

# Teoretisk og faglig forankring av Dembra

---

Claudia Lenz og  
Peder Nustad

Særtrykk fra Dembra-publikasjon nr. 1

# 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 forebygges. 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 liberalism». 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 einskilde 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.<sup>1</sup>

Dembra er, i likhet med det svenske Skolverkets tenkning omkring *Värdegrundsarbetet*,<sup>2</sup> 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

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 gruppefokuset fiendtlighet

Begrepet *gruppefokuset 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, innvandrerfiendtlighet og kvinnehat. Personer som skårer høyt på én fordom, skårer også høyt på de andre. Rapporten kaller dette et syndrom av gruppefokuset 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 leder-skikkelser 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 er 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

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>

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 oversiktlig samfunnsorden, er viktig å ha med i det forebyggende arbeidet: 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 fordommens 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 forskjellige former, der jødene henholdsvis kunne figurere som kapitalister eller kommunister/bolsjevikere. 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. Rasialiseringsbegrepet 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 arbeiderpartiangdom 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 uttøypunkt 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)<sup>3</sup> fra 2001 og International Civic and Citizenship Study (ICCS) fra 2009

(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 kompetansemmodell 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.<sup>4</sup> 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 kompetansemmodell «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 selvet

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:

<sup>3</sup> 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.

<sup>4</sup> 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 demokrati-læring 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 dannelsesoppgaget.*

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 tilnærming, 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 slutes 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 (Sabot & 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. Kildekritikk, 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 spørsmålstegn ved det antatt «normale», ved generaliseringer og fordommer.

### Interkulturell kompetanse og mangfoldsberedskap

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 reproducerer 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 gjennomarbeidede 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.<sup>5</sup>

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 teorigrunnlaget 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 arbeidere 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.

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



## 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:<sup>6</sup>

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

## 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 & Söderström, (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 Islam-forskning*, 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.

McCaughey, Clark & Moskalenko, Sophia (2008). Mechanisms of Political Radicalization: Pathways Toward Terrorism. I: *Terrorism and Political Violence*, 20 (3): 415–433.

Midtboen, Arnfinn Haagenen, 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, Fjærtøft, 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: Akademika.

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 mobbning*. 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 Utdanningsetaten*. 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.

## 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.