

dembra Demokratisk beredskap
mot rasisme og antisemittisme



Dembra

Faglige perspektiver på
demokrati og forebygging
av gruppefiendtlighet
i skolen

UTGITT AV

Senter for studier av Holocaust
og livssynsminoriteter (HL-senteret)
Villa Grande, Bygdøy
Huk Aveny 56, 0287 Oslo
www.hlsenteret.no

REDAKTØRER

Claudia Lenz, Peder Nustad, Benjamin Geissert

DESIGN

Anagram design

TRYKK

Konsis

ÅR

2016

ISBN

978-82-92988-60-2

Dembra

er utviklet av følgende institusjoner:

Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL-senteret)

HL-senteret er et forsknings-, dokumentasjons- og formidlings-senter med fokus på Holocaust og andre folkemord, og på minoriteters vilkår i moderne samfunn. Senteret har et forskningsbasert arbeid om antisemittisme og rasisme, overfor både elever, studenter og lærere. Utvikling av undervisningsmateriell og kursing av lærere står sentralt. Senteret tar hvert år imot mer enn 7000 elever på ulike undervisningsopplegg.



HL-SENTERET

Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter

Det Europeiske Wergelandsenteret (EWC)

Det Europeiske Wergelandsenteret er et europeisk ressurs-senter som er ansvarlig for skoleutviklingsprosjekter med en helhetlig tilnærming over hele Europa. EWC tilbyr både konkret fagekspertise og bred organisatorisk kompetanse knyttet til et vidtfavnende spekter av aktiviteter.

THE EUROPEAN
WERGELAND
CENTRE



Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Nøkkelpersonene ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning underviser i fagdidaktikk, og har omfattende kompetanse knyttet til læreplanutforming, læreplananalyse og læreplanimplementering. De har dessuten vært sentrale i planleggingen, gjennomføringen, analysen og rapporteringen av ICCS 2009 (*International Civic and Citizenship Education Study*).



UiO : **Institutt for lærerutdanning og skoleforskning**
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Et forsterket fellesskap i norsk skole

Av kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen

Skolen er vår viktigste fellesarena. Det er kanskje den kvaliteten ved norsk skole som det er aller viktigst at vi hegner om. Fra innføringen av folkeskolen, gjennom selvstendighetskamp og byggingen av et rikt velferdssamfunn har skolen vært en skole for alle barn og unge. Vi har satt vår stolthet i at barn fra alle samfunnslag, kulturer og religioner sammen skal få den dannelsen og utdannelsen de trenger for å bli aktive deltakere og bidragsyttere.

Dembra er en av mange viktige brikker for at vi skal kunne videreføre denne arven. De første avsnittene i skolens grunnlov, formålsparagrafen, slår helt tydelig fast at skolen skal åpne dørene mot verden og fremtiden. Den skal fremme demokrati, likeverdighet og respekt for hverandre. Skolen skal motarbeide alle former for diskriminering.

Norske klasserom har aldri vært homogene. Mangfoldet blant norske elever i sosial, kulturell og religiøs bakgrunn har alltid vært stort, og det vil bare bli større og større. Med det vil oppgaven med å sikre skolens demokratiske arbeid bare bli enda viktigere.

Nordmenns bidrag til voldshandlinger i utlandet og terrorhandlingene i en rekke europeiske land den senere tiden har aktualisert utfordringene knyttet til radikalisering og voldelig ekstremisme. 22. juli 2011 viste oss at demokratiet og respekten for individet ikke kan tas for gitt. I 2010 fortalte jødiske elever i norske skoler at de opplevde at jødehat var blitt legitimt blant medelever.

Alle disse hendelsene er uttrykk for det samme. De er ekstreme utslag av en polarisering som truer fellesskapet det norske samfunnet er bygget på. Kampen mot disse destruktive kreftene starter i skolen, og Dembra er et av motsvarene vi som samfunn er avhengig av for å vinne denne kampen.

Noe av det viktigste vi kan gjøre er å skape modige lærere og skoleledere som er rustet for denne viktige oppgaven. Den norske fellesskolen har alltid stilt store krav til skolen og lærerne. Og en ting er sikkert: det vil ikke bli lettere i framtiden å være den voksne og ansvarlige i norske klasserom.

Vi trenger lærere og skoleledere som kan ta tak i konflikter og uenigheter mellom elevene. Som evner å sette grenser, ta tak i uakseptable holdninger, hatytringer eller uttrykk for rasisme og ekstremisme. Vi trenger lærere som skaper trygge rammer for debatt. Som skaper et klima hvor man kan diskutere og være uenig, men hvor elevene føler seg sett, hørt og respektert uavhengig av sin sosiale, kulturelle eller religiøse bakgrunn.

Det er slike lærere og skoleledere som legger grunnlaget for at den norske skolen kan fortsette å være vår viktigste arena for å styrke demokratiet, gi inkludering og tilhørighet i det norske samfunnet, motvirke utenforskap og bekjempe ekstremisme – i alle sine former.

Hvor det er rom for forskjeller, men hvor alle – uavhengig av bakgrunn – føler at de har en plass.

God lesning!

Innhold

Om dembra	03
Forord	04
Innledning	08
<hr/>	
Demokratisk undervisning i skolen	14
Janicke Heldal Stray og Emil Sætra <i>Det Teologiske Menighetsfakultetet</i>	
Uenighetsfellesskap – en inkluderende innfallsvinkel til medborgerskap	22
Lars Laird Iversen <i>Det Teologiske Menighetsfakultetet</i>	
Skolen som fordoms- og forebyggingsarena?	36
Åse Røthing <i>Høgskolen i Oslo og Akershus Institutt for internasjonale studier og tolkeutdanning</i>	
Teoretisk og faglig forankring av Dembra	48
Claudia Lenz <i>Det Europeiske Wergelandsenteret (EWC)</i>	
Peder Nustad <i>Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL-senteret)</i>	
Betydningen av skolens holdningskapende arbeid	66
Innlegg av kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen på Dembra-konferansen 2015	
<hr/>	
Bidragstyttere	70

Innledning

Høsten 2016 går Dembra-prosjektet inn i sin femte runde med gjennomføring for skoler. Nytt i år er at skoler i tre forskjellige landsdeler skal være med: Hordaland, Trøndelag og Østlandet. I tillegg har nettsiden Dembra.no blitt publisert med læringsressurser og mulighet for skolene til å gjennomføre et online Dembra-løp. Med så mye nytt er det et godt tidspunkt for å starte en publikasjonsserie: «Dembra. Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen».

I denne innledningen vil vi plassere serien og bidragene i dette første nummeret i den aktuelle samfunns-konteksten – i Norge og Europa. Hvordan skal vi leve sammen i dagens mangfoldige samfunn? Hvordan kan skolen fremme demokrati og deltakelse, og bidra til å forebygge fordommer og gruppefiendtlighet? Utfordringen ved disse spørsmålene er særlig tydelig i lys av nye former for mangfold, flyktnings situasjonen og migrasjon, frykt for terror og tilstedeværelsen av hatprat og hets både på og utenfor sosiale medier. Fem år etter terrorangrepet 22. juli 2011 i Oslo og på Utøya opplever mange terrortrusselen sterkere enn noen gang. Regjeringen har en bred satsning mot radikaliserings og voldelig ekstremisme, som også skal omfatte skolen. Men vi behøver ikke gå til de ekstreme hendelsene forbundet med terror for å se trusler og utfordringer for demokratiet i dagens samfunn. En rekke splittende holdninger gjør seg gjeldende, blant annet frykt for flyktninger, hat mot rom, islamofobi og antisemittisme. Disse holdningene er til dels godt synlige i den offentlige diskusjonen. Mindre synlige diskriminerende holdninger kan være en like stor utfordring for deltakelse og demokrati, ikke minst fordommer mot ulike grupper av funksjonshemmede. Hvordan møter samfunnet disse utfordringene? Hvordan møtes de i skolen?

Å gi gode svar på disse spørsmålene vil kreve gode faglige refleksjoner og innsats fra mange. Denne publikasjonsserien skal gi rom for ulike faglige bidrag og en diskusjon rundt hvordan dette arbeidet kan gjøres best mulig. Målet er å få fram innspill til hvordan skolen som helhet kan arbeide med disse spørsmålene som del av sitt mandat, gjennom undervisning og daglige møter med elevene. Tekstene her skal dessuten bidra til faglig utfordring og videreutvikling av perspektivene i Dembra.

DEMBRA: FOREBYGGE GJENNOM Å BYGGE

Dembra – Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme – er et tilbud om kompetanseutvikling som skal støtte skoler i deres arbeid mot rasisme, antisemittisme og udemokratiske holdninger. Utgangspunktet i Dembra er at skolens arbeid mot gruppefiendtlighet først og fremst handler om å bygge opp ressurser og skape betingelser som kan hindre at problematiske fenomener får gode vekstvilkår – holdninger som undergraver eller svekker demokratiets grunnlag; likeverd og deltakelse som må besvares med å styrke nettopp disse grunnlagene, på individuelt og institusjonelt/systemisk nivå.

Dette peker både mot skolens arbeid med et godt og inkluderende skolemiljø, og mot den enkelte lærers møte med elevene og arbeid med fag. Alle nivåer av skolens arbeid gir muligheten til forebyggende arbeid gjennom å myndiggjøre elevene som fremtidens medborgere. Bidraget til Claudia Lenz og Peder Nustad redegjør nærmere for disse nivåene slik det er forankret i Dembra-prosjektets teoretiske grunnlag. Dette bidraget gjenspeiler også hvordan Dembra utvikler seg i samspillet med de fagfeltene prosjektet er forankret i. Artiklene i denne publikasjonen er hentet fra disse feltene. Tre av disse

(Røe Isaksen, Røthing og Laird Iversen) ble presentert på Dembra-konferansen i Oslo i 2015. Den siste artikkelen (Stray/Sæther) har blitt inkludert for å dokumentere en viktig utvikling innenfor demokrati-læringsfeltet, nemlig en diskusjon om hva demokratisk kompetanse består i, og hvordan skolen på best mulig måte kan bidra til å utvikle en slik kompetanse.

POSITIVE SIGNALER OM DEMOKRATI I SKOLEN

Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksens innlegg på Dembra-konferansen i 2015, som er gjengitt i denne publikasjonen, understreker at forebygging av gruppefiendtlighet er en del av skolens overordnede samfunnsmandat. I 2016 kom det et tydelig signal fra Kunnskapsdepartementet som understreker og styrker skolens mandat til å danne og utdanne fremtidens medborgere. Stortingsmeldingen «Fag - Fordypning - Forståelse» (Meld. St. 28 (2015-2016)) vektlegger skolens brede samfunnsmandat: Skolen skal gi elevene kunnskaper og ferdigheter for at de skal kunne ta del i yrkeslivet og skape seg en framtid, og den skal gi dem kompetanse og verdier for at de kan ta aktivt del i samfunnet som demokratiske medborgere. Stortingsmeldingen viser en vilje til å koble disse ulike dimensjonene tettere sammen, både ved å legge grunnlaget for en fornyet generell del, men også ved å skissere perspektiver for fornyelse av fagene. Demokrati og medborgerskap som ett av tre prioriterte tverrfaglige temaer, er blant de konkrete forslagene. Dette er gode nyheter for alle som jobber med demokratilæring i skolen, og som tidligere hadde funnet at dette nedprioriteres overfor målbare kunnskaper og ferdigheter som går inn i nasjonale og internasjonale rangeringer (se også bidraget til Stray & Sæther).

Denne vektleggingen kan også tolkes som en styrking av arbeidet med forebygging av gruppefiendtlighet, slik kunnskapsministeren Torbjørn Røe Isaksen peker på i en artikkel i Dagbladet:

Å styrke opplæring i demokratisk forståelse i skolen er kanskje viktigere nå enn noen gang tidligere i løpet av min levetid. Det er et svar på et samfunn som kommer til å bli mer mangfoldig, og hvor truslene mot demokratiet har økt i form av økt ekstremisme og radikalisering (NTB, 2016).

Behovet for demokratisk forståelse er spesielt viktig i en tid der samfunnet gjennomgår endringer som utfordrer det man tar for gitt. Slike endringer gir også mulighet til videreutvikling og fornyelse, men kan oppleves som forvirrende og truende. Utdanningen i dag har i kanskje større grad enn på lenge et ansvar for å utstyre de unge med kompetanse til å gi dem erfaringer med å være aktører i denne tidens endringer, ikke passive tilskuere.

FRA DET EKSTREME TIL «NORMALISERING»

Når kunnskapsministeren nevner «økt ekstremisme og radikalisering», peker dette mot ytterpunktene – de som syns at det liberale demokratiet ikke gir svarene på utfordringene og truslene slik de oppfatter og opplever dem. Enten de er redd for sin egen fremtid på grunn av økonomisk krise og arbeidsledighet, eller fordi de mener grunnlagene for hvem de er i form av verdier og identitet, er truet. De som omtales som radikalisererte, vender seg til ideologiene som tilbyr en tolkning av virkeligheten som reduserer den til en oversiktlig kamp mellom «oss» og «dem», det «gode» og det «onde». De lover enkle, om enn brutale svar sammen med en

tilhørighet til «den riktige siden» i denne eksistensielle kampen.

Åpenbart har kreftene i ytterkantene stor appell utover hele Europa. Ideologiene som baserer seg på en polarisering mellom «oss» og «dem», avspeiler og *trenger* hverandre og blir delvis forsterket av myndighetenes sikkerhetsdiskurs (Kundnani, 2012): Mangfoldet av levesett og væremåter som eksisterer innenfor enhver gruppe, benektes til fordel for en idé om homogene og gjensidig ekskluderende gruppeidentiteter. De har også til felles at deres fiendebilde omfatter det liberale, pluralistiske demokratiet. Pegida-bevegelsen og partiet Alternative für Deutschland har for eksempel spesialisert seg på å kalle all kritisk medieomtale rettet mot dem *Lügenpresse*, noe som inngår i en forestilling om et venstrevridd hegemoni som konspirerer mot dem. Forestillingen om at alle har rett til å bli hørt med sine meninger og synspunkter, og at debatt og beslutninger for det meste resulterer i kompromiss, strider mot en forestilling om å representere den eneste sannheten. Uenighet blir til fiendtlighet og hat.

Men er det bare de «ekstreme» kreftene som skaper denne polariseringen, og som setter det liberale, likeverds- og forhandlingsbaserte demokratiet i fare? Det skjer også en normalisering av tankegodt og ytringsformer som tidligere har vært sett på som ytterliggående (ECRI, 2016). Det hatefulle språket som brer seg – særlig på nettet, men ikke bare der – bidrar til å skape et klima der uenighet blir ensbetydende med retten til å avhumanisere motparten. Konsekvensen er at debatten ikke handler om å finne det beste argument for å komme frem til gode løsninger for dagens problemer, men om å eliminere eller bli eliminert – om enn bare verbalt. Debatten

om Brexit, Storbritannias utmeldelse av EU, har vist at fremmedfiendtlig og til tider avhumaniserende retorikk ble tatt i bruk av tunge politiske aktører. Det er derfor viktig å ikke utelukkende rette blikket mot «det ekstreme» i det forebyggende arbeidet.

KONFLIKT OG UENIGHETSFELLESSKAP

Å bli vant til at minoritetsgrupper og meningsmotstandere utsettes for hets, er ensbetydende med å akseptere en underminering av demokratisk samhandling og demokratisk kultur. I et slikt klima trekker flere seg tilbake fra debatten fordi de blir skremt bort eller mister interessen. Framfor å utsette motdebattanter for hets må alle aktører få kompetanse til å stå i kontrovers og håndtere konflikt på en konstruktiv og sivilisert måte. Dette forutsetter en bevissthet om at demokrati ikke først og fremst handler om harmoni og konsensus, men nettopp om felles anerkjente prinsipper for å tåle *uenighet* og søke løsning gjennom forhandling, samt en kompetanse til aktiv deltakelse i demokratiet som et *uenighetsfelleskap*. Laird Iversen tar nettopp opp dette temaet i sin artikkel, der han anbefaler å:

*... drive undervisning rettet mot normer for samhandling. Koblingen til uenighetsfelleskapet er at en felles forståelse av **formen** en gruppe ønsker at diskusjon og uenighet skal ha, vil påvirke i hvor stor grad uenigheter blir løftet frem. I neste omgang vil det kunne påvirke i hvor stor grad uenigheten kan bli konstruktiv.*

Et slikt fokus på uenighetsfelleskap i demokrati-læringen kan bidra til å utstyre «morgendagens samfunnsborgere» (Mikkelsen et al. 2011) med evnen

til å stå i en kompleks samfunnsvirkelighet og til å delta i demokratisk debatt og beslutninger. Videre viser eksempelet at dette ikke skjer gjennom abstrakt kunnskapsformidling, men ved å skape et rom for konkrete erfaringer – her med å takle uenighet på en konstruktiv måte.

GRUPPEFIENDTLIGHET OG LÆRING OM, GJENNOM OG FOR DEMOKRATI

Med dette er vi inne i en prosessdimensjon ved demokratilæring, som er hovedfokuset i bidraget til Stray og Sæther. Forfatterne viser hvordan skolen må være en arena for demokratisk og demokratiserende læring og samhandling, som i sin prosessdimensjon og med sin handlingsorientering gir mulighet til å lære *for* og *gjennom* demokrati.¹ De fremhever også at en slik læring ikke kan begrenses til klasserommet:

... skolens etos er også helt sentral for skolen som demokratisk dannelsesinstitusjon (Jackson, Hansen & Boostrom 1993; Osler & Starkey 2010). En skole fundert i en demokratisk etos er et resultat av god ledelse og gjennomtenkt pedagogikk. Etos betyr moralsk kvalitet, og knyttet til skolen handler det om hvordan skolen som organisasjon fungerer, altså hvilken kultur skolen bygger på og har utviklet.

Hvordan gjør denne forståelsen av demokratilæringens dimensjoner og rekkevidde seg gjeldene i arbeidet med å forebygge gruppefiendtlighet?

Mange tiår av forskning omkring fordommer (Allport, 1979; Dovidio et al. 2005) og gruppefiendtlighet

(Heitmeyer, 2007; Zick et al. 2008; Zick et al. 2011) viser at gruppetenkning og fordommer bidrar til å strukturere virkeligheten, gjøre den mindre kompleks, til å etablere en positiv identitetsforestilling og entydig tilhørighet. Det er så å si umulig å ikke ha fordommer eller lene seg mot noen forenklinger av virkeligheten. Samtidig er særlig mennesker i sårbare situasjoner – som føler seg utenfor og opplever seg eller gruppen de tilhører som tapere – mottakelige for polariserte og hierarkiske forestillinger om «oss» og «dem». For å forebygge gruppetenkning og fordommer er det derfor viktig å bygge kompetanse for å delta på et likeverdig grunnlag i samhandling med mennesker som har forskjellig bakgrunn, forskjellige levesett og til dels også forskjellige verdier. I denne kompetansen inngår selvfølgelig kunnskaper og ferdigheter, men ikke minst holdninger som ikke kan tilegnes i teorien, men gjennom erfaringer og samhandling. Slike erfaringer ser forskjellig ut i forskjellige kontekster, avhengig av sammensetningen av elevmassen og lærerstaben, samt lokalmiljøet som skolen er en del av. Derfor finnes det ikke noen enkle pakkedøsninger for å bli kvitt fordommer og problematiske holdninger. Arbeidet må ta utgangspunkt i skolens egen situasjon og gjennomføres av skolens egen ledelse og personale.

NYANKOMNE FLYKTNINGER OG SKOLENS INKLUDERENDE ARBEID

Noen av skolene som deltar i Dembra, har pekt på flyktnings situasjonen som en utfordrende dimensjon i det forebyggende arbeidet. Hvordan inkludere de nyankomne? Hvordan håndtere de mange negative forestillingene rundt denne gruppen?

¹ I sitt teoretiske grunnlag refererer Dembra-prosjektet til «læring om, gjennom og for» slik det er forankret i menneskerettighetslæringsfeltet (FN 2011). Tross en litt annen konseptualisering av de tre dimensjonene er det overensstemmelse om at en myndiggjørende læringsprosess må sette den lærende i en posisjon av et selvstendig tenkende og aktivt deltagende subjekt.

I 2015 kom det rekordmange flyktninger over Middelhavet til Europa, de fleste fra et sønderbombet Syria. Dette skapte store utfordringer for Europa, ikke minst knyttet til at EU-landene ikke kunne eller kan bli enige om en felles måte å håndtere situasjonen på, og at noen land stengte grensene og nektet å ta imot flyktninger. Særlig i deler av Sentral- og Øst-Europa ser vi en «renasjonalisering», en appell til nasjonal suverenitet, nasjonale verdier og nasjonal identitet som er ledsaget av fremmedfrykt og særlig islamfiendtlighet. Men heller ikke Vest-Europa har blitt enig med seg selv, om og hvordan flyktningene skal tas imot og inkluderes. Terrorfrykten gir enda større næring til den allerede underliggende skepsisen. Det er fare for en selvoppfyllende fordoms- og ekskluderingspiral.

31 000 personer søkte asyl i Norge i løpet av 2015, hvorav i overkant av 5000 enslige mindreårige. Debatten i Norge kunne til tider skape et inntrykk av at samfunnet var splittet i fullstendig låste leirer som hadde mistet evnen til å lytte til hverandre og viljen til å se legitime motiver i motpartens posisjon, som ville kunne gi grunnlag for en konstruktiv, løsningsorientert debatt. Flyktningsituasjonen viser både betydningen av og sårbarheten ved et levende og fungerende demokrati. Situasjonen gjør det lett å mobilisere irrasjonell frykt. Samtidig skal de nye, riktige svarene på nye utfordringer utvikles på en demokratisk måte, der alle kan ha en stemme og delta i beslutningsprosesser.

Nå står mange skoler over hele landet overfor utfordringen med å ta imot og inkludere nyankomne barn – i noen tilfeller for første gang, i andre tilfeller i en ny størrelsesorden. Hvordan kan denne utfordringen møtes og brukes som en mulighet til å vokse?

NORMKRITIKK: MED BLIKKET RETTET MOT MAJORITETSFORESTILLINGER

Åse Røthing peker i sin artikkel på behovet for normkritikk som grunnlag for skolens arbeid med et inkluderende skolemiljø. Et normkritisk perspektiv kan være avgjørende for inkludering av nyankomne for at ikke inkluderingen skal ha som mål en ren assimilering til det som oppfattes som norske eller våre normer. Røthing beskriver det normkritiske prosjekt som en todelt prosess:

*Poenget er på den ene siden å peke på at ulike normer, som for ulike grupper av mennesker kan framstå som både selv-sagte og naturlige, vanligvis er kontekstuelle og i stadig endring. På den andre siden er poenget å vise hvordan **majoritetens normer** og forståelsesmåter vanligvis slipper å forklare seg, ikke krever noen begrunnelse, og nettopp derfor framstår som **selvsagte og naturlige**.*

En slik tilnærming skaper et rom for en prinsipiell refleksjon omkring meningen som legges inn i andres handlinger, og en refleksjon rundt målestokken vi anvender når det gjelder det normale og akseptable. Dette kan bidra til oppmerksomhet om maktrelasjonene som utspiller seg i sosiale samhandlingssituasjoner. Det er kanskje spesielt viktig for lærere å være oppmerksom på at noe de opplever som «avvik» hos elevene, ikke nødvendigvis er noe negativt eller mangelfullt. I en læringskontekst kan en slik kritisk avstand og fremmedgjøring fra gitte normer og tolkningsformer åpne for en utforskning av det forskjellige meningsinnholdet handlinger og utsagn kan ha for forskjellige mennesker og i forskjellige kontekster. Men ikke minst åpner det for aktiv deltagelse fra og samhandling mellom elever med forskjellig bakgrunn, fordi det å ikke forstå den andre ikke er et slutt punkt, men begynnelsen på samhandling.

Referanser

Allport, Gordon W. (1979). *The nature of prejudice*. Unabridged, 25th anniversary utg. Reading, Mass.: Addison-Wesley Pub. Co.

Dovidio, John F., Glick, Peter Samuel & Rudman, Laurie A. (2005). *On the nature of prejudice: fifty years after Allport*. Malden, MA: Blackwell Pub.

ECRI (2016). *Annual report on ECRI's activities covering the period from 1 January to 31 December 2015*. Strasbourg: European Commission against Racism and Intolerance.

Heitmeyer, Wilhelm (2007). Ideologie der Ungleichwertigkeit. I: Heitmeyer, Wilhelm (red.) *Deutsche Zustände*. Folge 6, s. 36–44. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Jackson, Philip. W.; Hansen, David T. & Boostrom, Robert E. (1993). *The moral life of schools*. San Francisco: Jossey-Bass.

Kundnani, Arun (2012). *Blind Spot? Security Narratives and Far-Right Violence in Europe*. ICCT Research Paper. The Hague: International Centre for Counter-Terrorism.

Meld. St. 28 (2015–2016). (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Mikkelsen, Rolf, Fjeldstad, Dag & Lauglo, Jon (2011). *Morgendagens samfunnsborgere. Norske ungdomsskoleelevers prestasjoner og svar på spørsmål i den internasjonale demokratiundersøkelsen ICCS*. Acta Didactica Oslo. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, UiO.

NTB (2016). *Vil skrelle ned pensum – og venter bråk*. Dagbladet. Tilgjengelig fra: <http://www.dagbladet.no/2016/04/11/nyheter/utdanning/politikk/skoler/innenriks/43833313/> (lest 9.9.2016).

Osler, Audrey, & Starkey, Hugh (2010). *Teachers and Human Rights Education*. Stoke-on-Trent: Trentham.

United Nations (2011). *United Nations Declaration on Human Rights Education and Training*. General assembly resolution 66/137. Tilgjengelig fra: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N11/467/04/PDF/N1146704.pdf?OpenElement> (lest 9.9.2016).

Zick, Andreas, Küpper, Beate & Hövermann, Andreas (2011). *Intolerance, Prejudice and Discrimination. A European Report*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Zick, Andreas, Wolf, Carina, Küpper, Beate, Davidov, Eldad, Schmidt, Peter & Heitmeyer, Wilhelm (2008). The Syndrome of Group-Focused Enmity: The Interrelation of Prejudices Tested with Multiple Cross-Sectional and Panel Data. *Journal of Social Issues*, 64 (2): 363–383.

Demokratisk undervisning i skolen

Janicke Heldal Stray og Emil Sætra
Det Teologiske Menighetsfakultet

Forskning viser at lærere er opptatt av demokratiundervisning i skolen, men mange stiller spørsmål om hva demokratiundervisning betyr i praksis. Artikkelen drøfter både teoretiske perspektiver og praktiske redskaper for å gi svar på dette spørsmålet.

Forfatterne argumenterer for en helhetlig tilnærming og ønsker å vise hvordan konkret undervisningen i klasserommet, men også organiseringen av skolen som helhet, påvirker skolen som demokratisk institusjon.

«Democracy has to be born anew for each generation, and education is its midwife.»

John Dewey

I skrivende stund skjer det viktige ting i norsk kunnskapspolitikk. Etter implementeringen av Kunnskapsløftet i 2006 har skoleforskere som har skolens demokratimandat som forskningsfelt, kunnskapspolitikere og byråkrater arbeidet sammen og hver for seg for å styrke demokrati i skolen. I Ludvigsenutvalgets rapport (NOU, 2015) ble demokratisk kompetanse løftet frem som en av de sentrale kompetansene elevene skal tilegne seg i skolen. I Melding til Stortinget (Meld. St. 28 (2015–2016)) videreføres og forsterkes dette ved at demokrati og medborgerskap introduseres som en av bærebjelkene og gjennomgående for skolens virksomhet.

I formålsparagrafen og de fleste læreplanene for fag er demokrati allerede fremhevet som et av skolens viktigste målsettinger. Til tross for dette har vi ikke en tradisjon i Norge for å gi lærerstudenter og lærere demokratikunnskap som de kan bruke i hverdagen som lærere (Stray, 2012). Dette gjenspeiles i at mange lærere søker informasjon om hva demokratiundervisning betyr i praksis, og om det de gjør i klasserommet kan forstås som demokratisk undervisning. Forskning viser at lærerne er opptatt av demokratimandater, og at de betrakter dette som en viktig del av det arbeidet de gjør i klasserommet (Stokkeland, 2016; Sætra, 2015), men at de i stor grad opplever at det er for lite tid og rom for å drive med demokratiundervisning (Stray & Sætra, 2015).

Dette er noen årsaker til at det som nå skjer innenfor norsk skolepolitikk, både er viktig og nødvendig. En sentral ambisjon for lærerutdannere og demokratiforskere er å bidra til utviklingen av en demokratididaktikk som lærerne kan bygge sin undervisning på, uavhengig av og på tvers av skolefagene. På sikt vil det gjøre prosjekter som for eksempel Dembra, overflødig, men før vi er kommet dit, kan lærernes Dembra-arbeid gi viktige innsikter og kunnskaper om demokrati i skolen.

Dette kapitlet bidrar med teoretiske perspektiver og redskaper som systematiserer det som skjer i demokratisk undervisning. Vår erfaring er at mange lærere både etterstreber og har demokratiske klasserom. En utfordring kan allikevel være å sette ord og begreper på det som skjer i klasserommet, slik at det blir lettere å planlegge og gjennomføre undervisning innenfor en demokratipedagogisk ramme. Vi har valgt å belyse skolens demokratiundervisning fra «to sider»; først en teoretisk, deretter en institusjonell, altså det som har med skolen som virksomhet å gjøre. På denne måten viser vi hvordan det som skjer i skolen, både måten undervisningen er lagt opp på og hvordan skolen er organisert, påvirker skolen som demokratisk institusjon.

UNDERVISNINGENS TRE DIMENSJONER

Lærere i den norske skolen er godt kjent med begreper som kompetansemål og grunnleggende ferdigheter. Veldig ofte er dette begreper som tilsynelatende fremstår som forankret i de ulike fagene, og det er ikke alltid enkelt å få tak i hvordan alle kompetansene og ferdighetene elevene skal tilegne seg til sammen, skal gi elevene noe som de kan bruke ut over det å bli kvalifisert til å ta en utdanning som åpner for arbeidslivet. Skolens oppgave er todelt; den skal både kvalifisere til arbeidsliv og samfunnsdeltagelse. Filosofen Jon Hellesnes (1969/1992) beskriver denne todelingen i artikkelen «Ein utdana mann og eit dana menneske». Budskapet i artikkelen er at det ikke er nok å være utdannet, individet må også bruke sin utdanning på måter som er god for andre mennesker. Det er mange historiske eksempler på at utdannede mennesker har skadet andre (for eksempel annen verdenskrig og krigen på Balkan) og hatt ansvaret for at utfallet har blitt så fryktelig og fatalt som det har blitt. Danning er en form for kultivering som virker demokratiserende og humaniserende (Løvlie, 2004; Straume, 2013), og skolen er i denne sammenhengen en sentral oppdragelsesinstitusjon (Dewey, 1996, 1997). I formålsparagrafen (Opplæringsloven, 2009) for norsk skole beskrives skolens demokratiske dannelsesmandat, som igjen utdypes i læreplanens generelle del, der man kan lese beskrivelsen av det integrerte mennesket som en operasjonalisering og konkretisering av formålsparagrafen. Å være et integrert menneske er å være et dannet menneske, en person som er i harmoni med kulturen han eller hun lever i, og som bidrar til fellesskapet på en positiv måte. Det integrerte mennesket er ikke en passiv og tilpasset aktør, men en kritisk tenker som står opp for seg selv og andre, ser sammenhenger og bruker sin egen fornuft – også for å kritisere den kulturen han eller hun lever i. Mange

lærere opplever denne måten å formulere og forstå skolens mandat på som meningsfull og inspirerende. Skolen er mer enn kunnskapsoverføring. Arbeidet som gjøres i skolen handler om å utvikle hele mennesker, slik at de kan leve gode liv. I senere år har imidlertid skolen beveget seg i en målrasjonell og resultatorientert retning (Hovdenak & Stray, 2015), og dette påvirker lærernes arbeid (Sætra, 2015).

Hvordan demokratimandatet implementeres i praksis i fagene er knyttet til enkeltfagenes didaktikk og springer ut av fagtradisjoner. Pedagogiske teorier støtter opp om didaktikk, og «er ikke oppskrifter for handling og kan i beste felle ikke gi mer enn generelle anvisninger for hva praktikeren skal gjøre. Derimot kommer teori inn med full tyngde når lærere skal finne ut hva som foregår i praksis: hvordan og hva vi ser i praksis» (Kvernbekk, 2001, s. 157). Det kan derfor være fruktbart for lærere å forstå og sette sin egen undervisning innenfor noen begrepsmessige rammer som bidrar til å klargjøre og differensiere ulike prosesser i klasserommet (Stray, 2011). I tillegg kan disse fungere som redskaper når lærere planlegger og gjennomfører sin undervisning.

Modellen på neste side inkluderer grunnleggende ferdigheter og kompetanser, verdier, holdninger og handlingskompetanse og representerer undervisningens tre dimensjoner. På denne måten gjenspeiles og begrepsfestes alle sider ved undervisningen, inkludert det demokratiske dannelsesoppdraget. Vi har valgt å kalle dette undervisningens tre dimensjoner, eller rett og slett undervisning «om, for og gjennom demokratisk deltagelse».

Tabellen viser at tilegnelse av ferdigheter, kunnskaper og kompetanser ikke er tilstrekkelig for at undervisning blir demokratisk. Den viser også at demokratisk danning bygger på nettopp ferdigheter,

kunnskaper og kompetanser, og at danningsoppgavet er fundert i at elevene har kunnskaper om fagene som de skal anvende til mer enn å bli kvalifisert for videre utdanning. Undervisning om, for og gjennom demokrati fungerer på denne måten suksessivt: Dimensjonene bygger på hverandre. Under vil vi gå gjennom de tre dimensjonene for å klargjøre og utdype dette.

OM DEMOKRATISK DELTAGELSE

Undervisning om demokrati dreier seg om kunnskapstilleggelse og er forankret i fagene og fagenes tradisjoner. I tillegg er de grunnleggende ferdighetene helt sentrale. Demokratisk deltagelse forutsetter at elevene kan lese og skrive, forstå sammenhenger, har kunnskap om og forstår fagenes

fundament, enten det gjelder matematikk, historie eller språk. Kunnskap danner grunnlaget for at elevene kan bli det vi kaller informerte borgere. Elevene skal ha kunnskap og forståelse av den verden og det samfunn de er en del av. Denne dimensjonen er ikke nødvendigvis umiddelbart og åpenbart forbundet med demokratisk deltagelse. Sammenhengen trer imidlertid klarere frem når om-dimensjonen settes i sammenheng med de to andre dimensjonene.

Kunnskap er avgjørende for fremveksten av en informert befolkning som er kompetente til å delta i samfunnsrelaterte situasjoner. Det er derfor betydningsfullt at flest mulig elever lærer fagstoffet, og at læreren gjennom undervisningen klarer å få dem til å se sammenhengen fagene har med resten av

Nivå/Dimensjon	Eksempel på innhold	Mål for opplæringen
Undervisning om demokratisk deltagelse. Intellektuell kompetanse/ grunnleggende ferdigheter.	Elevene lærer om det politiske systemet i Norge og verden.	Kunnskap som gjør at elevene blir informerte borgere.
Undervisning for demokratisk deltagelse. Verdi- og holdningskompetanse.	Elevene utvikler holdninger og verdier som aktiverer demokratisk beredskap og forståelse for demokratiske prosesser gjennom praksis i klasserom og skole.	Elevene lærer kritisk tenkning og er i stand til å se en sak fra flere sider. Elevene lærer å kommunisere sine standpunkter og å lytte til andre.
Undervisning gjennom demokratisk deltagelse. Handlingskompetanse.	Elevene lærer gjennom aktiviteter og praksis.	Elevene skal utvikle deltagelseskompetanse som gjør dem i stand til å delta i demokratiske prosesser på måter som er i overensstemmelse med demokratiske prinsipper.

livet elevene lever. Mange lærere velger å knytte undervisning til situasjoner som er relevante for elevene i deres daglige liv. Hvis vi tar naturfag som et eksempel, kan det knyttes til arbeid med miljøspørsmål, helse og kosthold, eller andre temaer mange elever er opptatt av. I samfunnsfag kan det knyttes til arbeid mot fordommer, rasisme og gruppefiendtlighet. På denne måten knyttes kunnskapen til noe elevene ser relevansen av og kan bruke også utenfor klasserommet. I dagens flerkulturelle klasserom er fag som KRLE og samfunnsfag, typiske fag som kan relateres til elevenes hverdag, men det er mange muligheter for å anvende også de fagene som kanskje ikke så tydelig er danningsfag i en gjennomtenkt demokratiundervisning.

FOR DEMOKRATISK DELTAGELSE

Dimensjonen vi har kalt *for demokratisk deltagelse*, handler om verdier og holdninger. Det er viktig å påpeke at utvikling av verdier og holdninger er noe som skjer i samspill med de andre dimensjonene. For begrepsmessig klarhet, og fordi arbeid med verdier og holdninger er en viktig del av skolens demokratioppdrag, har vi imidlertid valgt å spesifisere dette som en egen dimensjon. En viktig begrunnelse er dessuten at denne dimensjonen setter søkelyset på klasseromspraksis.

Innenfor pedagogikkfaget blir undervisning gjerne forstått som en moralsk aktivitet, og alt læreren gjør, bidrar til å modellere for elevene hvordan man deltar i en offentlighet. Hvis læreren favoriserer enkeltelever, ignorerer ytringer fra enkeltelever eller bruker sin autoritet uten legitimitet, påvirker det elevenes læring av hvordan fellesskap fungerer. Det er med andre ord ikke nok å ha et godt pensum om

demokrati, undervisningen må også være organisert demokratisk. Dyktige lærere ser seg selv som rollemodeller og er bevisst den påvirkningen de har på elevenes utvikling av holdninger og verdier. All læring har potensielt kraft til å påvirke elevenes identitetsutvikling, og klasseromsinteraksjon er like viktig som kunnskapstilegnelse.

Verdier og holdninger utvikles innenfor skolens ulike fellesskaper. Elevene er bærere av verdier og holdninger de har utviklet i hjemmet, og det som skjer i skolen, kan både forsterke disse eller fungere som et korrektiv og en utvidelse av forståelsen for og opplevelsen av hvordan vi lever sammen med andre. I et trygt klasserom kan elevene få prøve ut sine egne antagelser om verden samtidig som de møter andres antagelser om den samme verdenen. På denne måten kan klasserommet være en menings- skapende arena der elevene og læreren sammen utforsker fellesskapets kompleksitet. Kunnskaper og kompetanser, undervisningens om-dimensjon, legger grunnlaget for denne utforskningen. Diskusjoner kan begrunnes faglig og etisk, og læreren blir en helt avgjørende deltager, veileder og tilrettelegger for aktivitetene som skjer i klasserommet (Stray & Sætra, 2016, i trykk).

Som lærer inngår man i en rekke sosiale praksiser der man kan fungere som rollemodell for elevene og kan modellere handlinger som bygger på demokratiske verdier og holdninger. Den beste måten å lære elevene sine å lytte aktivt på er for eksempel gjennom å lytte aktivt til det elevene sier. Bare slik vil det være samsvar mellom det som sies og det som gjøres – mellom liv og lære – i klasserommet. Det å tenke kritisk og se en sak fra flere sider er også noe man som lærer har mulighet til å vise elevene, særlig gjennom dialogisk undervisning. Den

sokratiske undervisningsmetoden som en del lærere behersker, innebærer en evne til å stille spørsmål og bygge videre på det som sies – og å utforske en sak videre uten å være for rask med å slå fast hva som er sant eller usant. Slik kan man som lærer bidra til å modellere strukturerte undersøkelser av ulike faglige spørsmål, der elevene gjennom imitasjon kan lære å se en sak fra flere sider og tilegne seg mentale vaner der de ikke godtar det første og beste svaret på et spørsmål, og kan utforske og stille spørsmål ved sine egne antagelser om verden. Her befinner vi oss i skjæringspunktet mellom dimensjonene undervisning for og undervisning gjennom demokrati.

GJENNOM DEMOKRATISK DELTAGELSE

Undervisning *gjennom demokratisk deltagelse* er den dimensjonen lærere ofte forteller er vanskeligst å gjennomføre i egen undervisning. Det er mange grunner til dette. En viktig grunn er de mange og omfattende kompetansemål og mye stoff som skal gjennomgås i hvert enkelt fag, noe som går på bekostning av hvor mye tid læreren opplever å ha til å planlegge undervisning gjennom demokratisk deltagelse.

Undervisning gjennom demokratisk deltagelse er knyttet til begreper som medvirkning, deltagelse og praktiske erfaringer. Det innebærer med andre ord at elevene lærer gjennom deltagelse i demokratiske prosesser. Dette kan skje på institusjonelt nivå, for eksempel gjennom politiske skoledebatter og valg, men også gjennom mer (for læreren) krevende aktiviteter som elevenes deltagelse i avgjørelser som angår dem selv. Kunnskapspolitikere trekker ofte frem elevråd som typisk god demokratipraksis i skolen.

Vi mener at dette ikke er tilstrekkelig – først og fremst fordi forskning viser at de sakene elevene får medbestemmelse i, ofte kan kategoriseres som «konsument-relatert». Eksempler på dette er diskusjoner om skoleball, nytt speil på toalettet og lignende saker. Elevene er sjelden med i diskusjoner om undervisningens organisering, for eksempel hvilken pensumlitteratur som skal brukes, hvor mye lekser det skal være til fagene og hvordan de best lærer i klasserommet. Det som er felles med disse eksemplene, er at elevene – hvis de får delta i denne type prosesser – må begrunne sine meninger og standpunkter fra faglige og fellesskapsorienterte perspektiver. Det er viktig å understreke at deltagelse i prosesser ikke er det samme som at man bestemmer utfallet av prosessen. Demokratiske prosesser, som for eksempel valg, karakteriseres av at man veldig ofte ikke får det som man vil. Det som er sentralt for læring, er at det åpnes for deltagelse i selve prosessen, og at elevene får legge frem sine synspunkter og høre andres meninger. På denne måten lærer de å forholde seg til flere argumenter og betydningen av meningsbryting. Det som er sikkert, er at elevene best lærer det å delta nettopp gjennom deltagelsen selv; det er snakk om en form for «learning by doing» (Stray & Sætra, 2016, i trykk).

Gjennom-dimensjonen inviterer læreren til å bruke flere innfallsvinkler i undervisningen. Målsettingen med denne dimensjonen bygger på de to foregående, om og for demokratisk deltagelse, og elevene må ta i bruk flere kompetanser: For det første må de aktivere kunnskaper de har tilegnet seg, deretter må de utvise respekt for fellesskapets regler og mangfold. Det er ikke en målsetting at elever og lærer skal bli enige, men heller at fellesskapet organiseres på en slik måte at det åpner for forskjellighet og meningsbryting (se også artikkelen

til Iversen i dette heftet). Klasserommet skal med andre ord gjenspeile storsamfunnet og forberede elevene til deltagelse også i andre sfærer enn skolesfæren.

SKOLENS ETOS

Det er ikke kun klasserommet som skal fungere som en demokratiforberedende arena. Det vi har omtalt som skolens etos, er også helt sentralt for skolen som demokratisk dannelsesinstitusjon (Jackson, Hansen, & Boostrom, 1993; Osler & Starkey, 2010). En skole fundert i en demokratisk etos er et resultat av god ledelse og gjennomtenkt pedagogikk. Etos betyr moralsk kvalitet, og knyttet til skolen handler det om hvordan skolen som organisasjon fungerer, altså hvilken kultur skolen bygger på og har utviklet. I dagens vokabular omtales skolen som en lærende organisasjon, og det er av avgjørende betydning at organisasjonen er bygget opp på en måte som inviterer alle ved skolen til deltagelse, fri kommunikasjon, dialog og gjensidig respekt. Skolens etos gjenspeiles i de verdiene og holdningene skolen har artikulert som viktige for sin aktivitet, og hvordan disse utøves. Skoleledelsen har i dette perspektivet en helt sentral rolle i formidling og opplæring av demokratiske erfaringer og praksiser i skolen.

Referanser

- Dewey, John (1996). *Erfaring og opdragelse*. Oslo, København: Dreyer. Christian Ejlers' forlag.
- Dewey, John (1997). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Hellesnes, Jon (1969/1992). Ein utdana mann og eit dana menneske. Framlegg til eit utvida daningsomgrep. I: Dale, Erling Lars (red.). *Pedagogisk filosofi* (bind 1). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hovdenak, Sylvi Stenersen, & Stray, Janicke Heldal (2015). *Hva skjer med skolen?: en kunnskaps sosiologisk analyse av norsk utdanningspolitikk fra 1990-tallet og frem til i dag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jackson, Philip. W.; Hansen, David T. & Boostrom, Robert E. (1993). *The moral life of schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kvernbekk, Tone (2001). *Erfaring, praksis og teori*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Løvlie, Lars (2004). Individualitet, fællesskap og dannelsens mangfoldighet. I: Dale, Erling Lars og Krogh-Jespersen, Kirsten (red.). *Uddannelse og dannelse – læsestykker i pædagogisk filosofi* (bind 1). Århus: Klim.
- Meld. St. 28. (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2015: 8 *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Opplæringsloven (2009). *Lov av 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova): med endringer, sist ved lov av 19. juni 2009 nr. 94 (i kraft 1. juli 2009) samt forskrifter*. Oslo: Cappelen Akademisk.

Osler, Audrey, & Starkey, Hugh (2010). *Teachers and Human Rights Education*. Stoke-on-Trent: Trentham.

Stokkeland, S. (2016). *Holdningsdanning i religionsundervisning. Lærerperspektiver på religionsfagets dannelsesaspekt*. (Master). Oslo: Det Teologiske Menighetsfakultetet.

Straume, Ingerid (2013). *Danningens filosofihistorie*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Stray, Janicke Heldal (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Stray, Janicke Heldal (2012). Demokratipedagogikk. I: Berge, Kjell Lars & Stray, Janicke Heldal (red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget: (17-33).

Stray, Janicke Heldal, & Sætra, Emil (2015). Samfunnsfagets demokratioppdrag i fremtidens skole – En undersøkelse av samfunnsfaglæreres opplevelse av fagets rammebetingelser og Ludvigsen-utvalgets utredninger. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* (06): 460–471.

Stray, Janicke Heldal, & Sætra, Emil (2016, i trykk). Dialog og demokratisering – Overveielser omkring læreres rolle i dialoger som omhandler kontroversielle politiske og religiøse spørsmål. *Nordic journal of Educational Research*.

Sætra, Emil (2015): *Demokratisk medborgerskap i samfunnsfag. Lærerperspektiver på demokratiopplæring*. Masteroppgave. Universitetet i Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning.

Uenighetsfellesskap

– en inkluderende innfallsvinkel til medborgerskap



Lars Laird Iversen

Det Teologiske Menighetsfakultetet

I denne artikkelen argumenterer Lars Laird Iversen for at uenighet er et godt utgangspunkt for læring, demokratisk samhandling og for å skape varige fellesskap. Artikkelen presenterer begrepet «uenighetsfellesskap», og forklarer hvorfor begrepet kan være et nyttig tankeverktøy for å bekjempe antisemittisme, rasisme og udemokratiske holdninger.

Laird Iversen tar for seg ulike nivåer: «uenighetsfellesskap» i nasjonal kontekst, på gruppenivå – som for eksempel i klasserommet, og på individnivå – der uenighet kan fremme kritisk tenkning.

HVA ER ET UENIGHETSFELLESKAP, OG HVORFOR ER DET ET NYTTIG BEGREP?

Må vi være enige for å føle fellesskap med hverandre? Er enstemmige avgjørelser mer pålitelige? I denne artikkelen vil jeg argumentere for verdien av uenighet. Å håndtere uenighet godt er bra for læring, demokratisk samhandling og for å skape varige fellesskap. I norske skoler blir elever del av et klasseromsfellesskap og et skolefellesskap, samt at skolen skal åpne dører til et samfunnsfellesskap – på nasjonalt og globalt nivå (Iversen, 2014). Lærere og skoleledere kan vektlegge at disse fellesskapene rommer ulike folk, med ulike meninger og verdier. En slik vektlegging vil være en god beredskap mot antisemittisme, rasisme og udemokratiske holdninger. Hvorfor? Jo, et viktig kjennetegn for ulike former for rasisme er ideen om at indre egenskaper avhenger av gruppetilhørighet. Alternativet er en forståelse av at grupper ofte består av medlemmer som er uenige seg i mellom. Da blir det vanskeligere å etablere enkle, fordomsfulle og skjebnetunge tankeskjema der «vi» og «de» er iboende og grunnleggende ulike når det kommer til viktige, varige og moralsk ladede egenskaper. Hvis vi forstår at vi har mange «vi», og at det finnes mange «de», så er vi godt på vei. Både «vi» og «de» kan sees på uenighetsfellesskap. Denne innfallsvinkelen kan være en effektiv vaksine mot at ureflekterte fordommer og frykt kan vokse til idésystemer som legitimerer diskriminering.

Vi lever i en verden preget av globalisering. Mennesker, ideer og medier krysser grenser i stadig større hastighet. For 25 år siden, da internett var nytt og jernteppet gjennom Europa falt, tenkte mange at globaliseringen ville føre til at alle særpregede former for tilhørighet ville bli mindre viktig. Sterke følelser knyttet til nasjonale, religiøse, etniske og språklige forskjeller fremstod som levninger fra gamle dager, fremtiden kom til å bli global og

tolerant! Nå vet vi at globalisering også innebærer radikalisert religiøsitet og økt tilslutning til høyrepopulistisk fremmedfiendtlighet og ekskluderende nasjonalisme. Økt migrasjon fra hele verden har ført til at europeiske nasjonalstater er blitt mer synlig mangfoldige, og med dette mangfoldet kommer også problemer. Dessverre har disse problemene ofte blitt tolket som dype og varige verdikonflikter mellom ulike kulturer, religioner og sivilisasjoner. Under ligger en idé om at disse gruppene kjenetegnes av delte verdier, og at skillelinjene mellom ulike kulturer og religioner stort sett kan sees på som verdikonflikter. Når dette skjer, overvurderes enigheten innen gruppene, og likhetene på tvers av grupper undervurderes. Å se på uenighet i mangfoldige grupper som nettopp det, uenighet, kan hjelpe oss med ikke å falle i to grøfter. Den ene grøften er automatisk å tolke uenighet som et uttrykk for varige og dype kulturkollisjoner, og dermed se på konflikter som mer fastlåste og skjebnetunge enn nødvendig. Den andre grøften er en passiv toleranse, der vi unngår å vise uenighet fordi vi er redde for å såre eller krenke hverandre.

I denne artikkelen skal jeg presentere begrepet «uenighetsfellesskap» nærmere, og forklare hvorfor det er et nyttig tankeverktøy for å bekjempe antisemittisme, rasisme og udemokratiske holdninger. Artikkelen består av fem deler. Den første er denne introduksjonen. Her skal jeg klargjøre begrepet og redegjøre for hvordan begrepet ble til. Del to skal presentere «the bad guy» i min fortelling. Motsatsen til ideen om et uenighetsfellesskap er et utbredt tankemønster jeg kaller *retorikken om delte verdier*. Jeg skal vise hvordan denne retorikken kan se ut, at den er utbredt og hvorfor den er skadelig. I de tre gjenværende delene tar jeg for meg ulike nivåer av uenighetsfellesskap. Jeg starter i det store. Del tre handler om det nasjonale, om Norge som uenighetsfellesskap. Del fire handler om gruppen som

uenighetsfellesskap, og her er det nærliggende å bruke skolehverdagen og klasserommet som eksempel. Del fem handler om individet, og hvordan uenighet kan være en del av hvordan vi tenker og lærer.

Et uenighetsfellesskap er en gruppe mennesker med ulike meninger som deler en felles utfordring eller et felles problem. I sin mest idealtypiske form består uenighetsfellesskapet av folk som ikke har valgt sitt fellesskap, men har blitt kastet sammen på tilfeldig vis. På sitt mest idealtypiske er uenigheten også ureducerbar. Med det mener jeg at de har ulike meninger selv om de skulle være enige om fakta, og ikke misforstår hverandre. Et slikt helt idealtypisk uenighetsfellesskap finnes nok ikke – beskrivelsen er ment for å klargjøre hovedtrekkene ved ideen. Faktiske fellesskap er altså mer eller mindre i tråd med en slik beskrivelse. Det som kalles «offentlighet» i et velfungerende demokratisk land, vil være nokså nært et idealtypisk uenighetsfellesskap. En klasse i en offentlig skole vil også ha mange trekk av et slikt uenighetsfellesskap. Men selv fellesskap som tilsynelatende bryter med idealtypen kan, i praksis, ha mange fellestrekk med et uenighetsfellesskap. Et politisk parti, for eksempel, består av mennesker som har søkt sammen fordi de føler de deler en rekke politiske meninger. De er på mange måter et verdifellesskap i så måte. Men ofte er politiske partier internt uenige om detaljer eller strategier, og da vil mye av det vi kan si om uenighetsfellesskap, også gjelde for dem. En gruppe kan også ha kommet sammen på ikke-tilfeldig vis (for eksempel kan en gruppe folk som liker fotball, starte et fotballag), men bli et uenighetsfellesskap når de møter en utfordring som ikke har noe med deres felles utgangspunkt å gjøre. Vi kan se for oss at et etisk kontroversielt firma tilbyr å sponse fotballaget, for eksempel.

Jeg formulerte begrepet første gang etter at jeg hadde gjort klasseromsobservasjoner i religionsfaget i ungdomsskolen. I flere av timene var det lagt opp til diskusjoner om verdispørsmål. Når lærerne var fornøyd med disse timene, følte de at mange av elevene hadde bidratt med ærlige og modige innspill. De våget å stå frem med egne meninger, selv om de visste at andre var uenige. Samtidig var klassene åpenbart trygge fellesskap. Tryggheten fremstod som en forutsetning for bred uenighet, ikke som en motsats. Disse klassene var uenighetsfellesskap. Jo bedre fellesskap, jo lettere å vise frem uenighet.

Siden utviklet begrepet seg, ettersom det viste seg å være anvendelig også utenfor klasserommet. Det gav kimen til en innfallsvinkel til å forstå demokrati i kulturelt komplekse samfunn. Begrepet kan også benyttes på individnivå, men da mer som en metafor: Vi er alle små uenighetsfellesskap, og våre avgjørelser er ofte resultatet av en indre diskusjon. Noe av grunnen til at begrepet fremstår som nyttig, er at det utgjør en kontrast til en utbredt måte å tenke på forholdet mellom verdier og fellesskap på, nemlig ideen om at delte verdier utgjør samfunnets lim.

«THE BAD GUY» – RETORIKKEN OM DELTE VERDIER

Tanken om at en gruppes identitet og samhørighet er avhengig av delte verdier, er blitt utbredt de siste 30–40 årene. Jeg kaller dette for *retorikken om delte verdier*. Den er svært utbredt, både på tvers av land, politiske ståsteder og samfunnssektorer. La meg gi noen eksempler.

Reitangruppen, som eier REMA1000, har som mål å være Nordens fremste verdibaserte konsern. «Det er verdigrunnlagene som definerer, driver oss – som

er oss» (Reitan og Mathiesen, 2012). Reitangruppen er ikke alene. Når bedrifter skal på teambuilding for å skape en felles identitet, er det svært vanlig å forsøke å arbeide frem en felles forståelse av bedriftens såkalte kjerneverdier. Merk at dette ikke bare er for å avklare hvordan bedriften skal handle i fremtiden, men også for å finne ut av bedriftens *identitet*, og for å skape *tilhørighet* til bedriften blant dets ansatte.

I 1998 nedsatte daværende statsminister Kjell Magne Bondevik den såkalte Verdikommisjonen. Begrunnelsen var blant annet at «samfunnets kvalitet er avhengig av folkets moralske ryggrad – og at vi deler et sett av felles verdier og normer» (Bondevik, 1997). Ideen var at hvis nordmenn ble oppmerksomme på sine delte verdier, så ville disse også styrkes. Legg merke til at det kan fremstå som viktigere at verdiene er felles enn at de er gode. Det kan fremstå som om at de som bestilte Verdikommisjonen, så for seg at et slikt verdigrunnlag *egentlig* er der som en åre av gull, gjemt under slagg. Arbeidet skulle ikke handle om å bestemme eller bli enige om felles verdier, men nærmest avdekke dem og bringe dem frem i lyset. Det viste seg vanskelig. Verdikommisjonens avslutningsrapport konkluderte med at nordmenn ikke delte noen kjerneverdier i særlig grad. Derimot opplevde de at prosessene og debattene de hadde satt i gang og vært vitne til, var konstruktive og styrket engasjementet og sivilsamfunnet i ulike lokalmiljø.

I 2010 stod Fremskrittspartiets partileder Siv Jensen på talerstolen til landsmøtet. I talen lanserte hun begrepet «snikislamisering», og hun sa: «Norske verdier er under stadig sterkere press. Islamiseringen er i full gang» (Jensen, 2010). I stedet for å legge vekt på konkrete debatter, problemer og uenigheter nasjonaliserer Jensen verdibegrepet. Retorikken om delte verdier gjør at det som fremstår som den manglende norskheten, er det fremste problemet

med islamismen. Innenfor et uenighetsfellesskap vil en kritiker av islamismen måtte argumentere for hvorfor islamismens ulike standpunkt er forkastelige, ikke påpeke at de mangler norsk opphav.

Retorikken om delte verdier har dessverre også blitt en del av sentrale dokumenter for norsk skole og samfunn. Mandatet til utvalget som skulle utarbeide formålsparagrafen til skole og barnehage, var blant annet å «klargjøre de allmenne verdier som binder nasjonen sammen i et fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2006). Utvalget, ledet av filosofen Inga Bostad, endte med en innstilling som foreslo en kort liste over verdier som skulle ligge til grunn for skolens virksomhet. De formulerte deretter hvordan disse verdiene kunne komme til uttrykk i ulike tradisjoner, med kristendommen og humanismen i en særstilling, men de nevnte også andre tros- og livssynstradisjoner, samt menneskerettighetene. Det er illustrerende for mitt poeng at debatten som fulgte, fokuserte lite på innholdet i de opplistede verdiene. Derimot fokuserte de mye på *hvor* verdiene hadde sitt opphav. Når Stortinget skulle behandle forslaget, gjorde de tilsynelatende små endringer i ordlyden til Bostadutvalget. Men de gjorde målrettede endringer for å knytte formålsparagrafen tettere på retorikken om delte verdier. I det endelige vedtaket er ikke skolens verdigrunnlag en liste med verdier, men «kristne og humanistiske verdier». De konkrete verdiene som Bostadutvalget hadde listet opp, ble redusert til eksempler på slike kristne og humanistiske verdier. Formuleringen om at disse verdiene også kan dukke opp i andre tradisjoner, ble også med. Slik ble skolens formålsparagraf mindre konkret når det kom til verdier, men mer tydelig når det kommer til identitet – og dermed mindre inkluderende.

Det er for øvrig illustrerende å se på hvordan begrunnelsen for at skolen skal undervise om verdier har endret seg fra 1974 (Iversen, 2012). Da skulle

skolen sørge for at elevene reflekterer over kristne verdier og anspore til handling. Innen 1990-tallet har begrunnelsen for verdiundervisning blitt utvidet. Skolens undervisning om verdier skal ikke bare hjelpe elevene i sine livsvalg, men hjelpe dem å forstå hvem de er og hvor de kommer fra. Det nye religionsfaget som ble opprettet i 1997, skulle undervise om alle verdensreligionene. Men begrunnelsen var ikke primært at alle elever burde lære om alle verdensreligionene fordi de kommer til å møte dem i løpet av livet. Nei, begrunnelsen var mer at de ulike minoritetene også måtte få støtte til egen identitetsutvikling i det nye religionsfaget. Dermed begynte ett nullsumspill som setter grupper opp mot hverandre, der anerkjennelse av minoritetsreligioner og livssyn måles i prosent av undervisningstid. I stedet for et fag der elever lærer om religioner som et viktig fenomen de må ha kjennskap til for å leve sammen med mennesker fra ulike religiøse tradisjoner, blir faget også til en politisk identitetskamp for å eie såkalte norske verdier (Iversen, 2012).

Grunnlovens paragraf 2 er også endret, og dermed mer preget av retorikken om delte verdier. Der Norge tidligere hadde en offentlig religion, har Norge nå et verdigrunnlag, som «forbliver vor kristne og humanistiske arv og tradisjon» (Lovdata 2016). Legg merke til at verdigrunnlaget er knyttet til et «vi» som ikke inkluderer mange minoriteter. Videre, så er skolens verdigrunnlag ikke definert med utgangspunkt i konkrete verdier, men derimot i arv og tradisjon. De konkrete verdiene er der kun som eksempler. Paragrafen er dårlig egnet til å gi verdimelessig rettleiding, men den er godt egnet som identitetspolitisk markør. Denne dynamikken går igjen når retorikken om delte verdier utspiller seg.

Det er ikke rart at retorikken om delte verdier er populær blant politiske aktører som vil drive gruppeintern identitetsbygging. Det er et varmt språk om det gode som skaper følelser av fellesskap og likhet

internt, og gir inntrykk av forskjeller eksternt. Verdier fremstår som både varige, individuelle og viktige. Å knytte en gruppes selvforståelse til forestillingen om delte verdier gir emosjonell klangbunn til forestilte fellesskap. Det gjør også at utgruppene ikke fremstår som annerledes, men som bærere av annerledes verdier (og dermed dårligere verdier, ettersom vi jo ville byttet verdiståsted hvis vi ble overbevist om at et annet ståsted var bedre). Når disse verdiene forankres i religion, arv og tradisjon, er dette også et retorisk arbeid for å få fellesskapet til å fremstå som varig, naturlig – ja til og med evig eller gudgitt. Forestilte forskjeller mellom oss og dem fremstår dermed som mer varige, viktigere og mer skjebnetunge enn nødvendig.

SAMFUNNSNIVÅET: NORGE SOM UENIGHETSFELLESSKAP

Norge er et uenighetsfellesskap. I dette ligger det at det er en rekke mekanismer som kan lede til fellesskap, men at delte verdier om hva som utgjør det gode liv, ikke nødvendigvis er blant dem. For min egen del har jeg mange ting til felles med en ukjent nordmann i en by jeg aldri har besøkt (f.eks. Narvik eller Egersund). Språk, felles mediereferanser (NRK, TV2, VG, Dagbladet, m.m.), kanskje felles idrettsreferanser (langrennsskjendiser, fotballlandslaget), felles lovverk, felles institusjoner og felles flagg og nasjonalsang. Samtidig er det fullt mulig at jeg er rivende uenig med vedkommende i svært mange viktige verdispørsmål. Likeledes er det lett å se for seg at det finnes en rekke individer, kanskje i Sverige, Spania, Brasil eller Taiwan, som har svært like verdistandpunkt som meg. Jeg har kanskje en god del felles referanserammer gjennom en globalisert kultur – men ikke like rike, emosjonelle og kroppsliggjorte som mange av fellesskapsmarkørene med andre norske. Historiens gang har

ført til at nasjonalstaten rammer inn mange av de demokratiske avgjørelsene som angår oss. Dermed vil det sannsynligvis være slik at jeg deler politiske debatter med nordmannen jeg er uenig med, heller enn med det abstrakte fellesskapet av globale individer jeg har et verdifellesskap med. Det er ikke slik at norsk identitet eller tilhørighet forsvinner selv om vi tenker på norskhet som et uenighetsfellesskap heller enn et verdifellesskap.

Dembra handler om hvordan skolen kan motvirke rasisme, antisemittisme og udemokratiske holdninger. Et viktig aspekt av dette er hvordan skolen formidler ideer om medborgerskap og norskhet. De europeiske nasjonalstatene strever med en indre spenning mellom en historie der nasjonsbygging har skjedd på grunnlag av en idé om at ett folk har én stat. Dette folket kan defineres både politisk og etnisk/kulturelt. Jeg mener det er viktig at skolen bygger opp under en politisk forståelse av medborgerskap. I den grad det finnes en entydig majoritetsnorsk etnisitet og kultur, vil den være representert i demokratisk beslutningstaking, og er dermed viktig. Men den bør ikke være *grunnlaget* for demokratisk beslutningstaking. På sitt verste er retorikken om felles verdier lite mer enn et skalleskjul for en etnokulturell nasjonsforståelse, der majoritetsbefolkningen anses å ha en indre tilknytning til nasjonalstaten. Innenfor denne tankegangen er minoritetene ikke bare i et tallmessig mindretall, de forstås også som svakere knyttet til det norske per definisjon. Dermed er ideen om Norge som et uenighetsfellesskap, i tråd med Dembras formål.

En annen grunn til å tenke på uenighetsfellesskap som et svar på Dembras utfordringer, kan være at følelsen av redusert rom for reell uenighet og demokratisk innflytelse, og dermed en manglende følelse av å være i førerretet i eget liv, er en nøkkel til å forstå veksten av populistiske politiske bevegelser i Europa. Mange av disse populistiske bevegelsene

kan sies å representere skepsis til innvandring, en etnisk basert nasjonalisme og, i noen tilfeller, åpenlys rasisme og antisemittisme. Det kan være udemokratiske trekk i denne populistiske politikken. Samtidig etterlyser mange av velgerne som oppgir at de vil stemme på populistiske partier, *mer* og *dypere* demokrati. Følelsen av at Europas nåværende representative demokratier egentlig er elitestyrt systemer der «vanlige folks» liv og stemmer ikke teller, ser ut til å være en viktig del av misnøyen som nærer den populistiske politikken vekst de siste 30 årene. Når alle de sentrale politiske styringspartiene har minimale forskjeller når det kommer til sentrale økonomiske og institusjonelle spørsmål, blir spørsmål om kultur og identitet politisert. Ifølge Claudia Chwalisz' (2015) analyse, er løsningen ikke bare å lete etter det politiske *innholdet* som vil gjøre folk fornøyd. Den populistiske bølgen finnes både i en høyrevariant og en venstrevariant, ifølge Chwalisz. Hun hevder at politikken prosesser, dets form, ikke lenger rammer inn samfunnets uenigheter og debatter på en måte som gjør at folk føler seg representert eller hørt. Hun advarer mot identitetspolitiske svar på demokratiske problemer. Å forstå samfunnet som et uenighetsfellesskap er et skritt på veien for å løse noen av de utfordringene Chwalisz skisserer.

Kryssende konfliktlinjer

Den norske statsviteren Stein Rokkan stilte spørsmålet om hvorfor ulike politiske partier vokser frem i ulike demokratiske land (Rokkan mfl. 1987). Svaret hans var at partidannelse representerte ulike konfliktlinjer i et samfunn. Høyre og Arbeiderpartiet representerer konfliktlinjen arbeid – kapital. Senterpartiet synliggjør at det finnes en by-land-linje, Kristelig Folkeparti illustrerer at det finnes en politisk relevant konfliktlinje knyttet til religiøs motkultur, og

så videre. Demokratisk kvalitet avhenger ikke av antallet slike konfliktlinjer. Derimot er det et sunnhetstegn hvis disse konfliktlinjene krysser hverandre. Det er altså et faresignal hvis alle arbeidere bor på bygda og går i bedehuset, for å bruke eksempelet ovenfor. Da legger konfliktlinjene seg parallelt med hverandre, og motsetningene i samfunnet blir steile. I ytterste konsekvens ville alle saker dele befolkningen i de samme gruppene hver gang. «Oss» og «De» ville blitt svært adskilt fra hverandre. Landskapet for uenighet ville blitt fattig. Hvis disse aksene stort sett krysser hverandre, vil informasjon om hvor en person står i ett spørsmål, gi lite informasjon om hvor vedkommende står i de andre relevante spørsmålene. I så fall vil allierte skifte fra sak til sak. Meningsmotstandere rekker aldri å bli faste fiender fordi de godt kan være enige med deg når neste sak kommer opp.

Denne innfallsvinkelen har flere nyttige konsekvenser. For det første er det en viktig innsikt i hvordan beskrive et nasjonalt politisk fellesskap. Vi kan se for oss at et undervisningsopplegg skal gi elever eller nyankomne innvandrere oversikt over Norge. Ifølge Rokkan vil disse stå mye bedre rustet til å forstå norsk politikk, og å manøvrere i det politiske Norge, hvis de får oversikt over sentrale uenigheter, enn om de får oversikt over delte verdier. Eventuelle delte verdier vil være få, og gjerne så abstrakt formulert at de ikke ville gitt noen spesifikk kunnskap om Norge, fremfor for eksempel Sverige.

For det andre forholder denne fremgangsmåten seg til «oss» og «dem» på en fornuftig måte. Å forsøke å oppheve den tunge menneskelige tendensen til å dele verden inn i «oss» og «dem» er dømt til å ende i skuffelse. Denne innfallsvinkelen legger heller vekt på at vi tilhører mange «vi» og mange «de». Forhåpentligvis blir dermed ingen av dem dominerende og så skjebnetunge at uenighet blir til destruktiv konflikt. Hvis en debatt ukritisk fremmer

én konfliktlinje, og mer eller mindre gjennomtenkt gjør den til en dominerende akse for forskjellighet, så er det en invitasjon til å legge vekt på alternative konfliktlinjer som deler begge de opprinnelige sidene. Heller enn å viske ut forskjellene mellom grupper (for eksempel legge til grunn en «fargeblind» holdning til synlige minoriteter), så vil det være bedre å legge vekt på indre ulikhet hos både «oss» og «dem». Stilt overfor en uenighet der ulike religiøse syn står mot hverandre, er det best å legge vekt på at religioner er internt mangfoldige. Dette er en hjelp til å unngå to grøfter. Både en stigmatiserende essensialisering av det religiøse og en toleranse preget av berøringsangst er uheldige.

For det tredje kan poenget med kryssende konfliktlinjer lede oppmerksomheten vekk og over på nye mulige strategier for å redusere et problem. La oss si at Oslo preges av at aksene minoritet – majoritet, fattig – rik og øst – vest er blitt for parallelle. I så fall vil politikk som retter seg mot økonomisk utjevning og boligpolitikk, ha en langsiktig effekt på hvor dominerende minoritet – majoritetsaksen vil være i befolkningens følelse av byborgerskap.

Ytringsrommet

En annen konsekvens av å tenke på et nasjonalt demokrati som et uenighetsfellesskap, er at det bør være rom for å ytre de aller fleste meninger. Ytringsfriheten bør være svært vid når det kommer til innhold. Samtidig er det viktig at aktører som har relevant makt og innflytelse, legger til rette for at flest mulig føler seg trygge når de ytrer seg. Dette har ofte med ytringers form å gjøre. En offentlighet preget av hets, trusler og hatprat gjør ytringsrommet mindre. Dermed eksisterer det kanskje en mulig paradoksal situasjon: Jo mer frislepp av alle former for ytringer, jo mindre blir ytringsrommet. En måte å tenke på dette er å skille mellom frihet *fra* og frihet

til (eller negativ og positiv frihet). Frihet *fra* handler om å slippe begrensninger fra andre. Lovverk og sterke normer representerer dette. Frihet *til* handler om å ha evnen til og å føle seg berettiget eller bemektiget til å handle ut fra egne ønsker og verdier.

Ikke dermed sagt at den formelle ytringsfriheten skal begrenses, eller at det skal drives mer sensur eller selvpålagt skam for «feil» meninger. Selv om hovedtyngden i argumentasjonen min handler om å legge større vekt på positiv frihet, er også den negative friheten viktig. Poenget er altså ikke å snevre inn den negative friheten, men tenke mer kreativt på måter å styrke den positive friheten på. Her er skolen viktig. Opplæring og trening i sentrale sivile ferdigheter som muntlig og skriftlig argumentasjon, gjør skolen til en treningsarena for voksenalvets samfunnsdebatter, og den reelle arenaen for elever og læreres felles hverdagsliv. Å øve på sivil mot vil innebære å tørre å dele sitt ståsted og sine argumenter på en måte som kan nå andre – enten slik at andre kan bli overbevist, eller i det minste slik at andre kan få innsikt i og empati i nye verdensbilder. Dette kan det trenes på! Det kan også ferdigheter som trengs til å møte uenighet på konstruktivt vis, uten å havne i én av to grøfter: forakfull avvisning og arroganse på den ene siden og den tilslørende berøringsangsten som kjennetegner misforstått toleranse på den andre siden.

Så hva kan gjøres? For det første bør «debattarkitekter» forsøke å få debatter til å henge sammen med konkrete praktiske avgjørelser. For det andre bør slike debattarkitekter forsøke å få praktikere i tale. Dette trenger ikke være «de manuelle», men det bør være de som arbeider med tema til daglig. Ofte er hverdagslivets kompleksiteter slik at svar og problemstillinger går på tvers av vante politiske pakkeløsninger. Dermed kan slik praktisk bakkekontakt skape flere kryssende konfliktlinjer. For det tredje bør debattarkitektene tenke gjennom

kombinasjonen av to elementer: Det ene er opplevelsen av umiddelbar samtale mellom debattanter, det andre er hastigheten i meningsutvekslingen. Dialogmøter, folkemøter og andre former for uenighetsfellesskap i en ansikt-til-ansikt-situasjon gjør ofte at de verste formene for hets og personangrep roer seg. Her er det høy grad av umiddelbarhet, og høy hastighet. Den klassiske avisdebatten kjennetegnes av relativt liten opplevelse av umiddelbar samtale, og relativt lav hastighet i meningsutveksling. En kronikk er gjerne skrevet med et minstemål av ettertanke, og ved å veie sine ord i noen grad. Dette innebærer forhåpentligvis at de som ytrer seg, får bedre frem det de ønsker å formidle, heller enn at dette representerer selvsensur. En slik treghet i debatten kan faktisk ha sine fordeler. Så kan vi tenke på ulike formater, som kommentarfelt i nettaviser, eller debatter på sosiale medier, som bestående av ulike grader av nærhet på den ene siden og ulike hastigheter på den andre siden. Liten grad av nærhet og høy hastighet kjennetegner kanskje anonyme kommentarfelt – og dermed bør vi ikke være overrasket over at tonen her sjelden gir mulighet til gode uenighetsfellesskap. En konsekvens av ytringsfrihetsargumentene lagt frem her, er at i et fungerende uenighetsfellesskap er fokuset på å få til en størst mulig substansiell ytringsfrihet. Dette kan av og til innebære å legge noen begrensninger på den formelle ytringsfriheten, særlig når det kommer til *hvordan* ytringer fremmes.

Deltakende problemløsning

Claudia Chwalisz gir flere eksempler på hvordan aktiv deltakelse kan styrkes gjennom demokratisk nytenkning (Chwalisz, 2015, s. 61–92). Slike former for deltakende demokrati kan, på sitt beste, styrke samfunnets uenighetsfellesskap. Verden ser annerledes ut fra et hverdagsperspektiv enn det ser ut i

en ekspertanalyse. Gode demokratiske prosesser sørger for å samle inn den kunnskapen som er spredt i befolkningen, samt å gi mange følelsen av at avgjørelsen er «litt min». Det kan gi både bedre og mer forankrede beslutninger. Chwalisz analyserer ulike demokratiske nyvinninger i ulike land. De hun anser som vellykkede, kjennetegnes, slik jeg ser det, av tre elementer. For det første er de deliberative. De setter av tid til samtale, diskusjon, argumentasjon og idéutvikling. Her skiller de seg fra meningsmålinger. For det andre er de representative. Særlig er hun opptatt av at en gruppe tilfeldig utvalgte borgere er mye mer representative enn den politiske eliten befolkningen velger inn med fire års mellomrom. Dette er ikke mer radikalt enn at vi kjenner det igjen i domstolenes jurieordninger. For det tredje er de konkrete – fokusert på konkrete problemer. Et eksempel er borgerjurier. Borgere velges ut tilfeldig (eller ved hjelp av et vektet tilfeldig utvalg, for å sørge for at ulike folkegrupper er representert), de representerer bare seg selv, og tenker ikke på gjenvalg. De blir presentert med en problemstilling, de blir gitt tid sammen, og fagfolk er tilgjengelig for å gi kunnskap og informasjon – slik embetsverket er tilgjengelig for valgte politikere. Politikere plikter å behandle deres forslag, og rapportere på dem. I noen tilfeller er politikere forpliktet til å iverksette forslagene. Selv om ikke alle borgere er med på alle konkrete avgjørelser, er det viktig at folk føler at «folk som meg» var med på avgjørelsen. Det er også en viktig beredskap som ligger i at alle borgere kan bli innkalt. Det vil være en konkret oppgave for skolen å sette elevene i stand til å bidra i en slik borgerjurie, kanskje mer motiverende enn en passiv holdning om at politisk deltakelse er for spesielt interesserte.

Mer utstrakt bruk av lett tilgjengelige nettbaserte ressurser for deltakende høringsrunder er også en mulighet. Hvis en kommune eller stat skal

gjennomføre endringer, er det et stort forbedringspotensial for å la høringsrunder være utgangspunkt for et bredt uenighetsfelleskap. Det virker ansvarliggjørende å diskutere en reell avgjørelse med beslutningstakere. Dagens høringssystemer, inkludert folkemøter, virker for ofte som et spill for galleriet.

Deltakende, deliberative og problemløsende demokratiske prosesser er alle elementer som vil styrke et uenighetsfelleskap. En lukket samtale om abstrakte problemstillinger vil ofte resultere i lite fruktbare retoriske hanekamper.

GRUPPENIVÅET: KLASSEROMMET SOM UENIGHETSFELLESSKAP

Begrepet om et uenighetsfelleskap oppstod i klasserommet. Skolen er en arena for å trene opp evnen til samarbeid, argumentasjon, lære mer om tema man utvikler en mening om, og å utvikle ens identitet og karakterstyrke som medborger. Det er også et godt eksempel på gruppedynamikker som oppstår i fellesskap som lever sammen, ansikt til ansikt. Her er det flere dynamikker som er annerledes enn det mer forestilte fellesskapet i en nasjonal offentlighet.

Det ligger dypt i oss mennesker at vi vil bli likt av andre. En viktig nøkkel til å forstå og forbedre dynamikken i klasseromsdiskusjoner handler om at alle deltakere ikke bare driver med argumentasjon, de driver også med selvpresentasjon. Ifølge den amerikanske juristen og samfunnsforskeren Cass Sunstein, er dette en viktig drivkraft i hvordan gruppedynamikk påvirker læring, tenkning og beslutninger (Sunstein, 2003; Sunstein, 2011). Han er særlig opptatt av at gruppelemmer emosjonelt opplever enighet og konsensus som behagelig. Videre påpeker han hvordan grupper som består av enige folk, ofte ender opp med avgjørelser som er mer ekstreme enn snittet av medlemmenes

meninger. Ja, av og til kan en gruppediskusjon blant folk som er enige, føre til en avgjørelse som er mer ekstrem enn det noen av deltakerne ville ha gått inn for alene.

Hva er utfordringen? Ifølge Sunstein er den største utfordringen at gruppedeltakere sitter inne med informasjon de ikke deler med gruppa. Dette kan være rent praktisk informasjon, men det kan også være hva gruppedeltakeren føler om saken, eller ulike andre argumenter og ståsteder. Sunstein tenker at sosiale mekanismer i grupper fungerer som barrierer, som gir motstand mot at alle deler all sin informasjon. Barrierer er ikke det samme som faste hindre. Sunstein fremhever to viktige former for barrierer mot deltakelse. Det ene er informasjonsbarrierer, og det andre er statusbarrierer. Informasjonsbarrierer er når gruppedeltakeren tenker at «denne informasjonen har nok de andre allerede», eller «denne informasjonen er nok ikke relevant, da ville noen andre sagt det». Statusbarrierer er når folk tenker at andre vil tenke negativt om dem hvis de deler sin informasjon. Utfordringen for å la klasserommet bli et godt uenighetsfelleskap er altså å finne måter å senke disse barrierene på.

Den viktigste måten å senke disse barrierene på er langsiktig og godt sosialt pedagogisk arbeid. Å gjøre klassen til et trygt fellesskap som kjenner hverandre godt, og der elevene føler seg sikre på at de ikke vil bli erta eller hetset i etterkant, er et krevende og langsiktig arbeid, der arbeidende lærere er de fremste ekspertene. Jeg skal derfor heller bidra med noe som kanskje kan virke mindre intuitivt, og det er noen måter å tenke på som kan hjelpe til å skape god uenighetsfelleskap i grupper som ikke kjenner hverandre så godt ennå, eller som kan fungere som intervensjoner når læreren ønsker å rette oppmerksomheten mer direkte mot klassen som uenighetsfelleskap.

Jeg skal forsøke å peke på noen strategier for fungerende uenighetsfelleskap, men uten at jeg skal gå noen one-size-fits-all-ferdige opplegg.

Å skille mellom ytring og selvpresentasjon

Det første innspillet er å lete etter grep som skiller folks selvpresentasjon fra ytringen. Dette prinsippet kan få mange former. En måte er å dele ut standpunkter eller roller i forkant, og gjennomføre en diskusjon med utgangspunkt i standpunkt de ikke nødvendigvis selv har. Her er det verdt å merke seg at hvis det er snakk om tema der elevene ikke har brukt tid og refleksjon allerede, så blir ofte folk mer positivt innstilt til standpunkt de har blitt tildelt, så dette må gjøres med nensomhet. Poenget er at hvis personer ikke knyttes til standpunktene og argumentasjonene de fremfører, kan ideene og argumentene undersøkes på en armlengdes avstand. I tillegg kan ferdigheter i debatt og argumentasjon øves opp i en situasjon der mindre står på spill for eleven rent statusmessig. En annen måte er å introdusere en «djevelens advokat». Hvis en gruppe er i ferd med å lande på en avgjørelse, kan det utpekes en djevelens advokat. Da er det vedkommendes oppgave å finne frem flest og best mulig argumenter *mot* gruppens foretrukne alternativ. Virker dette? Vel, det kommer an på hva man vil oppnå. Ifølge Cass Sunstein er det sjelden djevelens advokat klarer å få en gruppe til å endre mening. Derimot er det en annen teknikk som heter «red team», som er mer effektiv i så måte. Da finner man frem til de som *faktisk* er uenige med en nær-konsensus, setter dem sammen, og ber dem presentere sin case så godt de kan. Ifølge Sunstein er en slik rød gruppe mye mer effektiv enn djevelens advokat (Sunstein & Hastie, 2015). Men djevelens advokat kan ha andre fordeler. Det kan identifisere svake punkter i en plan som kan utbedres, og det kan forberede gruppen

på mulig motstand og motargumenter som vil komme når en avgjørelse settes ut i livet. I en klasseromssetting vil djevelens advokat kunne komme til å øke bredden på diskusjonen, se spørsmål fra flere vinkler og dermed bedre uenighetsfellesskapet.

Å skille idéproduksjon og idévurdering

En annen strategi for å bedre uenighetsfellesskapet er å skille idéproduksjon og idévurdering. Dette er kjernen i brainstormingsteknikker. Utgangspunktet er at idéproduksjon og idévurdering er to forskjellige prosesser. Vanligvis kjører vi begge «programmene» samtidig og vurderer nye ideer fortløpende. Et aspekt av en slik vurdering er selvpresentasjon og sosial risiko. Resultat er en slags mental multitasking som er kognitivt krevende. Tanken bak brainstormingsteknikker er at begge disse prosessene vil bli mer effektive hvis vi kun gjør én ting av gangen. Det vanligste er å skille de to prosessene i tid. Først en ja-fase, så en vurderingsfase. Men det går også an å dele en gruppe i to og la den ene halvparten finne på nye ideer, og så la den andre halvparten velge ut de tre beste ideene. Noe av poenget er bevisst å oppsøke flest mulig argumenter både for og imot et standpunkt. Ved å gå for kvantitet heller enn kvalitet senkes terskelen for å bidra, og kreativiteten kan ofte øke. Så kan man heller vurdere kvaliteten i bidragene på et senere tidspunkt. Noe av gevinsten kommer fra at slike øvelser også vil svekke båndet mellom selvpresentasjon og ytring. Samtidig er det også en gevinst i å redusere den kognitive multitasking som kjennetegner vår autopilot.

Normer for samhandling

Den tredje strategien for å bedre uenighetsfellesskapet på gruppenivå er å drive undervisning rettet

mot normer for samhandling. Koblingen til uenighetsfellesskapet er at en felles forståelse av *formen* en gruppe ønsker at diskusjon og uenighet skal ha, vil påvirke i hvor stor grad uenigheter blir løftet frem. I neste omgang vil det kunne påvirke i hvor stor grad uenigheten kan bli konstruktiv. Her finnes det mange muligheter. En mulig innfallsvinkel er å undervise om, og sammenligne, Arne Næss' saklighetsnormer (Næss, 1975) med Berit Ås' hersketeknikker (Ås, 1979). Dette er verktøy som kan brukes når elever skal diskutere offentlig samtale, ytringsfrihet eller lignende tema – og som definitivt også er relevante for klassens egne diskusjoner. Et slikt opplegg kunne munne ut i en prosess der elevene forsøker å formulere oppdaterte samhandlingsnormer tilpasset egen situasjon.

Næss' saklighetsnormer har som utgangspunkt at slike normer er en hjelp til å komme frem til utsagn som er både holdbare og relevante. Hvis en debattant forsøker å sverte den andre debattanten, spør Næss om dette er relevant for saken som diskuteres?

Ås' hersketeknikker er skrevet noe senere, og tar utgangspunkt i at menn (og kanskje andre privilegerte grupper) ofte bruker usaklige og diskriminerende midler for å holde motstand på en armlengdes avstand. Dette trenger ikke være bevisst, men det er ofte reelt. Der Næss vil oppnå saklighet og innsikt, vil Ås oppnå rettferdighet og verdighet for kvinner (og vi kan legge til andre undertrykte grupper). Et godt utgangspunkt for diskusjonen er om dette til syvende og sist dreier seg om det samme, eller om de ulike verktøyene vil føre til ulike uenighetsfellesskap hvis de blir iverksatt. Undervisning som tar utgangspunkt i ideen om uenighetsfellesskap, burde fremme evnen til kritisk tenkning og dermed trene opp evnen til å gjenkjenne og motvirke usakligheter og hersketeknikker.

Arne Næss' saklighetsnormer**1. Unngå tendensiøst utenomsnakk**

Eksempler: personkarakteristikker, påstander om motpartens motiver, årsaksforklaringer til argument.

2. Unngå tendensiøse gjengivelser

Gjengivelsen må være nøytral med tanke på stridsspørsmål.

3. Unngå tendensiøs flertydighet

Flertydigheten gjør at argumentet kan tilpasses kritikken.

4. Unngå tendensiøs bruk av stråmenn

Dette vil si å tillegge motstanders standpunkt et innhold han ikke står inne for.

5. Unngå tendensiøse originalfremstillinger

Informasjon som legges frem, må ikke være usann, ufullstendig, skjev og/eller holde tilbake relevant informasjon.

6. Unngå tendensiøse tilberedelser av innlegg

Eksempler: ironi, sarkasme, skjellsord, overdrivelser eller trusler.

blir hånet, ledd av eller sammenlignet med dyreatferd; for eksempel høns og gjess, når kvinner sies å være spesielt hysteriske, får vite at de bare er seksuelt interessante eller blir karakterisert som utspekulerte hekser. Alt er betegnelser som vanligvis ikke brukes om menns reaksjoner.

3. Om tilbakeholdelse av informasjon

Tilbakeholdelse av informasjon foregår når menn, som en selvfølge, henvender seg til andre menn, og kvinner ikke gis informasjon om viktige saker på arbeidsplassen eller i det politiske livet.

4. Om fordømmelse uansett hva du gjør

Teknikken brukes overfor alle en har fordømmer mot: Unge kvinner blir ofte beskyldt for å være utfordrende kledd og derfor skyld i voldtekt og overgrep.

På den annen side beskyldes de for å være prapne og umodne når mannlige venner ikke synes de ser lekke nok ut når de blir bedt ut på bar! Småbarnsmødre er egoistiske hvis de tar seg jobb og ikke er hjemme hos barna, men er de hjemmeværende, så anklages de for ikke å arbeide og gjøre sin samfunnsplikt.

Du straffes både for det du gjør og det du ikke gjør.

5. Om påføring av skyld og skam

Påføring av skyld og skam skjer gjennom latterliggjøring, ydmykelser, blottstillelse og ærekrenking. Det skjer når kvinner får høre at de ikke er dyktige og ansvarlige nok, selv om anledningen kan være:

- at de tenker og handler annerledes enn menn gjør.
- at de ikke har kunnet skaffe den informasjon som menn behersker.

Berit Ås' hersketeknikker**1. Om usynliggjøring**

Usynliggjøring foregår når kvinner blir bortglemt, forbigått eller «overkjørt». Usynliggjøring fratår kvinner selvfølelsen og minner dem om at de er mindre verdt – at de er uviktige og betydningsløse.

2. Om latterliggjøring

Latterliggjøring foregår når kvinners innsats

Noen vil se en selvmotsigelse i dette. Er ikke slike normer basert på verdier, og vil ikke en gruppe med et slikt normsett utgjøre et verdifelleskap fremfor et uenighetsfellesskap? Dette kan åpne opp en større diskusjon om forholdet mellom normer, regler og verdier. Én ting er at individer kan holde tilbake sitt egentlige ståsted når det ikke er anerkjent. En annen innfallsvinkel er at felles regler, som trafikkregler, er en pragmatisk fellesordning som ikke gjenspeiler delte verdier av den typen «dypere» verdier som blir brukt i retorikken om delte verdier. En tredje innfallsvinkel kan være å skille mellom substansielle verdier og prosessverdier, og si at et uenighetsfellesskap dreier seg om uenighet om substansielle verdier. Jeg anerkjenner at det kan være gråsoner her. Ytringsfrihet, for eksempel, er nok både prosessverdi og substansiell verdi for mange. Hvordan man diskuterer med hverandre har jo også å gjøre med substansielle verdier som respekt og verdighet. Allikevel tenker jeg at det pragmatisk sett er et nyttig skille. Det vil ofte være situasjoner der folk er uenige om politiske eller moralske spørsmål, men kan bli enige om gode måter å diskutere dette på. En slik tommelfingerregel kan suppleres med mer presise verktøy for unntakene. Hvis hets, mobbing, vold eller trusler er en del av bildet, må den særskilte kompetansen som finnes om dette i skolens nettverk, brukes. Da går vi ut over rammene jeg diskuterer i denne artikkelen.

INDIVIDET SOM UENIGHETSFELLESSKAP

En av styrkene ved å tenke på våre grupper som uenighetsfellesskap – enten de er små eller store – er at det er en måte å tenke på som gir bra med rom for hvordan vi mennesker faktisk er bygd sammen, hvordan vi lærer, hvordan vi er kreative og hvordan vi bygger vår identitet og karakter. Vi har ulike roller i hverdagen, med ulike forventninger knyttet til seg. Vi er flerstemmige vesener som ikke alltid har entydige svar. Vi lever mye av livet på emosjonell, kognitiv og kroppslig autopilot, men vi er i stand til å stoppe opp og reflektere, vurdere og endre kurs. Kahneman kaller autopiloten vår for «system 1» og vårt mer reflekterende og saktegående beslutnings-takingsmodus for «system 2» (Kahneman, 2011). Mange av tipsene og analysene i denne teksten hviler på antakelsen at vi tar bedre avgjørelser hvis vi stopper opp og engasjerer system 2. Verdien av uenighet for individet ligger ofte i at manglende konsensus kan hjelpe oss å skru av autopiloten, og gi våre egne og vår samtalepartners tanker, følelser og argumenter vår fulle oppmerksomhet. Dette er krevende, for vår autopilot plasserer ofte alle som er uenige med oss, i «dem»-båsen, og «deres» meninger ser autopiloten gjerne bort ifra. Men vi kan altså øve oss i å overprøve autopiloten når den tar snarveier som gjør vår verden mindre, mer fordomsfull og begrenset. Vi kan øve opp vårt indre uenighetsfellesskap, vi kan skape gode nok fellesskap for trygg meningsutveksling i gruppene vi deltar i til daglig. Vi kan starte å gjøre nasjonale demokratiske fellesskap mer inkluderende og mer løsningsorienterte ved å tenke på dem som uenighetsfellesskap. I skolen er alle tre nivåene av uenighetsfellesskap relevante.

Referanser

Bondevik, Kjell Magne (1997). *Redegjørelse i Stortinget om verdikommisjonens arbeid*.

Chwalisz, Claudia (2015). *The Populist Signal*. London: Rowman & Littlefield.

Iversen, Lars Laird (2012). *Learning to be Norwegian: A Case Study of Identity Management in Religious Education in Norway*. Münster: Waxmann.

Iversen, Lars Laird (2014). *Uenighetsfellesskap: Blikk på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Jensen, Siv (2010). *Islamisering pågår for fullt*. nrk.no.

Kahneman, Daniel (2011). *Thinking, Fast and Slow*. New York: Farrar, Straus and Giroux.

Kunnskapsdepartementet (2006). *Mandat for utvalget for gjennomgang av formålet med opplæringen og formål for barnehagen*.

Norges Grunnlov (2016). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17>.

Næss, Arne (1975). *En del elementære logiske emner*. Oslo: Universitetsforlaget.

Reitan, Odd & Mathisen, Kathrine Bjerke (2012). *Hvis jeg var president*. Oslo: Aschehoug.

Rokkan, Stein, Alldén, Lars & Hagtvet, Bernt (1987). *Stat, nasjon, klasse: essays i politisk sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Sunstein, Cass R. (2003). *Why Societies Need Dissent*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Sunstein, Cass R. (2011). *Going to Extremes: How Like Minds Unite and Divide*. New York, Oxford: Oxford University Press.

Sunstein, Cass R. & Hastie, Reid (2015). *Wiser: Getting Beyond Groupthink to Make Groups Smarter*. Boston, Mass.: Harvard Business Review Press.

Ås, Berit (1979). *De fem hersketeknikker*. København: Juristforbundets Forlag.

Skolen som fordoms- og forebyggingsarena?

Åse Røthing

*Høgskolen i Oslo og Akershus
Institutt for internasjonale studier og tolkeutdanning*

Forfatteren drøfter spørsmålet om og hvordan skolen kan være en arena for å forebygge gruppefiendtlighet, marginalisering og trakassering.

Artikkelen drøfter eksempler fra undervisning og lærebøker som kan virke mot sin hensikt, og som bidrar til å opprettholde fordommer mot ulike minoritetsgrupper. Samtidig diskuteres hvordan skolen best mulig kan bidra til å forebygge gruppefiendtlige holdninger ved å tematisere hvilke typer kompetanse og hvilke perspektiver som kan være nyttige i det forebyggende arbeidet.

INNLEDNING

Skolens undervisning og lærebøker kan bidra til både å skape og opprettholde fordommer mot ulike minoritetsgrupper. Heldigvis kan skolen også være en god arena for å forebygge gruppefiendtlighet, marginalisering og trakassering. Tittelen på innlegget mitt, «Skolen som fordoms- og forebyggingsarena?», inviterer til å tematisere begge sider ved skolens arbeid. Jeg vil derfor bruke deler av dette innlegget til å drøfte noen eksempler på hvordan lærebøker og undervisning kan sies å bidra til å skape eller reproducere fordommer. Det er viktig å vise fram og drøfte eksempler på dette, for på den måten å bidra til økt bevisstgjøring. Like viktig er det imidlertid å diskutere hvordan skolen best mulig kan bidra til å forebygge gruppefiendtlige holdninger, marginalisering og ekskludering.

Når jeg skriver og foreleser om marginaliserings- og ekskluderingsproblematikk i skolen, tar jeg ofte utgangspunkt i eksempler som kan stille lærebokforfattere eller lærere i et mindre heldig lys. Det er derfor viktig for meg å understreke følgende: Jeg tror at lærere og lærebokforfattere i all hovedsak har de *aller beste intensjoner* om å bidra til likebehandling og inkludering, og å forebygge fordommer og marginalisering. Men på grunn av *manglende kompetanse* er ikke resultatet alltid like godt. Derfor er det viktig at utdanningsmyndighetene tar ansvar for å bidra til økt kompetanse blant undervisere. Djupedalutvalgets forslag om at *normkritiske perspektiver* skal innarbeides på alle nivåer i utdanningsløpet (NOU, 2015:2), inkludert i lærerutdanningen, kan være et viktig bidrag til dette. Jeg skal komme tilbake til dette mot slutten av innlegget.

I dette innlegget skal jeg først drøfte noen eksempler fra undervisning og lærebøker som etter

mitt syn kan bidra til å skape eller bygge opp under fordommer. Hensikten er ikke å kritisere enkeltlærere eller lærebokforfattere. Jeg er derimot opptatt av å diskutere hva som skjer i disse eksemplene; hvilke forståelsesmåter er det som spiller med i det som sies eller skrives? Hva er det som ligger implisitt, eller hva tas for gitt? Hva er de «blinde flekkene» som gjør at situasjoner eller tekster kan komme til å reproducere fordommer framfor å utfordre dem? I siste del av innlegget skal jeg si noe kort om hvilke typer kompetanse og hvilke perspektiver jeg mener er nyttige i arbeidet for å forebygge ulike former for gruppefiendtlighet.

ANDREGJØRING OG MAJORITETSPRIVILEGIER¹

La meg begynne med et kort eksempel som jeg tenker kan bekrefte eller skape fordommer, men som også kan forebygge fordommer, forutsatt at læreren har tilstrekkelig kompetanse. Eksemplet er fra en lærebok for samfunnskunnskap for 8. trinn. I dette læreverket brukes refleksjonsoppgaver som inngang til ulike temaer. I kapitlet om kultur er det et underkapittel med overskriften «Hva har hijab med kultur å gjøre», og deretter følger en refleksjonsoppgave, «Tenk over: Hva tenker du om kvinner som bærer hijab?» (Berner & Borge, 2006, s. 35).

Denne oppgaven framstår som «gjenkjennelig» og lett å forstå. Den henspiller på veletablerte offentlige samtaler: Hijab er gjenkjennelig som et «problemtema» og som noe det derfor kan ses som nyttig å diskutere. Det er forbundet med forbud (i politiet), tvang og kvinneundertrykking. Ord som «problem», «forbud» og «tvang», vil mange umiddelbart hekte seg på når man leser oppgaven. At hijab også er knyttet til rettigheter (det er slått fast

¹ Dette avsnittet bygger i stor grad på følgende tidligere publikasjon: «Er de sinte eller vil de høre på det jeg har å si? Utsatthet, majoritetsprivilegier og etiske utfordringer i klasserommet» (Røthing 2014a), i boka *Empirisk etikk i pedagogiske praksiser* (Afdal, Røthing og Schjetne (red.), 2014).

at bruk av hijab er illegitim grunn for å si opp eller å la være å ansette noen) og at hijab kan forstås som en selvvalgt identitetsmarkør på linje med andre identitetsmarkører, er assosiasjoner som, etter mitt syn, *ikke* melder seg på eller aktiveres like raskt og på tilsvarende måte. Oppgaven kan med andre ord henspille på noen etablerte forestillinger om at hijab er et problem som det er viktig å snakke om, men det framgår ikke *hvem* det er viktig for eller *hvorfor*.

Etter mitt syn melder det seg umiddelbart en rekke spørsmål til denne refleksjonsoppgaven: Hvem har lærebokforfatterne sett for seg som oppgavens «du»? Hvem er inkludert i og hvem er ekskludert fra dette «du»? Hvorfor framstår det som nyttig, viktig og riktig at (noen) elever skal reflektere over hva de «tenker om kvinner som bærer hijab»? Hvem er denne oppgaven nyttig for? Hva lærer elevene av dette? Hvilke elever lærer hva? Hvilke ulike følelser kan en oppgave som dette tenkes å sette i spill eller invitere til, hos ulike elevgrupper?

Jeg har ofte brukt denne refleksjonsoppgaven i forelesninger som eksempel på både majoritetsprivilegier og andregjøring. Studenter eller andre tilhørere pleier da å reagere på oppgaven på hovedsakelig to ulike måter: Noen blir overrasket, forarget eller provosert over at oppgaven impliserer et «vi» og «dem» der «kvinner med hijab» framstår som «de andre», mens majoritets-viet gis en rett til å mene noe om «kvinner med hijab». Andre pleier å protestere på denne kritiske vinklingen og argumentere for at det er viktig å snakke om hijab fordi hijab forbindes med kvinneundertrykking og av mange ses som problematisk. Derfor er det viktig å ta opp temaet, hevder disse, *selv om* en slik tematisering kan innebære marginalisering og andregjøring av «kvinner med hijab». Under en gjesteforelesning for lærerstudenter dukket imidlertid en tredje respons opp. Jeg spurte en liten gruppe på omkring ti

studenter hva de tenkte om refleksjonsoppgaven. En håndfull hvite kvinner uten hijab svarte at de syntes den var provoserende og problematisk. Et par andre hvite kvinner uten hijab mente det var viktig og på sin plass å ta opp hijab som tema på denne måten. De siste tre studentene i gruppa var kvinner med etnisk minoritetsbakgrunn som selv bar hijab. Disse satt og hvisket engasjert seg imellom mens de andre studentene diskuterte, men deltok ikke i plenumssamtalen. Siden jeg ikke kjente studentgruppa, vegret jeg meg for å spørre dem direkte om hva de mente. Men etter litt tok jeg likevel sjansen og spurte. Da svarte en av dem følgende:

Når jeg ser sånne spørsmål, vet jeg ikke hva som kommer. Jeg vet ikke om de vil være sinte og kjefte på meg, eller om de vil høre på meg og det jeg har å si.

Studentens svar illustrerer etter mitt syn på en sylskarp måte at læreboktekster og undervisning ikke uten videre bidrar til å forebygge fordommer og gruppefiendtlighet. Tvert imot kan de sette allerede marginaliserte studenter og grupper av studenter eller elever i sårbare og utsatte posisjoner. Studenten beskriver en maktesløs posisjon hvor hun er overgitt til andre og ikke har tillit til at hun vil bli hørt.

Refleksjonsoppgaven framstår, som nevnt, som gjenkjennelig og «meningsfull». Det virker kort og godt enkelt å stille spørsmålet. Oppgaven indikerer at det er lett vint fra en *majoritetsposisjon* å sette kritisk fokus på en minoritetsgruppe. Det koster lite, kanskje ingen ting. Majoriteten risikerer ikke noe, setter ikke seg selv på spill. Dette illustrerer tydelig den maktasymmetrien som ligger innebygd i oppgaven. Men hva med en oppgave som for eksempel «Hva tenker du om kvinner som bærer kors?». Framstår den som like «selvsagt» eller lett vint? I artikkelen «Når religion blir identitet» (2012)

argumenterer Lars Laird Iversen, med utgangspunkt i en studie av RLE-undervisning på ungdomstrinnet, for at «minoriteters religiøsitet er blitt 'etnifisert' mens majoritetens religiøsitet blir privatisert» (Iversen, 2012, s. 264). Sett i lys av Iversens observasjon kan en oppgave som inviterer til å mene noe om «kvinner som bærer kors», framstå som mindre «passende». Kanskje fordi en slik oppgave setter fokus på eller krever en form for forklaring på noe som anses som privat? Dersom Iversen har rett i at minoriteters religiøsitet har blitt «etnifisert», er oppgaven om kvinner som bærer hijab, ytterligere problematisk. Med dette som bakteppe kan det innebære at diskusjon om og kritikk av «hijab» ikke framstår som en avgrenset diskusjon om en «kulturell kleskode» (Berner & Borge, 2006, s. 35) eller en «religiøs identitet» (samme, s. 36), som læreboka omtaler hijab som. Tvert imot kan oppgavens *implisitte undertekst* være ikke bare spørsmål av typen «hva tenker du om muslimer?», men også for eksempel «hva tenker du om somaliere?».

Det er selvsagt mulig å tenke seg et utall ulike forståelser og opplevelser av refleksjonsoppgaven «Hva tenker du om kvinner som bærer hijab?». Det kan for eksempel tenkes at jenter som bærer hijab, ser oppgaven som en anledning til å fortelle om sitt valg om å bære hijab, og setter pris på den oppmerksomheten som oppgaven gir. Tilsvarende kan det tenkes at jenter som er under press om å begynne å bruke hijab – eller gutter som vet at søstre er under press – vil oppleve oppgaven som en kjærkommen anledning til å samle argumenter mot bruk av hijab. Men det er nærliggende å lese oppgaven først og fremst som et uttrykk for majoritetens (antatte) ønske om å få snakke om det som er etablert som et problematisk tema.

Kan det tenkes en annen formulering som gjør

«kvinner som bærer hijab» mindre utsatte? En oppgave som har større potensial for å forebygge fordommer og gruppefiendtlige holdninger? I boka for 9. trinn i samme læreverk er det en refleksjonsoppgave som ligner: «Hvordan tror du det er å være homofil?» (Berner & Borge, 2007, s. 44). En parallell kunne vært: «Hvordan tror du det er å bære hijab?» Denne alternative oppgaven er langt ifra en optimal oppgave, den har tvert imot flere opplagte ulemper: Den impliserer fortsatt en leser som ikke selv bruker hijab og som ser dette som fremmed, den usynliggjør elever som bruker hijab eller har venner eller familie som gjør det, og den framstiller fortsatt kvinner med hijab som «de andre». Heller ikke denne oppgaven har et umiddelbart maktkritisk potensial; den holder fokus på en minoritetsgruppe og vender ikke fokus mot *relasjonen* minoritet-majoritet eller mot majoritetsprivilegier. Den alternative oppgaven inviterer imidlertid til en form for «rollevertakelse». Den inviterer elever som ikke selv bærer hijab til å forestille seg hvordan det kan være. På den måten inviteres de til å sette seg i en annens sted. Oppgaven kan potensielt gi majoritets elever en erfaring med å kjenne på «utsatthet» framfor å gi dem anledning til å gjøre andre utsatte. Oppgaven kan også gi majoritets elever en fornemmelse av egen makt- og majoritetsposisjon, en fornemmelse de kan reflektere over og anvende konstruktivt neste gang de står i en situasjon som ligner.

DEN GRAVIDE MANNEN: REPRODUKSJON AV STEREOTYPIER²

Det neste eksemplet jeg vil drøfte, er hentet fra en klasseromsobservasjon på 8. trinn på en skole i Oslo for et par år tilbake. Dette utdraget kan kanskje virke sært, men jeg vil likevel argumentere for at det kan

2 Dette avsnittet bygger i stor grad på følgende tidligere publikasjon: «Kjønn, normer og identiteter i skolen» (Røthing, 2014b), i boka *Pedagogikk – en grunnbok* (Stray & Wittek (red.) 2014).

illustrere noen viktige poenger. Før jeg viser dere dialogen, vil jeg understreke at læreren som underviser her, er en mann i midten av trettiårene med god faglig bakgrunn, inkludert hovedfag fra universitetet. Han var dessuten opptatt av å understreke både for elevene og for meg som forsker, at han var både tolerant, ikke-religiøs og politisk på venstresiden.

Lærer: Er det forskjellige forventninger ... kan gutter og jenter oppføre seg likt?

Elever: Nei. Hvis Fredrik kom på skolen med sminke, ville det være litt rart.

Lærer: Ja, da ville han få høre at han er homo, sånn som Khalid i stad. Det bruker dere som et skjellsord. Men hvis gutter hadde kommet i skjørt, hadde det vært spesielt.

Elev: Jeg hørte om en mann som hadde vært dame for 10 år siden og som nå er gravid.

Lærer: Ja, men det blir jo helt sprøtt at det går an å være sånn midt imellom. Det er jo helt sprøtt!

Dersom denne læreren i en annen setting hadde fått spørsmål om hva han mente om trakassering av transpersoner og om deres menneskerettigheter, er jeg ganske sikker på at han ville tatt sterkt avstand fra trakassering, og at han ville vært positiv til transpersoners rettighetskamp. Han ville kanskje sagt at han syntes transtematikk er litt vanskelig å forstå seg på, men jeg føler meg sikker på at han uansett ville uttalt seg støttende på et prinsipielt grunnlag. I dialogen over går det imidlertid ganske galt. Det er ingen tvil om at læreren bidrar til å bekrefte fordommer framfor å utfordre dem.

I løpet av de ukene jeg gjorde observasjoner på denne skolen, hørte jeg imidlertid flere ganger at

lærerne var opptatt av å problematisere og utfordre elevenes generaliseringer knyttet til religion og etnisitet. Men i tilfellet over slår ikke en tilsvarende impuls inn. Kanskje kan vi si at læreren manglet en internalisert beredskap, en umiddelbar kompetanse til å stoppe opp og problematisere generaliseringer. Sannsynligvis manglet han også faglig basert kunnskap om kjønn, seksualitet, kjønnsnormer og transtematikk. I stedet for å utfordre elevene følger han selv opp med å trekke opp grenser for hva som skal ses som «normalt» og «mulig». Og dersom det var en elev i denne klassen som lurte litt på egen kjønnsidentitet og som kunne ønske seg ny kunnskap eller positiv synliggjøring av kjønns mangfold, bidro ikke læreren til det. Og hvis det var en elev i denne klassen som hadde en hemmelighet knyttet til transtematikk, ble hemmeligheten garantert mer skummel og hemmelig etter denne seansen.

I utgangspunktet ligger dialogen an til å bli en gavepakke til læreren. Han kunne utfordret elevene til å reflektere over hvorfor de syntes det ville vært rart hvis Fredrik kom på skolen med sminke, og hvorfor grensen for hva gutter kan gjøre eventuelt går ved å kle seg i skjørt. Dersom læreren hadde hatt god kunnskap, kunne de dessuten diskutert ulike kjønnsnormer til ulike tider og på ulike steder, og de kunne snakket om hvordan barn og unge *gjør kjønn* på en rekke ulike måter. Videre kunne de for eksempel diskutert forhold mellom kjønnsnormer og seksuell orientering, og forhold mellom kjønnsidentiteter og kjønnsiscenesetninger.

Den danske pedagogen Dorte Staunæs argumenterer i boka *Kön, etnisitet og skoleliv* (2004) for at det kan være nyttig å bruke det hun kaller «grensefigurer» for å drøfte ulike problemstillinger. Grensefigurer er «levende pekepinne på hvor grensene går», «de lever ved og eksponerer det normative grenser», og «de er omvendte speil som de øvrige elevene kan speile seg i, i forhold til hva de ikke er

og kanskje ikke vil være» (2004, s. 43, min oversettelse). Den gravide mannen introduseres i dialogen over som eksempel på den absolutte grensen. En gravid mann er ikke bare litt rart, som «homoer» som bruker sminke, men et «helt sprøtt» eksempel på noe som ikke skal gå an. Denne typen grensedragninger, som både elever og læreren utfører, viser imidlertid ikke bare fram noen konkrete grenser, men minner også elevene på at de stadig må være på vakt for hvor grensene går for «normale» kjønnsiscenesettelser versus «rare», «sprø» eller helt uhørte måter å gjøre seg selv på.

Skjellsord som «homo» og «hore», som mange skoler har satt fokus på de siste årene, kan ha en lignende funksjon: De rammer selvsagt den enkelte som blir kalt «hore» eller «homo», men ordene trekker samtidig opp grenser for *alle* som hører dem i bruk. Ordet «homo» refererer sjelden til gutter som faktisk er forelsket i andre gutter, det viser vanligvis til gutter som gjør kjønn på «feil» måte og gjenspeiler på den måten noen gitt maskulinitetsnormer. Det handler om å trekke opp grenser for hva gutter kan gjøre, hvordan de kan kle seg, hva de kan like å holde på med, hvem de kan være sammen med og fortsatt bli sett på som en «ordentlig» gutt (se Røthing & Svendsen, 2009 for mer om dette). I dialogen over kommenterer læreren irettesettende at elevene bruker «homo» som skjellsord. Men han tematiserer eller problematiserer ikke hva som gjør at homo *fungerer* som skjellsord. Hva spiller det på, hva refererer det til? For å si det enkelt: «jævla hetero» *fungerer* veldig dårlig som skjellsord. Hva kommer det av?

Å ARBEIDE FOR EN INKLUDERENDE SKOLE

Det er selvsagt ingen enkle svar på hvordan man best kan lykkes i arbeidet for en inkluderende skole og for å forebygge fordommer og gruppefiendtlige

holdninger. Ulike kontekster og betingelser vil nødvendigvis kreve ulike tilnærminger og ulike former for normbevissthet, inkluderingsarbeid og makt-kritisk tenkning. I fortsettelsen vil jeg imidlertid nevne noen elementer som jeg tror kan ha betydning for denne typen endringsarbeid.

En helhetlig og langsiktig strategi

Ulike studier har vist at det er nødvendig med en helhetlig og langsiktig strategi når skoler vil arbeide med endring, for eksempel for å fremme mer inkluderende skolemiljø og for å forebygge for eksempel krenkelser og gruppefiendtlige holdninger. Dette framheves dessuten i forbindelse med *ulike typer* endringsprosjekter. I en svensk studie fra noen år tilbake av Janne Bromseth og Hanna Wildow (2008), som undersøkte skolers forandringsarbeid med fokus på likestilling, kjønn og seksualitet, ble det tydelig at på skoler der enkeltpersoner, ofte ildsjeler, fikk ansvar for dette arbeidet, ble arbeidet fragmentert og hadde begrenset effekt. På skoler der ledelsen initierte arbeidet og det ble lagt vekt på å inkludere hele personalet, var effekten imidlertid betraktelig bedre. Lærere som deltok la spesielt vekt på betydning av å utvikle et felles fagspråk for å identifisere og analysere utfordringer.

Bakken mfl. (2008) framhever det samme når det gjelder endringsprosjekter som skal bidra til å bedre gutters skoleprestasjoner. De konkluderer med at «tiltak har størst gjennomslagskraft hvis de gjennomføres innenfor en helhetlig og langsiktig strategi i forhold til å utvikle kvaliteten i skolen» og «de kortsiktige tiltakene, og særlig de som er innført uten å være integrert i skolens læringsarbeid, har relativt liten effekt». «Kortsiktige prosjekter uten organisatorisk forankring har stort sett bare effekt så lenge prosjektet varer» (Bakken mfl. 2008, s. 76–81, omtalt i Backe-Hansen mfl. 2014, s. 90).

Prosjekter med en helhetlig tenkning og med fokus på inkludering viser seg dessuten å ha positiv effekt for *alle elever*, ikke kun for spesifikke grupper som endringsarbeidet er spesielt rettet mot.

En konstruktivistisk grunntenkning

En konstruktivistisk forståelse av kjønn framheves som helt avgjørende for et britisk prosjekt kalt *Raising boys' achievement project* (Warrington & Younger, 2006, omtalt i Backe-Hansen mfl. 2014, s. 90), som av Bakken mfl. (2008) ble løftet fram som det mest vellykkede når det gjaldt å bedre gutters skoleprestasjoner. Ved å legge vekt på en konstruktivistisk forståelsesmåte i dette prosjektet ble kjønnsnormer og kjønnsrelasjoner forstått som sammensatte, mangfoldige og foranderlige, ikke som statiske og gitte. Hensikten var å unngå stereotyp oppfatninger av både gutter og jenter.

På tilsvarende måte kan det være fruktbart å legge til grunn en konstruktivistisk forståelsesmåte i arbeidet med å hindre stereotype oppfatninger av for eksempel ulike religiøse eller etniske grupper. Et sentralt poeng innen konstruktivistisk tenkning er å *stille spørsmål ved generaliseringer* (se f.eks. Prieur, 2002). Utsagn av typen «alle jenter er jo ...», «alle jøder er jo ...», «alle gamle er jo ...» eller «alle homofile er jo ...» vil umiddelbart bli utfordret, problematisert og imøtegått dersom man tar utgangspunkt i en konstruktivistisk forståelsesmåte. I stedet for å si som læreren i det forrige eksemplet, «Nei, men det går jo ikke an», vil man spørre «Kan det forstås på andre måter?», «Kan man tenke seg at det kunne vært annerledes?», «Hvorfor oppfattes dette som 'naturlig'? Må det være sånn?». Svaret er som oftest: *Det kunne også vært annerledes.*

La meg illustrere dette ved hjelp av et eksempel. For et par år siden hørte jeg en finsk forsker fortelle

om en situasjon hun hadde observert i forbindelse med et forskningsarbeid:³ En lærer kom inn på lærerværelset sammen med en elev. Eleven, en jente med etnisk minoritetsbakgrunn, var klissvåt etter lek utendørs, og læreren prøvde å finne tørre klær som hun kunne låne. Eleven fikk tilbud om å låne en bukse, men mente selv at det var umulig for henne som jente å bruke den. Bukser var ikke i tråd med de klesnormer som gjaldt for jenter i hennes familie. Forskeren overhørte oppgitt sukking blant lærere: «Det kunne da ikke være så farlig med disse kulturelle kleskodene!», «Ærlig talt, hvorfor kunne hun ikke bare ta på seg den buksa?».

Sett nå at en gutt kom inn på lærerværelset i følge med en lærer og trengte å låne tørre klær. Kanskje var alt de hadde å tilby en tørr kjole. Var det i det hele tatt noen som ville tilbudt ham å låne den? Og var det noen som ville rynket på nesen hvis han vegret seg for å ta den på? I prinsippet er det jo helt parallelle kulturelle mekanismer som er i spill her. Det er ikke noe annet enn noen gitte, kontekstuelle, kulturelle normer som tilsier at gutter ikke bruker kjole.

Poenget mitt her er ikke å mene noe om eller å ta stilling for eller imot de ulike kulturelle normene. Poenget er på den ene siden å peke på at ulike normer, som for ulike grupper av mennesker kan framstå som både selvsagte og naturlige, vanligvis er kontekstuelle og i stadig endring. På den andre siden er poenget å vise hvordan *majoritetens normer* og forståelsesmåter vanligvis slipper å forklare seg, ikke krever noen begrunnelse, og nettopp derfor framstår som selvsagte og naturlige. En konstruktivistisk tenkemåte inviterer imidlertid til å avdekke og utfordre majoritetsprivilegier og maktforhold og å vise fram det mangfoldige og foranderlige; det *kunne* vært annerledes.

3 Dessverre har det ikke vært mulig å oppdrive navnet på den aktuelle forskeren.

Økt konkret kunnskap

Hvis en lærer skal kunne bruke refleksjonsoppgaven «Hva tenker du om kvinner som bruker hijab?» på en måte som forebygger fordommer og gruppefiendtlighet, vil det være nødvendig med konkret og oppdatert kunnskap om hijab både generelt og i den norske konteksten. Læreren i eksemplet med kjønnsforskjeller og den gravide mannen, manglet åpenbart kunnskap om både kjønnsnormer og transtematikk. Dersom han hadde hatt god, konkret kunnskap om dette, kunne han møtt og utfordret elevenes utsagn framfor å befeste stereotyper.

Analysen av norske lærebøker for samfunnskunnskap, historie og KRLE på ungdomstrinnet, har vist at bøkernes framstillinger av temaer som blant annet rasisme og antisemittisme, varierer en hel del (Midtbøen, Orupabo & Røthing, 2014). Dette innebærer at lærere ofte kan trenge god konkret kunnskap for å kunne bruke lærebøkernes framstillinger på måter som inviterer elevene til kritisk refleksjon, og for å unngå at undervisningen reproducerer stereotyper eller bidrar til å skape gruppefiendtlige holdninger. La meg vise to korte utdrag fra en lærebok for historie som kan illustrere dette.

Antisemittisme er ikke omtalt i den gjeldende læreplanen. Det er riktignok noen kompetansemål som kan sies å invitere til å behandle antisemittisme (se Midtbøen mfl. 2014, s. 30–31), men siden det ikke er eksplisitt nevnt i læreplanen, er det ganske tilfeldig i hvilken grad lærebøkene adresserer dette. Når lærebøkene for historie omtaler antisemittisme, legger de mest vekt på dette som et historisk fenomen og knytter an til eksempler fra tiden før og under annen verdenskrig, med Holocaust som «det mest alvorlige uttrykket for jødehat» (samme, s. 91). I noen tilfeller omtales også fenomener som kan kalles antisemittisme, uten at begrepet brukes.

I boka *Underveis. Historie 9* (Skjønberg, 2007) finner vi et kapittel med tittelen «Historien om de norske jødene» (s. 196–199), der denne teksten inngår:

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

I fortsettelsen omtales også situasjonen til jøder i Norge i dag:

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

I det første sitatet omtales holdninger til norske jøder før og under annen verdenskrig som «skepsis mot jøder». Dette utelater holdninger som kan betegnes som antisemittisme, og bidrar til å framstille antisemittisme både som et marginalt og som et ganske uskyldig fenomen (Midtbøen mfl. 2014a, s. 92). Teksten gir heller ikke elevene kunnskap om

antisemittismens lange historie eller om hva som kjennetegner antisemittisme.

Det andre sitatet fokuserer på nåtid og blant annet på en aktuell konflikt mellom Israel og Palestina. Teksten er imidlertid problematisk av minst to grunner. For det første slår den fast at jøder ikke opplever rasisme eller diskriminering i Norge. Dette vet vi er feil. Læreboken er imidlertid skrevet i 2007, før det offentlige fokuset på antisemittisme og norske jøders erfaringer med hat og trakassering, som vi har sett de siste årene. Dette kan i noen grad forklare en slik misvisende framstilling. For det andre er teksten problematisk fordi den gjør en direkte kopling mellom norske jøder som gruppe og staten Israel (Midtbøen mfl. 2014a, s. 93). På denne måten kan teksten i ytterste konsekvens bidra til å legitimere hat og trakassering rettet mot norske jøder, med henvisning til et politisk sinne knyttet til staten Israels politikk overfor Palestina og palestinere i Midtøsten. Læreboka bidrar her til å rote til en kompleks problemstilling framfor å rydde opp i forestillinger om og forståelser av antisemittisme som fenomen på den ene siden, og legitim, politisk kritikk av staten Israel på den andre. Det er dessuten verdt å merke seg at den første setningen i sitatet over bruker begrepene diskriminering og rasisme i stedet for å introdusere begrepet «antisemittisme» for elevene.

Når lærebøkene framstillinger inneholder sitater av den typen som jeg har vist her, er det opplagt behov for lærere med god kompetanse. Hvis ikke lærere har tilstrekkelig kunnskap, kan elevene både få bekreftet stereotype og gruppefiendtlige holdninger, og de kan bli forvirret heller enn klokere. Det siste sitatet kan dessuten sies å bygge opp om gruppetenkning og å bidra til å sette minoritetsgrupper opp mot hverandre. Lærere med god

kunnskap, vil kunne problematisere tekstens framstilling og for eksempel invitere til en drøfting av hvordan majoritetsbefolkningens egne identitets- og nasjonsbyggingsprosjekter har hatt og fortsatt kan sies å ha betydning for hvordan minoritetsgrupper omtales og behandles. På den måten kan «historien om de norske jødene» (jf. kapitteloverskriften) også bli en historie om «oss» og en mer nyansert historie om majoritetssamfunnets behandling av norske jøder.⁴

Økt bevissthet og betydningen av å øve

Jeg tror, som jeg understreket innledningsvis, at lærere og lærebokforfattere flest har de beste intensjoner om å bidra til et inkluderende og ikke-diskriminerende skolemiljø gjennom undervisning og lærebøker. En av grunnene til at resultatene ikke alltid er like gode som intensjonene, kan være at den typen tenkning og perspektiver som jeg har argumentert for i dette innlegget, ikke ligger langt nok framme i bevisstheten. Det er rett og slett ikke godt nok integrert og omgjort til ryggmargsrefleks. Jeg tror derfor det er behov for øvelse. Dette er også en av grunnene til at det er viktig med et felles faglig språk på dette området blant kollegiet på en skole: Gjennom felles språk, felles mål og en helhetlig tenkning kan man kontinuerlig drøfte og øve på hvordan ulike fordommer og ulike former for gruppefiendtlighet kan møtes.

Læreren i eksemplet tidligere i teksten manglet åpenbart denne typen ryggmargsrefleks. Det var ikke samsvar mellom hans prinsipielle holdninger – som han trolig ville gitt uttrykk for hvis han hadde fått tenkt seg om – og de holdningene og perspektivene han umiddelbart ga uttrykk for overfor elevene sine da han ikke tenkte seg om.

4 Lars Lien (2015) viser i sin doktoravhandling hvordan «jøden» i norsk vittighetspresse i perioden 1905-1925 ble framstilt som representant for det «unorske» og som negativ kontrast til det «norske». På den måten viser han samtidig hvordan antisemittisme og antisemittiske forestillinger og holdninger kan forstås som historien om «oss» og om forholdet mellom majoritet og minoritet, og ikke isolert som «jødenes historie».

I fortsettelsen skal jeg fortelle en kort historie som illustrerer hvor viktig det er med bevisstgjøring, og hvor vanskelig det kan være å praktisere en inkluderende tenkemåte på strak arm: En bekjent av meg, la oss kalle henne Lise, har jobbet mye med inkluderende språk i forhold til LHBT-spørsmål og har selv forelest om heteronormativitet for helsearbeidere. En kveld da hun var på jobb på barnevernsvakten, fikk hun besøk av en gutt som fortalte at han var utsatt for vold av sin far. Lise spurte gutten om han hadde snakket med noen andre om dette, og han svarte «jo, han hadde snakket med kjæresten sin». Jeg har hørt Lise fortelle om denne hendelsen, og hun pleier beskrive hvordan hjernen umiddelbart begynte å jobbe på spreng! For det intuitive oppfølgingsspørsmålet til gutten ville vært «Hva sa *hun* da?». Men med et slikt spørsmål ville Lise tatt for gitt at kjæresten var en jente, og det ønsket hun ikke. Hun ville stille et åpent spørsmål, ikke et heteronormativt spørsmål, altså et spørsmål som tok heteroseksualiteten for gitt. Men selv for henne, som har undervist andre om hvordan de skal stille åpne spørsmål i møte med ungdommer eller pasienter, var det vanskelig å finne ordene raskt. Etter å ha tenkt på høygir, spurte hun: «Hvilken respons fikk du da?» Og gutten svarte: «Jo, han sier at han vil passe på meg.» Dermed kunne de fortsette samtalen med fokus på det gutten hadde kommet for å snakke om.

Denne fortellingen kan etter mitt syn tjene som et godt eksempel på hvor viktig det er å være på alerten, å være oppmerksom på hvordan spørsmål og formuleringer inkluderer og ekskluderer, åpner og lukker. Dessuten er den et godt eksempel på at det er vanskelig å etterleve dette, og at det følgelig krever øvelse.

Normkritiske perspektiver

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

Normkritiske perspektiver trekker veksler på flere teoretiske tradisjoner, som kritisk pedagogikk, postkolonial teori og såkalt *queer teori*, eller på norsk «skeiv teori» (Bromseth & Darj (red.) 2010; Kalonaityté 2014; Røthing & Svendsen 2009). Dette er teoretiske perspektiver som har det til felles at de inviterer til kritiske undersøkelser av prosesser som skaper og opprettholder privilegier og maktforhold i gitte kontekster. Denne typen perspektiver søker å trene opp både forskere, skoleledere, undervisere og elevers blikk til å se og til å undersøke egne og andres privilegier, enten disse er knyttet til kultur, religion, hudfarge, sosial bakgrunn eller seksualitet.

I Sverige har normkritiske perspektiver fått større innpass i skolen enn hva de foreløpig har fått i det norske utdanningsfeltet. En bok som har vært en viktig inspirasjonskilde for flere av de som har utviklet normkritiske perspektiver i svensk utdanningskontekst, gjerne kalt normkritisk pedagogikk, og som også har betydd mye for meg i arbeidet med denne typen problemstillinger, er boka *Troubling Education* (2002) av Kevin Kumashiro. Jeg vil avrunde med kort å omtale fire ulike former for inkluderende undervisning, også kalt anti-diskriminerende undervisning, som han har identifisert.

1. Undervisning *for* «de andre»
2. Undervisning *om* «de andre»
3. Undervisning som er kritisk til privilegiering og andregjøring
4. Undervisning som endrer studenter/elever og samfunn

Kumashiro er nøye med å framheve både styrker og svakheter ved de ulike tilnærmingene. De to første bidrar for eksempel både til synliggjøring, bevisstgjøring og økt kunnskap, men bidrar samtidig til å opprettholde forestillinger om «de andre» og «det normale», og problematiserer ikke uten videre maktforhold og forhold mellom minoriteter og majoriteter. De to siste tilnærmingene legger imidlertid vekt på kritiske perspektiver på privilegier og andregjøring, og legger ikke minst vekt på at undervisningen skal bidra til å skape endring. I forbindelse med det siste understreker Kumashiro blant annet at undervisning som utfordrer elevenes etablerte forståelsesmåter, kan skape ulike former for *kriser* for studentene. Ofte kan man kanskje si at *nylæring* vil kreve en form for *avlæring*, fordi gamle og nye forståelsesmåter ikke uten videre lar seg kombinere (Røthing & Svendsen 2009, s. 70–72). Fra elevens side kan dette oppleves som både provoserende og utfordrende og kan skape usikkerhet. Sett fra lærerens side kan det være utfordrende å undervise hvis elever på ulike måter reagerer negativt på undervisningen.

I en artikkel om 22. juli og demokratisk medborgerskap i skolen antyder Trine Anker og Marie von der Lippe (2015) at skolens tematisering av 22. juli i liten grad har blitt knyttet til undervisning om demokratisk medborgerskap, og at skolene i liten grad har brukt hendelsen som utgangspunkt for kritiske drøftinger av udemokratiske holdninger. De foreslår at dette blant annet kan ses i lys av at lærere muligens har liten kompetanse til å undervise

om kontroversielle og sensitive temaer, og at det å «åpne for debatter som kan ta ukontrollerbare retninger, kan oppleves utrygt» (s. 94). I tråd med dette legger Kumashiro vekt på at undervisere må være forberedt på å møte elevenes kriser når de gjennom undervisningen utfordrer maktforhold og forståelsesmåter.

Det å utvikle denne typen beredskap som Anker og von der Lippe antyder at lærere mangler, og som Kumashiro beskriver som viktig, handler blant annet om både helhetlig tenkning i skolene, om økt bevisstgjøring og økt kunnskap, samt kritiske perspektiver og øvelse. Sannsynligvis er det også flere andre ting som spiller inn, avhengig av kontekst og forhistorie. I en studie av hvordan etniske og religiøse minoriteter tematiseres innen yrkesfaglige studieprogram, har jeg nylig argumentert for at følgende fire komponenter har betydning for hvordan lærere nærmer seg disse områdene: kunnskap, språk, holdninger og maktkritiske perspektiver (Røthing, 2016). Disse komponentene henger åpenbart sammen; økt kunnskap kan bidra til et mer presist språk for å adressere sensitive temaer, og økt kunnskap og bevisstgjøring kan bidra til å utvikle et kritisk utenfra-blikk på egne holdninger. Realistisk sett er det imidlertid ikke mulig for alle lærere å ha utfyllende kunnskap om alle ulike kontroversielle og sensitive temaer – uten at det skal ses på som en unnskyldning eller en sovepute. Jeg tror imidlertid at god kjennskap til maktkritiske og normkritiske perspektiver, og øvelse i å anvende disse aktivt i skolekonteksten, i noen grad kan veie opp for manglende kunnskap. Denne typen perspektiver bidrar til å utvikle et skjerpet blikk for prosesser og mekanismer som skaper andregjøring og utenfor-skap, og vil kontinuerlig invitere eller utfordre elever og kollegaer til å tenke på nytt om fordommer, stereotype forståelsesmåter og gruppefiendtlige holdninger.

Referanser

- Anker, Trine & Lippe, Marie von der (2015). Når terror ties i hjel – En diskusjon om 22. juli og demokratisk medborgerskap i skolen. I: *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 99 (2): 85–96.
- Backe-Hansen, Elisabeth, Walhovd, Kristine B. & Huang, Lihong (2014). *Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner. En kunnskapsoppsummering*. NOVA rapport 5/14.
- Berner, Elisabeth S. & Borge, Trond (2006). *Monitor 1. Samfunnskunnskap. Grunnbok*. Oslo: Cappelen.
- Berner, Elisabeth S., Borge, Trond & Olsen, Trude H. (2007). *Monitor 2. Samfunnskunnskap. Grunnbok*. Oslo: Cappelen.
- Bromseth, Janne C.H. & Darj, Frida (red.) (2010). Normkritisk pedagogik: makt, lærande och strategier för förändring. I: *Skrifter från Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet* (14). Uppsala: Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet.
- Bromseth, Janne & Wildow, Hanna (2008). Man kan ju inte läsa om bögar i nån historiebok. Skolors förändringsarbete med fokus på jämställdhet, genus och sexualitet. Stockholm: Friends.
- Iversen, Lars Laird (2012). Når religion blir identitet. *Kirke og kultur*, (3): 258–270.
- Kalonaitytė, Viktorija (2014). *Normkritisk pedagogik för den högre utbildningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Kumashiro, Kevin (2002). *Troubling education: queer activism and antioppressive education*. New York: Routledge Falmer.
- Lien, Lars (2015). «... pressen kan kun skrive ondt om jøderne». *Jøden som kulturell konstruksjon i norsk dags- og vittighetspresse 1905–1925*. Ph.d.-avhandling. Universitetet i Oslo: Institutt for arkeologi, konservering og historie.
- Midtbøen, Arnfinn H., Orupabo, Julia & Røthing, Åse (2014). *Beskrivelser av etniske og religiøse minoriteter i læremidler*. Institutt for Samfunnsforskning: Rapport 2014:10.
- NOU 2015:2. *Å høre til: virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Prieur, Annick (2002). Frihet til å forme seg selv? En diskusjon av konstruktivistiske perspektiver på identitet, etnisitet og kjønn. I: *Kontur*, 6, 5–12.
- Røthing, Åse (2014a). 'Er de sinte eller vil de høre på det jeg har å si?' Utsatthet, majoritetsprivilegier og etiske utfordringer i klasserommet. I: Afdal, Geir, Åse Røthing og Espen Schjetne (red.). *Empirisk etikk i pedagogiske praksiser*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Røthing, Åse (2014b). Kjønn, normer og identiteter i skolen. I: Janicke Heldal Stray & Line Wittek (red.) *Pedagogikk – en grunnbok*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Røthing, Åse (2016). Etniske og religiøse minoriteter i yrkesfaglige utdanningsprogram. Lærer- og elevperspektiver på urfolk, nasjonale minoriteter, flerkulturelle samfunn, rasisme, antisemittisme og radikaliserings.
- Røthing, Åse & Bang Svendsen, Stine H. (2009). *Seksualitet i skolen. Perspektiver på undervisning*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Skjønsberg, Harald (2007). *Underveis 9. Historie*. Oslo: Gyldendal Undervisning.
- Staunæs, Dorthe (2004). *Køn, etnicitet, og skoleliv*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.

Teoretisk og faglig forankring av Dembra

Claudia Lenz

Det Europeiske Wergelandsenteret (EWC)

Peder Nustad

Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL-senteret)

Dembra - Demokratisk beredskap mot rasisme, antisemittisme og udemokratiske holdninger - er et tilbud om kompetanseutvikling som skal støtte skoler i arbeidet med demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet.

Denne artikkelen beskriver Dembra-prosjektets teoretiske og faglige grunnlag, særlig med henblikk på nye erkjennelser fra fagfeltene nasjonalt og internasjonalt.

INNLEDNING

Hvordan kan skolen best forebygge antisemittisme og rasisme, ekstremisme og andre udemokratiske holdninger? Svaret på dette spørsmålet må ta utgangspunkt i en analyse av hva som skal forebygges, hvilken funksjon disse holdningene har og hvor dypt de sitter. Dembras utgangspunkt er at fordommer og gruppefiendtlighet best forebygges gjennom skolens arbeid med inkluderende skolekultur, demokratisk kompetanse og kritisk tenkning. Den forebyggende virksomheten bør dermed forstås som en del av skolens kjernevirksomhet, ikke tiltak som kommer som ulike tillegg.

I det teoretiske grunnlaget som ble utarbeidet i 2012, ble forholdet mellom demokrati og forebygging av fordommer og gruppefiendtlighet formulert slik:

Modellen for opplæringstilbudet er basert på den grunnleggende antagelse at det finnes et genuint samspill mellom individets erfaring av inkluderende fellesskap, medbestemmelse og kritisk dialog på den ene siden og en beredskap til å stå imot marginalisering, diskriminering og trakassering av enkeltindivider og grupper på den andre. Det fins altså en sammenheng mellom en forståelse av de fenomenene som skal forebygges (antisemittisme, rasisme og andre former for negative fordommer og hets), og en forståelse av demokratisk beredskap som en ressurs som burde styrkes og mobiliseres for å forebygge. I dette perspektivet er det nødvendig at et forebyggende opplegg har fokus på kunnskap og ferdigheter, men også omfatter skolen som psykososialt læringsmiljø og som arena der holdninger utformes og utfordres i praksis. (Teoretisk grunnlag, 2012)

Antisemittisme, rasisme og andre former for gruppefiendtlighet påfører andre lidelse. Skolens arbeid mot disse fenomenene er derfor, i tråd med opplæringslovens § 9a, en del av skolens plikt til å hindre krenkelser av elever. Men de ulike formene for gruppefiendtlighet handler også om å ekskludere noen fra full deltakelse på grunn av (antatt) gruppetilknytning. Derfor er dette også en form for udemokratiske holdninger. Den gruppetenkningen som slike holdninger bygger på, underminerer de inkluderende og pluralistiske premissene som er avgjørende for en fungerende demokratisk kultur.

Denne artikkelen gir en oppdatering av Dembra-prosjektets teoretiske og faglige grunnlag, særlig med henblikk på nye erkjennelser fra fagfeltene nasjonalt og internasjonalt.

I. FOREBYGGING MED BLIKK PÅ DET SOM SKAL BYGGES

Dembra handler om forebygging av holdninger og ideologier som undergraver og, i sin siste konsekvens, kan true fundamentet i dagens demokratiske samfunn: likeverd, gjensidig respekt, likebehandling, frihet til å delta og bidra.

I møte med slike holdninger brukes det ofte en krigsretorikk: «kamp mot rasisme, antisemittisme, voldelig ekstremisme ...», «nulltoleranse», «slå ned på» (jf. f.eks. NOU, 2015:2 Å høre til). Orgad (2015) betegner dette som paradokset av «illiberal liberalisme». Hvis man vil oppnå «de riktige verdiene» ved å true, manipulere eller indoktrinere noen, er faren stor for at effekten blir det motsatte. Mattsson et al. (2016) viser til at sårbare ungdommer kan presses lenger inn i et hjørne dersom de konfronteres på en måte som de opplever som ydmykende. «Det som i ena änden av gråzonen uppfattas som kraftfullt

och resolut agerande kan i den andra änden bli ett kontraproduktivt inträngande i hörn» (ibid. s. 67).

I tråd med opplæringslovens formålsparagraf er Dembra forankret i en forståelse av forebygging der hovedfokuset er *å bygge og gjøre det som skal vernes, mer robust:*

§ 1-1. Formålet med opplæringa

Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring. (..)

Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon.

Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den enskilde si overtiding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte. (..) Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad.

Styrkingen av disse evnene er avgjørende for at gruppefiendtlighet og antidemokratiske holdninger ikke skal utvikle seg og få fotfeste hos individene og i samfunnet som helhet. Dette betegnes som *primær* forebygging, mens håndtering av det som betraktes som problematisk, men mulig til å regulere, betraktes

som *sekundær* forebygging. Fenomener som blir voldelige og ødeleggende, krever en inngripen som stanser skadevirkningene umiddelbart, og arbeid for å hindre dette betegnes som *tertiær* forebygging.¹

Dembra er, i likhet med det svenske Skolverkets tenkning omkring *Värdegrundsarbetet*,² tuftet på et konseptuelt grunnlag der demokrati og inkludering i skolen betraktes som det sentrale i primærforebyggingen. Dette betyr at kunnskap og innsikt fra demokratilæringsfeltet og fra arbeidet med og forskning om læringsmiljø er sentrale for spørsmålet *hvordan* det forebyggende arbeidet skal foregå. Dette kommer vi tilbake til i avsnitt III.

Men først skal vi rette blikket mot *hva* som skal forebygges. Innsiktene fra forskning om forebygging og gruppefiendtlighet viser nemlig at det ikke er mulig å trekke en skarp grense mellom akseptable og uakseptable holdninger, og at mye kan og må bearbeides gjennom styrking av refleksjon, relasjonsbygging og inkludering – altså: primærforebygging. En forståelse av forskjellige typer negative holdninger mot grupper av mennesker og mekanismene bak disse holdningene, samt kunnskap om hvordan disse kan møtes i skolen, er forutsetninger for hele spekteret av forebygging. Innsikt i ekstreme former for gruppefiendtlighet (koblet til radikaliserings og voldelig ekstremisme) inngår også i Dembras konsept, men først og fremst som en form for «ytterpunkt» som kan tydeliggjøre fenomenene, mekanismene og de negative konsekvensene fordommer og gruppefiendtligheten kan ha. Det er viktig å være klar over at det trengs og fins aktører med en annen type kompetanse som er nødvendig

1 Tredelingen har blitt introdusert av Caplan (1964) i forbindelse med sykdommer. Det kan stilles spørsmål ved analogien mellom samfunnsutfordringer og sykdommer, men tredelingen har blitt modifisert og tilpasset i arbeidet mot rasisme og voldelig ekstremisme, for eksempel ved å betegne nivåene som «forebyggende», «foregripende» og «inngripende» (Dansk handlingsplan mot ekstremisme, s. 5), eller som i Skolverket i Sverige, ved å legge enda større vekt på at det forebyggende er forankret i skolens generelle arbeid for demokrati: «Främja, förebygga, upptäcka och åtgärda» (Skolverket 2014).

2 <http://skolverket.se/skolutveckling/vardegrund>

for å møte en konkret fare for voldelig ekstremisme eller hatkriminalitet (tertiær forebygging).

II. HVA SKAL FOREBYGGES?

Vi vil først belyse noen av de mekanismene som forskjellige former for fordommer og gruppefiendtlighet har felles, og deretter belyse særegne og ofte historisk begrunnede trekk ved noen av de formene.

Fordommer og gruppefokusert fiendtlighet

Begrepet *gruppefokusert fiendtlighet* har stått sentralt i utviklingen av Dembra (se teoretisk grunnlag fra 2012). Dette begrepet er utviklet av en forskergruppe ved universitetet i Bielefeld, ledet av Wilhelm Heitmeyer, som samlebegrep for rasisme, antisemittisme, fremmedfiendtlighet og andre fenomener (Zick et al. 2008). Begrepet ligger til grunn for sammenliknende undersøkelser i en rekke EU-land, som er samlet i rapporten *Intolerance, prejudice and discrimination. A European Report* (Zick et al. 2011). Rapporten avdekker sammenheng mellom seks ulike former for gruppefiendtlighet: homofobi, islamofobi, rasisme (biologisk), antisemittisme, innvandreriendtlighet og kvinnehat. Personer som skårer høyt på én fordom, skårer også høyt på de andre. Rapporten kaller dette et syndrom av gruppefokusert fiendskap.

Undersøkelsen viser videre at sterkt utpregete negative holdninger mot enkelte grupper ofte er forankret i et generelt syn av ulik verdi mellom mennesker og menneskegrupper (hierarkisering). Dessuten hører en oppfatning av å tilhøre en utmerket vi-gruppe med i dette holdningskomplekset, samt en tilbøyelighet til å støtte sterke lederskikkelser og autoritære styresett. Et slikt holdningskompleks er preget av en lengsel etter det

entydige, rene og absolutte. Gruppefiendtlighet står, med andre ord, i motsetning til demokratiske verdier som likeverd, likebehandling og like rettigheter. Politiske ideologier og bevegelser som mobiliserer gruppefiendtlighet, forenes også i sin forakt mot demokratiet.

Bak de ulike formene for fordommer og gruppefiendtlighet ligger altså noen felles mekanismer og drivkrefter. Gordon Allport var den som først pekte på at fordommer er basert på både kognitive og affektive mekanismer som er allmenne. Fordommer er på den ene siden generaliseringer som bidrar til å gjøre virkeligheten mindre kompleks og hjelper den enkelte til å orientere seg i virkeligheten. På den andre siden gir de en følelse av tilhørighet og samhold ved å skille ut vi-gruppen fra de andre (Allport, 1954; Dovidio et al. 2005). Negative fordommer og stereotypier er forankret i nyttige generaliseringer og kategoriseringer, men de blir til hinder i mellommenneskelig kontakt og samhandling. Når fordommer blir en kulturell norm, resulterer de i systematisk ulikbehandling og institusjonalisert diskriminering. Det er ikke mulig å kvitte seg med fordommene når vi både tar fordommene i arv gjennom kulturell praksis, og når ulikhet reproduseres i samfunnets institusjoner. Men denne innsikten gjør det enda mer viktig å bearbeide og nedbygge negative holdninger overfor menneskegrupper for å minske de negative konsekvensene på det individuelle og kollektive planet. Det handler om «hvem vi vil være» som individ og samfunn.

Fordommenes funksjon

Fordommer og gruppefiendtlighet er koblet til statiske identitetsforestillinger og en polarisering og hierarkisering av «oss» og «de andre». Slike forestillinger peker tilbake på historisk forankrede

stereotypier og fiendebilder (Lenz, 2011), men aktualiseres i en oppfatning av vi-gruppens overlegenhet i vår egen tid (Moe et al. 2016).

Denne forestillingen av vi-gruppens overlegenhet er et sentralt poeng i forskningen om gruppefiendtlighet og gir en viktig pekepinn for det primære og sekundære forebyggende arbeidet ved å si noe om *funksjonen* til disse holdningene: De bidrar på den ene siden til å gi økt selvtillit til individene og skape vi-følelse mellom dem som deler fordommene, på den andre siden kan de gi grunnlag for enkle forklaringer på en uoversiktlig virkelighet (kompleksitetsreduksjon). I en rekke europeiske land ser vi at opplevelsen av eller redselen for å falle fra eller miste grep over sin egen livssituasjon kan være en mobiliserende faktor for gruppebasert fiendtlighet. Særlig i økonomiske krisetider eller i tider med rask samfunnsendring skaper fordomsfulle holdninger overfor grupper som anses som mindreverdige andre, og lengselen etter autoritære styresett skaper et slags beskyttende panser. Innsikt i lengselen etter orientering, tilhørighet og identitet som søkes i klare grenser mellom «oss» og «dem» og en rigid og oversiktig samfunnsorden, er viktig å ha med i det forebyggende arbeid: Det vil si at det forebyggende arbeidet både må tilby inkluderende og trygge fellesskap, og på den andre siden handle om å styrke individets evne til å stå i det komplekse og uoversiktlige, å kunne forholde seg konstruktiv til en situasjon av mangfold og til aktivt å bidra til å finne og skape løsninger for samfunnets utfordringer.

Dette peker også mot den andre «søylen» i Dembra-konseptet: inkludering og læringsmiljø. For å hindre at forestillinger som bygger på et skarpt skille mellom «oss» og «dem» kan friste med sine tilbud om tilhørighet, er det viktig at de unge har *erfart* tilhørighet og anerkjennelse i et fellesskap som

er basert på respekt for den enkelte uansett bakgrunn og personlige egenskaper. Skolen kan være en avgjørende arena for den type erfaringer.

Særpreget ved ulike former for gruppefiendtlighet

Så langt har vi fokusert på mekanismene som er felles for forskjellige typer gruppefiendtlighet. Men antisemittisme, rasisme og andre former for fordommer og gruppefiendtlighet er knyttet til en lang og tidvis blodig historie (Eidsvåg, 2011; Lenz, 2011). Ved å løfte blikket og skape bevissthet rundt disse spesifikke fenomenene skiller Dembra seg fra programmene og annet arbeid rettet mot mobbing og krenkelser generelt. For å erkjenne at krenkelsene som en elev er utsatt for handler om noe mer enn mobbing rettet mot et individ, nemlig elevens (antatte) gruppetilhørighet, trenger læreren en spesifikk kunnskap om den aktuelle formen for gruppefiendtlighet som er i spill, både kunnskap om aktuelle samfunnsdiskusjoner og om fordommenes historie. Døving og Moe (2014) har vist at krenkelser der antisemittiske stereotypier er en sentral del av motivasjonen og formen denne krenkelsen tar, kan gå «under radaren» til en lærer som ikke skjønner det antisemittiske i handlingen.

Kunnskap om historiske forestillinger, men også en forståelse for at de forskjellige former for gruppefiendtlighet kan få et skiftende utslag i takt med samfunnsmessige endringer, er sentralt for *lærerens* og *elevens* beredskap å erkjenne og motvirke disse fenomenene. I det følgende skal vi gi noen eksempler for det kunnskapsgrunnlaget som trengs.

Antisemittisme

Dagens antisemittisme bygger på en mer enn tusen år lang europeisk historie med fordomsproduksjon om jøder. Et særpreget ved antisemittismen er

konspirasjonsmytene, forestillingene om jøder som særlig slue og smidige fiender av ikke-jøder. Disse forestillingene skiller seg fra den klassiske rasismens tanke om andre raser som underlegne. Antisemittiske konspirasjonsteorier har kommet i veldig forskjellig form, der jødene henholdsvis kunne figurere som kapitalister eller kommunister/bolsjeviker. I dag kan trekk av antisemittiske konspirasjonsteorier spores i noen former for kapitalismekritikk så vel som ideer om at terrorangrepet på World Trade Center i 2001 (9/11) var planlagt av jøder for å skape konfrontasjon mellom Vesten og islam.

HL-senterets holdningsundersøkelse «Antisemittisme i Norge?» fra 2012 (Hoffmann et al.) viser at opptil 25 % av respondentene i det representative utvalget var enige i noen utsagn om jøder som var rendyrket antisemittiske. Dette betyr ikke at 25 % av den norske befolkningen er rabiate *antisemitter* – men det betyr at negative holdninger til jøder eksisterer som et *latent* fenomen i det norske samfunnet. Slik innsikt nyere forskning gir oss om likhetstrekk og forskjeller mellom antisemittisme, rasisme og andre former for gruppefiendtlighet, kan ha stor betydning for lærerens reaksjon når for eksempel *jøde* blir brukt som skjellsord i skolen.

Rasisme

Klassisk rasisme er knyttet til forestillinger om biologiske forskjeller mellom mennesker slik disse ble utviklet fra 1800-tallet og fremover. Rasismeforskningen har siden pekt på at det ikke er den biologiske forankringen ved rasebegrepet som lot seg bruke for diskriminering og undertrykkelse, men det at biologi som forankring ble oppfattet som gitt og uforanderlig. Begreper som nyrasisme og kulturell rasisme har blitt brukt for å få fram en endring i forestillingene om essensiell forskjell i siste del av

1900-tallet, fra tanken om biologisk rase til ideer om etniske, kulturelle og religiøse forskjeller (Bangstad & Døving, 2015). Prosessen der oppfattet forskjell blir tilskrevet uforanderlighet og essensialisert, betegnes ofte som rasialisering (Gullestad, 2006). Begrepet peker på rasisme som samfunnsstruktur og diskurs, som forestillinger om forskjell som gjennomsyrrer samfunnet, med mindre vekt på rasisme som ideologi hos enkeltpersoner. Rasialiseringensbegrepet viser også hvordan rasjonaliteten bak undertrykkende strukturer skifter og utvikler seg, hvordan rasismen framtrer ulikt til ulike tider.

Forskning om rasisme i Norge i dag har blant annet pekt på ulikhet i sjanse for å bli innkalt til jobbintervju avhengig av navn (Birkelund et al. 2014). Studier av skolens lærebøker tyder på at slike former for strukturell rasisme behandles lite. Lærebøkene behandler først og fremst klassisk rasisme, men også noe nyrasisme, likevel med eksempler som stort sett viser til ekstreme varianter framfor å vise rasisme i moderate former (Røthing, 2015). Det er også mulig at lærere og elever bruker rasismebegrepet ulikt. Klasseromsobservasjon har vist at noen lærere først og fremst tenker på klassisk rasisme i sin ekstreme form, og derfor ikke klarer å skape rom for elevenes erfaringer og bruk av rasismebegrepet mer i retning av rasialisering (Svendsen, 2014).

Islamofobi

Fordommer og fiendtlighet mot islam og muslimer er utbredt i Norge så vel som i øvrige vestlige land (Pew, 2008; Hoffmann et al. 2012). Slike fordommer finnes i ulik grad, fra enkle former for fremmedskepsis til ideologisk fundert islamofobi. Islamofobi kan defineres som «... en systematisert og ideologisk form for fordomsproduksjon, og praksiser som underbygger redsler for, hat mot og diskriminering av muslimer» (Bangstad & Døving, 2015).

Konspirasjonsteorier om det såkalte Eurabia spiller en sentral rolle i islamofobien, mest artikulert i Bat Ye'ors bok *Eurabia: The Euro-Arabia Axis*. Hun mener avtaler inngått mellom arabiske og europeiske stater på 1970-tallet la grunnlaget for muslimsk innvandring til Europa, med et langsiktig siktemål om å underlegge Europa islam. Eurabia-teorien fikk mye oppmerksomhet etter terroraksjonene 22. juli 2011 ettersom Breivik brukte denne som begrunnelse for å gå til angrep på regjeringskvartalet og arbeiderpartiungdom på Utøya.

Antisiganisme

Diskusjoner om tilreisende rom og tigging preget mediebildet det året de første skolene startet med gjennomføring av Dembra. Det satte også sitt preg på skolenes opplevelse av hva det var viktig å ta opp, og flere av skolene ønsket å belyse fordommer mot rom, også blant lærere.

Årsakene til at særlig rumenske rom reiser til Europa for å tigge, er først og fremst knyttet til arbeidsløshet, fattigdom og til dels diskriminerende strukturer i hjemlandet (Djuve et al. 2015). Diskusjonene rundt de tilreisende synliggjorde fordommer om romsk kultur, både knyttet til tigging, kriminalitet og utnyttelse av barn for tigging. Disse fordommene er knyttet til en lang historisk tradisjon med fordommer mot rom, i sin ytterste form en form for rasisme som kan betegnes som antisiganisme (Bielenberg & Rosvoll, 2012). Også antisiganisme har sitt ekstreme ytterpunkt i folkemordet på rom under annen verdenskrig, som også rammet norske rom (Rosvoll et al. 2015).

Andre former for gruppefiendtlighet

Innsiktene fra forskningen om gruppefiendtlighet (Zick et al. 2008) peker mot at det forebyggende arbeidet ikke kan være begrenset til et avgrenset sett med fordommer, men må gi en beredskap for alle former for gruppefiendtlighet som er aktuelle i skole og samfunn. For eksempel er det viktig å se hvordan elevenes bruk av ordene hore og homo henger sammen med konstruksjon av kjønn og heteronormativitet i samfunnet for øvrig. For å arbeide mot diskriminering av funksjonshemmede er det viktig blant annet å ta i betraktning den spesielle betydningen arkitektur og fysisk utforming av bygninger har for personer med nedsatt funksjonsevne. Om det er negative holdninger til funksjonshemmede, homofobi, fiendtlighet mot samer, mot andre nasjonale minoriteter, østeuropeiske arbeidsinnvandrere eller eventuelle nye grupper, er det viktig å kjenne generelle mekanismer, men samtidig ha øye for den spesifikke samtids- og historiske konteksten til den aktuelle formen for gruppefiendtlighet.

III. HVORDAN FOREBYGGE?

Demokratisk beredskap – demokratisk kompetanse

Et sentralt begrep i Dembras teoretiske grunnlag fra 2012 er demokratisk beredskap, hentet fra Dag Fjeldstads og Rolf Mikkelsens arbeider med to internasjonale undersøkelser om demokratisk kompetanse blant ungdomsskoleelever: Civic Education Study (CIVED/CIVIC)³ fra 2001 og International Civic and Citizenship Study (ICCS) fra 2009

3 I den norske rapporten (Mikkelsen et al. 2001) brukes forkortelsen CIVIC, mens International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) – organisasjonen som er ansvarlig for studien som helhet – bruker forkortelsen CIVED. Datainnsamling skulle skje i 1999, men Norge kom seint med og har derfor data fra våren 2000.

(Mikkelsen et al. 2001; Mikkelsen et al. 2011). Demokratisk beredskap brukes som operasjonalisering av demokratisk kompetanse, og omfatter evnen og viljen til demokratisk deltagelse.

Mikkelsen og Fjeldstads kompetansemodell er én av en rekke ulike modeller for demokratisk kompetanse, og Europarådet har nylig gjennomført et arbeid med å forene og systematisere de ulike modellene til en bred og dekkende modell.⁴ Felles for de ulike modellene er at de står i kontrast til en tenkning om vi og de andre og til ideologier som appellerer til renhetstenkning og enkle svar på komplekse utfordringer.

Europarådets kompetansemodell «Competences for Democratic Culture» (2016) (neste side) omfatter 20 kompetanseelementer, som samlet utgjør et grunnlag «for aktiv deltagelse i en demokratisk kultur og for fredelig sameksistens i kulturell heterogene demokratiske samfunn» (Europaråd, 2016a:5).

Noen av disse kompetansene kan betraktes som særlig relevant for det forebyggende arbeidet:

- Åpenhet for kulturelle forskjeller og andres tro og livssyn og praksis
- Toleranse for tvetydighet
- Analytiske evner og kritisk tenkning
- Empati
- Kunnskap og kritisk forståelse av selv

Kapitlene nedenfor viser den teoretiske bakgrunnen for valg og utforming av prinsipper som del av en helhetlig demokratisk kompetanse.

Demokratilæring som prosess: om, gjennom og for

Mikkelsen et al. (2001) skiller mellom det representative og det deltakerdemokratiske perspektivet på demokratilæring. Det representative perspektivet vektlegger den kunnskapen og forståelsen for organisering og samfunnsinstitusjoner som er nødvendig for at elevene skal ta del i demokratiet gjennom stemmeseddelen og ved å benytte ulike demokratiske institusjoner. Ut fra dette perspektivet blir undervisning *om* demokratiets oppbygging den viktigste komponenten i demokratiopplæringen.

Det deltakerdemokratiske perspektivet vektlegger individenes deltakelse i prosesser fram mot politiske beslutninger, i tillegg til stemmegiving ved valg. Denne tenkemåten «mener både at deltakelse er et levekår, det vil si et vilkår for et godt liv, og at deltakelse i politisk virksomhet i vid forstand vil ha bedre betingelser i et samfunn der likheten er stor» (Mikkelsen et al. 2001, s. 27). Demokratiopplæringen må ut fra dette perspektivet ikke bare gi kunnskap *om* demokratiets funksjoner, men også kompetanse for deltakelse i vid forstand, det vil si opplæring *til* demokrati.

En liknende modell er utviklet i feltet knyttet til menneskerettighetslæringen. FNs deklarasjon av menneskerettighetslæring (United Nations, 2010) omtaler både læring *om* og *til/for* menneskerettigheter, men inkluderer også en tredje kategori: læring *gjennom*. Artikkel 2 definerer læring «om, for og gjennom» menneskerettigheter som sentrale dimensjoner av en slik myndiggjørende læring:

4 Se Europarådet 2016 for oversikt over ulike modeller.



Human Rights Education and training encompasses:

- (a) Education about human rights, which includes providing knowledge and understanding of human rights norms and principles, the values that underpin them and the mechanisms for their protection;
- (b) Education through human rights, which includes learning and teaching in a way that respects the rights of both educators and learners;
- (c) Education for human rights, which includes empowering persons to enjoy and exercise their rights and to respect and uphold the rights of others.

Her peker *læring gjennom* mot *prosessdimensjonen* i læringen. Metodene som brukes, kommunikasjonen som foregår og relasjonene som bygges skal være konsistent med de prinsippene og det verdigrunnlaget som skal formidles. Det er denne dimensjonen i en læringsprosess som er avgjørende for den emosjonelle dimensjonen i kompetanseutviklingen.

Dette er direkte overførbart til feltet for demokrati-læring: Demokrati er ikke noe som læres i teorien, men ved å *erfare, innøve* og *internalisere* dem i en konkret kontekst og som en konkret praksis. Dette er også et viktig poeng hos Mikkelsen et al. (2001), der prosessdimensjonen inkluderes i kategorien *til*.

Læring for peker mot myndiggjøring og mot den handlingsrettede dimensjonen av kompetanseutviklingen; læringsprosessen skal ruste eleven til konkret handling, eller, for å bruke ordene i Europarådets kompetanserammeverk, «for aktiv deltagelse i demokratiske og flerkulturelle samfunn» (Europarådet, 2016).

I Norge har Janicke Heldal Stray (2011) operasjonalisert de tre dimensjonene «om, for og gjennom» for demokratilæring ved å koble *læring for* til utviklingen av verdier og holdninger som er grunnleggende for demokratisk deltagelse og *læring gjennom* til aktiv deltagelse i skolen. Her er det nyanser i tolkingen, men enighet omkring det grunnleggende perspektivet at demokratisk læring har en prosessorientert og en handlingsrettet dimensjon. Stray og Sætra (2016) viser til at en slik tilnærming:

inkluderer grunnleggende ferdigheter og kompetanser, verdier, holdninger og handlingskompetanse. På denne måten gjenspeiles og begrepsfestes alle sider ved undervisningen, inkludert det demokratiske dannelsesoppdraget.

Knyttet til forebygging av fordommer og gruppefiendtlighet understreker læring om, gjennom og for/til at slike holdninger bare kan motarbeides effektivt gjennom reflekterende og myndiggjørende tilnærminger, både til fagundervisningen og annen type samhandling i skolen. Dette knytter an til de forrige avsnittenes refleksjoner og understreker at problematiske holdninger og ytringer burde, i så stor grad som mulig, møtes ved å åpne et rom for bevisstgjøring og refleksjon heller enn med avvisning.

Videre peker disse dimensjoner mot *hele skolens* arbeid. En sentral innsikt Dembra har hentet fra forskning om skolebasert kompetanseutvikling, er at det ikke er noen motsigelse å tenke fag/undervisning og et skoleomfattende perspektiv – hverken når det gjelder lese- og skriveferdigheter eller når skolens forebyggende arbeid skal utformes (Postholm et al. 2014).

Kunnskaper om fordommer og ferdigheter som kritisk tenkning og refleksjon, kan praktiseres i alle fag. *Læring gjennom* peker ut over undervisningskonteksten og mot alle situasjoner som oppstår i en skolehverdag der fordommer kommer til uttrykk og der krenkelser skjer.

Biseth (2014) understreker sammenhengen mellom demokrati og inkludering, både når det gjelder den type kompetanse som trengs for deltagelse i demokratiet, og for å leve sammen i et kulturelt mangfoldig samfunn. Det samme understrekes også i Europarådets kompetanserammeverk «Competences for Democratic Culture». Igjen peker dette mot en helhetlig tilnærming der hele skolen fungerer som en demokratisk lærings- og samhandlingskontekst som forener læring om, gjennom og for.

Inkludering og deltagelse – det skole-omfattende perspektivet

Som vi har sett, kan fordommer og negative forestillinger om de andre fylle menneskets grunnleggende behov for identitet og tilhørighet. En logisk følge av dette er at forebygging må tilby noe som kan fylle disse behovene uten de negative konsekvensene. Det å tilby inkluderende og åpne fellesskap, arenaer der den enkelte kan føle trygghet og føle seg respektert, er grunnlaget for all videre forebygging.

Videre kan det sluttet at det særlig er personer som sliter med identitet og føler seg utenfor, som i størst grad vil være tiltrukket til gruppefiendtlige holdninger. Dette bekreftes også av flere undersøkelser, blant annet viser undersøkelsen *Intolerance, prejudice and discrimination. A European Report* fra 2011 at de som bærer sterke gruppefiendtlige holdninger, ofte opplever utenforskap eller opplever at de er eller kommer til å bli tapere i dagens samfunn (Zick et al. 2011, se også Zick et al. 2008). De identifiserer seg ikke med det demokratiske, pluralistiske samfunnet fordi de oppfatter at denne samfunnsordenen ikke gir dem tilhørighet, identitet og anerkjennelse.

Eriksen og Lyng (2015) peker på potensialet som ligger i å styrke fellesskapsfølelsen i klassen i arbeidet med bedre skolemiljø. Skolen som institusjon må gi den enkelte elev en *erfaring* av tilhørighet og deltagelse, noe som er grunnlaget for lojalitet og engasjement. Og motsatt: Hvis skolen bidrar til at elever opplever utenforskap på grunn av sin religiøse, kulturelle eller etniske bakgrunn, vil de i mindre grad identifisere seg med de verdiene og normene skolen representerer. Dette gjelder utenforskap på grunn av etnisk, religiøs eller kulturell bakgrunn, men det gjelder også om eleven opplever utenforskap

på grunn av holdninger som lærerne opplever som problematiske. Skolens utfordring er å inkludere alle, også de som lærerne selv opplever som ekskluderende i sine holdninger.

Dette baserer seg også på pedagogisk teori og kunnskap om sosialisering. Gode relasjoner mellom lærer og elev er vesentlig for elevenes læring (Sabol & Pianta, 2012; Wentzel, 2012). Dette gjelder særlig for dyptgripende utvikling av holdninger og relasjoner: Eleven må kjenne seg trygg på at det er rom i fellesskapet til henne eller ham.

Kunnskap og kritisk tenkning

Vektleggingen av inkludering og deltagelse som vesentlige elementer i demokratiet betyr ikke fravær av konflikter, tvert imot er evnen til å leve med konflikt og kompromiss en viktig demokratisk kompetanse. I rapporten fra CIVIC-undersøkelsen peker forfatterne på hvilken betydning dette har for kompetanse i det de kaller *deliberasjon*:

Refleksjonen viser seg gjennom såkalt deliberasjon, altså en aktiv drøfting og gjennomarbeiding av verdispørsmål, normer og regler som er av betydning for beslutninger og beslutningstakere. Dette uttrykker et kunnskapssyn der kunnskapen bare blir gyldig for eleven hvis og når den internaliseres, gjennom handling, erfaring og refleksjon (Mikkelsen et al. 2001).

Denne tenkningen videreføres i rapporten fra ICCS-undersøkelsen der Mikkelsen, Fjeldstad og Lauglo viser til at kritisk tenkning, verdiavklaring og øvelse i tenkeferdigheter er grunnleggende operasjoner som kan læres og praktiseres i fagene (Mikkelsen et al. 2011). Dette gjelder ikke bare de

fagene der emner knyttet til demokrati og medborgerskap omtales i kompetansemålene. Kildeskritikk, avveining av argumenter, refleksjon rundt risiko eller dilemma kan praktiseres i alle fag.

Basert på innsiktene om fordommer gjengitt over, er refleksjon omkring egne og andres fordommer og hvordan disse henger sammen med kulturen og samfunnet man befinner seg i et viktig felt der kritisk tenkning anvendes. En slik (selv-)regulerende tilnærming unngår noen av de uheldige konsekvensene i en «mekanisk» sanksjonering av uønskede holdninger og ytringer (Lyng & Eriksen, 2016).

I et slikt perspektiv må det rettes søkelys mot skolens *institusjonaliserte* identitetsforestillinger. Osler & Lybæk (2014) beskriver hvordan den norske skolen bygger på underliggende forestillinger om homogene kulturelle tradisjoner og verdier som et fundament for et nasjonalt «vi», noe som står i et spenningsforhold med en, i økende grad, flerkulturell virkelighet. Vesterdal (2016) beskriver hvordan lærere konstruerer et positivt bilde av norsk identitet ved å fokusere på menneskerettighetsbrudd som et problem «andre land» har, ikke som noe som også kan angå det norske. Disse utfordringene ved skolens identitetsforestillinger viser betydningen av at undervisningen gir rom også for kritisk refleksjon knyttet til forestillinger om «oss» og «de andre», og åpner for kritikk av konstruksjoner av identiteter og tilhørigheter. Midtbøen et al. (2014) viser til et mangelfullt og til dels forvrengt bilde når det gjelder fremstilling av nasjonale minoriteter i læreplanverk. Dette indikerer at også læringsmidler må bli gjenstand for kritisk analyse når det gjelder utviklingen av evner til å sette spørsmålsteget ved det antatt «normale», ved generaliseringer og fordommer.

Interkulturell kompetanse og mangfoldsbereidskap

Forståelsen av hva interkulturell kompetanse er, avhenger av forståelsen av begrepet kultur. I vid forstand kan kultur forstås som et felles system av mening (Geertz, 1973), eller som «... de tankemønstrene, vanene og erfaringene som mennesker har felles og som gjør at vi forstår hverandre» (Eriksen, 1997). Det er et spenn mellom statiske og essensialisierende kulturforestillinger på den ene siden og dynamiske og åpne kulturforestillinger på den andre. I dagligtalen brukes ofte begrepet ganske statisk, det snakkes om at en person tilhører den eller den kulturen, som om ulike kulturer er avgrensede størrelser. En slik forståelse mister av syne de nettverk av mening som personer fra ulike grupper også deler. Hver person er dessuten medlem av en rekke ulike grupper, slik at vi kan snakke om at hver og en tar del i ulike (sub)kulturer.

I sin forståelse av interkulturell kompetanse bygger Europarådet på en definisjon av kultur som «a network of material, social and subjective resources» (Europarådet, 2016: 20). Et slikt dynamisk kulturbegrep preger en forståelse av interkulturalitet som ikke er forbeholdt situasjoner der vi treffer på representanter for «fremmede grupper», men der «every interpersonal situation is potentially an intercultural situation» (ibid.).

Basert på disse premisene omfatter interkulturell kompetanse:

- kunnskap, ferdigheter og åpenhet til å forstå og reflektere rundt betydningen av kulturelle symboler og praksiser

- evnen til å sette seg inn i og vurdere fenomener fra forskjellige perspektiver
- evnen til å reflektere over egne perspektiver og forestillinger
- evnen til å stille normkritiske spørsmål om hvilke symbolske og strukturelle forhold som produserer og reproduserer privilegier og makt – bl.a. i en klasseroms- og skolekontekst

(Røthing, 2015; Svendsen, 2014)

Et viktig forebyggende aspekt ved interkulturell kompetanse er evnen til å se at forskjellighet er et grunnleggende kjennetegn ved det å være menneske. Interkulturell kompetanse omfatter derfor både kognitive og emosjonelle aspekter som gjør et individ mindre tilbøyelig til å oppfatte spesifikke former for annerledeshet som truende, og dermed også gir mer motstandsdyktighet mot å tolke virkeligheten som en eksistensiell krig mellom vi-gruppen og den fiendtlige andre. En slik kompetanse er et grunnlag for å kunne utfordre det endimensjonale i gruppetenkningen, andregjøring og ideologier som bygger på ideer om renhet og entydige sannheter. Slik inngår kritisk tenkning i interkulturell kompetanse. Iversens (2015) begrep *uenighetsfelleskapet* forener demokratilærings pluralisme og fokuset på å leve med forskjell i interkulturell læring.

Skolebasert arbeid med læringsmiljø

Siden 1970-tallet har store ressurser vært satt inn for fortolkning av og arbeid mot mobbing i norsk og nordisk skole. Forskning på mobbing som fenomen, har vært tett fulgt av utviklingen av ulike mobbeprogrammer, ofte produsert av de samme fagmiljøene som driver med forskningen. På den ene siden har det gitt grundig gjennomarbeidete og teoribaserte programmer. Samtidig spriker resultatene i undersøkelser som kartlegger resultatene av

programmene (Farrington & Ttofi, 2009; Lødding & Vibe, 2010). NOVA gjennomførte en studie av de fire største skolemiljøprogrammene i 2014 og fant dokumenterte effekter hos skoler som brukte mobbeprogrammer (Eriksen et al. 2014). Forskerne kunne imidlertid ikke avgjøre om effektene skyldtes bruk av programmene eller andre forhold ved skolene det gjaldt. Kritikkk har vært rettet mot programmene for at de stjeler ressurser fra arbeid med læreplanens kompetansemål, og for at innsatsen som kreves fra skolene, ikke er oversiktlig. Et sentralt moment i utviklingen av Dembra har vært at det skal være støtte til skolens eksisterende arbeid, ikke være et eget program.

Både i svensk og norsk skole har det vært en viss dreining bort fra fokuset på programmer over mot skolens helhetlige og systematiske arbeid med læringsmiljø. Økt fokus på læringsmiljø, som en del av skolens øvrige virke, er blant annet tydelig i veiledningen til opplæringslovens §9a (Utdanningsdirektoratet, 2010) og satsingen «Bedre læringsmiljø» 2009–2014. Kravet til læringsmiljøprogrammer er også skjerpet, blant annet ved at en helhetlig tilnærming til utfordringene er et sentralt kriterium, sammen med en tydelig forbindelse til det generelle arbeidet med læringsmiljø (Udir, 2012b).

Utdanningsdirektoratet utformet i 2012 *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013–2017* for den pågående nasjonale satsingen *Ungdomstrinn i utvikling*. Rammeverket peker på viktige prinsipper for lokale utviklingsprosjekter i skolen knyttet til klasseledelse, regning, lesing og skriving. Prinsippene er imidlertid anvendbare også for annet utviklingsarbeid, og la også grunnlaget for noen av verktøyene som ble tilbudt skoleledere på Utdanningsdirektoratets nettsider for arbeid med skolemiljø.⁵

5 Utdanningsdirektoratet har lagt om sine hjemmesider, og de nye sidene har en litt annen oppbygging på disse feltene.

Arbeid med læringsmiljø rammes av samme utfordring som annet utviklingsarbeid i skolen: Det er vanskelig. Lokal skolekultur er en ganske stabil størrelse, og gir rammer både for lærernes arbeid og for elevenes trivsel og læring (Blossing et al. 2010). Derfor vektla teorigrunnet for Dembra i 2012 på den ene siden at horisonten for arbeidet måtte være hele skolens sosiale system, på den andre siden at satsingen måtte motivere gjennom at lærere, ledere og elever opplevde eierskap og relevans.

Begge deler er også viktige prinsipper i Utdanningsdirektoratets arbeid med skolebasert kompetanseutvikling. Her understrekes dessuten behovet for arbeid over tid. Dette gjelder også utviklingsarbeidet knyttet til holdninger og forebygging: Det krever tålmodighet og langsiktighet. Dembra ble utformet som en satsing over åtte måneder, men er nå utvidet til ett skoleår. Samtidig trenger skolen to til tre år for faktisk å skape endring (Postholm, 2014). Derfor er det vesentlig at en satsing som Dembra oppfattes som støtte og hjelp i en start- eller overgangsfase for skolen, som så må stå for videreføringen med mindre ekstern støtte.

Et fjerde prinsipp fra skolebasert kompetanseutvikling er behovet for lett tilgjengelig materiell som lærerne opplever som aktuelt og enkelt å bruke. Dette målet kan stå i en viss konflikt til tanken om lokal tilpasning og læreren som profesjonell pedagog. Det er heller ingen faste og ferdig utformede øvelser elevene må gjennomføre i Dembra, ut over den første kartleggingen. Men kontakten med lærerne bekrefter Utdanningsdirektoratets prinsipp – gode og lett tilgjengelige øvelser og undervisningsopplegg motiverer lærerne til å forholde seg til stoffet, reflektere og tenke egne tanker som respons på det de finner.

Nivåer i det skoleomfattende utviklingsarbeidet

Resonnementet så langt indikerer at forebygging av fordommer og gruppefiendtlighet må inngå i et arbeid med læringsmiljø og inkludering som omfatter alle nivåer av skolens virksomhet.

Det fins mange forskjellige måter å operasjonalisere nivåene på, men de har til felles at de inkluderer undervisningen som skolens kjernevirksomhet i en større helhet som berører læringsmiljø, skoleledelse, men også skolen i sin lokale kontekst. I Norge står Utdanningsdirektoratets læringsmiljø-satsing sentralt (se også Nordahl et al. 2009).

Europarådets pakt for opplæring i demokrati og menneskerettighetslæring (Europarådet, 2010) anbefaler å legge opp til et arbeid som omfatter alle nivåer i en opplæringsinstitusjon.

- Individuell kompetanse og bevisstgjøring
- Klasserom (undervisning/fagene og samhandling)
- Skole som institusjon (planer, rutiner, skolekultur)
- Samarbeid skole lokalmiljø

Det fins en rekke internasjonale arbeider som viser til betydningen av skoleomfattende tilnærminger for reduksjonen av vold (både fysisk og psykisk) i skolen (Manitoba, 2005; Tibbitts, 2015). Det understrekes at bare et samspill av kompetansebygging (kognitive og affektive dimensjoner), trygge relasjoner og læringsmiljø samt regler og rutiner gir langsiktig effekt.

AVSLUTNING

I dette dokumentet har vi redegjort for de fagfeltene, teoretiske posisjonene og teoriutviklingene som Dembra bygger på. Som gjennomgangen viser, har kjerneelementene knyttet til deltakelse og en kritisk tilnærming til både kunnskap, identitet og egen praksis, i lang tid hatt en sentral status når det gjelder å bygge kompetanser for aktiv deltagelse i komplekse, pluralistiske og flerkulturelle samfunn. Disse elementene møter kunnskapen om at fordommer og gruppefiendtlighet peker på en lengsel etter det entydige og rene, og en mangel på evnen til å stå i det uavgjorte, komplekse. Det ville være mulig å trekke tradisjonene enda lenger tilbake, for eksempel til Theodor Adorno, som i sine tekster «Utdanning etter Auschwitz» (1966) og «Utdanning til myndighet» (1970) har vist hvordan det å utdanne myndige samfunnsborgere ville være den eneste veien å hindre katastrofer som nazismen og Holocaust. Det kommer også stadig samtidige forskningsbidrag til det pedagogiske feltet som belyser lærings- og samhandlingsprosessene som utspiller seg i de mangfoldige norske klasserommene når det gjelder etnisitet, religion, kjønn, seksuell legning eller funksjonsevne.

Teori og forskning kan være inspirerende og hjelpe med å løfte blikket mot noen prinsipielle problemstillinger. Utfordringen er å bygge broen fra teorien og faglitteraturen til egen praksis i en skolehverdag når det er for knapt med tid og ressurser for systematisk forsknings- og utviklingsarbeid. Gjennom de fem årene vi har jobbet med skoler, har det overveldende flertallet gitt uttrykk for et ønske om støtte til å gjøre teoretisk og faglig innsikt praksisnær.

Som svar på dette behovet har Dembra oppsummert innsikter i forebygging og skoleutvikling i noen enkle prinsipper som lærere, skoleledelse og andre kan bruke som verktøy for å analysere og forbedre egen praksis på alle nivåer. De fem prinsippene er:⁶

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

6 Se også en utformulering av prinsippene på <http://dembra.no/laeringsressurser/?tema=O&skole=false&fane=laer-mer0&trekk=2>

Referanser

- Adorno, Theodor (1966). *Education After Auschwitz*, tilgjengelig fra: <http://ada.evergreen.edu/~arunc/texts/frankfurt/auschwitz/AdornoEducation.pdf>.
- Adorno, W. Theodor (1970). *Erziehung zur Mündigkeit, Vorträge und Gespräche mit Helmut Becker. 1959–1969*. Berlin: Suhrkamp 1970.
- Allport, Gordon W. (1979/1945). *The nature of prejudice*. Reading, Mass.: Addison-Wesley Pub. Co.
- Anker, Trine & von der Lippe, Marie (2015). Når terror ties i hjel – En diskusjon om 22. juli og demokratisk medborgerskap i skolen. I: *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99 (2): 8596.
- Aosved, Allison C., Long, Patricia J. & Voller, Emily K. (2009). Measuring Sexism, Racism, Sexual Prejudice, Ageism, Classism, and Religious Intolerance: The Intolerant Schema Measure. I: *Journal of Applied Social Psychology*, 39 (10): 2321–2354.
- Bangstad, Sindre & Døving, Alexa (2015). *Hva er rasisme?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Birkelund, Gunn Elisabeth, Rogstad, Jan, Heggebø, Kristian, Aspøy, Tove Mogstad & Bjelland, Heidi Fischer (2014). Diskriminering i arbeidslivet; resultater fra randomiserte felteksperiment i Oslo, Stavanger, Bergen og Trondheim. I: *Sosiologisk tidsskrift*, 22 (4): 352–382.
- Biseth, Heidi & Madsen, Janne (red.) (2014). *Må vi snakke om Demokrati? Om demokratisk praksis i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Blossing, Ulf, Hagen, Anna, Nyen, Torgeir & Søderstrøm, (2010). *Kunnskapsløftet – fra ord til handling. Sluttrapport fra evalueringen av et statlig program for skoleutvikling*. Oslo: Fafo og Karlstad Universitet.
- Brubaker, Rogers & Cooper, Frederick (2000). Beyond 'Identity'. In: *Theory and Society*, 29 (2000): 1–47.
- Caplan, Gerald (1964): *Principles of preventive psychiatry*, New York: Basic Books.
- Djupedal, Øystein et al. (2015). *Å høre til: virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Oslo: NOU (2).
- Djuve, Anne Britt, Friberg, Jon Horgen, Tyldum, Guri & Zhang, Huafeng (2015). *When poverty meets affluence. Migrants from Romania on the streets of the Scandinavian capitals*. Oslo: Fafo.
- Dovidio, John F., Glick, Peter Samuel & Rudman, Laurie A. (2005). *On the nature of prejudice: fifty years after Allport*. Malden, MA: Blackwell Pub.
- Døving, Cora Alexa (2010). Anti-Semitism and Islamophobia: A comparison of Imposed Group Identities. I: *Tidsskrift for Islamforskning*, 2010 (2).
- Døving, Alexa; Moe, Vibeke (2014) «Det som er jødisk» – Identiteter, historiebevissthet og erfaringer med antisemittisme. Oslo: HL-senteret
- Eidsvåg, Inge (2010). Dialogens nødvendighet. I: *Kirke og kultur*, 2010 (1): 43–50.
- Eidsvåg, Inge (2011). *Det kan skje igjen. Rapport fra Kunnskapsdepartementets arbeidsgruppe om antisemittisme og rasisme i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Eriksen, Ingunn Marie & Lyng, Selma Therese (2016). *Skolers arbeid med elevens psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker*. NOVA Rapport 14/2015. Oslo: NOVA.
- Eriksen, Ingunn Marie, Kristinn, Hegna, Bakken, Anders & Lyng, Selma Therese. (2014). *Felles fokus. En studie av skolemiljøprogrammer i norsk skole*. NOVA Rapport. Oslo: NOVA.
- Eriksen, Thomas Hylland (red.) (1997). *Flerkulturell forståelse*. Oslo: TANO Aschehoug.
- Europarådet (2016). *Competences for Democratic Culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies. Executive Summary*. Strasbourg.
- Europarådet (2010). *Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education: Recommendation*. CM/Rec(2010)7.
- Farrington, David P. & Ttofi, Maria M. (2009). *School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization*. Cambridge: The Campbell Collaboration.
- Fredrickson, Georg M. (2002). *Racism: A Short History*. Princeton: Princeton University Press.
- Geertz, Clifford (1973). *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. New York: Basic Books.
- Gullestad, Marianne. (2006). *Plausible Prejudice. Everyday experiences and social images of nation, culture and race*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hall Stuart (2000). *Who needs Identity*. I: Gay, Paul, Evans, Jessica & Redman, Peter (red.), *Identity: a Reader*. IDE: Sage, 15–30.
- Hoffmann, Christhard, Kopperud, Øivind & Moe, Vibeke (2012). *Antisemittisme i Norge? Den norske befolkningens holdninger til jøder og andre minoriteter*. Oslo: HL-senteret.

- Iversen, Lars Laird (2014). *Uenighetsfellesskap: Blikk på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lenz, Claudia (2011). Konstruksjon av den andre – teoretiske og historiske perspektiver. I: *Christhard Hoffmann, Øivind Kopperud (red.): Forestillinger om jøder – aspekter ved konstruksjonen av en minoritet*. Oslo: Unipub.
- Lødding, Berit & Vibe, Nils (2010). *Hvis noen forteller om mobbing ... Utdypende undersøkelse av funn i Elevundersøkelsen om mobbing, urettferdig behandling og diskriminering*, NIFU Rapport 48/2010. Oslo: NIFU.
- Mattsson, Christer, Arfvidson Clara Lebedinski & Johansson, Thomas (2016). *Mellan det angelägna och det svårfångade. En studie av pågående utvecklingsarbete för att förhindra att unga människor rekryteras till miljöer som utövar våld i islams namn*. Göteborg: Segerstedtinstitutet, Rapport 2.
- Manitoba Education & Citizenship and Youth (2005). *A Whole-School Approach to Safety and Belonging: Preventing Violence and Bullying*. Winnipeg.
- McCauley, Clark & Moskaleiko, Sophia (2008). Mechanisms of Political Radicalization: Pathways Toward Terrorism. I: *Terrorism and Political Violence*, 20 (3): 415–433.
- Midtbøen, Arnfinn Haagensen, Orupabo, Julia & Røthing, Åse (2014). *Etniske og religiøse minoriteter i læremidler. Lærer- og elevperspektiver*. Rapport. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Mikkelsen, Rolf & Fjeldstad, Dag. (2003). Skole og demokratiopp-læring. I: Ødegård, Guro & Engelstad, Fredrik (red.). *Ungdom, makt og mening*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Mikkelsen, Rolf, Buk-Berge, Elisabeth, Ellingsen, Hein, Fjeldstad, Dag & Sund, Annette (2001). *Demokratisk beredskap og engasjement hos 9. klassinger i Norge og 27 andre land. Civic Education Study Norge 2001*. Acta Didactica. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, UiO.
- Mikkelsen, Rolf, Fjeldstad, Dag & Lauglo, Jon (2011). *Morgendagens samfunnsborgere. Norske ungdomsskoleelevers prestasjoner og svar på spørsmål i den internasjonale demokratiundersøkelsen ICCS*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, UiO.
- Moe, Vibeke; Døving, Alexa, Levin, Irene; Lenz, Claudia (2016). Hvis de hadde oppført seg som vanlige nordmenn, hadde alt vært greit, tror jeg – Nordmenns syn på årsaken til negative holdninger til jøder og muslimer. I: *Fleks, Ambivalence* 3 (1): 1–17.
- Moldrheim, Solveig (2014). Kløkt og fordom: Om holdningsendring i klasserommet. I: *Fleks, Tolerance*, 1 (1): 1–20.
- Nordahl, Thomas, Ertesvåg, Sigrun, Nergaard, Svein, Sunnevåg, Anne-Karin & Tveit, Arne (2009). *Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljøet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Nordahl, Thomas, Gravrok, Øystein, Hege, Knudsmoen, Larsen, Torill M.B. & Rørnes, Karin (2006). *Forebyggende innsatser i skolen*. Rapport fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier. Oslo: Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet.
- Ødegård, Guro & Engelstad, Fredrik (red.) (2003). *Ungdom, makt og mening*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Orgad, Liav (2015). *The Cultural Defense of Nations: A Liberal Theory of Majority Rights*. Oxford: Scholarship Online.
- Osler, Audrey & Lybaek, Lena (2014). Educating 'the new Norwegian we': an examination of national and cosmopolitan education policy discourses in the context of extremism and Islamophobia. I: *Oxford Review of Education*, 40 (5). 543–566.
- PEW Research Center (2008). *Unfavourable Views of Jews and Muslims in the Increase in Europe*. Washington D.C.: PEW.
- Postholm, May Britt, Dahl, Thomas, Engvik, Gunnar, Fjørtoft, Henning, Irgens, Eirik J., Sandvik Lise Vikan & Wæge, Kjersti (2014). *En gavepakke til ungdomstrinnet? En undersøkelse av den skolebaserte kompetanse-utviklingen på ungdomstrinnet i piloten 2012/2013*. Trondheim: Akademia.
- Rosvoll, Maria & Bielenberg, Natasha (2012). *Antisiganisme, stereotypier og diskriminering av rom*. Oslo: HL-senteret.
- Rosvoll, Maria, Lien, Lars & Brustad, Jan Alexander. (2015). «Å bli dem kvit». *Utviklingen av en «sigøynerpolitikk» og utryddelsen av norske rom*. Oslo: HL-senteret.
- Røthing, Åse. (2015). Rasisme som tema i norsk skole – Analyser av læreplaner og lærebøker og perspektiver på undervisning. I: *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99 (2): 72–83.
- Sabol, Terrij & Pianta, Robertc. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. I: *Attachment & Human Development*, 14 (3): 213–231.
- Schoen, Donald (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Schulz, Wolfram et al. (2009). *Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower secondary school students in 38 countries*. ICCS International Report.
- Skolverket (2011). *Vad fungerar? Resultat av utvärdering av metoder mot mobbing*. Stockholm.
- Skolverket (2014). *Främja, förebygga, upptäcka och åtgärda. Hur skolan kan arbeta mot trakasserier och kränkningar*. Stockholm.
- Stray, Janicke (2011). *Demokrati på læreplanen*. Oslo: Fagbokforlaget.

Stray, Janicke; Sætra, Emil (2016) Demokratisk undervisning i skolen. *Artikkel til publisering høsten 2016.*

Svendsen, Stine H. Bang (2014). *Learning racism in the absence of 'race'. I: European Journal of Women's Studies*, 21 (1): 9-24.

Tibbitts, Felisa (2015). *The EDC-HRE Whole School Approach for the Prevention and of Discrimination and Violence in Schools and Communities*. Oslo: The European Wergeland Centre.

United Nations (2010). United Nations Declaration on Human Rights Education and Training. Tilgjengelig fra: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N11/467/04/PDF/N1146704.pdf?OpenElement>

Utdanningsdirektoratet (2010). *Retten til et godt psykososialt miljø etter opplæringsloven kapittel 9a*. Rundskriv Udir (2).

Vaagen, Hanne & Gran, Anne-Britt (2011). *Kartlegging av kunnskaper og holdninger på området rasisme og antisemittisme. Undersøkelse blant elever (trinn 8-10) i Osloskolen gjennomført for Utdanningssetaten*. Oslo: Perduco.

Vesterdal, Knut (2016). *The Roles of Human Rights Education in Norway. A Qualitative Study of Purposes and Approaches in Policy and in Upper Secondary Schools*, Trondheim: NTNU.

Wentzel, Kathryn R. (2012). Teacher-student relationships and adolescent competence at School. I: Wubbels, Theo, den Brok, Perry, van Tartwijk, Jan & Levy, Jack (red.). *Interpersonal Relationships in Education. An Overview of Contemporary Research*. Rotterdam: Sense Publishers.

Zick, A., Wolf, C., Küpper, B., Davidov, E., Schmidt, P. & Heitmeyer, W. (2008). The Syndrome of Group-Focused Enmity: The Interrelation of Prejudices Tested with Multiple Cross-Sectional and Panel Data. I: *Journal of Social Issues*, 64 (2): 363-383.

Zick, Andreas, Küpper, Beate & Hövermann, Andreas (2011). *Intolerance, Prejudice and Discrimination. A European Report*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Betydningen av skolens holdningsskapende arbeid

Innlegg av kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen
på Dembra-konferansen i Oslo 15. oktober 2015

Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen holdt et innlegg under Dembra-konferansen i Oslo høsten 2015. Dette kapitlet er en gjengivelse av statsrådets innlegg.

Røe Isaksen peker på skolens betydning for å motvirke rasisme, antisemittisme, hatytringer og radikalisering. Og han argumenterer for at læringsmiljø, skoleledelse og lærere og mobbing på nett er viktige satsningsområder for å lykkes med det forebyggende arbeidet.

Skolens formålsparagraf er ikke så godt kjent, men den er vakker. Den oppsummerer presist hva skolen handler om og hva som er viktig. Som mye annen vakkert er den skrevet på nynorsk og det står blant annet:

«Opplæringa skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkje-måte. Skolen skal møte elevane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast.»

Med den formålsparagrafen har vi lagt listen høyt for skolen. Nå jobber vi også med en ny generell del som skal bidra til at vi har en skole som alle grupper føler eierskap til, og som understreker skolens oppdrag. Og det oppdrag har alltid vært, og vil forbli, både utdanning og dannelse.

Når jeg treffer utenlandske kollegaer så spør de ofte om vårt arbeid mot rasisme og radikaliserings. Det er tydelig at mange oppfatter at det arbeidet som gjøres, blant annet gjennom Dembra, som noe som er spennende og interessant. At vi har kommet lengre enn mange andre. Det er hyggelig, men vi har også nok å stri med.

Omfanget av hatefulle ytringer gir grunn til bekymring. Både våre egne erfaringer og erfaringen fra andre europeiske land viser at vi må være i forkant i arbeidet for å motvirke rasisme, antisemittisme, hatytringer og radikaliserings.

Som samfunn tar vi ansvar for at barna våre lærer å bli gode mennesker og medborgere. En stor del av det ansvaret må vi ta som foreldre, besteforeldre eller andre voksenroller vi har i livet til et barn.

En viktig del av det holdningsskapende arbeidet starter ved kjøkkenbordet – hvordan vi snakker om andre mennesker. Vi må gå foran med gode holdninger og oppførsel.

Som fellesskap har vi også gitt skolen en viktig rolle. Det er en av de få fellesarenaene vi fortsatt har i samfunnet. Her har vi mulighet til å nå alle – det er en sjanse vi ikke får igjen og som vi må bruke godt.

Skolen skal gi barn de grunnleggende ferdighetene og den kunnskapen de trenger – en utdanning. Men skolen skal også gi barn den grunnmuren de trenger for å kunne orientere seg i samfunnet, ta del i det offentlige ordskiftet og utvikle seg som menneske. Og den grunnmuren bygges på verdier som frihet, mangfold, menneskeverd, likhet og rettsikkerhet.

Og så er det viktig å understreke at det ikke er noen motsetning mellom dannelses- og utdanningsoppdraget. For det å kunne lese, skrive og regne skikkelig er minst like viktige for dannelsen som for fagkunnskapen. For det handler ikke bare om ferdigheter man trenger i arbeidslivet. For hvordan kan du delta i demokratiet fullt ut hvis du ikke kan lese? Hvordan være en aktiv borger hvis du ikke kan forholde deg kritisk til tallene en politiker bruker? Hvordan delta i samfunnsdebatten på nett hvis man ikke kan uttrykke seg skriftlig?

I dag er vi midt oppe i en situasjon hvor tusenvis av mennesker på flukt kommer til Norge. Det vil kreve noe av oss, og det er krevende og vanskelig for dem. Det er ikke tvil om at det store antallet flyktninger som nå kommer vil sette samfunnet og skolen på prøve. Behovet for Dembra-kurs vil ikke bli mindre.

For at integreringen skal fungere, er det helt nødvendig at skolen lykkes både med å gi utdanning

og dannelse. Skolen skal virke utjevnerende – løfte elever som har lite faglig balast eller som sliter med språket. Lære elevene om demokrati, respekt for andres meninger, tro og verdien av kritiske spørsmål. Skolen skal gjøre en forskjell – både faglig og menneskelig.

Jeg vil trekke frem tre områder som er viktige for at skolen faktisk skal greie å gjøre en forskjell. For det første er læringsmiljøet helt avgjørende. Så må vi understreke rektorenes og lærernes rolle i det forebyggende arbeidet. Og så ser vi at trakassering og mobbing på nett er et område som må prioriteres.

For å ta læringsmiljøet først – et godt læringsmiljø handler om å utvikle et godt forhold mellom elevene, mellom lærer og elev, og dessuten bidra til et nært foreldre- og skole samarbeid. Det er helt avgjørende. For uten en slik trygghet i bunn, blir det heller ingen læring.

Da har det viktig at vi har det organisatoriske i orden – alle skoler skal ha konkrete planer for hvordan både mobbing og dårlig adferd skal forebygges, og gode rutiner for hvordan slike saker skal håndteres. Her er mange skoler flinke, men vi har blant annet sett mobbesaker det siste året som også viser at det finnes store mangler på en del skoler og kommuner.

Arbeidet for et godt læringsmiljø og tiltak mot mobbing henger nøye sammen. Skoler med et trygt og godt læringsmiljø har også lite mobbing. Vi arbeider med en fullstendig gjennomgang av anti-mobbepolitikken som en oppfølging av Djupedalutvalget. Det er et viktig arbeid, ikke bare når det gjelder mobbing, for det er all grunn til å tro at slikt arbeid også bidrar til å forebygge og motvirke hatefulle ytringer.

Et inkluderende skolemiljø er helt avhengig av dyktige lærere og rektorer. De er den viktigste enkeltfaktoren for å redusere hatefulle ytringer og mobbing i skolen. Tydelige voksenpersoner som forstår hva dette handler om, som aktivt griper inn når de ser mobbing eller hører hatefulle ytringer, og som arbeider systematisk og langsiktig for å nå resultater.

Det er ingen enkel jobb. Det å stå trygt i vanskelige situasjoner er krevende. Her må skolene, skoleeierne og nasjonale myndigheter bidra med verktøy til lærerne slik at de opplever støtte. Her kan Dembra spille en viktig rolle sammen med blant annet satsingen Bedre læringsmiljø.

En sentral del av arbeidet med skolens læringsmiljøarbeidet er systematisk arbeid rundt elevenes holdninger og verdier. Skolen speiler resten av samfunnet, og elevene skal i skolen ha et læringsfellesskap på tross av at det kan finnes innbyrdes uenigheter. Det er derfor også en god øvingsarena for senere samfunnsdeltakelse. Den er det stedet hvor elever kan lære å håndtere uenighet innenfor trygge definerte rammer. De kan oppleve at på tross av ulike meninger på noen områder, så må de leve i fellesskap og løse problemer og utfordringer til felles beste.

Så må vi ikke gå i den fellen at vi tror at alt som lukter av uenighet og diskusjon er en fare. Tvert i mot. En av grunnene til at vi er opptatt av arbeidet mot diskriminering og antisemittisme er jo nettopp at det rammer selve demokratiet. Vi må ikke være redde for uenighet og diskusjon. For uenighet og diskusjon gir økt innsikt i andre personers oppfatninger, livssyn og verdensbilde, og dermed reduserer det muligheten for misforståelser og konflikt.

Uenighet er grunnleggende for hvordan mennesker tenker, lærer og skaper sine identiteter. Utfordringen er å balansere mellom det å respektere og ivareta mangfold og individuelle rettigheter på den ene siden, og det å sikre sentrale felles mål, delte verdier og gjensidig lojalitet på den andre.

I et fritt demokrati har alle rett til å delta i samfunnet og i den offentlige debatten, uten å bli utsatt for trakassering og hatefulle ytringer. Slik er det dessverre ikke. Mye har skjedd på kort tid – det har nærmest blitt fritt frem for å si og skrive hva som helst, spesielt på nettet.

Jeg er langt fra et offer, men jeg merker jo også at debattklimaet spesielt på nett har hardnet til. Og det jeg opplever er ingenting i forhold til det for eksempel kvinner med innvandrerbakgrunn som deltar i den offentlige debatten utsettes for.

Det er lett å finne hatefulle ytringer i nettdebatter, i blogger, i sosial medier og på nettsider. Vi vet at urfolk, nasjonale minoriteter, innvandrere, seksuelle minoriteter og personer med nedsatt funksjonsevne er mer utsatt for trakassering enn majoritetsbefolkningen. Vi vet også at mange barn og ung opplever mobbing på nettet.

Og det er ikke bare ord – hatefulle ytringer utløser mer diskriminering og leder til trakassering, trusler og vold.

For å bekjempe digital mobbing og hets så må vi foreldre og lærere ha kunnskap om digitale medier. For den digitale verden blir bare større og større, og samtidig mindre oversiktlig.

Derfor må vi sørge for at skolen er med på å gi en opplæring i hvordan barn og unge kan håndtere livet

på nett. Å lære fornuftig og trygg bruk av digitale medier, er og skal være en del av skolens arbeid.

For selv om det digitale livet ikke stopper når skoleklokka ringer ut etter endt skoledag, så har skolen en viktig rolle å spille når det gjelder holdningskapende arbeid. Det er en del av skolens mandat.

Arbeidet mot mobbing, rasisme, radikalisering og antisemittisme i skolen og på nett er en maraton, ikke en sprint. Det er en jobb for hele samfunnet og det er en jobb for skolen. Arbeidet må gjøres hver dag, hele året, år ut og år inn. Problemer vil komme, tilbakeskritt vil skje. Vi vil aldri kunne si at vi er ferdig. Men det vi vet er at skoler som jobber systematisk og skikkelig alltid vil stå stødigere når arbeidet mot rasisme, antisemittisme og mobbing krever noe ekstra.

Det er her Dembra kan spille en viktig rolle. Jeg ønsker dere lykke til med konferansen og ikke minst lykke til med det videre arbeidet for å gjøre Dembra tilgjengelig på landsbasis.

Bidragsytere

ÅSE RØTHING

Åse Røthing er professor ved Høgskolen i Oslo og Akershus, tilknyttet Master i flerkulturell og internasjonal utdanning ved Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier. Hun har i flere år forsket på og skrevet om hvordan marginalisering, andre-gjøring og inkluderings- og ekskluderingsprosesser utspiller seg i skolen, med særlig fokus på maktforhold og samspill mellom minoriteter og majoriteter.

CLAUDIA LENZ

Claudia Lenz har en Ph.D. i statsvitenskap og er forsknings- og utviklingsleder ved Det Europeiske Wergeland-senteret i Oslo. I oktober 2016 går hun over til en stilling som førsteamanuensis i samfunnsfag i lektorprogrammet på Det Teologiske Menighetsfakultetet. Hun er også tilknyttet HL-senteret i forbindelse med undersøkelsen om holdninger mot minoriteter i Norge, der hun er en del av den faglige referansegruppen. I Dembra har hun ansvar for faglig utvikling, teamarbeid og evaluering.

PEDER NUSTAD

Peder Nystad er undervisningsleder ved Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL -Senteret) og prosjektleder for Dembra. Nustad var sekretær for Eidsvåg-utvalgets rapport «Det kan skje igjen» (2011) som diskuterer skolens arbeid mot antisemittisme, rasisme og diskriminering. Nustad har tidligere arbeidet som høgskolelektor i religion og etikk ved lærerskolen i Hedmark og er medforfatter av lærebok-serien «Vi i verden» fra Cappelen Damm.

LARS LAIRD IVERSEN

Lars Laird Iversen er sosiolog, og forsker på religion, skole og nasjonal identitet i mangfoldige samfunn. Han er førsteamanuensis på Det Teologiske Menighetsfakultet, hvor han underviser i samfunnsfag. I 2014 utga han boka «Uenighetsfelleskap. Blikk på demokratisk samhandling».

JANICKE HELDAL STRAY

Janicke Heldal Stray er førsteamanuensis i pedagogikk på lektorprogrammet ved Det Teologiske Menighetsfakultet. Hennes forskningsfelt er demokrati og skole. Stray har publisert en rekke artikler og bøker nasjonalt og internasjonalt.

EMIL SÆTRA

Emil Sætra er stipendiat i samfunnsfagdidaktikk og jobber som universitetslektor på Lektorprogrammet ved Det Teologiske Menighetsfakultet. Hans primære forskningsinteresser er demokrati og medborgerskap i skolen generelt og i samfunnsfag spesielt. Sætra har publisert flere artikler på feltet, og jobber nå med en doktorgrad innenfor samme tematikk.

OM DEMBRA

Dembra er et kompetanseutviklingstilbud som bistår skoler i arbeidet med å skape inkluderende fellesskap og å forebygge fordommer og gruppefiendtlighet. Dembra støtter skoler i arbeidet med forestillinger om «de andre» blant lærere og elever – fra fordommer og fremmedfrykt til rasisme, antisemittisme og ekstremisme.

Sentrale prinsipper for arbeidet er demokrati og deltakelse, kritisk tenking og interkulturell kompetanse. Dembra følger skoler gjennom et skoleår og skal bidra til bevisstgjøring og styrking av blant annet skolens planer og undervisningspraksis basert på den enkelte skoles lokale kontekst, ressurser og utfordringer.

DETTE HEFTET

Denne publikasjonen er et produkt av Dembra-konferansen som ble arrangert i Oslo i oktober 2015. Konferansen var en åpen fagkonferanse som rettet seg mot skoleeiere, skoleledere, lærerutdannere, lærere, minoritetsrådgivere, og alle som er interessert i hvordan gruppefiendtlighet og antidemokratiske holdninger kan forebygges og møtes i skolen.

Bidragene i dette heftet tar opp forskjellige aspekter ved demokrati- og interkulturell læring, slik som normkritikk, uenighetsfellesskap og læring om, for og gjennom demokrati. Med dette heftet ønsker Dembra å bidra til en diskusjon om faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen.