

«Nulltoleranse»

– fra lydighet til myndiggjøring

Hvordan møte krenkende atferd
og fordomsfulle uttrykk i skolen

Claudia Lenz og
Solveig Moldrheim

Særtrykk fra Dembra-publikasjon nr. 2

«Nulltoleranse»

– fra lydighet til myndiggjøring

Hvordan møte krenkende atferd og fordomsfulle uttrykk i skolen

Claudia Lenz og Solveig Moldrheim

Artikkelen tar utgangspunkt i «nulltoleranse»-begrepet og viser hvordan strategier for atferdsregulering kan være begrensende i møte med situasjoner der fordømmer kommer til uttrykk i skolen. Å ty til straff og sanksjoner for å «få bukt med uønsket atferd» kan fungere mot sin hensikt, fordi det ikke skaper gode forutsetninger for ettertanke og gjenopprettelse av gode relasjoner mellom den som ble krenket og den som krenket. I stedet tar vi til orde for at læreren må ivareta relasjonen til elever for å gi dem rom til refleksjon, innsikt og endring. En slik myndiggjørende tilnærming kan også støttes gjennom undervisningsmetoder som innøver perspektivtaking og empati. Artikkelen drøfter til slutt hvordan lærerkollegier gjennom perspektivtakingsmetodikk kan utvikle reflekterte praksiser som både ivaretar den enkelte eleven og bygger godt læringsmiljø.

I. UTFORDRINGEN

På Vikbyen videregående skole driver en vennegjeng og kaster mat på hverandre i kantinen. Det er mye latter fra alle rundt bordet. En av elevene tar salamien fra brødskiven sin, kaster den mot en muslimsk kompis og sier: «Her, den er til deg, den kommer du til å like.» De andre elevene ler, og den muslimske eleven rister oppgitt på hodet og viser et skjevt smil. To elever som går forbi, observerer situasjonen. De enser at den muslimske eleven følte ubehag. De tar kontakt med lærer og sier fra om hva som skjedde. Hva bør lærerne gjøre?

Skoleklokken ringer på Fribyen skole. Friminuttet er over, og elevene samler seg i klynger foran klasserommet til klasse 8B. En gruppe gutter ler og herjer, noen prater ivrig sammen mens andre sitter rolig på gulvet. Læreren ankommer, låser opp døren og slipper elevene inn mens han venter utenfor. Fatima er en av de første elevene til å gå inn i klasserommet. Hun setter seg ved pulten sin omtrent midt i rommet. På vei forbi henne kommenterer noen gutter hijaben til Fatima og ler, en av dem drar litt i den. Idet læreren kommer inn, skjeller Fatima guttene ut. Hva skal læreren gjøre?

Disse hendelsene er eksempler på situasjoner der læreren blir vitne til, eller får vite om, en samhandling mellom elever som setter en av partene i en ubehagelig posisjon, samtidig som læreren er usikker på hvordan hun eller han skal reagere på best mulig måte. I det første eksempelet kan læreren være

usikker på alvorlighetsgraden i det som foregår. Hvis hun spør, svarer elevene ikke sjelden: «Men vi bare tuller!» Til og med den utsatte eleven kan ivrig understreke at han er med på moroa – han vil jo ikke stå frem som surpomp?!

Det andre eksempelet er langt mer entydig; her foreligger både verbal trakassering og et fysisk overtramp. Læreren kommer først inn når situasjonen allerede har eskalert. I begge situasjoner har læreren en forpliktelse til å avklare om det foreligger en krenkelse, og i så fall gripe inn. Men hvordan griper vi inn på en måte som

- er støttende overfor den som blir krenket
- er tydelig på skolens verdigrunnlag
- ivaretar relasjonen til den/de som fornærmer
- skaper gode forutsetninger for kritisk selvrefleksjon og ettertanke hos den/de som har krenket?

Vi argumenterer for at alle de nevnte hensiktene er nødvendige hvis målet er å skape et godt og inkluderende læringsmiljø. Samtidig kan det være utfordrende for lærere å balansere tydelig grensetting med omsorg og ivaretagelse av relasjonene – også relasjonen til den som har begått en grensoverskridelse. Straff- og sanksjonsbaserte tilnærminger til negativ sosial atferd kan ha en umiddelbar effekt, men kan på sikt være et hinder når det gjelder å endre de bakenforliggende årsakene til trakasseringen.

Med dette er vi inne i noen av fallgruvene som kan ligge i det som ofte assosieres med nulltoleranse som tilnærming til krenkelser. Med grunnlag i fordomsforskningen vil vi videre i artikkelen vise at det – ut over plikten til å stanse krenkende atferd umiddelbart – er behov relasjons- og refleksjonsorienterte pedagogiske strategier og tilnærminger. Vi ønsker å utvide rammene for hvordan vi forstår og praktiserer «nulltoleranse» ved å skifte fokus fra straff til

kritisk refleksjon og myndiggjøring. På denne måten får vi bedre forutsetning til faktisk å ta tak i årsakene bak krenkende atferd, heller enn bare å slå ned på symptomene.

FALLGRUVENE MED NULLTOLERANSE

Skolen er forpliktet til å sørge for at elevene opplever skolemiljøet som trygt. I 2017 trådte en ny versjon av opplæringsloven § 9a om elevenes skolemiljø i kraft. Paragrafen understreker og tydeliggjør skolens ansvar og aktivitetsplikt. Videre preges paragrafen av «nulltoleranse»:

Skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering.

Endringene i paragrafen gjør det mer forpliktende for skolen å gripe inn, blant annet ved å spesifisere skolens aktivitetsplikt og ved å introdusere en klagerett som kan utløses hvis skolen ikke tar tak i vedvarende trakassering og krenkelser mot en elev. Konkret består aktivitetsplikten i følgende elementer:

- gripe inn og stoppe krenkelsen med en gang, hvis det er mulig
- si ifra til rektor
- undersøke det som har skjedd

Ansvar for å lage en plan og sette inn tiltak legges til rektoren.

Gjennom disse endringene fulgte departementet anbefalingene i Djupedal-rapporten «Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt læringsmiljø» (Norsk Offentlig Utredning 2016: 145ff.). Utvalget som hadde utredet virkemidlene for psykososialt

læringsmiljø og begrensning av mobbing, krenkelser og diskriminering, tok tydelig til orde for å iverksette nulltoleranse mot mobbing, trakassering og krenkelser i skolen.

Djupedal-rapporten og de påfølgende endringene i § 9a sender et viktig signal: Ingen elever som er utsatt for trakassering og mobbing, skal oppleve å ikke bli tatt på alvor. Elever som ikke har det bra, skal slippe å få beskjed om at de er «hårsåre» eller skal kunne «tåle litt». De skal oppleve å bli lyttet til og at det skjer noe som forbedrer deres situasjon. I denne artikkelen vil vi fordype oss i hva det at noe skal skje egentlig kan og burde innebære, særlig når trakasseringen eller krenkelsen er rettet mot den fornærmede elevens (oppfattede) gruppetilhørighet.

Hva betyr 'nulltoleranse'?

Begrepet nulltoleranse kan gi en smak av konsekvens og handlekraft. I vårt arbeid med skoler som deltar i Dembra-prosjektet, kan vi høre uttrykk som «å slå hardt ned på» eller «få bukt med» atferd som lærere opplever som problematisk og uakseptabel. En slik tilnærming er ofte preget av en forestilling av at ting må opphøre umiddelbart – og fullstendig. Når det gjelder trakassering av elever, er det jo også viktig å stanse plagingen med en gang – slikt kan ikke vente. Spørsmålet er hvordan man gjør det på en måte som gir tydelig støtte til den som er utsatt for krenkelsen og samtidig gir alle partene i situasjonen mulighet til å komme seg ut av den negative dynamikken?

Forskningen til Eriksen og Lyng (2015, s. 55) viser at «intens atferdsregulering»,¹ altså tilnærminger som er preget av sterk kontroll og umiddelbare negative sanksjoner, ikke gir forutsetningene for en reell endring av problemet:

Selv i klasser der lærerne praktiserer intensiv regulering, finner vi elever som forteller om systematiske krenkelser som omfattes av den etablerte definisjonen av mobbing – men som gjennomføres på måter som går under lærernes «radar». Dette understreker at det også i lærings-situasjoner – som i friminutt – er grenser for hvor langt en kan komme med atferdsregulering når det gjelder å forebygge krenkelser og andre former for samhandling med negative konsekvenser for elevers psykososiale miljø. (ibid, s. 62)

Derimot finner de at intens atferdsregulering kan bidra til å hindre positiv sosial samhandling (f.eks. fordi samarbeidsbaserte, mindre kontrollerte læringsmetoder unngås) og dermed være en barriere for positiv utvikling i læringsmiljøet. Trakasseringen fortsetter kanskje, bare i mer subtile former som ikke er dekket av forbudene, eller som læreren ikke oppdager.

En tilnærming, som utelukkende baserer seg på atferdsregulering, slik den kommer til uttrykk i noen pakkelsninger mot mobbing, får også sterk kritikk fra professor i pedagogikk, Lars Løvlie. I artikkelen «Verktøyskolen» kritiserer Løvlie (2013) antimobbe-programmene som er basert på belønnings- og straffepinsipper. Han er skeptisk til innføringen av finmaskete systemer som gir belønning og straff for visse typer atferd, uten at elevene og læreren oppretter en felles tolkning av enkelthendelsene som sanksjoneres. Dette vil bidra til en overfladisk lydighet og disiplinering, i stedet for atferdsendring etter innsikt og refleksjon. En slik tilnærming står ifølge Løvlie i et sterkt motsetningsforhold til skolens mandat om å myndiggjøre elevene.

Men – «nulltoleranseprinsippet» kan også tolkes og praktiseres på en annen måte. Paragraf 9a-3 gir en tydelig indikasjon om at «skolen skal arbeide

kontinuerleg og systematisk for å fremje helsa, miljøet og tryggleiken til elevane, slik at krava i eller i medhald av kapitlet blir oppfylte». Vi ønsker i artikkelen å følge tanken om kontinuitet og langsiktighet, men det krever det motsatte av det som Løvlie kaller «verktøy»-tilnærmingen. Her er forutsetningen

[...] å kunne ta den andres perspektiv, og dermed forholde seg til den andres indre liv. Om det siste bruker vi ord som empati, inntoning eller mentalisering. [...] Det inviterer også til en annen evne, som kan kalles pedagogisk fantasi. (ibid, s. 12)

Løvlies insistering på empati minner om den svenske pedagogen og forskeren Christer Mattsons begrep empatisk nysgjerrighet (se Mattsons artikkel i denne publikasjonen). En empatisk tilnærming er spesielt relevant med tanke på de dypere årsakene som ligger bak elevenes fordomsfulle ytringer eller trakassering av medelever basert på deres gruppetilhørighet. I de neste avsnittene introduserer vi noen grunntrekk ved fenomenet 'fordommer' som viser at pedagogiske strategier med mål om endring bør være basert på relasjonsbygging og empati, og dermed åpne for selvinnsikt og ettertanke.

HVA ER EN FORDOM?

I 1954 skrev den amerikanske sosialpsykologen Gordon Allport boken *The Nature of Prejudice*. Den har vært toneangivende for senere forskning rundt fordommer med fokus på etnisitet. Her definerer Allport at «Ethnic prejudice is an antipathy based upon a faulty and inflexible generalization. It may be felt or expressed. It may be directed toward a group as a whole, or toward an individual because he is a member of that group» (Allport 1954 [1979], s. 9).

¹ Eriksen og Lyng skiller mellom atferdsregulering som preges av en balanse mellom grensesetting og omsorg (f.eks. i forbindelse med tydelig klasseledelse), og en intens atferdsregulering som er preget av sterk kontroll og umiddelbare negative sanksjoner.

Det er flere viktige aspekter ved Allports bidrag til feltet. Vi hører ofte at fordommer kommer av uvitenhet og må bekjempes med kunnskap, noe som ifølge Allport ikke blir tilstrekkelig. Han påpekte at fordommer både består av en oppfatning som knyttes til kognitive forestillinger ('belief'), og en dimensjon som knyttes til følelser. Av disse er følelseskomponenten den sterkeste. Allport mente at når vi får ny kunnskap, tilpasser vi denne til holdningen vi har. Det er altså følelsene som bestemmer holdningene, ikke kunnskapen.

Allport hevdet at hvis du kan bekjempe en fordom med kunnskap, står du ikke overfor en fordom, men en misoppfatning. Som følge av dette er erfaringer og møter med andre mennesker fra grupper man har fordommer mot, det viktigste vi kan gjøre for å bryte ned fordommer. Gordon Allport utviklet på bakgrunn av disse tankene kontaktteori, der han definerte fire faktorer som må være til stede for gode møter mellom grupper (Allport 1953 [1979]):

1. Institusjonell støtte – på en skole vil dette for eksempel si støtte fra lærer og/eller skoleledelse.
2. Å møtes på likefot – dette betyr at både formelle og uformelle hierarkier eller statusforskjeller bør reduseres eller oppheves.
3. Møtene må foregå over tid fordi man må investere i de sosiale relasjonene.
4. Gruppene som skal bygges sammen («integreres»), bør ha et felles mål. I skolekontekst er det naturlig å knytte målene til læringsaktiviteter.

I boken *De andres skole* forteller forsker og kulturviter Ingunn Marie Eriksen om hvordan gruppedannelser foregikk på en videregående skole på Østlandet (Eriksen 2017). Skolen hadde et flertall av minoritetsspråklige elever, og et tydelig fokus på at

mangfold er bra. Eriksen hadde feltarbeid ved skolen og var til stede hver dag fra skolestart og flere måneder ut i skoleåret. Gjennom oppstartsukene så hun at elevene raskt grupperte seg etter hvem som ble oppfattet som «utlending», og hvem som ble sett på som «norsk». I forbindelse med aktiviteter de første ukene fikk elevene selv velge grupper. Kanskje var elevenes selvvalgte grupper på denne skolen et eksempel på at elevene først og fremst brukte de «synlige» kategoriene som hudfarge, språk og religion som utgangspunkt for gruppedannelser? Ser vi dette eksempelet i lys av kontaktteori, ville en lærerstyrt gruppeinndeling med mål om å finne felles livserfaringer bakenfor «det synlige» være et bedre utgangspunkt for å bygge ned forestillinger om «oss» og «de andre» og legge til rette for gjenkjennelse på tvers av «synlige» forskjeller.

Å finne et utgangspunkt for likeverdige møter er ofte den mest utfordrende forutsetningen i kontaktteori. På den ene siden krever det at lærerne kjenner elevgruppen godt, men på den andre siden kan dette fungere aller best ved skolestart før elevene har fått ulike roller og statuser. Her kan løsningen ligge i bruk av samarbeidsbaserte metoder med varierende gruppesammensetninger og oppgaver der elevene er avhengige av hverandre for å bli gode sammen. Et eksempel her er den såkalte Jigsaw-metoden (Aronson & Patnoe, 2011), der en gruppeoppgave deles i underaspekter som bearbeides av forskjellige elever i en gruppe. Hver elev blir «ekspert» på sitt delaspekt, og på et tidspunkt i prosessen avholdes et «ekspertmøte» med de elevene i andre grupper som har fått samme deloppgave. Til slutt finner gruppene sammen og løser hele oppgaven med hjelp av ekspertisen til de enkelte. På denne måten får hver elev en dobbel samarbeidsopplevelse: med gruppen hun eller han er satt på til å løse en utfordring, og med «ekspertgruppen» hun eller han tilhører. For å sikre at alle

elever får mestringsopplevelser i denne prosessen, kan omfang og type oppgave den enkelte blir «ekspert» på, tilpasses. Her teller ikke nødvendigvis hvem som bidro mest: Et puslespill er ikke fullstendig før den siste brikken er på plass.

Vi mener ikke alt vi sier, og vi sier ikke alt vi mener

I skolehverdagen, og ellers rundt oss, er ikke alt som høres ut som fordommer, nødvendigvis uttrykk for emosjonelt forankrede holdninger hos dem som uttrykker dem. Med andre ord – vi står ikke for alt vi sier. Fordommer kan brukes instrumentelt, og i samtaler ser vi ofte at negative generaliseringer «flyter». Vi kan starte med å påstå noe, for i neste runde se ut til å mene det motsatte. Det er ikke alltid mennesker uttrykker seg konsistent gjennom en hel samtale. Prat kan ses på som en kontinuerlig representasjon av seg selv: Vi bygger identitet og status (Goffman, 1971). Å være morsom eller søke tilhørighet hos en gruppe kan for eksempel gi motivasjon for å uttrykke gruppefiendtlighet.

Historiedidaktikeren Kenneth Nordgren intervjuet ungdomsgrupper om islam. I starten av intervjuet kom ungdommene med uttalelser som «muslimer har bare en annen tro enn oss», men et stykke ut i samtalen kunne negative generaliserte beskrivelser av muslimer oppstå uten motstand (Nordgren, 2006, s. 143). Religionsdidaktiker Marie von der Lippe observerte religionstimer der elevene diskuterte islam. Hun filmet timene og viste filmene til elever i intervju med dem i ettertid. En elev som i timen uttrykte at muslimer kunne «gå og bombe seg», uttalte i det individuelle intervjuet forbauselse over at han hadde sagt noe slikt. Han hadde prøvd å være morsom. Von der Lippe konkluderer med at «Their perceptions of Islam are not fixed, but flexible» (von der Lippe, 2009, s. 187). Med det mener

hun at elever behersker ulike diskurser i ulike rom. Å bruke fordommer er altså ikke det samme som å være fordomsfull.

Fordommer oppstår ikke i et vakuum, de er historisk og sosialt skapte. Når fordommer sirkulerer, kan de fanges opp og videreføres, delvis uten en sterk overbevisning i bunn. Hvorvidt det finnes folk som fremdeles tror på enkelte fordommer i sin historiske form, kan også diskuteres. Et eksempel kan være bruk av koplingen mellom bananer og afrikanere. Når koplingen brukes, kan den gi konnotasjoner til raseteorier om at afrikanere stod nærmere apen enn europeere. Selv om det i dag er få som tror på biologisk rasisme, ligger det en krenkelse i bruken av narrativet – at noen er villige til å bruke det, kan tolkes som at man har en intensjon om å såre.² På denne måten kan den historiske fordommen bevare funksjonen av å krenke.

En jødisk elev som gjentatte ganger fikk kastet penger etter seg i skolegården, forteller at han opplevde handlingen som plaging.³ Handlingen med å kaste penger refererer til den stereotype oppfatningen av jøder som «griske», en gammel stereotypi fra middelalderen som ble en viktig del av nazistenes propaganda før og under annen verdenskrig. Krenkelsen ligger således i et narrativ, og handlingen kan ha en sårende effekt selv uten ord. En undersøkelse fra 2017, utført av Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (Hoffmann & Moe, 2017), viser at i Norge er 12 % enige eller nokså enige i at «jøder har blitt rike på andres bekostning». Vi kan derfor kalle fordommen for en levende fordom. Vi vet dog ikke om elevene som utførte handlingen, selv tror på den, har dette synet dypt internalisert, eller reproducerer ukritisk det andre sier. Av den grunn blir det riktigere å si at vi bruker fordommer. Men å bruke fordommer er også et valg, uavhengig av om man bruker dem for å såre eller ei. Når en elev

2 <https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/weW34/Guds-utvalgte-folk>

3 Hendelse hentet fra intervju i rapport, Døving & Moe, 2014.

velger å ta i bruk fordommer, enten i en diskusjon i klasserommet eller mot en medelev, reproduseres fordommen, og eleven deltar i en diskurs skapt i samfunnet. Bruk av fordommer viser aksept for en diskurs, som igjen kan legitimere fordommen. Fordi vi ofte føler behov for å forsvare det vi har sagt eller gjort, kan handling således bidra til å skape holdning. Å finne et rom der eleven ikke kommer i forsvar, men reflekterer kritisk over egne utsagn, er dermed et viktig mål.

Handlingen, altså mynt-kastingen i eksempelet over, kan vi også kalle for en narrativ forkortelse. Professor i psykologi, Jürgen Straub, sier om narrative forkortelser at de «contain stories or suggestions of other stories without themselves being stories» (Straub 2005, s. 62). 'Neger' og 'Allahu Akbar' er verbale narrative forkortelser. 'Neger' kan bære med seg fortellinger om rasisme, raseteorier og slavehandel. 'Allahu Akbar', som betyr 'Gud er stor', har vi sett bli brukt som krenkelser mot elever med antatt tilhørighet til islam.⁴ 'Allahu Akbar' kan, spesielt etter spredning av IS-videoer på nett, knytte til seg narrativer om terror og selvmordsbomber. Narrativene er altså skapt i samfunnet, men for at de skal fungere krenkende, er man avhengig av en viss form for felles forståelse av dem.

Når det gjelder narrative forkortelser, kan dog fortellingen bak ordet eller handlingen ofte være mer utbygget hos mottaker enn hos avsender. Avsenderen kan forstå at noe virker sårende uten å forstå helt hvorfor. Hvis ønsket er å såre, kan de narrative forkortelsene brukes med nettopp den hensikt – men det er ikke nødvendigvis uttrykk for at eleven har fordommer mot jøder, muslimer eller svarte mennesker. Likevel kan man for eksempel være med å bygge opp under det som den kjente tyske sosiologen og filosofen Theodor Adorno kalte for «ryktet om jøden» (Adorno, 1951 [2001], s. 200).

Ved at fordommer gjentas og spres, kan det gi støtte til holdninger om at ut-gruppen er en gruppe det er «lov å omtale negativt», og bygge oppunder bildet om at «det må jo være noe galt med dem».

Vi kan, i dette arbeidet, også ha nytte av å stille spørsmål med motsatt fortegn: Hvorfor er det slik at mange unngår å uttrykke negative generaliseringer? Har vi ikke alle fordommer? Dette kan i stor grad være knyttet til identitet og ønsket om å fremstå som åpen og fordomsfri. Blinder et al. (2013) konstaterer at bevissthet om gjeldende samfunnsnormer i dagens samfunn bidrar til at mange unngår å gi uttrykk for generaliseringer eller fordomsfulle uttalelser. Vi ønsker ikke å bli oppfattet som fordomsfulle, og vi skjønner når vi bør la være å si det vi kanskje egentlig tenker eller føler. Vi kontrollerer med andre ord om vi sier eller foretar oss noe som gjør at vi kan fremstå som fordomsfulle. Å forstå normer rundt oss er en del av en kontinuerlig sosialiseringssprosess. På samme måte er det en del av sosialiseringssprosessen ikke å la seg motivere ut fra ønsket om status eller tilhørighet når en elev står overfor muligheten til å bruke gruppebasert hets for å oppnå nettopp dette. Når en elev likevel velger å bruke fordommer, kan det hende at eleven er ubevisst, overser eller ikke bryr seg om at man kan oppfattes som fordomsfull.

Som lærere er det viktig at vi ser kompleksiteten i hendelsene – å stille seg spørsmål om hvilken 'aktivitet' som faktisk foregår her? Hvilken funksjon har det som hender her – og for hvem? Hva oppnår eleven som handler? Hva skjer med eleven handlingen er rettet mot? Hvilke identiteter bygger elevene opp under når de handler som de gjør? For å finne ut hvordan vi skal håndtere slike hendelser, må vi gjøre som Rafiki i Løvenes konge – se forbi det vi ser.

GRUPPEBASERTE SKJELLSORD

Flere av de narrative forkortelsene kan vi også karakterisere som gruppebaserte skjellsord. Gruppebaserte skjellsord skiller seg fra andre skjellsord ved at de refererer til en gruppe. I tillegg til 'neger' kan vi for eksempel nevne 'homo', 'jøde', 'bitch' og 'hore'. Den årlige spørreundersøkelsen som Dembraskolene gjennomfører, forteller oss at de fire siste er vanlige skjellsord på skolene som til nå har vært med. 'Homo' og 'hore' er de aller mest brukte, 'jøde' og 'neger' varierer i stor grad, mens 'bitch' ikke er uvanlig. Ofte hevder elevene at «vi bare kårder», og forskning viser også at gruppebaserte skjellsord mellom venner, for eksempel «homo» eller «jøde», ikke nødvendigvis har negativ helseeffekt eller oppfattes sårende når de sies mellom venner (Døving & Moe, 2014; Slåtten, 2016). Når man kjenner hverandre så godt at man forstår intensjonen bak handlingen, kan ordet i noen sammenheng «nøytraliseres» mellom venner, men ikke nødvendigvis for andre som hører på.

Skoleforsker Åse Røthing intervjuet elever på yrkesskoler om skjellsord, og viser hvordan sjargongen blant en gruppe elever brukes identitetsbyggende for gruppen. Ordbruken blir som en slags lim i gruppen, et internt språk med en «felles forståelse» om at alle vet at det er tull. I tillegg fungerte den som en kontrast og en opposisjon til skoleledelsens normer for språkbruk som «misforstår» elevgruppens bruk. Skjellsordene i denne gruppen hadde macho, heteronormative konnotasjoner og kan tolkes i retning male-bonding. I intervju, forteller Elev 1:

[...] Vi har jo litt sånn derre grovt språk. Det er jo kanskje litt stygt, liksom. [...] Vi slenger ganske mye mer med leppa til hverandre, men vi forstår at det er tull, så vi tar oss ikke noe nær av det. Jeg

hørte rektor kom på en av våre arbeidsplasser, og da begynte vi å slenge litt med leppa til hverandre, og hu fikk jo helt bakoversveis. For oss var det bare helt normalt. (Røthing, 2017, s. 138)

Eksempelet over viser at skjellsord kan bli uttrykk for vennskap – «vi kjenner hverandre så godt at jeg vet at du vet at jeg ikke mener noe vondt når jeg kaller deg for bitch». I slike situasjoner kan det likevel sitte elever som føler seg negativt berørt av utsagnet. Det kan finnes «usynlige» minoriteter på en skole, eksempelvis homofile eller jøder som opplever at deres identitet blir brukt som skjellsord. Gruppebaserte skjellsord har det til felles at de kan såre selv når det ikke var intensjonen, og gå ut over dem de er rettet mot. I en episode av NRK-serien Ut av skapet viser en av deltakerne til nettopp en slik situasjon – ordet «lesbe» ble brukt som skjellsord rett før hun var klar for å komme ut av skapet i første klasse på videregående. Da ombestemte hun seg og unngikk å fortelle det.⁵

HVA SKAL LÆREREN GJØRE?

Lærere har ansvar for et godt læringsmiljø, der alle elever trives og føler tilhørighet. Dette ansvaret gjelder både elever som blir direkte eller indirekte berørt av et fordomsfullt utsagn og handlinger, elever som kommer med utsagnene, og elevene som overvårer og observerer situasjonen på ulike måter. Ofte innebærer dette forskjellige og motstridende hensyn som skal ivaretas. Eksempelet som utspiller seg i kantinen, viser at et godt læringsmiljø ikke kan begrenses til klasserommets vegger, det påvirkes av mange faktorer og situasjoner i skolen samt skolens nærmiljø. Mange kontekstuelle faktorer bidrar til dynamikker der elever ekskluderes eller trakasseres.

4 <https://www.bt.no/btmeninger/debatt/i/8wA8a2/Jeg-bytter-etternavn-etter-hets>, og <https://www.ung.no/oss/rasisme/186858.html>

5 <https://junior.bt.no/nyheter/i/V3JE6/Homofile-Rebekka--Jeg-hapet-det-ville-ga-bort>

Av denne grunn er det også vanskelig å utvikle «oppskrifter» eller «prosedyrer» på hvordan læreren skal takle slike situasjoner. Men gjennom refleksjon rundt utfordrende situasjoner, både reelle og hypotetiske, og ulike handlingsstrategier øker tryggheten.

Når vi opplever det vi kan kalle for et «panikk-øyeblikk», eller det som i engelsk-språklig litteratur kalles for «hot moments» i klasserommet, er det lett å reagere følelsesmessig. Et «hot moment» defineres som «[...] situasjoner der studentenes og/eller underviserens følelser når et nivå som truer med å forstyrre undervisning og læring, vanligvis utløst av en kommentar om et sensitivt tema» (Gressgård & Harlap, 2014, s. 24). I psykologien deler man reaksjoner på slike situasjoner inn i to ulike kategorier – å reagere med følelser kalles assosiert, mens å kople på intellektet heter dissosiert. Å ha et bevisst forhold til disse to reaksjonsmønstrene kan være nyttig når lærere raskt må bestemme seg for hvordan de skal respondere. En vanskelig avveining kan være hvordan de kan forene tydelig grensesetting med en opprettholdelse av relasjonen til de involverte elevene.

Grensesetting og relasjonsbygging

Evnen til å erkjenne, håndtere og hindre atferd som er fordomsfull og krenkende, berører spørsmålet om lærerens autoritet. Skolehverdagen er definert av normer og verdier som blant annet er nedtegnet i skolens styringsdokumenter. Aasen et al. viser til en forestilling om at skolens sosialiserende funksjon består i at elevene må internalisere grenser som ikke skal overskrides, og til det problematiske ved at denne forestillingen mister et vesentlig, relasjonelt poeng:

I noe av classroom management tradisjonen vil fokuset lett være på kontroll, styring og regler som elevene skal tilpasse seg, uten at en mer grunnleggende forståelse og anerkjennelse av elevene nødvendigvis er framtreddende i tenkningen. En slik tilnærming kan føre til en noe instrumentell forståelse av klasseledelse der det legges mest vekt på den ytre kontrollen av elevene. (Aasen et al., 2014, s. 15)

Et fokus på kontroll som går på bekostning av relasjon og anerkjennelse, er svært problematisk når det gjelder håndtering av fordomsfulle utsagn og krenkelser. I læringsteorien understrekes det at læring – spesielt læring som påvirker psykososiale evner – blir påvirket av sosiale relasjoner (Bandura, 1977; Vygotsky, 1978) og foregår gjennom erfaring (Dewey, 1938). Erfaringer som er egnet til å endre negative holdninger må handle om vellykket samhandling og trygge relasjoner. I en skolekontekst gjelder dette både elev-elev-relasjoner, men også ikke minst lærer-elev-relasjonen. Særlig for yngre barn er læreren en «betydningsfull annen» (Nordahl et al., 2013; Drugli & Nordahl, 2014).

I denne sammenhengen er lærerens relasjonskompetanse helt avgjørende. Spurkeland (2015) definerer relasjonskompetanse som «ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker». Spurkeland har utviklet en «Radarhjul»-modell, der 13 elementer inngår i relasjonskompetanse for profesjoner som skal lede prosesser med andre mennesker, deriblant lærere. De første av disse elementene, menneskeinteresse og tillit, er grunnleggende i vår kontekst. Den positive interessen man viser til den andre, er en forsikring om å bli anerkjent og ivaretatt som den man er. Dette er forutsetningen for tillit og for å kunne åpne

seg for en reell samhandling, og etter hvert for endring. Når det gjelder lærerens reaksjoner på fordomsfull og gruppefiendtlig atferd, er det helt åpenbart at hans/hennes relasjonskompetanse danner et grunnlag for «avlæring» (engelsk: unlearning) og endring av følelsesmessig forankrede holdninger.

Idealene i radarhjulet er det ikke alltid like lett å leve opp til, særlig i situasjoner som provoserer og irriterer, og som kan sette oss som lærere «ut av spill». Her kommer et annet aspekt i relasjonskompetanse inn i bildet, som fremheves i litteraturen (Pianta, 1999, 2002; Møller, 2012): Relasjonen består av (minst) to personer, den andre og meg selv. Når egne følelser, forestillinger og oppfatninger av situasjonen og den andre er uavklart, kan jeg ikke etablere en god kontakt eller etablere en god, tillitsfull dialog. En slik situasjon kan oppleves som kontrolltap, og da blir fristelsen stor til å gjøre alt for å «få kontrollen tilbake».

Men – fordømmene forsvinner altså ikke når de forbys. Hvis læreren blir vitne til et fordomsfullt utsagn, kan en første reaksjon være at man vil slå ned på dette umiddelbart. Hvis læreren irrettesetter eleven som kom med utsagnet foran andre elever, er dette en klar grensesetting: Slikt aksepteres ikke her. Dette kan bidra til atferdsendring, men kan også bare resultere i at eleven ikke kommer til å bruke slike utsagn igjen – når læreren er til stede. Arenaen der krenkelser og trakassering utspiller seg, forflytter seg kanskje fysisk (læreren er ikke til stede på skoleveien), og fra fysiske til virtuelle arenaer (elevene blir bokstavelig talt hjemsoekt på nettet). Kanskje blir uttrykksformene mer subtile, slik at de ikke blir oppdaget så lett (jf. Eriksen & Lyng, 2015). Det er mer enn uvisst om irrettesettelsen i seg selv bidrar til ettertanke eller innsikt hos eleven. Har læreren, ved å irrettesette, brukt sine pedagogiske muligheter og relasjonen til eleven for å gjøre henne

bevisst på hva utsagnet innebærer, og hva det kan bety for andre?

Som sagt før, har skolen i dag en juridisk forpliktelse til å gripe inn når det forekommer krenkelser, men læreren kan gripe inn på mange forskjellige måter. Vi spør: Bør forestillingen om hva et slikt inngrep innebærer, få en dreining mot refleksjon, relasjonsbygging og samhandling? Dette innebærer å gå bort fra en forestilling om at man kan bli kvitt problemene raskt og en gang for alle.

Skal aktivitetsplikten være mer enn brannslukking og behandling av symptom, er spørsmålet: Hvordan kan læreren formidle til elevene at de er del av et fellesskap som forplikter til noen grunnleggende regler, fordi fellesskap er basert på gjensidig anerkjennelse og respekt? Poenget her er at læreren, gjennom sin reaksjon på problematiske utsagn, kan åpne eller stenge dører ved enten å plassere eleven utenfor det aksepterte eller innenfor et reflekterende og (selv)regulerende fellesskap. For elevene kan det være svært viktig å oppleve at læreren tror på at de har evne til refleksjon, empati og ettertanke. Det appellerer til å vise det beste i seg.

Her kan vi røpe at det første eksempelet, altså salamiskiven som ble kastet mot en muslimsk elev, ikke var konstruert, men hentet fra skolens virkelighet. Lærerne valgte å løse situasjonen med elevsamtaler. De startet med den muslimske eleven, for først å høre hans side av historien. Han benektet at situasjonen var problematisk – de var jo vennene hans! Lærerne, som også hadde sanset lignende situasjoner tidligere, gikk likevel videre med samtaler med én og én av de andre elevene. Gjennomgangstonen var at så snart lærerne hadde påpekt hvorfor dette var krenkende for kameraten deres, forstod de krenkelsen og unnskyldte handlingene. Den muslimske eleven fortalte lettet, etter at samtalen var over, at situasjonene hadde vært ubehagelige for ham.

En forutsetning for å få frem kritisk selvrefleksjon hos elever kan være å anerkjenne at intensjonen deres ikke har vært å såre medelever. En annen kan være at eleven føler på en god relasjon til lærer – at læreren vil hans eller hennes beste og har troen på eleven. En tredje kan være at selve samtalen har en grunnleggende god tone. Gordon Allport mente at «No one can be taught who thinks himself under attack» (Allport, 1979 [1954], s. 498). Den newzealandske sosialpsykologen Niki Harré skriver at «Positive emotions also seem to improve people's ability to handle threatening information» (Harré, 2011, s. 18). Hun viser til sosialpsykologisk forskning, der forsøkspersoner økte sin evne til problemløsning hvis de på forhånd var i en god stemning. Dersom vi skal fremme kritisk selvrefleksjon hos elevene, er rommet, relasjonen og tiden vesentlig. En elev som føler seg truet, mislikt eller presset, vil lett komme i forsvar. Vi kan modellere og fremsnakke demokratiske holdninger, men ikke instruere. Som lærere kan vi dog føle behov for å reagere på utsagn for å gi uttrykk for egne holdninger, for at elevene som sitter rundt, ikke skal tvile på hvor de har oss, eller for at vi ønsker å gi en form for oppreisning til elever som er direkte eller indirekte berørt av utsagnet. Det kan være en hjelp på veien å spørre: Hvorfor, og på bakgrunn av hvem, føler jeg nå behov for å reagere? Føler du for å reagere på grunn av:

- Eleven(e) som kan føle seg krenket av utsagnet?
 - I så fall – still spørsmålene: Vil reaksjonen gi eleven(e) oppreisning eller ønsket støtte? Er det risiko for at eleven(e) føler seg ytterligere stigmatisert?
- Eleven som uttrykte fordømmen eller krenkelsen?
 - I så fall – still spørsmålene: Vil reaksjonen bidra til kritisk selvrefleksjon? Vil reaksjonen skade din relasjon til eleven?

- De andre elevene som observerer?
 - I så fall – still spørsmålene: Vil reaksjonen din skape støtte til den krenkede? Vil reaksjonen din legitimere ekskludering av den som krenker? Vil reaksjonen din bidra til kritisk refleksjon blant de andre elevene over egne holdninger? Hvordan kan eventuelt du som lærer styrke relasjoner mellom elevene i klassen?
- Deg selv som lærer?
 - I så fall – still spørsmålene: Vet elevene hva jeg står for? Hvordan kan elevene få tillit til at jeg tar krenkelser på alvor uavhengig av hvordan jeg reagerer akkurat nå?
- Forventninger utenfor klasserommet? Fra for eksempel skoleledelse eller foreldre?
 - I så fall – still spørsmålene: Samsvarer mine reaksjoner med skolens verdigrunnlag? Har vi utviklet en felles reflektert praksis på skolen? Er forventninger fra for eksempel foreldre i tråd med Overordnet del?

Svaret er avhengig av kontekst og relasjoner, og vil ofte være en kombinasjon av disse, men vi tror at en bevisst refleksjon rundt dette vil gi en bedre praksis. Intens atferdsregulering bør ikke få ødelegge gode relasjoner eller mulighet for gode relasjoner til elever. Valgene man tar som lærer, bør heller ikke hindre en senere mulighet for kritisk selvrefleksjon. Konsekvensen dette har for det forebyggende arbeid, kan sammenfattes i en enkel tommelfingerregel, som også kommer til uttrykk i Dembra-prinsippet om inkludering:⁶

Trekk inn, ikke støt ut – uansett!

Basert på den teoretiske og empiriske forståelsen av fordomsfulle og gruppefiendtlige holdninger,

med vekt på samspelet mellom kognitive og affektive dimensjoner, vil vi presentere noen strategier den enkelte lærer og skolen som helhet kan ta i bruk for å skape et læringsmiljø der problematiske holdninger møtes, utfordres og kritisk reflekteres gjennom samhandling.

Å TRE INN I ANDRES SKO

Perspektivtakingsmetodikk handler om metoder som gjør at elevene eller deltakerne gjør et forsøk på å sette seg inn i et annet menneskes ståsted. I psykologien kalles dette ofte for mentalisering – altså evnen til å fortolke seg selv og andre, en erkjennelse av at andre mennesker har et sinn og er mer enn sin atferd (Lecours & Bouchard, 1997). Kognitivt handler det om å utvikle evnen til å se kompleksitet, at saker har flere sider. Emosjonelt handler det om å utvikle empati. Det å kunne forestille seg hva som står bak valg og handlinger til et annet menneske, eller å kunne leve seg inn i hvordan et annet menneske har det, er viktige forutsetninger for å etablere kontakt, tillit og dialog – også på tvers av kulturelle skiller eller meningsforskjeller. Derfor er det å kunne ta et annet menneskes perspektiv, både kognitivt og emosjonelt, en viktig demokratisk ferdighet (Europarådet, 2016). Vi vil påstå at perspektivtaking er en forutsetning for god demokratisk samhandling. Dette gjør at perspektivtakingsmetodikk også er relevant for arbeidet mot fordommer og gruppefiendtlighet. Når man trener på å ta andres perspektiv og forsøker å forstå andres livssituasjon, er det vanskeligere å se «de andre» som fiender eller trusler.

Perspektivtaking kan innøves gjennom et bredt spekter av metoder i mange forskjellige fag. Ved å lese skjønnlitteratur og lyrikk eller se filmer – både dokumentar og fiksjon – kommer man «tett på» andre menneskers livsverden og følelsesliv. Den

kjente amerikanske filosofen Martha C. Nussbaum (2010) skriver at når vi setter oss grundig inn i andre menneskers liv, øver vi vår emosjonelle kapasitet og narrative forestillingsevne. Hun kan hente støtte fra en stor metastudie om forskning på fordomsreduksjon: 11 av 17 studier om lesing og fordomsreduksjon i skoler hadde virkning. Forskerne skriver: «Narratives encourage perspective taking and empathy; texts can 'transport' us into an imaginative world where we inhabit other characters, learn new things, and in general remove filters that might otherwise screen out different perspectives» (Paluck & Green, 2009, s. 353).

Det er likevel viktig å ha med seg at perspektivtaking alltid også vil ha begrensninger. Kan vi noen gang forstå alle tankene, følelsene og motivasjonene til et annet menneske? Uten en slik refleksjon kan vi lett falle for forenklinger eller essensialisering av andre mennesker og menneskegrupper. En fallgrube vil altså være at vi tror vi forstår et annet menneske fullt ut. Denne begrensningen må vi derfor også alltid ta høyde for.

Rollespill er ekstremspport-varianten av perspektivtakingsmetodikk. Men også her finnes lavterskel-varianter, som det å innta et ståsted i en diskusjonsøvelse, til mer krevende varianter. Det å «gå inn» i en rolle, særlig når den kanskje har sider som man selv synes er ubehagelige eller uakseptable, kan være en svært effektiv måte å skape forståelse og et mer komplekst bilde av menneskelige valg og dilemmaer på. Men denne type metodikk krever også mye sensitivitet og tilrettelegging fra læreren. Det er viktig at elevenes mulige forbehold mot å delta i rollespill respekteres. Å gå inn i en rolle krever at man åpner seg og gjør seg sårbar. En av fallgrubene med rollespill kan være at det bringer opp dynamikker og konflikter i elevgruppen som gjør at elevene føler seg utrygge. Bruk av rollespill forutsetter et trygt og lekent læringsmiljø.

Å SPILLE FREM ET PEDAGOGISK HANDLINGSROM

I dette avsnittet skifter vi perspektivet fra klasseromsaktiviteter til aktiviteter som kan bidra til å styrke lærerens profesjonskompetanse relatert til håndtering av fordommer og krenkelser. Med utgangspunkt i fallgruvene og dilemmaene vi har skissert i de forrige avsnittene, ser vi et stort behov for bevisstgjøring og refleksjon.

Her vil vi presentere hvordan Forumteater kan skape rom for utprøving av handlingsstrategier og felles refleksjon rundt sterke og svake sider med disse. Forumteater er utviklet av den brasilianske dramapedagogen Augusto Boal. Metoden går inn i det som Boal kalte «de undertrykkedes teater», og er preget av «frigjøringspedagogikk», grunnlagt av pedagogen Paolo Freire. Kjernebegrepene i Freires pedagogikk er bevisstgjøring, samhandling og endring (transformasjon) (Freire, 1972;1998).

Alle tre elementene må ses i en sammenheng og oppstår samtidig i den pedagogiske praksisen. Når mennesker, som anerkjenner hverandre som likeverdige deltagere i en erkjennelses- og endringsprosess, analyserer sin virkelighet med blikk på makt- og dominansstrukturer blir de bevisste på maktens funksjoner, samt hvordan disse mekanismene kan brytes opp og endres. Den kollektive praksisen bringer frem alternativ innsikt, kunnskap og handlingsmuligheter – i et nøtteskall bringer den allerede frem en alternativ virkelighet, og dermed utvides forestillingshorisonten om hvordan samfunnet burde og kan endres.

I denne formen for rollespill oppheves grensene mellom «skuespiller» og «tilskuer» – alle blir til det Boal kaller «SpectActors». Dette skjer ved at publikumet, etter å ha sett på fremførelsen av en gitt situasjon, er oppfordret til å komme med forslag om alternative handlinger av en eller flere av figurene i denne scenen. Og ikke bare det: Den som har

et forslag om hvordan noen kunne forholdt seg annerledes, blir oppfordret til å erstatte rolleinnehaveren og spille denne rollen selv. Situasjonen spilles ut på nytt, og de som spiller de øvrige rollene må vurdere hvordan de skal reagere på intervensjonen med utgangspunkt i rollen de er tildelt. Forumteater innebærer muligheten for å gå «inn» og «ut» av roller med mål om å skape refleksjon rundt handlingsrom og endringspotensialet i en situasjon. Slik oppstår nye handlingsforløp. Etter hver runde med fremføring «fryser» scenen, og en moderator spør både de som fremførte og publikumet om de konsekvensene intervensjonen hadde: Bidro den til å avverge de mekanismene av diskriminering, urettferdighet og vold som spilte seg ut i den opprinnelige scenen?

La oss vende tilbake til eksempelet fra Fribyen skole som vi presenterte innledningsvis: På vei inn i klassen fniser et par gutter over hijaben til en medelev, og en av guttene drar i den. Denne scenen er fiktiv, men ligner mange situasjoner en lærer kan oppleve i sin hverdag. Forumteateret gir mulighet til å gå dypere inn i dynamikken som preger en slik type situasjon, og prøve ut ulike handlingsalternativer.

I forbindelse med gjennomføring av Dembra har vi gjennomført flere kurs og workshoper, der scenen var utgangspunkt for en slik utprøving. I dette tilfellet fikk deltagerne kun lov til å endre lærerens atferd. Etter utprøving av en form for håndtering tok vi en runde med alle de involverte – hvordan opplevde de denne formen for å takle utfordringen fra lærerens side? Det er viktig å ha i mente at rollene ble spilt av voksne, de fleste lærere. Å fange elevens perspektiver, som i seg selv er mangfoldige, var ikke mulig denne gang. Likevel ga metodikken verdifulle innsikter og utgangspunkt for gode diskusjoner. Vi vil understreke at dette eksempelet ville sett annerledes ut med andre rolleinnhavere. Hadde rollene blitt spilt av elever, hadde vi fått yngre, men heller

ikke helt utfyllende, perspektiver på situasjonen.

Situasjonen med guttene som trakasserte «Fatima», ble spilt ut i flere omganger, og deltagerne prøvde ut klare irettesettelser, en strategi der læreren valgte å lede oppmerksomheten over på noe annet, og en strategi der læreren kjøpte seg litt tid med varslere om å komme tilbake til en reaksjon senere.

Den direkte irettesettelsen med utvisning av en av guttene fra klasserommet hadde en tvetydig effekt slik som scenen utviklet seg. Trakasseringen ble riktignok stoppet umiddelbart, og «læreren» viste klart og tydelig foran hele klassen at en slik atferd ikke aksepteres, samtidig som begge – både den som angrep (gutten som dro i hijaben), og den som ble utsatt for angrepet («Fatima») – satt igjen med en følelse av ubehag. Ville lærerens reaksjon føre til selvinsikt eller empati for «Fatima», ville det hjelpe henne å komme ut av offerrollen? Det er viktig å understreke at streng irettesettelse av typen «kutt ut med det der!» eller utestengelse fra klasserommet sender et tydelig signal om lærerens ståsted, men er ikke nødvendigvis det samme som oppreisning for den som ble utsatt for krenkelsen.

Vårt fokus er myndiggjøring av begge parter – den som utfører krenkelsen, må oppfordres til å ta ansvar for det han eller hun har gjort, og den som utsettes, skal få mulighet å komme ut av offerrollen. Å unngå å gi eleven stigma som offer, er ikke alltid en enkel oppgave, samtidig som man skal si fra om krenkende atferd. Noen elever vil selvsagt også ønske en synlig irettesettelse av medelever som har krenket. Men mange vil også mistrives med å få lærerens og klassens oppmerksomhet rettet mot seg på denne måten. Når elever kommer og sier fra om krenkende atferd mot dem selv, kan det være viktig å respondere med «så bra at du sier fra, når du gjør det, tar du grep om situasjonen» heller enn «stakkars deg, har du det vondt?».

I neste strategi, der læreren bare kommenterte

situasjonen kort, viste elevene til plassene sine og deretter gikk videre til regulær undervisning, kom i så måte bedre ut. «Fatima» opplevde at fokuset ble flyttet bort fra hijabbruken og følte mindre stigma. Men hva skiller avdramatiseringen fra ignoranse? Hvordan kan læreren da vise elevene at hun har oppfattet krenkelsen som har foregått, samt at hun ønsker å endre den negative dynamikken? I forlengelse av situasjonen kunne læreren diskre ha gått bort til «Fatima» og sagt: «Jeg vil du skal vite at jeg så hva som skjedde, jeg lurte på om vi kan ta en prat om det etterpå.» Her kan det påpekes at en slik «privat løsning» ikke vil bidra til refleksjon blant de øvrige elevene i klasserommet, og kan bidra til normalisering av negativ forskjellsbehandling.

I den siste strategien gikk læreren inn og sa: «Jeg så at dere dro i hijaben til Fatima. Jeg syns ikke det er greit, og jeg kommer til å ta dette opp med dere senere.» Vi snakket om at læreren kan komme tilbake til slike hendelser i elevsamtaler, altså samme strategi som læreren i «salami»-eksempelet anvendte. Da er det læreren som er i kontroll og som kan planlegge og tilrettelegge for god dialog. Læreren kan minne om hendelsen og be eleven om å reflektere over egne handlinger, og hvem eleven ønsker å være. Samtalen kan skape felles referanser for elev og lærer. Slike referanser kan være verdifulle i fremtidige situasjoner: «Du, husker du hva du fortalte meg? Nå minner jeg deg på det.» Men denne strategien forutsetter en stabil tillitsrelasjon mellom læreren og elevene. Er elevene utrygge på læreren, vil de kunne ha vanskelig for å konsentrere seg i resten av timen fordi de lurte på hva læreren kommer til å gjøre, om det blir straff, eller om en anmerkning vil bli sendt til foreldre.

Hva kan vi si om bruk av Forumteateret etter denne korte gjennomgangen? Metoden er veldig godt egnet for lærerens verdirelaterte samarbeid. Her kan oppmerksomheten rettes mot praksiser som

bidrar til å skape og opprettholde fordommer og ekskludering. Eksempelet viser at et slikt arbeid trenger et normkritisk og selvreflekterende element: Bidrar lærerens «blinde flekker» og hele skolens underliggende normforestillinger til at enkelte elever og elevgrupper ikke blir sett når de ikke har det bra? Gir skolen noen elever en følelse av ikke å passe inn? Kan måten læreren griper inn på, «i beste mening» opprettholde de uheldige posisjonene elevene befinner seg i, eller direkte forverre situasjonen?

Det finnes selvsagt grenser for hvor langt voksne personer, som i dette tilfellet heller ikke hadde minoritetsbakgrunn, kan leve seg inn i opplevelsene til elevene i denne situasjonen, og da særlig Fatimas posisjon. Vi tror likevel at det er verdifullt at lærerkollegiet arbeider med metoder som dette. – Et lærende profesjonsfellesskap bygger på erfaring, utforsker nye perspektiver og utvikler reflekterte og teoretisk funderede praksiser. Refleksjonen rundt begrensningene hører med i samtalen som skal etableres her.

Forumteateret kan også anvendes i en klasseroms-kontekst, for å gi elevene rom for refleksjon og bevisstgjøring rundt hva som krenker, ekskluderer og skaper konflikt – samt hvordan de selv kan endre slike samhandlingsmønstre. Hensikten denne gang har vært å utforske Forumteater som metode for lærernes verdirelaterte samarbeid.

KONKLUSJON

I denne artikkelen har vi hatt som mål å utvide rammen for hva «nulltoleranse» kan og bør bety. Vi har forsøkt å belyse det problematiske ved rent atferdsregulerende reaksjoner på fordomsfulle utsagn og hendelser der negative holdninger mot elever med en bestemt gruppetilhørighet kommer til uttrykk. Med utgangspunkt i en beskrivelse av noen trekk ved fordommer og fordomsfullt språkbruk har vi vist hvorfor straff- og sanksjonsbaserte tilnærminger,

som «nulltoleranse» ofte forstås som, griper for kort om seg, særlig med tanke på rollen læreren kan inneha som den «betydningsfulle andre» for elevene.

Christer Mattsson er opptatt av at holdninger ikke lar seg instruere. Å instruere holdninger vil også være et demokratisk dilemma – hvor går grensen til indoktrinering? Overordnet del av læreplanen legger ikke bare vekt på hvilke holdninger eleven skal vise, men at skolens praksis skal «gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den enskildes si overtvinging. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte» (Udir, 2017: 4). Demokrati skal fremmes gjennom at elevene erfarer en demokratisk kultur. Dette innebærer respekt for elevers egne overbevisninger og at elevene skal lære å tenke kritisk: «Refleksjon og kritisk tenkning henger sammen med utvikling av holdninger og etisk vurderingsevne» (Ibid: 11).

Vi har presentert perspektivtakings-metodikk som en form for pedagogikk, der læreren ikke sitter med fasitsvaret, men støtter elevene til å undersøke forhold fra forskjellige ståsteder. Ved å gå nærmere inn i Forumteateret som en form for utprøving av og refleksjon over handlingsalternativer, løfter vi frem potensialet som ligger i det å forsøke å «sette seg inn» i en annen persons tankeverden og situasjon. Med forbehold om at ingen metodikk gjør at vi kan forstå et annet menneske fullt ut, tror vi at lærerkollegier gjennom slike metoder vil sammen kunne utvikle reflekterte praksiser i et felt der det kan være vanskelig å stå alene.

«Nulltoleranse» som baserer seg på ren atferdsregulering og straff, risikerer at selve årsakene bak krenkende atferd og fordomsfulle uttrykk blant elever forblir ubearbeidet. Skal skolen faktisk oppfylle sitt mandat til å skape et trygt læringsmiljø, må lærere få gode rammer og kompetanse som setter dem i stand til å praktisere former for grensesetting som også tar høyde for refleksjon og myndiggjøring.

Referanser

- Aasen, Ann Margareth, Nordahl, Thomas, Nettet Mælan, Ellen, Drugli, May Britt & Myhr, Lars (2014) *Relasjonsbasert klasseledelse – et komplekst fenomen*. Høgskolen i Hedmark
- Adorno, Theodor W. (1951 [2001]). *Minima Moralia*, Frankfurt a.M.
- Allport, Gordon W. (1953 [1979]). *The Nature of Prejudice: Unabridged* (25th ann. ed. utg.). New York: Basic Books.
- Blinder, Scott, Robert Ford & Elisabeth Ivarsflaten (2013). The Better Angels of Our Nature: How the Antiprejudice Norm Affects Policy and Party Preferences in Great Britain and Germany. I: *American Journal of Political Science* 57 (4).
- Dewey, J. (1938). *The Later Works of John Dewey, Volume 13, 1925 - 1953: 1938-1939, Experience and Education, Freedom and Culture, Theory of Valuation, and Essays*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Drugli, May-Britt & Nordahl, Thomas (2014) *Dyrk lærerens relasjonskompetanse*. Psykologisk.no <https://psykologisk.no/2014/10/dyrk-laerernes-relasjonskompetanse/>
- Døving, Cora Alexa & Vibeke Moe. (2014). «Det som er jødisk» – Identiteter, historiebevissthet og erfaringer med antisemittisme. Oslo: HL-senteret.
- Eagly, Alice H. & Diekmann, Amanda B. (2005). What is the Problem? Prejudice as an Attitude-in-Context. I: Dovidio, John F., Glick, Peter & Rudman, Laurie A. (red). *On the Nature of Prejudice*. Malden, Mass: Blackwell.
- Eriksen, Ingunn Marie & Selma Therese Lyng (2015). *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker*. NOVA.
- Eriksen, Ingunn Marie (2017). *De andres skole: Gruppedannelse og utenforskap i den flerkulturelle skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Europarådet (Council of Europe) (2016) *Reference Framework Competences for Democratic culture Volume 1-3*.
- Freire, Paulo (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Freire, Paulo (1998). *Pedagogy of Freedom – Ethics, Democracy and Civic Courage*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Goffman, Erving. (1971). *The presentation of self in everyday life*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Gressgård, Randi & Harlap, Yael (2014). Spenninger i klasserommet: Mikroagresjon som pedagogisk utfordring. I: *UNIPED* 37(3), s. 23-33.
- Hoffmann, Christhard & Moe, Vibeke (red) (2017). *Holdninger til jøder og muslimer i Norge. Befolkningsundersøkelse og minoritetsundersøkelse*. Oslo: HL-senteret.
- Harré, Niki. (2011). *Psychology for a Better World*. Auckland: University of Auckland – Department of Psychology.
- Lippe, Marie von der (2009). Scenes from a Classroom – Video Analysis of Classroom Interaction in Religious Education in Norway. I: ter Avest, Ina, Josza, Dan-Paul, Knauth, Thorsten, Roson, Javier & Skeie, Geir (red). *Dialogue and conflict on religion: Studies of classroom interaction in European countries*. Münster: Waxmann Verlag.
- Løvlie, Lars (2013) Verktøyskolen. I: *Norsk pedagogisk tidsskrift* 97(3), s. 185-199.
- Møller, Lis (2012). *Anerkjennelse i praksis*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Nordahl, Thomas, Flygare, Erik & Drugli, May Britt (2013). *Relasjon mellom lærer og elev*. Utdanningsdirektoratet.
- NOU 2015: 2 (2015). Å høre til – *Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*
- Nussbaum, Martha C. (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. New Jersey: Princeton University Press.
- Paluck, Elisabeth Levy & Green, Donald P. (2009). Prejudice Reduction: What works? A Review and Assessment of Research and Practice. I: *Annual Review of Psychology*. 60. s. 339-367
- Pianta, Robert C. (1999): *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington DC: American Psychological Association.
- Pianta, Robert C., Stuhlman, Megan W. & Hamre, Bridget (2002): *How schools can do better: Fostering stronger connections between teachers and students*. *New Directions for Youth Development*, 93. s. 91-107.
- Slåtten, Hilde. (2016). *Gay-related name-calling among young adolescents. Exploring the importance of the context*. Universitet i Bergen.
- Straub, Jürgen (2005). Telling stories, Making History: Toward a Narrative Psychology of the Historical Consciousness of Meaning. I: Straub, Jürgen (red). *Narration, Identity and Historical Consciousness*. New York: Berghahn Books.
- Utdanningsdirektoratet (2018) *Overordnet del. Verdier og prinsipper*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Røthing, Åse. (2017). Mangfoldskompetanse. *Perspektiver på undervisning i yrkesfag*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Vygotsky, Lev (1978) *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.

OM DEMBRA

Dembra tilbyr veiledning, kurs og nettbaserte ressurser for forebygging av ulike former for gruppefiendtlighet, som fordommer, fremmedfrykt, rasisme, antisemittisme og ekstremisme. Kjernen i Dembra er forebygging gjennom å bygge demokratisk kompetanse, med inkludering og deltakelse, kritisk tenking og mangfoldskompetanse som sentrale prinsipper. Tilbudet er rettet mot skoler og lærerutdanninger i Norge og piloteres nå også i andre nordiske land. Dembras fokus på undervisningspraksis, profesjonskompetanse og skolemiljø støtter skole og lærerutdanning med å virkeliggjøre fagfornyelsen og verdiene og prinsippene i læreplanens overordnede del.

DETTE HEFTET

Denne publikasjonen baserer seg på bidrag fra den nasjonale Dembra-konferansen i oktober 2017, med tittelen «Frykt og fremtidshåp», samt faglige perspektiver utviklet gjennom Dembras kurs- og veiledningsarbeid.

Bidragene i dette heftet utforsker ulike faglige aspekter ved kritisk tenkning, møte med elever som uttrykker intoleranse, ekskluderende gruppedynamikker og strategier for håndtering av gruppefiendtlighet i klasserommet. Med dette håper Dembra å bidra med støtte og inspirasjon til skolenes arbeid med fagfornyelsen og overordnet del.