar for å arrangere tilsvarende konferanser for utvalgte lærere i hvert fylke. Disse blir ressurspersoner ved gjennomføringen av prosjektet.
- Holocaust-dagen 27. januar 2014 gjøres til nasjonal mobiliseringsdag mot antisemittisme, rasisme og diskriminering. Det er viktig at foreldre og lokalsamfunn blir trukket med i disse arrangementene. De lærerne/rektorene som har vært på kurs, blir viktige ressurspersoner ved planleggingen av denne dagen.
- Resten av året 2014 skal disse temaene prege undervisningen på en slik måte at det har varige, positive virkninger.

Håndtere konflikter

Hvordan skoleledere og lærere bedre kan håndtere konflikter mellom elevene som har sin rot i religiøse, etniske, kulturelle eller politiske motsetninger

Læreres og skolelederens kunnskap om skolens forpliktelser i henhold til opplæringslovens §9a må sikres

Når det oppstår konflikter, er det viktig at skoleledere og lærere reagerer raskt, tydelig og samkjørt. Utdanningsdirektoratets rundskriv 2-2010 gjør rede for skolens forpliktelser knyttet til elevenes rett til et godt psykososialt miljø. Rundskrivet viser hva slags planer og rutiner skolene skal ha for å håndtere mistanker om og faktisk forekommende trakassering og krenkelses. Kravene er strenge. Det er viktig at skolens ordensreglement oppgraderes, slik at det er i tråd med Utdanningsdirektoratets rundskriv. Ordensreglementet må blant annet beskrive skolens sanksjoner ved krenkende handlinger. Sanksjoner som ikke er beskrevet der, kan heller ikke benyttes.

Utvalget vil presisere viktigheten av at skolens håndtering av krenkelses dokumenteres skriftlig.

Rektor har det overordnede ansvar for at krenkelses eller mistanker om brudd på elevenes rett til et godt miljø følges opp. Det er avgjørende at rektor har grundig kjennskap både til opplæringslovens krav og til planarbeid, forebyggende og reparerende tiltak, sanksjonsmuligheter og saksbehandling. Disse temaene bør sikres grundig behandling i det nasjonale utdanningsprogrammet for rektorer, som tilbys ved ulike universiteter og høyskoler.

Læreres plikt til å undersøke mistanke og varsle er slått fast i opplæringsloven. Alvoret i disse forpliktelsene synes likevel ikke å være tydelig nok ved alle skoler. En kvitteringsordning for skolens ansatte og et hefte med en forenklet framstilling av innholdet i Utdanningsdirektoratets rundskriv 2-2010 vil kunne sikre at alle ansatte kjenner sine plikter i henhold til loven. Dette kan gjøres samtidig med at ansatte skriver under på at de kjenner taushetsplikten.

Forslaget innebærer:

- Det nasjonale utdanningstilbudet for rektorer inkluderer grundig arbeid med opplæringslovens §9a, med henblikk på skolens plikter, planarbeid, forebyggende og reparerende tiltak, sanksjonsmuligheter og saksbehandling.

- Utdanningsdirektoratet utarbeider en enkel brosjyre om ansattes forpliktelser i henhold til opplæringsloven med utgangspunkt i Utdanningsdirektoratets rundskriv 2-2010.
- Det etableres en kvitteringsordning for skolens ansatte som bekrefter at de er kjent med sine og skolens forpliktelser i henhold til opplæringslovens §9a.

Rutinene for melding av krenkelses bør gjøres enklere og gjøres kjent for foreldre og elever

Ved mistanke om krenkelses eller andre brudd på opplæringslovens §9a har skolen plikt til å undersøke mistanken og gripe inn. Når elever eller foreldre varsler skolen, har skolen dessuten plikt til å behandle saken som enkeltvedtak etter forvaltningsloven. Det stilles ingen formelle krav ved elevers eller foreldres varsling. Antallet henvendelser varierer mye fra skole til skole. Over halvparten av skolene som er undersøkt, har mindre enn fem henvendelser i året (Sandberg & Vibe 2010). Undersøkelsene bekrefter arbeidsgruppens inntrykk av stor variasjon i hvilken grad skolene behandler henvendelser slik loven foreskriver. Det er viktig at Utdanningsdirektoratet og fylkesmennene setter søkelys på dette for å sikre at alle henvendelser tas alvorlig og behandles i tråd med loven.

Terskelen for å henvende seg til skolen kan dessuten synes høy, ikke minst for foreldre med annet morsmål enn norsk. Utdanningsdirektoratet er i ferd med å utarbeide maler for varsling om krenkelses. Disse bør gjøres nettbaserte.

Kunnskapsdepartementet er klageinstans for skolens behandling av melding fra foreldre eller elev. De har delegert denne myndigheten til fylkesmennene. Det kan klages når skolen avslår en henstilling, når foreldre/elev ikke er fornøyd med tiltakene som foreslås, når skolen ikke fatter vedtak innen rimelig tid, når skolen ikke oppfyller vedtaket eller når det skjer andre saksbehandlingsfeil. Klagen skal sendes til skolen, som forbereder saken og sender den videre til fylkesmannen. For at det skal bli lettere for foreldre/elever å ivareta sin rett til å klage på skolens behandling, bør skjemaet som utvikles av Utdanningsdirektoratet, også redegjøre kort for klageinstans og klageprosedyre.

Den femte provins

I irsk mytologi finnes et sagn om Den femte provins. Sagnet forteller at Irland i riktig gamle dager var delt mellom fire klaner og fire provinser. Når stridsspørsmål oppsto og krig truet, samlet de fire klanhøvdingene seg i Den femte provins. Den femte provins eksisterte ikke i det daglige eller i det fysiske landskapet, men ble skapt etter behov. I praksis gikk den på omgang mellom de fire provinsene. Den femte provins var nøytral grunn, et ingenmannsland, der tilstivnede tanker og fordomsfulle oppfatninger skulle kunne løsrives fra gamle fortøyninger .

I Den femte provins gjaldt andre regler enn i de fire andre provinsene. Blant annet skulle høvdingene etterlate sine våpen og sine klansymboler utenfor provinsen. Det symboliserte at de nå var frigjort fra de bånd som bandt dem til sin egen klan. Her skulle alle de fire høvdingene bestrebe seg på å lytte til de andre for å kunne se virkeligheten ut fra nye synsvinkler. Bare slik kunne vanens blikk brytes. Høvdingene hadde ikke lenger bare ansvar for sin egen provins. Nå var det skjebnen til deres felles verden de skulle ivareta.

Når besøket i Den femte provins var slutt, gikk alle ut, tok sine våpen og dro tilbake til sine hjemlige provinser. Litt klokere og litt mer innstilt på å løse konfliktene på fredelig vis.

Klasserommet kan bli en slik femte provins.

Forslaget innebærer:

- Utdanningsdirektoratet utvikler et meldingsskjema om krenkelser i henhold til opplæringslovens §9a. Meldingsskjemaet skal også kunne brukes over nettet og være tilgjengelig på flere språk.

Skolen bør sørge for at en rekke ulike verktøy for konflikthåndtering til enhver tid er tilgjengelig

For å kunne reagere raskt og effektivt ved krenkelser eller konflikter bør alle skoler ha en lett tilgjengelig oversikt over ulike virkemidler det kan være aktuelt å ta i bruk - en verktøykasse for konflikthåndtering. Noen aktuelle verktøy kan være: mekling, trygghetsguide, stormøte, tilpasset undervisning, kontakt med nærmiljøet, samarbeid med tros- og livssynsamfunn, miljøtiltak og ulike dialogtiltak. Verktøykassen bør ikke nødvendigvis inneholde en detaljert beskrivelse av hvert verktøy, men heller henviser til hvor skoleledere og lærere kan finne mer informasjon. Hensikten er først og fremst å gi rask oversikt og bidra til å utvide utvalget av virkemidler som skolen bør kjenne til og kunne bruke i akutte situasjoner.

Konfliktverksted er en metode for å bedre konflikthåndtering og evnen til å håndtere konflikter på en konstruktiv måte. Gjennom praktiske øvelser, rollespill og lek får elevene reflektere rundt konfliktøkende/konfliktreduserende kommunikasjon, sinne, fiendebilder og triggere. Elevene får også innføring i meglingsmetodikk. Grunntanken bak konfliktverkstedene er at konflikter er en naturlig del av det å leve i samfunn med hverandre. Spørsmålet er hvordan vi tolker konflikter, hvordan vi løser dem - og hva vi kan lære av dette. Erfaringer viser at bruk av konfliktverksted både virker forebyggende og reparerende. Fiendebilder endres og fastlåste konflikter løses.

Det er mange programmer i bruk i skolen som har som mål å forebygge problematferd og utvikle sosial kompetanse. Utdanningsdirektoratet har publisert en oversikt over programmer som har vist dokumenterte resultater (Forebyggende innsatser i skolen 2006.) Slike programmer kan være nyttige redskaper også i skolens arbeid mot rasisme og antisemittisme.

Forslaget innebærer:

- Utdanningsdirektoratet utvikler en verktøykasse med ulike virkemidler som skoleledere og lærere kan ta i bruk ved antisemittisme, rasisme og brudd på opplæringslovens §9a.
- Utdanningsdirektoratet utvikler en systematisk metodikk for bruk av konfliktverksted i klasserommet.

Samarbeid med foreldre og foresatte

Hvordan skolen bedre kan samarbeide med foreldre/foresatte om deres betydning for formingen av barns verdier og holdninger

Arbeidsgruppen foreslår at det settes i gang et arbeid med skolering av foreldre/foresatte

Samarbeidet mellom hjem og skole er viktig når læring og læringsmiljø skal forbedres. Kurs og dialogmøter der skolen og foreldre/foresatte møtes for å avklare forventninger og lager rutiner for samarbeidet mellom hjemmet og skolen, har vist seg å være et godt redskap. Tillitsvalgte foreldre/foresatte over hele landet etterlyser skolering for å bli trygge i sine roller. Her er det store forskjeller mellom kommuner og innen kommuner.

Skolering av foreldrekontaktene/de tillitsvalgte kan være en særlig utfordring på skoler med stor andel fremmedspråklige elever. Det er viktig å skape fellesarenaer der man diskuterer de utfordringer og muligheter som ligger i den flerkulturelle skolen. Lærere i morsmål bør delta som tolker på fellesmøter der språkbarrierene er store. Viktige temaer kan også drøftes i grupper av foreldre med samme språk, slik at de får mulighet til å bruke eget morsmål.

Skolen bør aktivt etterspørre hvilken kompetanse foreldrene/de foresatte har. I den grad de har mulighet til å bruke sin kompetanse i læringsarbeidet eller på andre områder hvor skolen har behov, bør de trekkes inn i skolens arbeid. Et mål må være å øke foreldrenes/de foresattes bevissthet om hvor viktig deres støtte til skolens arbeid er.

Forslaget innebærer:

- Det settes av midler til et samarbeidsprosjekt mellom skoleeiere og Foreldreutvalget for grunnskolen for forsøk med skolering av foreldre/foresatte.
- På bakgrunn av disse forsøkene lager Utdanningsdirektoratet en enkel mal som kan brukes også av andre skoler.
- De ressursene foreldrene/de foresatte har, må brukes aktivt i skolens arbeid, både faglig, miljømessig og praktisk.

Det utvikles helhetlige program for skolens arbeid mot antisemittisme og rasisme

Alle 9. og 10. trinn på ungdomskolene bør ha et obligatorisk program mot rasisme og antisemittisme. Programmet bør involvere foreldre/foresatte og ha fokus på foreldrenes viktige rolle i arbeidet mot rasisme og antisemittisme. Programmet bør være prosjektorientert slik at elevene blir aktivt involvert. Kreative metoder som skriving, teater, film, dans, billedkunst og musikk bør brukes, samtidig som opplegget må være kunnskapsbasert.

I forbindelse med dette opplegget bør det også lages et eget hefte som skal bidra til å gi foreldre/foresatte økt bevissthet om hvor viktige de er som rollemodeller for sine barn. (Tittelen på et slikt hefte kan være «Middagsbordet som rasismefri sone».) Hftet bør oversettes til flere språk.

I Oslo kommune er det rusforebyggende programmet «Unge og rus» obligatorisk for skolens 8. og 9. trinn.¹⁰ Programmet er et av flere forskningsbaserte program for forebygging, og legger opp til prosjektarbeid og avslutning med presentasjon for foresatte. Det er utarbeidet et eget opplegg for samtaler mellom foreldre/foresatte og elevene. Arbeidsgruppen mener dette programmet kan brukes som utgangspunkt for et tilsvarende program knyttet til arbeidet mot rasisme og antisemittisme.

Forslaget innebærer:

- Utdanningsdirektoratet utvikler et helhetlig pedagogisk program for arbeidet mot antisemittisme og rasisme. Programmet «Unge og rus» kan være en modell for dette.

¹⁰ Se www.ungeogrus.no

7 7 7 8 5
2 6 3 2 5
8 1 6 2 3
7 1 6 4 1
0 4 1 0 8

Avdekke uønskete holdninger

Hvordan skolen kan utvikle redskaper for tidlig å avdekke uønskete holdninger og atferd blant elever og lærere

Elevundersøkelsen og andre former for kartlegging gir skolene viktig informasjon om elevene og eventuelle problemområder

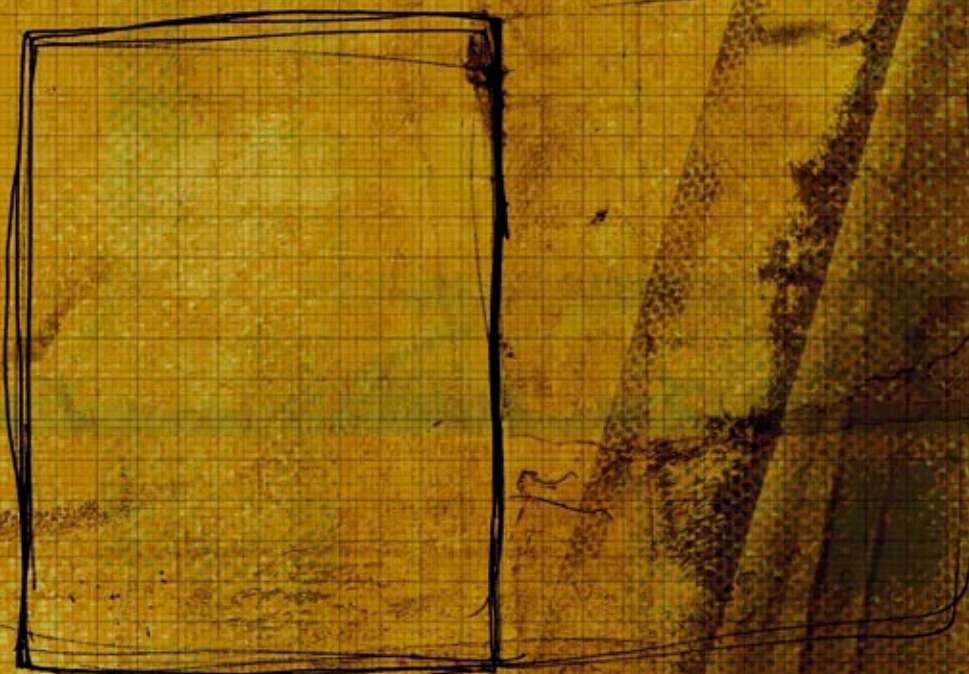
God kartlegging av elevene og deres opplevelse av skolemiljøet er viktig. Det gir skolen mulighet til å gripe inn der det er nødvendig, og dessuten tilpasse eventuelle tiltak til elevgruppen. Både Elevundersøkelsen og Foreldreundersøkelsen gir skolen et godt grunnlag for å vurdere elevenes trivsel og omfanget av mobbing, krenkelses, trakassering og diskriminering. Undersøkelser viser at det er svært varierende i hvilken grad resultatene fra Elevundersøkelsen brukes aktivt av skolen. For å gjøre det lettere for skolene å utnytte potensialet som ligger i data fra Elevundersøkelsen og Foreldreundersøkelsen, bør Utdanningsdirektoratet utarbeide en veiledning.

Den enkelte skole kan også sette i verk mindre kartleggingsundersøkelser, gjerne etter initiativ fra elevene. Sosiometri, sosiogram og andre former for kartlegging på klasse/basisgruppenivå er også aktuelt (Hauge 2007).

Rektor og skolens sosialpedagogiske personale har et hovedansvar for å følge opp når undersøkelser avslører uønskede forhold.

Forslaget innebærer:

- Elevundersøkelsen og Foreldreundersøkelsen bør brukes aktivt som kartleggingsverktøy i forhold til opplæringslovens §9a.
- Utdanningsdirektoratet utarbeider en veiledning som viser hvordan skolen kan bruke data fra Elevundersøkelsen (og eventuelt også Foreldreundersøkelsen) i arbeidet med skolens psykososiale miljø.



1054

AVSLUTTENDE BEMERKNINGER

Vi har i denne rapporten kommet med en rekke forslag til hva skolen kan bidra med i arbeidet mot antisemittisme, rasisme og diskriminering. Mange av disse forslagene har vært prøvd med stort hell ved flere skoler. Utfordringen framover er å bevisstgjøre lærere og skoleledere om viktigheten av dette arbeidet. Dessuten å gjøre den relevante kunnskapen, de gode eksemplene og de spennende undervisningsoppleggene tilgjengelig for alle lærere i Norge. Det hjelper lite hvis det verdifulle materialet som eksisterer, bare finnes på noen få skoler og i skuffer i Utdanningsdirektoratet. For at ord skal bli til handling må Kunnskapsdepartementet komme med klare styringssignaler og økonomiske midler.

Det antirasistiske arbeidet i skolen er viktig. Vi vil likevel advare mot å tro at skolen kan gjøre alt. I en festforelesning på Danmarks Lærerhøgskole i 1979 sa den danske teologen og filosofen Knud Ejler Løgstrup at «det er uoverkommelig at holde skole.» Dette begrunnet han med at «hva der mislykkes mellom voksne indbyrdes, skal lykkes i lærerens forhold til barnene og de unge». Løgstrup mente at vi ikke kan forlange at skolen skal være bedre enn den kulturen den får sitt innhold og sine oppgaver fra. Han konkluderte slik: «Samfundet har den skole, det fortjener.»

Har vi den skolen vi fortjener?

Er det ikke ofte slik at oppgaver som familien og stor-samfunnet mislykkes med, de forventer vi at skolen skal løse? Antisemittisme, rasisme, rusmidler, spiseforstyrrelser, trafikk-sikkerhet, krenkelser og mobbing: «Dette bør skolen gjøre noe med,» sies det. Og læreren er trollmannen som skal motivere, integrere, differensiere - og undervise.

Tidligere hadde skolen støtte fra de fleste andre institusjoner i samfunnet: lokalsamfunnet, idrettslaget, postmannen, kjøpmannen, avisene, radioen, osv. Disse sto for de samme verdiene og formidlet den samme moralen som skolen. I dag opplever skolen stadig oftere å være en *motkultur* til dominerende strømninger i samfunnet. Hva hjelper det om lærerne øver fredelig konfliktløsning på skolen, når dataspillet senere på kvelden utsteder «licence to kill»? Hva hjelper det om skolen setter i gang anti-mobbe program, når «Idol» gjør mobbing til en del av programideen? Hva hjelper det om lærerne underviser om antisemittismens grusomme historie, når noen internasjonale fjernsynsstasjoner viderefremidler et rødglødende jødehat? Hva hjelper det om skolen formidler budskapet om religionsfrihet og toleranse, når noen betrakter muslimer som potensielle terrorister?

Vårt svar er: Jo, det nytter hva skolen gjør. Selvfølgelig nytter det! Skolen har en unik mulighet til å være et samfunn i miniatyr, en trygg og god verden, der rasistiske krenkelser ikke skjer. En moralsk dannelsesinstitusjon som inspirerer lærere og elever til å stille det samme spørsmål som Georg Bernard Shaw (1856-1950) en gang formulerte slik: «Du ser verden slik den er og spør: Hvorfor? Jeg ser verden slik den burde være og spør: Hvorfor ikke?»

Et afrikansk ordtak sier at «det trengs en hel landsby for å oppdra et barn». Hvis det er et frugg av sannhet i dette, må vi også kreve at de andre institusjonene i samfunnet tar sin del av ansvaret for å bekjempe rasisme og antisemittisme.

Ikke minst har foreldre, politikere og opinionsdannere et stort ansvar. Hvordan snakker vi om mennesker som tenker og tror annerledes enn oss selv? Med hatefulle generaliseringer eller innsiktsfulle nyanseringer? Er middagsbordet, fotballbanen og kommunestyret antirasistiske soner? Rasisme og antisemittisme trenger et jordsmonn for å kunne gro. Et jordsmonn gjødslet av kunnskapsløshet, segregering, hatefull tale og ideologisk blindhet.

Vi må også kunne stille krav til aviser, ukeblad, fjernsyn og digitale medier. Skolen trenger deres hjelp. Et samfunn uten rasisme og antisemittisme burde være en felles verdi som vi alle kjemper for. Media kan bidra gjennom opplysningsprogram, samtaleprogram, filmer, drama og musikk. Gjennom å trekke fram skoler som utmerker seg ved å ha skapt et miljø preget av likeverd og solidaritet. Gjennom også å vise de gode eksemplene på vennskap og samarbeid på tvers av etniske og religiøse skiller.

Helt til slutt: Erfaring og forskning viser at sosiale og økonomiske forskjeller i et samfunn bidrar til å øke konfliktnivået. Når samfunnet fragmenteres, når boligområder segregeres, når arbeidsledigheten stiger, når grupper marginaliseres og verken blir vist anerkjennelse eller respekt - da vil også antisemittismen og rasismen ha gode vekstbetingelser.

Et av de viktigste tiltakene for å bekjempe antisemittisme og rasisme i samfunnet er derfor å skape økonomisk utjevning, sosial integrering og skoler der elever med ulik religiøs, etnisk og sosial bakgrunn møter hverandre.

Da snakker vi om politikk - og her ender vårt mandat.

Åtte råd for en god dialog

Laget for voksne, men kan også være til nytte i klasserommet

1

Bruk god tid til å bli kjent med hverandre

Begynn ikke dialogen med standpunktene og argumentene. Begynn med ansiktene, måltidsfellesskapet, livshistoriene. De små fortellingene. For vi er noe mer enn våre synspunkter og argumenter. Og vi har alle noe felles: vi deler erfaringer om hva det vil si å være menneske. Vi har foreldre og søsken, ektefeller og barn, arbeid og interesser. Vi har opplevd sorger og gleder. Vi har kanskje besøkt de samme stedene, lest de samme bøkene, lyttet til den samme musikken. Tusen tynne tråder binder oss sammen. Det er viktig at vi ser disse, før vi stirrer oss blinde på det som skiller. Slik skaper vi en atmosfære av fellesskap og trygghet.

I dialogen møtes vi ansikt til ansikt. Ansikter er sårbare. Vi begynner derfor ikke dialogen med å fornærme den vi møter eller ved å harselere med det den andre holder for hellig. Når vi er gjester i hverandres sinn, skal vi trå varsomt. Hvordan ville vi selv ønske å bli møtt av noen med et helt annet ståsted?

2

Skap likeverd

Den gode dialogen forutsetter ikke like, men likeverdige deltakere. Det blir ingen god dialog mellom herren og hans trell, hvis herren insisterer på å være herre og trelle aksepterer å være trell. Der forskjellene mellom deltakerne er store når det gjelder utdanning, kunnskaper og status, der må man etablere menneskelig likeverd. Bordet må være rundt, titlene må strykes, taletiden må være lik, respekten må være den samme. I samtalens løp kan det vise seg at tjenerens menneskelige kvaliteter langt overgår herrens, og at den fattigste har den rikeste fantasi og oppfinnsomhet. Da kan dialogen gi de stemmeløse en mulighet for å bli hørt - og de mektiges monolog kan bli brutt.

3

Lytt aktivt

Enhver dialog forutsetter vilje og evne til å lytte. Hvis ingen lytter, er alt som blir sagt til ingen nytte. Å bli overhørt kjennes alltid sårt og nedverdiggende. Dialogen fordrer en innlevende lytting for å kunne forstå de andre. Ikke bare deres synspunkter, men også deres interesser og eksistensielle situasjon.

Vi lever i en kultur der det å snakke lenge og godt har høy status. Det gir også makt. I dialogrommet er den gode lytter minst like viktig. Her gjelder det å lytte fram det prøvende, det usikre, det uferdige. Å være en god lytter betyr å bekjempe uoppmerksomhet, utålmodighet og selvopptatthet. Den gode lytter bruker både ører, øyne og hjerte.

4

Still gode spørsmål

Den som tror han vet alt, har ingenting å spørre om. Å «spørre» henger språklig sammen med å «spore, oppspore». En aktiv lytter er ikke taus, men stiller spørsmål. Gode spørsmål setter oss på sporet av noe vi ikke vet, men som vi vil og bør vite. De er ofte åpne og kan ikke besvares bare med et ja eller nei. Hva? Hvordan? Hvorfor? Man tolker det den andre sier i beste mening. Uklarheter oppklares. Så det var det du mente! Dialogen blir en dans på gloser, man spør og svarer, gir og tar.

5

Tving ingen til å tenke som deg selv

Hensikten med dialogen er ikke å tvinge eller lokke andre til å forandre seg. Det er propagandaens virkemåte. Verdier som forsøkes presset på en utenfra, har ofte den stikk motsatte effekt. «I love to be moved, I hate to be pushed,» sa T. S. Eliot en gang. Det kan mange underskrive på. Dialogen kjenner ingen annen tvang enn den som ligger i dialogens vesen. Den består i å lytte, lære og selv kanskje forandres. Man kan ikke endre et annet menneske hvis man selv ikke er åpen for å bli endret av det samme mennesket.

6

Tillegg ingen synspunkter de ikke har

Ingen skal snakke på vegne av andre enn seg selv. Alle skal få tid og anledning til å forklare og begrunne sine egne synspunkter. Ingen skal måtte sprelle i andres definisjonsnett. («Dere muslimer mener jo...») Ingen skal være nødt til å forsvare synspunkter en ikke har, men som andre i ens politiske, religiøse eller etniske organisasjon kanskje har hevdet.

7

Godta ikke ukritisk andres argumenter

Toleranse betyr at vi skal tåle, men ikke nødvendigvis godta det de andre sier. Vi skal åpent utfordre synspunkter vi ikke skjønner eller kan akseptere. Det er å ta de andre på alvor. Tydelighet skaper trygghet. Men det er meningene - ikke menneskene vi tar avstand fra. Gandhi formulerte dette slik: «Du skal behandle tyven, som om når lyset slås på, du oppdager at det er din egen far.» Å delta i en dialog betyr derfor ikke det samme som lettvint relativisme. Vi går ikke rundt forkledd som hverandre. Jeg oppgir ikke det jeg holder for sant og rett, hvis ikke sterke grunner overbeviser meg.

8

Vær åpen og ærlig, men sett også grenser for hva du vil snakke om

Åpenhjertighet er ikke det samme som løsmunnethet. Vi snakker ikke med andre mennesker om hva som helst. Visse ting i livet skal vi kunne holde unna innsyn og innblanding. Det private skal kunne forbli privat. Den danske teolog og filosof Knud E. Løgstrup (1905-1981) ber oss om å ha respekt for den andres «urørlighetssone». Det er et godt ord. Urørlighetssonene er livets svalganger, de verner det innerste indre og mykeste myke mot støvletramp og skamløse blikk. Hva vi ønsker å beskytte kan være forskjellig fra menneske til menneske. Etter en krig eller andre overgrep er kanskje noen tema også så vanskelige eller ømtålige at vi ikke orker å snakke om det. Kanskje senere en gang, men ikke nå. Det må respekteres.

Inge Eidsvåg

Det følgende er foreløpige anslag for økonomiske og administrative konsekvenser av arbeidsgruppens anbefalinger. Tiltak som vedtas gjennomført må utredes nærmere, både når det gjelder kostnader og organisering.

Mange av anbefalingene innebærer at Utdanningsdirektoratet utarbeider materiell eller rundskriv til skolene. Dette bør kunne gjøres innenfor direktoratets regulære virke. Det kan være aktuelt å utarbeide et eget rundskriv som oppsummerer tiltak og satsning på skolens arbeid mot antisemittisme og rasisme.

Når det gjelder tiltakene rettet mot lærerutdanningen, vil et tilsvarende ansvar ligge på Kunnskapsdepartementet. Flere av anbefalingene vil kunne inkluderes i et rundskriv om lærerutdanningens rolle i å utdanne lærere med kompetanse til forebygging og håndtering av antisemittisme og rasisme i skolen.

Anslag over kostnader ved gjennomføring av de enkelte tiltakene:

Forslag s. 38:

1. Utdanningsdirektoratet legger til rette for at alle skoler arbeider aktivt med skolens verdigrunnlag, og at resultatene nedfelles skriftlig. I dette inngår også arbeidet mot antisemittisme og rasisme.

Tiltaket håndteres innenfor Utdanningsdirektoratets regulære arbeid, gjennom utforming av rundskriv, informasjonsmateriell eller annet.

2. I lærerutdanningen må man i faget Pedagogikk og elevkunnskap forsikre seg om at alle studenter bevisstgjøres om skolens verdigrunnlag, inkludert formålsparagrafen, fritaksreglene, Generell del av læreplanen og Læringsplakaten.

Anbefalingen håndteres innenfor utdanningsinstitusjonenes regulære virke. Kunnskapsdepartementet presiserer betydningen av og mulighetene for å arbeide med skolens verdigrunnlag i et rundskriv til utdanningsinstitusjonene. Dette gjøres som del av departementets regulære arbeid.

3. Hele skolens personale, elevrådet, FAU og skolemiljøutvalget utvikler en forpliktende verdiplattform for skolen.

Skolene kan utføre dette innen gjeldende rammer, på basis av rundskriv eller liknende informasjon fra Utdanningsdirektoratet.

Forslag s. 40:

4. Utdanningsdirektoratet foreslår og legger til rette for tverrfaglige prosjekter med vekt på antisemittisme og rasisme, gjennom Samfunnsfag, RLE og andre fag. Det lages en eksempelsamling om hvordan dette kan gjøres på ulike klassetrinn.

Arbeidet er en del av Utdanningsdirektoratets regulære virke.

5. Det bør særlig lages undervisningsopplegg som tar sikte på å gi elevene innsikt i hva som kjennetegner antisemittismen og islamofobi, og hjelp til å gjenkjenne slike fordommer. Utdanningsdirektoratet bør kunne utføre mye av dette arbeidet med interne ressurser.

I tillegg kommer kostnader for eksterne oppdrag knyttet til utviklingen av eksempelsamling: kr 100 000-200 000.

Distribusjon gjennom Utdanningsdirektoratets nettsider.

6. Utdanningsdirektoratet lager en ny veiledning for faget Religion, livssyn og etikk med en tydelig profilering av faget som et holdningsskapende fag. Fagets muligheter til å fremme integrering og motvirke religiøst begrunnet hets framheves.

Arbeidet er en del av Utdanningsdirektoratets regulære virke.

Forslag s. 41:

7. Det må arbeides målrettet for å rekruttere flere lærerstudenter med ulik kulturell, etnisk og religiøs bakgrunn.

Ansvar for dette må ligge på lærerutdanningsinstitusjonene. Kunnskapsdepartementet bør oppfordre utdanningsinstitusjonene til å arbeide med dette og redegjøre for ulike måter det kan gjøres på.

8. Temaene antisemittisme og rasisme må komme inn i lærerutdanningen i ulike fag, tverrfaglige opplegg og praksis. Temaene bør vies særlig oppmerksomhet i faget Pedagogikk og elevkunnskap.

Anbefalingen håndteres innenfor utdanningsinstitusjonenes regulære virke. Kunnskapsdepartementet presiserer betydningen av og mulighetene for å ta opp antisemittisme og rasisme i et rundskriv til utdanningsinstitusjonene. Dette gjøres som del av departementets regulære arbeid.

9. Fagmiljøene i lærerutdanningen, særlig i fagene RLE og Samfunnsfag, utfordres til å utvikle tverrfaglige opplegg om antisemittisme og rasisme.

Ansvar for gjennomføring av tiltaket vil ligge hos fagmiljøene i lærerutdanningen. De ulike fagnettverkene vil være aktuelle for spredning av informasjon fra Kunnskapsdepartementet om behovet for slike opplegg.

10. Det må være økt fokus på dialog som metode i lærerutdanningen, blant annet i PEL-faget. Det vil være et nyttig redskap for å bekjempe rasisme og antisemittisme. Dialog mellom skolen og de foresatte må få større oppmerksomhet.

Anbefalingen håndteres innenfor utdanningsinstitusjonenes regulære virke. Kunnskapsdepartementet presiserer betydningen av og mulighetene for å fokusere på dialog som metode i et rundskriv til utdanningsinstitusjonene. Dette gjøres som del av departementets regulære arbeid.

Forslag s. 43:

11. Fagene Musikk og Kunst og håndverk bør styrkes som viktige danningsfag i skolen og lærerutdanningen. Temaene antisemittisme og rasisme må også få en viktig plass.

På kort sikt må forslaget håndteres innenfor skolenes og lærerutdanningens regulære virke. Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet bør informere om hvilke muligheter som ligger i de to fagene for å berøre temaer knyttet til antisemittisme og rasisme.

12. Utdanningsdirektoratet nedsetter en arbeidsgruppe som skal komme med forslag til hvordan estetiske arbeidsformer bedre kan integreres i alle fag og i tverrfaglig arbeid - og brukes aktivt i arbeidet mot antisemittisme og rasisme. Utdanningsdirektoratets egen kompetanse bør utnyttes i stor grad.

I tillegg kommer eksterne bidrag: kr 400 000-800 000.

13. Det anbefales at skolene utvikler samarbeid med lokale kunstnere og kunstinstitusjoner der dette er mulig. Erfaring viser at samarbeid med profesjonelle kunstnere styrker den innlevelse som forebygger antisemittisme og rasisme.

Ingen administrative eller økonomiske konsekvenser på sentralt nivå.

Forslag s. 44:

14. Det settes ned et utvalg bestående av medievitere, lærere og representanter for lærerutdanningen. De lager forslag om hvordan man skal heve kompetansen for medieforståelse og medieanalyse i skolen.

Utdanningsdirektoratet nedsetter utvalget og bør håndtere internt arbeid innenfor regulært virke.

I tillegg kommer eksterne kostnader: kr 500 000-1 000 000.

15. Det utvikles etterutdanningskurs for lærere der det å tolke og forholde seg kritisk til medievirkeligheten settes på dagsorden. Dette er særlig aktuelt for lærere i RLE og Samfunnsfag.

Utviklingen av lærerkurs kan håndteres av institusjoner som i dag gir etterutdanning for lærere.

Ramme for kostnader knyttet til utvikling: kr 150 000-250 000.

I tillegg kommer midler for gjennomføring.

Forslag s. 45:

16. Markering av Holocaust-dagen gjøres obligatorisk for ungdomsskoler og videregående skoler.

Utdanningsdirektoratet utformer et enkelt rundskriv, som del av sin regulære drift.

17. Stiftelsen Arkivet gis i oppdrag å videreutvikle og drifte nettstedet Holocaustdagen.no. Nettstedet bør også inneholde informasjon om hvordan folkemord etter Holocaust kan markeres, med særlig fokus på massakren i Srebrenica.

Stiftelsen Arkivet har levert budsjett basert på en 100 % stilling i månedene desember-februar, og 20 % resten av året. Totalsum: kr 400 000.

Forslag s. 47:

18. Det settes av midler slik at alle skoleklasser kan søke om økonomisk støtte til at en lærer kan følge klassens forberedelser, reise og etterarbeid. Midlene forvaltes av skoledirektørene.

En lærer som reiser i en uke og skal ha tid til forarbeid vil koste kr 25 000. Frikjøp/midler til vikar er ikke inkludert.

Fondet bør kunne gi støtte til 20 klasser i året. Totalt bør det derfor årlig settes av omkring kr 500 000.

19. Det bevilges midler til et forskningsprosjekt for å finne ut hvilken virkning turene har for elevenes kunnskaper, holdninger og handlinger. Forskningsmiljøene ved HL-senteret og Utdanningsdirektoratet bør være et aktuelle steder for et slikt prosjekt.

Kostnadene avhenger av omfanget på forskningsprosjektet som settes opp. Kr 1 500 000–3 000 000.

Forslag s. 48:

20. Hver fylkeskommune lager en enkel håndbok med oversikt over lokale minnesteder fra 2. verdenskrig – og med eksempler på hvordan disse kan brukes i undervisningen.

Prisen for utvikling av en håndbok: kr 200 000–500 000.

Det kan vurderes om midler skal bevilges til prosjektet på sentralt nivå.

21. Kunnskapsdepartementet bevilger økonomisk støtte til prosjektet «Snublesteiner», inkludert utvikling og gjennomføring av undervisningsopplegg for skoler.

Selve steinen som legges ned i gaten, koster ca. kr 800.

Administrasjon, transport, graving/utgifter nedleggelse: kr 6 000.

Opplegg, administrasjon og gjennomføring av et større undervisningsprosjekt i denne forbindelse anslås til tillegg ca. kr 250 000.

Forslag s. 49:

22. Alle skoler lager gode ritualer for å markere fellesskap og forskjellighet. Anledningene kan være alt fra bursdager til lokale merkedager; fra FN-dagen (24. oktober) til Den internasjonale menneskerettighetsdagen (10. desember); fra Lucia-dagen til dagen da sola snur; fra felles samlingsstund til Holocaust-dagen (27. januar).

Skolene kan utføre dette innen gjeldende rammer, på basis av rundskriv eller liknende informasjon fra Utdanningsdirektoratet.

Forslag s. 52:

23. En arbeidsgruppe nedsatt av Utdanningsdirektoratet utarbeider en faglig-pedagogisk «nistepakke» til hver skole. Den inneholder ei fagbok for lærerne (gaven til norske lærere i forbindelse med grunnlovsjubileet) – samt forslag til undervisningsopplegg for grunnskolen og den videregående skolen.

Utvikling av fagbok og undervisningsopplegg: kr 1 000 000–kr 1 500 000.

24. Utdanningsdirektoratet arrangerer en lanseringskonferanse for et utvalg av lærere og rektorer fra alle landets fylker.

Reise og opphold for lærer fra de ulike fylkene: kr 100 000.

Utvikling og honorarer: kr 70 000.

Frikjøp av lærere dekkes av hver enkelt skole.

25. Utdanningskontorene får ansvar for å arrangere tilsvarende konferanser for utvalgte lærere i hvert fylke. Disse blir ressurspersoner ved gjennomføringen av prosjektet.

Kr 50 000–80 000 per utdanningskontor.

26. Holocaust-dagen, 27. januar 2014, gjøres til nasjonal mobiliseringsdag mot antisemittisme, rasisme og diskriminering. Det er viktig at foreldrene og lokalsamfunnene blir trukket med i disse arrangementene. De lærerne/rektorene som har vært på kurs, blir viktige ressurspersoner ved planleggingen av denne dagen.

Gjennomføres på den enkelte skole. Utdanningsdirektoratet kan tilrettelegge for tiltaket som en del av sitt regulære virke.

27. Resten av året 2014 skal disse temaene prege undervisningen på en slik måte at det har varige, positive virkninger.

Utdanningsdirektoratet utarbeider informasjonsmaterieell som del av sitt regulære virke. Dette distribueres gjennom direktoratets nettsider.

Utdanningskontorer og skoler vil også være viktig i gjennomføringen av disse tiltakene.

Forslag s. 53:

28. Det nasjonale utdanningstilbudet for rektorer inkluderer grundig arbeid med opplæringslovens §9a, med henblikk på skolens plikter, planarbeid, forebyggende og reparerende tiltak, sanksjonsmuligheter og saksbehandling.

Anbefalingen håndteres innenfor utdanningsinstitusjonenes regulære virke. Kunnskapsdepartementet presiserer betydningen av og mulighetene for å arbeide med skolens og rektorenes plikter i henhold til opplæringsloven i et rundskriv til utdanningsinstitusjonene. Dette gjøres som del av departementets regulære arbeid.

29. Utdanningsdirektoratet utarbeider en enkel brosjyre om ansattes forpliktelser i henhold til opplæringsloven med utgangspunkt i Utdanningsdirektoratets rundskriv 2-2010.

Brosjyren utvikles som del av Utdanningsdirektoratets regulære arbeid. Ekstra midler bør bevilges for å sikre omfattende distribusjon.

Kr 100 000 til distribusjon.

30. Det etableres en kvitteringsordning for skolens ansatte som bekrefter at de er kjent med sine og skolens forpliktelser i henhold til opplæringslovens §9a.

Utdanningsdirektoratet utformer kvitteringsordning som del av sitt regulære virke. Distribusjon og implementering på skoler vil kreve noe midler.

Kr 200 000-600 000.

Forslag s. 54:

31. Utdanningsdirektoratet utvikler et meldingsskjema om krenkelser i henhold til opplæringslovens §9a. Meldingsskjemaet skal også kunne brukes over nettet og være tilgjengelig på flere språk.

Utdanningsdirektoratet utformer meldingsskjemaet som del av sitt regulære virke.

Kostnader knyttet til programmering av nettsversjon: kr 80 000-150 000.

32. Utdanningsdirektoratet utvikler en verktøykasse med ulike virkemidler som skoleledere og lærere kan ta i bruk ved antisemittisme, rasisme og brudd på opplæringslovens §9a.

Utdanningsdirektoratet utvikler verktøykassen som del av sitt regulære virke.

33. Utdanningsdirektoratet utvikler en systematisk metodikk for bruk av konfliktverksted i klasserommet.

Utdanningsdirektoratet utvikler metodikken som del av sitt regulære virke.

Forslag s. 55:

34. Det settes av midler til et samarbeidsprosjekt mellom skoleeiere og Foreldreutvalget for grunnskolen for forsøk med skolering av foreldre/foresatte.

Forsøksprosjekt inkludert evaluering: kr 200 000-500 000.

35. På bakgrunn av disse forsøkene lager Utdanningsdirektoratet en enkel mal som kan brukes også av andre skoler.

Mal for bruk på andre skole utarbeides av Utdanningsdirektoratet som del av sitt regulære virke.

36. De ressursene foreldrene/de foresatte har, må brukes aktivt i skolens arbeid, både faglig, miljømessig og praktisk.

Ingen administrative eller økonomiske konsekvenser på sentralt nivå.

37. Utdanningsdirektoratet utvikler et helhetlig pedagogisk program for arbeidet mot antisemittisme og rasisme. Programmet «Unge og rus» kan være en modell for dette.

Utviklingen må basere seg både på eksterne og interne ressurser. Et gjennomført program vil koste:

Kr 500 000-1 000 000.

Forslag s. 57:

38. Elevundersøkelsen og Foreldreundersøkelsen bør brukes aktivt som kartleggingsverktøy i forhold til Opplæringslovens §9a.

39. Utdanningsdirektoratet utarbeider en veiledning som viser hvordan skolen kan bruke data fra Elevundersøkelsen (og eventuelt også Foreldreundersøkelsen) i arbeidet med skolens psykososiale miljø.

Utdanningsdirektoratet utarbeider veiledningen som del av sitt regulære virke. Veiledningen distribueres gjennom direktoratets nettsider.

LITTERATUR

- Aasen, P. (2010a). *Nasjonale retningslinjer for grunnskoleutdanningen 1.-7. trinn*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Tilgjengelig fra: <http://www.handboka.no/Dok/Pdf/Kd/gru1-7.pdf> (lest 8.10.2010).
- Aasen, P. (2010b). *Nasjonale retningslinjer for grunnskoleutdanningen 5.-10. trinn*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Tilgjengelig fra: http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Retningslinjer/grunnskolelaererutdanningen_5_10_trinn.pdf (lest 8.10.2010).
- Allen, C. & Nielsen, J. S. (2002). *Summary Report on Islamophobia in the EU after 11 September 2001*. Wien: European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (EUMC).
- BBC News. (2010). *Saudi school lessons in UK concern government*. Tilgjengelig fra: <http://www.bbc.co.uk/news/uk-11799713> (lest 7.12.2010).
- Bleich, E. (2009). Where do Muslims stand on ethno-racial hierarchies in Britain and France? Evidence from public opinion surveys, 1988-2008. *Patterns of Prejudice*, 43 (3): 379-410.
- Blom, S. & Henriksen, K. (2008). Levekår blant innvandrere i Norge 2005/2006. *Rapporter*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Brooks, G. (2009). *Bokens folk*. Oslo: Cappelen Damm.
- Bunzl, M. (2005). Between anti-Semitism and Islamophobia: Some thoughts on the new Europe. *American Ethnologist*, 32 (4): 499-508.
- Daugstad, G. & Østby, L. (2009). *Et mangfold av tro og livssyn*. Tilgjengelig fra: <http://www.ssb.no/samfunnsspeilet/utg/200903/03/index.html> (lest 7.12.2010).
- Diskrimineringsloven. (2005). *Lov om forbud mot diskriminering på grunn av etnisitet, religion mv.*
- Døving, C. A. (2010a). Anti-Semitism and Islamophobia: A comparison of Imposed Group Identities. *Tidsskrift for Islamforskning*, 2010 (2).
- Døving, C. A. (2010b). *Religionspluralisme. Religion, migrasjon og integrering*. Oslo: Forskningsrådet.
- ECRI. (2009). *ECRI's rapport om Norge (fjerde overvåkingssyklus)*. Strasbourg: European Commission against Racism and Intolerance.
- ECRI. (2010). *Annual report on ECRI's activities covering the period from 1 January to 31 December 2009*. Strasbourg: European Commission against Racism and Intolerance.
- Eidsvåg, I. (2010). Dialogens nødvendighet. *Kirke og kultur*, 115 (1).
- Eiglad, E. (2010). *The Anti-Jewish Riots in Oslo*. Oslo: Communalism.
- Elevundersøkelsen. (2009). *Elevene svarer! Analyse av Elevundersøkelsen 2009*. Kristiansand: Oxford Research.
- Elevundersøkelsen. (2010). Notat vedrørende resultater om mobbing, uro og diskriminering i Elevundersøkelsen. Kristiansand: Oxford Research.
- Eriksen, T. B., Harket, H. & Lorentz, E. (2005). *Jødehat. Antisemittismens historie fra antikken til i dag*. Oslo: N.W.Damm & Søn.
- EUMC. (2004). *Manifestations of Antisemitism in the EU 2002-2003. Based on information by the National Focal Points of the RAXEN Information Network*. Wien: European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia.
- EUMC. (2005). *The Impact of 7 July 2005 London bomb attacks on Muslim communities in the EU*. Wien: European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia.
- Evenesen, M., Hovdhaugen, E. & Vibe, N. (2009). *Spørsmål til Skole-Norge. Tabellrapport fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere våren 2009*. Oslo: NIFU STEP Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Evenesen, M. & Vibe, N. (2009). *Spørsmål til Skole-Norge høsten 2009. Resultater og analyser fra utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere*. Oslo: NIFU STEP Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Fiske, E. B. (red.). (1999). *Champions of Change: The Impact of the arts on learning*. Washington, DC: President's Committee on the Arts and the Humanities og Arts Education Partnership.
- Fjeldstad, D., Lauglo, J. & Mikkelsen, R. (2010a). *Demokratisk beredskap. Kortrapport om norske ungdomsskoleelevers prestasjoner og svar på spørsmål i den internasjonale demokratiundersøkelsen International Civic and*

- Citizenship Education Study (ICCS 2009)*:
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning,
Det utdanningsvitenskapelige fakultet, UiO.
- Fjeldstad, D., Lauglo, J. & Mikkelsen, R. (2010b). Hva vet og hva mener norske ungdomsskoleelever om *Holocaust, nazisme og rasisme?* *Acta Didactica Oslo*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- FRA. (2009). Muslims. *EU-MIDIS Data in Focus Report*: European Union Agency for Fundamental Rights.
- FRA. (2010). Anti-Semitism. Summary overview of the situation in the European Union 2001-2009. *FRA Working Paper*: European Agency for Fundamental Rights.
- Fure, O.-B. (2011). Antisemittismen i Europa. *Kirke og kultur*, 116 (1).
- Gottschalk, P. & Greenberg, G. (2008). *Islamophobia: making Muslims the enemy*.
- Hagtvet, B. (red.). (2008). *Folkemordenes svarte bok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hauge, A.-M. (2007). *Den felleskulturelle skolen*. 2. utg. utg. Oslo: Univeristetsforlaget.
- ILO. (1989). *Konvensjon nr. 169 om urbefolkninger og stammefolk i selvstendige stater*. Tilgjengelig fra: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/--ed_norm/---normes/documents/publication/wcms_100906.pdf (lest 7.12.2010).
- IMDi. (2008). Integreert, men diskriminert - en undersøkelse blant innvandrere fra Afrika, Asiam, Øst-Europa og Sør- og Mellom-Amerika. *IMDi-rapport*. Oslo: Integrerings- og mangfoldsdirektoratet.
- IMDi. (2010a). Innvandrere i norske medier: Medieskapt islamfrykt og usynlig hverdagsliv. *Årsrapport 2009*. Oslo: Integrerings- og mangfoldsdirektoratet.
- IMDi. (2010b). Integreringsbarometeret 2009. Holdninger til innvandring, integrering og mangfold. *IMDi-rapport*. Oslo: Integrerings- og mangfoldsdirektoratet.
- Josefsen, E. (2006). Selvpoplevd diskriminering blant samer i Norge. *Rapport Norut NIBR Finnmark*. Alta: Norut NIBR Finnmark.
- Krämer, G. (2006). Anti-semitism in the Muslim world. A critical review. *Die Welt des Islams*, 46 (3): 243-276.
- Kushner, T. (2002). Antisemitism. I: Goldberg, D. T. & Solomos, J. (red.) *Blackwell companions in cultural studies, A companion to racial and ethnic studies*, s. xiii, 610 p. Malden, Mass.: Blackwell.
- LDO. (2008). *Kartlegging av diskriminering i statlig sektor - første trinn? En rapport basert på redegjørelser fra departementer og underliggende etater om deres arbeid mot diskriminering av personer med innvandrerbakgrunn*. Oslo: Likestillings- og diskrimineringsombudet.
- Leirvik, O. (2006). *Islam og kristendom. Konflikt eller dialog?* Oslo: Pax forlag.
- Leirvik, O. (2007). *Religionspluralisme. Mangfold, konflikt og dialog i Norge*. Oslo: Pax.
- Leirvik, O. (2011). Antijudaisme i brytning med toleranse i islamsk tradisjon. *Kirke og kultur*, 116 (1).
- Lippe, M. v. d. & Skeie, G. (2009). Does Religion Matter to Young People in Norwegian Schools? I: Valk, P., Bertram-Troost, G., Friederici, M. & Béraud, C. (red.) *Teenagers Perspectives on the Role of Religion in their Lives, Schools and Societies. A European Quantitative Study*. Münster: Waxman.
- LK 06. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Tilgjengelig fra: http://www.udir.no/Artikler/_Lareplaner/Meldingar-og-styringsdokument/ (lest 7.12.2010).
- Løgstrup, K. E. (1956). *Den etiske fordring*. København: Gyldendal.
- menneskerettsloven. (1999). *Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett. Muligheter og utfordringer for kunstfagene i opplæringen*. (2009). Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen. Tilgjengelig fra: http://kunstkultursenteret.no/files/kks_5frapport_5fsaebu_5fskjerm.pdf (lest 8.12.2010).
- NOU 2010:7. *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Oslo: Departementenes servicesenter.
- Ot. Prp. Nr. 72 (2001-2002). *Om lov om endringer i lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (Om skolemiljøet til elevene)*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Peace, T. (2009). *Un antisémitisme nouveau?* The debate about a 'new antisemitism' in France. *Patterns of Prejudice*, 43 (2): 103-121.
- Pew. (2008). *Unfavorable views of Jews and Muslims on the increase in Europe*: The Pew Global Attitudes Project.

- Pew. (2009). *Two Decades After the Wall's Fall: End of Communism Cheered But Now With More Reservations*: Pew Global Attitudes Project.
- Porat, D. & Stauber, R. (2010). *Antisemitism Worldwide 2009. General Analysis*. Tel Aviv: Stephen Roth Institute.
- Raja, A. (2010). *Dialog*. Oslo: Cappelen Damm.
- Rogstad, J. & Midtbøen, A. H. (2009). *Rasisme og diskriminering. Begreper, kontroverser og nye perspektiver*. Oslo: Forskningsrådet.
- Rundskriv Udir-2-2010. *Retten til et godt psykososialt miljø etter opplæringsloven kapittel 9a*. Utdanningsdirektoratet. Oslo.
- Said, E. W. (1978). *Orientalism*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Sandberg, N. & Vibe, N. (2010). *Spørsmål til Skole-Norge våren 2010. Resultater og analyser fra utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere*. Oslo: NIFU STEP Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Sandbu, M. E. (2007). *Hva vet vi om hverandre?* Oslo: Liberalt Laboratorium.
- Schwaller, N. (2010). *Antisemittisme og islamofobi - det gjelder en umulig debatt*. Oslo. Upublisert manuskript.
- Silverstein, P. A. (2007). Comment on Bunzl. I: Bunzl, M. (red.) *Anti-Semitism and Islamophobia: Hatreds Old and New in Europe*, s. 61-68. Chicago: Prickly Paradigm Press.
- SSB. (2010). *Tabell 36 Antall elever med samisk som 1. og 2.språk*. Tidsserie grunnskolen pr. 1. oktober. Hele landet. 2004-2008. Oslo: Statistisk sentralbyrå. Tilgjengelig fra: http://www.ssb.no/emner/00/00/20/nos_samer/nos_d437/tab/36.html (lest 17.12.2010).
- St.prp. nr. 80 (1997-98). *Om samtykke til ratifikasjon av Europarådets rammekonvensjon av 1. februar 1995 om beskyttelse av nasjonale minoriteter*. Oslo: Utenriksdepartementet.
- Straffeloven. (1902). Almindelig borgerlig Straffelov.
- The Runnymede Trust. (1997). *Islamophobia: a challenge for us all. Summary*. London: The Runnymede Trust.
- Tronstad, K. R. (2009). *Opplevd diskriminering blant innvandrere med bakgrunn fra ti ulike land. Rapporter*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Trøften, D. (2010). *Skolen er fra Mars, elevene er fra Venus - utdanning i et multietnisk samfunn. OMOD-rapport*. Oslo: Organisasjonen mot offentlig diskriminering (OMOD).

I mars 2010 rapporterte Lørdagsrevyen om jødehets ved flere videregående skoler i Oslo. Debatten som fulgte innslaget, førte til at Kunnskapsdepartementet satte ned en arbeidsgruppe som skulle komme med forslag til hvordan skolen kan arbeide mot antisemittisme og rasisme.

Arbeidsgruppen har anlagt et bredt perspektiv på rasisme og diskriminering. Dette gir mulighet til å utforme tiltak som fanger opp både aktuelle og framtidige former for rasistiske krenkelser. Samtidig avsløres generelle mekanismer best gjennom analyse av konkrete eksempler. Arbeidsgruppen har valgt å gi en slik analyse av både antisemittisme og islamofobi.

I rapporten blir rasisme brukt om fordommer mot og diskriminering av individer ut fra deres gruppetilhørighet. En slik vid definisjon av rasisme inkluderer antisemittisme. Antisemittismens spesielle historie i Europa begrunner likevel bruken av ordparet «antisemittisme og rasisme» om hele feltet arbeidsgruppen berører.

Rasisme og antisemittisme i skolen

Elever med minoritetsbakgrunn er en utsatt gruppe i skolen. Arbeidsgruppens tolkning av data fra Elevundersøkelsen tyder på at en av tre elever med innvandrerbakgrunn har opplevd urettferdig behandling eller diskriminering på grunn av sin nasjonalitet. I samfunnet som helhet er det en utbredt skepsis mot muslimer, men det er usikkert i hvilken grad muslimske elever opplever seg stigmatisert. Skepsisen mot muslimer er mindre i yngre aldersgrupper, noe som kan bety at toleransen er større i skolen enn i samfunnet for øvrig.

Vi vet lite om diskriminering av andre minoritetselever, som samer og nasjonale minoriteter (jøder, skogfinner, tatere/romani, rom (sigøynere) og kvener). Lørdagsrevyen avdekket at krenkelser av jødiske elever skjer. I samtale med jødiske og muslimske elever fikk arbeidsgruppen bekreftet at jøder er en utsatt gruppe, og at på noen skoler blir «jøde» brukt som skjellsord.

Antisemittisme

I Europa er antisemittisk hatkriminalitet i dag på et høyere nivå enn før 2001. Noen undersøkelser viser dessuten økning i negative holdninger mot både jøder og muslimer på 2000-tallet.

Det er likevel stor variasjon mellom ulike land og vanskelig å peke på en generell tendens.

Økningen i antisemittisk hatkriminalitet i Norge og andre land er knyttet til konflikten mellom Israel og palestinerne. Dette reiser spørsmålet om vi ser et nytt jødehat, næret av konflikten i Midtøsten.

De aller fleste som begår antisemittiske overgrep, tilhører marginaliserte grupper i samfunnet. Men når krenkelser skjer nettopp mot jøder, kan det også henge sammen med en utbredt ambivalens til jøder hos Europas øvrige befolkning. Arbeidet mot antisemittisme må på den ene side gripe fatt i utfordringer knyttet til marginalisering og manglende integrering, på den annen side må det rettes mot gamle myter og forestillinger om jøder hos majoritetsbefolkningen.

Det er ingen ubrutt tradisjon for antisemittisme i islam. Europeisk antisemittisme ble importert til muslimske land i tiden før og under 2. verdenskrig. En vanlig muslimsk forståelse peker på at Koranen og hadithsamlingene gir grunnlag for en positiv oppfattelse av jøder.

Islamofobi

Data viser at en av ti muslimer i Europa er blitt utsatt for hatkriminalitet de siste 12 månedene. En av tre oppgir at de har opplevd diskriminering. Hatkriminalitet mot muslimer øker i periodene etter terrorhandlinger begått av muslimske ekstremister. Holdningsundersøkelser viser en utbredt skepsis mot muslimer, både i Norge og i andre europeiske land.

Mens mediedebatten på 1980-tallet dreide seg om innvandrere og ulike nasjonaliteter, er fokus i dag på religion. Islam og Europas muslimske innvandrerbefolkning blir av mange sett på som det kristne Europas motpol.

I dagens debatt kommer det fram en del synspunkter om islam og muslimer som likner på forestillingene om jødene ved begynnelsen av forrige århundre (for eksempel faren for en muslimsk overtakelse av Europa). Samtidig er det store ulikheter når det gjelder bakgrunnen for dagens islamofobi og antisemittismen for hundre år siden. En likestilling av de to formene for rasisme er derfor ikke mulig.

Noen av gruppens anbefalinger

Styrke skolen som fellesskap. Skolen kan best arbeide mot rasisme, antisemittisme og diskriminering ved å skape et godt fellesskap preget av trygghet, tillit og respekt, og der forskjellighet sees på som noe positivt. Et godt fellesskap skapes blant annet gjennom aktiviteter som fordrer samarbeid og tilpasning, slik som å sette opp et teaterstykke eller musikkspill. Inkluderende ritualer, som for eksempel markering av FN-dagen, bidrar til at viktige verdier finner en felles form.

Sørge for kunnskapsrike lærere. I arbeidet mot antisemittisme og rasisme er både kunnskap og holdninger viktig. Moralske holdninger fordrer kunnskap, og kunnskap tilegner man seg aldri i et moralsk tomrom. Både lærere og elever trenger konkret kunnskap om antisemittismens og rasismens historie, framtreddelsesformer og konsekvenser. Mulighetene som allerede ligger der for å ta opp disse temaene i lærerutdanningen må utnyttes bedre. Det må også arbeides målrettet for å rekruttere flere lærerstudenter med minoritetsbakgrunn.

Bruke skolefagene. I skolen må lærerne utnytte bedre de mulighetene som ligger i de ulike fagplanene til å ta opp temaene antisemittisme og rasisme. Faget Religion, livssyn og etikk (RLE) er godt egnet til å fremme integrering og motvirke religiøst begrunnet hets. I Samfunnsfag hører rasisme og antisemittisme med både i den historiske og den aktuelle delen. Også kunstfagene Kunst og håndverk og Musikk er viktige. Arbeidsgruppen foreslår at disse fagene får en større plass i skolen. Videre bør det arbeides grundigere med skolens verdigrunnlag.

Mobilisere ved Grunnlovsjubileet. Arbeidsgruppen foreslår at grunnlovsjubileet i 2014 brukes til en mobilisering mot antisemittisme og rasisme. Satsningen vil blant annet innebære utviklingen av en fagbok til lærerne, sentrale og lokale lærerkurs, undervisningsopplegg med særlig vekt på antisemittisme og rasisme, samt en nasjonal markering av Holocaustdagen i 2014. På samme måte som skolen ble brukt i det nasjonsbyggende prosjekt på slutten av 1800-tallet, bør skolen i dag brukes til å bygge det flerkulturelle Norge.

Ta opp temaer fra mediene. Elevene må oppmuntres til å ta opp tema som er framme i media eller som berører dem spesielt, også tema knyttet til antisemittisme og rasisme. Gjennom en balansert og mangesidig undervisning bør elevene få innsikt i forholdet mellom religion og politikk, og de bør lære å skille mellom hendelser i verden og ansvaret til den enkelte i Norge. Undervisningen må også gi rom for personlige fortellinger fra flere sider. Lærernes mediekompetanse må styrkes.

Minne om folkemord. Minnet om Holocaust og andre folkemord er viktig i antirasistisk arbeid, som påminnelse om rasismens og antisemittismens ytterste konsekvenser. Derfor bør markering av Holocaustdagen 27. januar gjøres obligatorisk i skolen. Skoleturer til tidligere konsentrasjons- og tilintetgjørelsesleire kan gi viktige impulser, men turene bør integreres bedre i skolens vanlige arbeid. Lokale minnesteder rundt om i landet bør benyttes av skolene for å gjøre historien nær og aktuell.

Sikre elevenes psykososiale miljø. Opplæringsloven stiller klare krav til skolene om elevenes psykososiale miljø. Mange skoler har gode regler og rutiner, men arbeidsgruppen konstaterer at det også er skoler der saker som har med antisemittisme og rasisme å gjøre, ikke håndteres i henhold til loven. Dette må innskjerpes, både gjennom økt oppmerksomhet i rektorutdanningen, tydeliggjøring av fylkesmennenes funksjon som kontrollorgan, forenklete prosedyrer for å melde inn klager - og lettere tilgjengelige «verktøy» for lærere som kan brukes når vanskelige situasjoner oppstår. Det er viktig at elevenes opplevelse av å bli krenket ikke bagatelliseres.

Få foreldrene med. Foreldre og foresatte er viktige rollemodeller for sine barn. Det er derfor av avgjørende betydning at de bevisstgjøres om betydningen av dette. Kanskje er det minst like viktig at middagsbordet er en rasismefri sone, som at skolen er det. Arbeidsgruppen foreslår at et forsøksprosjekt med skolering av foreldre settes i gang.

Kunnskapsdepartementet oppnevnte den 4. mai 2010 en arbeidsgruppe som skulle komme med forslag til hvordan skolen systematisk og helhetlig kan arbeide mot rasisme, antisemittisme og diskriminering på bakgrunn av elevers etniske, religiøse eller kulturelle tilhørighet. I denne rapporten redegjør arbeidsgruppen for sine anbefalinger, samt gir en analyse av fenomenene rasisme, antisemittisme og islamofobi.



**Kunnskapsdepartementets arbeidsgruppe
om antisemittisme og rasisme i skolen**