

Skolen som fordoms- og forebyggingsarena?

Åse Røthing

Særtrykk fra Dembra-publikasjon nr. 1

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 lettvis 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 lettvis? I artikkelen «Når religion blir identitet» (2012)

argumenterer Lars Laird Iversen, med utgangspunkt i en studie av RLE-undervisning på ungdomstrinnet, for at «minoritetens 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 minoritetens 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 «rolleovertakelse». 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 kjønns-scenesetninger.

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 normatives 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» kjønns-scenesetninger 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 krenkelsener 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.

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 åpent 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.

Analyser 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

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

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 sinn 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.

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 barneverns-vakten, 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.

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».

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 utenforskap, 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). *Kjønnsforskjeller 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, lärande 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.

Kalonaityté, 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.

Staubæs, Dorthe (2004). *Køn, etnicitet, og skoleliv*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.

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.