

dembra Demokratisk beredskap
mot rasisme og antisemittisme

Dembra

Faglige perspektiver på
demokrati og forebygging av
gruppefiendtlighet i skolen

Nr. 2



UTGITT AV

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

REDAKTØRER

Claudia Lenz, Solveig Moldrheim,
Christopher Gambert

DESIGN

Anagram Design

TRYKK

Konsis

ÅR

2019

ISBN

978-82-92988-67-1

Hvem som står bak

Dembra

Dembra er utviklet av Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL-senteret), Det Europeiske Wergelandsenteret (EWC) og Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo (ILS). I tillegg til gjennomføring av Dembra-veiledning på Østlandet og for skoler som ønsker nettbasert veiledning, har HL-senteret ansvar for koordinering av Dembra nasjonalt, utvikling av Dembra-ressurser til bruk i lærerutdanningene og pilotering av Dembra i de nordiske landene. Raftostiftelsen og Falstadsenteret bidrar med gjennomføring av Dembra i henholdsvis Hordaland og Trøndelag, og Stiftelsen Arkivet gjennomfører på Sørlandet. Fra skoleåret 2019/2020 vil også Nansen Fredssenter gjennomføre Dembra i region Innlandet.

Falstadsenteret

Falstadsenteret er et opplærings- og dokumentasjonssenter. Senteret er lokalisert i hovedbygningen til den tidligere SS-leiren Falstad under andre verdenskrig. Falstadsenteret utvikler og formidler kunnskap om krigens fangehistorie og menneskerettighetene, gjennom dokumentasjon, forskning og pedagogisk virksomhet.



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

HL-senteret arbeider forskningsbasert med temaene antisemitisme og rasisme, overfor både elever, studenter og lærere. Utvikling av undervisningsmateriell og kursing av lærere står sentralt. Senteret tar hvert år imot mer enn 7000 elever på ulike besøksopplegg. Senteret har bred erfaring med administrasjon av og støttefunksjoner til prosjekter av tilsvarende størrelsesorden.



Stiftelsen Arkivet

ARKIVET freds- og menneskerettighetssenter i Kristiansand driver ulike aktiviteter med utgangspunkt i byggets historie som hovedkvarter for det tyske sikkerhetspolitiet i Kristiansand under andre verdenskrig. Det er et informasjonssenter for landsdelens okkupasjonshistorie og et senter for fremtidsrettet fredsarbeid. Skoleelever besøker utstillingen i Gestapokjelleren og får undervisning om hva vi kan lære av historien for å fremme verdier som demokrati, menneskerettigheter og menneskeverd i dag.



Raftostiftelsen

Raftostiftelsen er en ideell, politisk uavhengig organisasjon som arbeider for menneskerettigheter. Stiftelsens kjerneaktiviteter er årlig utdeling av Raftoprisen, oppfølgingsprosjekter knyttet til Raftoprisemottakere og undervisning i demokrati og menneskerettigheter. Raftoprisen tildeles personer og organisasjoner som står i frontlinjen i kampen for menneskerettigheter og demokrati. Stiftelsen ble etablert i 1986 for å minnes professor Thorolf Raftos arbeid for menneskerettigheter.



Nansen Fredssenter

Nansen Fredssenter holder til på Lillehammer og har utviklet seg fra sin spede begynnelse i 1995 til å bli et internasjonalt samlingspunkt for dialogarbeid med fokus på interetnisk dialog, konflikthåndtering, forsoning, inkluderende samfunn og demokrati. Senteret har bidratt til opprettelsen av flere Nansen dialog-senter i land på Balkan og tilbyr videre undervisning og seminar i Nansen dialog-metoden, dialogfasilitering og forsoningsarbeid.



Klasserommet – Norges viktigste rom

4

Av kunnskaps- og integreringsminister Jan Tore Sanner

Klasserommet er Norges viktigste rom. Her brytes ulike meninger, påstander og erfaringer mot hverandre. Den gode læreren skaper et åpent klasserom, hvor elevene får kunnskap og trening i å diskutere og være uenige, og hvor de blir trygge nok til å stole på sin egen stemme. I klasserommet skal elevene lære å stille kritiske spørsmål og utøve kildekritikk, og ikke bare «like og dele».

Overordnet del av lærerplanen sier det helt klart: Læreren skal forberede elevene på å leve og delta i et åpent og fritt demokrati.

Altfor mange elever opplever å være utestengt. Av dem er det mange barn og ungdom med minoritetsbakgrunn. Vi kjenner statistikken, og vi vet at utenfor-skap avler utenfor-skap. Han som ikke fullfører videregående skole, får en vanskelig og lengre vei mot å delta i samfunnet på andre områder. En av skolens oppgaver er derfor å bidra til at elevene lærer å lage inkluderende fellesskap der mangfold har en naturlig plass. Det kan handle om å diskutere, være uenige, lytte til andres meninger – med respekt – og ikke minst forholde seg til utfallet av flertallsbeslutninger med respekt for mindretallets rettigheter.

De skal kort og godt læres opp til å bli aktive og gode samfunnsborgere. Da må skolen og klasserommet være trygge arenaer for meningsutveksling. Elevene må kunne erfare at de blir ivaretatt, selv om de av og til beveger seg ut på tynn is og gjør feil. Læreren må sørge for at ulike oppfatninger blir lyttet til med respekt. Det må være rom for et «uenighetsfellesskap».

«Opplæringen skal fremme oppslutning om demokratiske verdier og demokratiet som styreform. Den skal gi elevene forståelse for demokratiets spilleregler og betydningen av å holde disse i hevd. Å delta i samfunnet innebærer å respektere og slutte opp om grunnleggende demokratiske verdier som gjensidig respekt, toleranse, den enkeltes tros- og ytringsfrihet og frie valg. Demokratiske verdier må fremmes gjennom aktiv deltakelse i hele opplæringsløpet.»

Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen

Det er det som skjer i klasserommet, mellom lærer og elev, som betyr klart mest. I et samfunn hvor fellesreferansene blir færre, og hvor møteplassene mellom barn, ungdom og voksne skrumper inn, er den gode dialogen mellom lærere og elever svært verdifull.

Derfor trenger vi modige lærere. Lærere som tør å gå inn i de vanskelige og betente spørsmålene i vår tid. Vi trenger skoleledere som er rustet for oppgaven. Alle skoler bør bli enige om hva som skal være skolens «vi». Det må være et «vi» som er gyldig for alle. Som gjør at alle både føler tilhørighet og opplever at de har betydning i fellesskapet, både faglig og sosialt. Demokratiet handler ikke bare om enighet eller konsensus. Demokratiet er en måte å ordne alle våre ulikheter og forskjellige meninger på.

Det er imidlertid ikke gitt at alle lærere føler at de har fått med seg tilstrekkelig balast i lærerutdanningen til å håndtere «de vanskelige samtalene». Det er de ikke alene om, og derfor har vi gjort noe med det. Gjennom Dembra er veiledning, kurs og digitale læringsressurser fritt tilgjengelig for lærere og skoleledere i ungdomsskolen og videregående skole. Underveis er også ressurser til bruk i lærerutdanningen. Gjennom dette arbeidet håper vi å støtte skoleledere, lærere og lærerskolestudenter til å bli enda tryggere og dyktigere til å løse uenigheter og konflikter i skolen.

Innhold

Om dembra	03
Forord	04
Innledning	08
<hr/>	
Sosiale gruppedynamikker som drivkrefter i mobbing: Mot et bredere fortolkningsrepertoar	12
Selma Therese Lyng	
Empatisk nyfikenhet – att bemöta intolerans, hat och extremism i klassrummet	24
Christer Mattsson	
«Nulltoleranse» – fra lydighet til myndiggjøring: Hvordan møte krenkende atferd og fordomsfulle uttrykk i skolen	34
Claudia Lenz og Solveig Moldrheim	
Med norsk og matematikk mot konspirasjonsteorier	50
Kjellrun Hiis Hauge, Kjersti Maria Rongen Breivega, Inger Elin Lilland, Suela Kacerja, Åshild Berg Brekkhus og Tobias C. Werler	
<hr/>	
Bidragstere	60

Innledning

Denne publikasjonen baserer seg i hovedsak på bidragene til den nasjonale Dembra-konferansen i 2017, som hadde tittelen «Frykt og fremtidshåp». Tittelen er like aktuell i dag som den var for to år siden. Skolen eksisterer ikke isolert fra situasjonen og samfunnsutviklingen nasjonalt og internasjonalt. I Dembra har vi sett hvordan dagsaktuelle temaer utspiller seg i skolehverdagen siden 2012. I 2013 bidro den såkalte tiggerdebatten til at negative holdninger mot rom økte blant elevene. I 2015, da mange flyktningbarn begynte på norske skoler, arbeidet lærerne hardt for å gi gode og inkluderende tilbud, samtidig som IS' rekruttering av vestlige ungdommer bidro til økt fokus på radikalisering. Og i 2017 var valgkampen preget av debatten om «det norske», på en måte som kan ha virket ekskluderende og fremmedgjørende for mange elever som satt på skolebenken i norske skoler.

I dag, i 2019, ser vi land i Europa, der mennesker føler at de ikke kan påvirke prosesser og avgjørelser som angår dem. Demokratier som Polen og Ungarn, er under press. I dag har det igjen blitt viktig å forsvare demokratiet. Sosiale og økonomiske utfordringer, men også kulturell endring kan bidra til usikkerhet. Når en følelse av politisk avmakt, politikerforakt og mistillit til presse og demokratiske institusjoner kombineres med en oppfatning at det ikke er noe vits å engasjere seg gjennom demokratiske kanaler, blir situasjonen farlig. Da kan vi som mennesker bli sårbare for ideologier og konspirasjonstenkning som sprer frykt og fiendebilder. Vi har alle behov for å føle fremtidshåp for de gruppene vi føler tilhørighet til. Sosiologen Zygmunt Bauman skrev om en ny form for frykt – flytende frykt – som utnyttet av bevegelser som fronter aggressiv nasjonalisme og autoritære ideologier (Bauman, 2006). Bauman har sagt:

[...] the trouble with liquid fear, unlike the concrete specific danger which you know and are familiar with, is that you don't know where from it will strike. We are walking as if on a minefield. We are aware that the field is full of explosives, but we can't tell where there will be an explosion and when. (Baumann, 2016)

Dembra er basert på en tenkning om at skolen er en viktig arena, der de unge kan utrustes med det de trenger for å bli aktive deltagere og aktører i å løse fremtidsutfordringer. Vi vet fra forskningen (Davies, 2008; Davies et al., 2015) hva vi trenger for å skape motstandskraft mot det som Baumann kaller for flytende frykt: Det er viktig med kunnskap og evnen til kritisk tenkning som kan avkle fryktbasert politikk, konspirasjonstenkning og falske nyheter. Men mer enn dette må også til: Når mennesker opplever å høre til, bli anerkjent som person, og opplever at de kan stole på menneskene rundt seg og institusjonene som de beveger seg i, blir det mindre sannsynlig at de utvikler forestillinger om at de er omgitt av fiendtlige krefter, og at vi lever i en krigslignende tilstand mellom «oss» og «dem». Da utvikler de resiliens, eller motstandskraft. Det å lære å samarbeide, løse konflikter på konstruktive måter og snakke seg frem til felles løsninger i en skolehverdag kan bidra til resiliens.

Den pågående fagfornyelsen har tatt med seg noen sentrale perspektiver fra NOU-en Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser (NOU 2015:8). Elevene skal gå ut av skolen med solide kompetanser som kan hjelpe til å finne løsninger på utfordringer i et samfunn og en verden i rask endring. Demokrati og medborgerskap blir ett av tre tverrfaglige temaer som gjenspeiler denne orienteringen. Måten demokrati og medborgerskap blir omtalt på i overordnet del, viser at skolen tar høyde for at det ikke bare er snakk om solskinnsdager:

Opplæringen skal gi elevene kunnskaper og ferdigheter til å møte utfordringer i tråd med demokratiske prinsipper. De skal forstå dilemmaer som ligger i å anerkjenne både flertallets rett og mindretallets rettigheter. De skal øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet. Gjennom arbeidet med temaet skal elevene lære hvorfor demokratiet ikke kan tas for gitt, og at det må utvikles og vedlikeholdes. (Udir 2018, s. 15)

Skolen betyr noe, skolen er en vesentlig institusjon som setter sitt preg på samfunnet. Elever møter en kompleks virkelighet, av og til tåkelaagt med gråsoner og ulendt terreng. Som lærere kan vi øve elevene i å tåle tvetydighet, dilemmaene og uklarhetene. I dette arbeidet trenger vi fellesskapet i klassen, vi trenger ulike elevers forskjellige perspektiver – og vi trenger uenigheten. Å lytte, respektere og anerkjenne forskjellige synspunkter og væremåter styrker demokratiet og vår demokratiske beredskap. Mistillit og isolasjon er ikke næring for fremtidshåpet alle har behov for å bære i seg.

Kanskje er det perfekte demokratiet uperfekt? Demokrati er et system for å organisere uenighet. Når vi kjenner på demokratiske dilemmaer, kommer vi nærmere en forståelse for hva et demokrati er. Hva er viktigst: beskyttelse mot diskriminering eller ytringsfrihet? Antidemokratiske eksempler øver oss i hva som er kjernen i et demokrati. Vi tror det har verdi å bringe kontroversielle temaer som konspirasjonsteorier, inn i klasserommet. Det øver oss også i kritisk tenkning.

Skolen har en unik mulighet til å være en arena der alle møtes og bryter meninger uten at det skaper splittelse; nøkkelen er en atmosfære av gjensidig respekt og tillit. Lærere har en sentral rolle i å tilrettelegge for at de unge lærer å lytte til

hverandres synspunkter og argumenter, og vil like å bli utfordret av andre meninger og levemåter.

Forskningen om gruppefiendtlige og autoritære holdninger viser at erfaringer av eksklusjon, utenfor-skap og avmaktfølelse er blant årsaksforklaringene som ligger bak (Zick et al., 2010). Slike holdninger er dypt forankret i den enkeltes følelser og tankesett; ofte har de oppstått som et psykologisk selvforsvar. Det destruktive kan ha hatt en overlevelsesfunksjon en gang i tiden, og kan fortsatt ha det når alternativer ser ut til å mangle. Dette betyr ikke at krenkelses, trakassering og hat skal tolereres fordi avsenderen selv kan ha hatt det vanskelig. Destruktiv atferd og gruppedynamikker må stoppes, men det er viktig å erkjenne at med straff og pekefinger rettes fokuset på symptomene, ikke årsakene. Bidragene i denne publikasjonen belyser på forskjellige måter hvordan endring forutsetter å tilrettelegge for erfaringer av tilhørighet og deltagelse, og hvor viktig det er å gi eleven mulighet til å tenke selvstendig, møte det som er annerledes med åpent sinn, og reflektere over seg selv og sine egne begrensninger. I overordnet del understrekes det at kritisk tenkning også innebærer å

[...] kunne forstå at deres egne erfaringer, standpunkter og overbevisninger kan være ufullstendige eller feilaktige. Kritisk refleksjon forutsetter kunnskap, men gir samtidig rom for usikkerhet og uforutsigbarhet. (Udir, 2018)

BIDRAGENE I DENNE PUBLIKASJONEN:

Therese Lyng analyserer former for gruppedynamikk, som både fremkaller mobbeatferd og deaktiverer empati. Artikkelen presenterer nye perspektiver på hvordan utvikling av gruppeidentiteter, ønsker om status og behov for tilhørighet i skolens elevkultur kan representere sterke drivkrefter i mobbing.

Christer Mattson belyser hvordan bruk av «empatisk nysgjerrighet» i møte med elever som uttrykker intoleranse, kan etablere en relasjon mellom lærer og elev som gir eleven mulighet til kritisk refleksjon og selvinnsett. Han fremhever elevsamtalen som lærerens fremste verktøy, og viser i artikkelen hvordan denne kan brukes.

Med utgangspunkt i forskning om fordommer og innsikt i perspektivtakingsmetodikk diskuterer Claudia Lenz og Solveig Moldrheim hvorfor intens atferdsregulering ikke bidrar til langsiktig holdningsendring. Artikkelen er et bidrag til diskusjonen rundt forståelse av nulltoleranse mot krenkelser i nye § 9a i opplæringsloven, og presenterer alternative tilnærminger for skolens arbeid mot gruppebasert hets i skolen.

Kjellrun Hiis Hauge, Kjersti Maria Rongen Breivaga, Inger Elin Lilland, Suela Kacerja, Åshild Berg Brekkhus og Tobias C. Werler presenterer hvordan konkret tverrfaglig samarbeid mellom fagene matematikk og norsk kan øve elevenes evne til å analysere og avdekke konspirasjonsteoretiske fortellinger. Artikkelen er dermed et konkret bidrag inn i hvordan lærere kan arbeide med det tverrfaglige temaet «demokrati og medborgerskap» i fagfornyelsen.

Samlet gir disse viktige bidrag til hvordan skolene kan arbeide systematisk med verdigrunnlaget, slik ny overordnet del konkretiserer det. Dette verdigrunnlaget finner vi også bekreftet i de fem prinsippene for det forebyggende arbeid Dembra har basert sitt arbeid med skoler siden 2012 på:

1. Deltakelse og inkludering
2. Kunnskap og kritisk tenkning
3. Mangfoldskompetanse
4. Eierskap og forankring
5. Skolen som helhet

For noen er fremtidshåp for gruppen en føler seg som en del av, skjørt. Når fremtidshåpet sviner hen, overtar frykten. Alle har behov for fremtidshåp. Som lærer kan du skape trygghet i klasserommet, legge til rette for gode relasjoner og bygge opp et givende læringsmiljø. Vi tror på en sammenheng mellom dette og fremtidshåpet. Og her er læreren nøkkelpersonen. Vi håper denne publikasjonen vil gi faglig påfyll og inspirasjon til dette arbeidet.

Referanser

Bauman, Zygmunt (2006). *Liquid Fear*. Cambridge: Polity Press.

Bauman, Zygmunt (2016). Intervju: Zygmunt Bauman: *Behind the world's 'crisis of humanity'*. <https://www.aljazeera.com/programmes/talktojazeera/2016/07/zygmunt-bauman-world-crisis-humanity-160722085342260.html>

Davies Lynne (2008). *Educating Against Extremism*. Stoke on Trent: Trentham Books.

Davies, Lynne, Limbada, Zubeda, McDonald, Laura Zahra, Spalek, Basia & Weeks, Doug (2015). *Formers & Families: Transitional Journeys in and out of violent extremisms in the UK*. Connect Justice, Birmingham.

NOU 2015: 8 - Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser.

Udir 22. okt. 2018. Overordnet del - verdier og prinsipper.

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

Sosiale gruppe- dynamikker som drivkrefter i mobbing

Mot et bredere fortolkningsrepertoar¹

Selma Therese Lyng

Forskning om mobbing har i stor grad inkludert gruppedynamikker som kontekstuelle faktorer. Forklaringer som retter seg mot årsakene til mobbing, fremhever imidlertid hovedsakelig individuelle dysfunksjoner knyttet til aggresjon og empati. I analysen av kvalitative data fra norske skoler undersøker denne artikkelen fire forskjellige former for gruppedynamikk, som både fremkaller mobbeatferd og deaktiverer empati. Ved å trekke på generelle teorier om sosiale hierarkier og inngrupper/utgrupper presenterer artikkelen nye perspektiver på hvordan den intense markeringen av sosiale forskjeller mellom posisjoner og klikker i skolens elevkultur representerer sterke sosiale drivkrefter i mobbing.

¹ Artikkelen er tidligere publisert på engelsk: The Social Production of Bullying: Expanding the Repertoire of Approaches to Group Dynamics, I: *Children & Society*, 32 (6): 492-502. Oversatt til norsk for denne utgivelsen av Cristina Pulido Ulvang. Artikkelen er finansiert av Utdanningsdirektoratet.

INNLEDNING

Siden mobbeforskningens fremvekst på 70-tallet, har forskningsfeltet vært dominert av teorier og forklaringer fra tradisjoner innen psykologi og pedagogikk som vektlegger individuelle psykologiske patologier og dysfunksjoner (f.eks. Kousholt & Fisker, 2015; Thornberg, 2018). I senere tid er forskningsfeltet blitt utvidet med ulike samfunnsvitenskapelige perspektiver (Hong et al., 2018). Fortsatt er det imidlertid få kvalitative studier av sosiale faktorer i mobbing i skolen, og behovet for flere sosiologiske og sosialpsykologiske analyser er særlig fremhevet (f.eks. Bansel et al., 2009; Eriksson et al., 2002; Søndergaard, 2012; Thornberg, 2018; Yoneyama & Naito, 2003). Denne artikkelen utforsker og teoretiserer sosiale gruppedynamikker i mobbing basert på et kvalitativt datasett fra norske skoler.

Gruppemekanismer er lenge blitt anerkjent som *kontekstuelle* faktorer, selv i forskning som fokuserer på individuelle dysfunksjoner som *hovedårsakene* bak både mobberes tendens til å utøve proaktiv aggressiv atferd – og den empatimangelen som muliggjør atferd som skader andre (f.eks. Olweus, 1993). Selv om det er viktig å fortsette å undersøke samspillet mellom individuelle og sosiale faktorer, er målet mitt med denne artikkelen å utvide repertoaret av analytiske tilnærminger til gruppemekanismer som *sosiale drivkrefter* i mobbing i skolen. Gruppedynamikkene som ble avdekket i den empiriske analysen, studeres ved hjelp av fire forskjellige tilnærminger, som er basert på ulike generelle sosiologiske og sosialpsykologiske perspektiver: sosial eksklusjonsangst, sosial stemping og stigmatisering, sosiale hierarkier og inngrupper/utgrupper. I analysen av de to første dynamikkene bruker jeg to ferske tilnærminger fra mobbefeltet (Søndergaard, 2012, 2014; Thornberg, 2015a, 2018). Når jeg teoretiserer den tredje og den fjerde typen grup-

pedynamikk, foreslår jeg ytterligere to perspektiver, basert på elementer fra generelle teorier om sosiale hierarkier (f.eks. Franks, 1989; Turner, 1956) og inngrupper/utgrupper (f.eks. Tajfel & Turner, 1986). Jeg viser hvordan alle disse fire perspektivene på komplementært vis gir sosiale forklaringer på hvordan gruppedynamikker både kan utløse mobbing og deaktivere empati.

DATA OG METODE

Dataene som danner grunnlaget for denne artikkelen, ble samlet inn i forbindelse med forskningsprosjektet «Elevenes psykososiale miljø», som AFI og NOVA gjennomførte på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Studien undersøker skolers arbeid med å fremme et positivt psykososialt miljø og forebygge mobbing og krenkelser (Eriksen & Lyng, 2015; 2016). Datamaterialet omfatter 40 gruppeintervjuer med lærere (20) og skoleledelse (20) og 46 intervjuer med elever (44 gruppeintervjuer, 2 individuelle intervjuer). Elevene gikk på 5., 8. og 10. trinn, og var i alderen 10 til 16 år. Mens intervjuene med skolepersonalet ble gjennomført ved 20 skoler, ble elevintervjuene gjennomført ved fire skoler fra forskjellige steder på Østlandet. Alle intervjuene var semistrukturerte og varte i ca. 60 minutter. Datasettet inkluderer også tre ukers observasjoner ved hver av disse fire skolene, hvor vi fulgte til sammen seks klasser i timer og friminutt. Elevintervjuene omfattet nesten alle elevene i de seks klassene. I hovedsak ble elevene intervjuet sammen med elever fra vennegruppa si. Samtykke ble innhentet av skolepersonalet, elever og foreldre. Intervjuene med skolepersonalet inkluderte spørsmål om opplevde utfordringer i skolemiljøet og hvordan de arbeidet for å fremme et positivt psykososialt miljø, og hvordan forebygge, avdekke og håndtere mobbing og krenkelser. Sentrale temaer i elevintervjuene var erfaringer med og

forståelser av mobbing og krenkelser, positive og negative sider ved skolehverdagen, relasjoner til lærerne, elevrelasjoner og klassemiljøet.

I analysen til denne artikkelen har jeg konsentrert meg om sosiale mekanismer i mobbeinteraksjoner fra datamaterialet. I alle tilfellene er det snakk om interaksjoner der elever oppfatter at de selv eller medelever har blitt utsatt for noe som faller inn under den mest etablerte mobbedefinisjonen: gjentatte negative handlinger som det er vanskelig å forsvare seg mot (Olweus, 1993). Negative handlinger inkluderte direkte og indirekte former for aggresjon, i noen grad fysiske (f.eks. dytting og knuffing), men først og fremst verbale og ikke-verbale former for krenkelser (f.eks. negative kommentarer, «bitching», trusler, «blikking», rykter, baksnakking, utestenging osv.).²

Kvalitativ forskning muliggjør studier av sosiale prosesser og gruppedynamikker i mobbing og krenkelser (f.eks. Thornberg, 2011; 2015a). På et tidlig stadium i analyseprosessen ble jeg oppmerksom på variasjonen i gruppedynamikker i dette kvalitative datasettet. Dette ansporet meg til å begrepsfeste og sortere *forskjellige* former for gruppedynamikker og sosiale mekanismer. Analysestrategien besto altså av fokusert sammenligning og kontrastering, konstruksjon av koder som fanget opp kjennetegn ved de bestemte gruppedynamikkene som ble observert, og teoretisering av de sosiale mekanismene gjennom å anvende eksisterende teoretiske koder så vel som å lage nye. De casene som presenteres i artikkelen, er valgt ut fordi de gir spesielt tydelige illustrasjoner av de fire dynamikkene som identifiseres i dataene.³

FUNN

I denne delen utforsker jeg empiriske eksempler på fire forskjellige gruppedynamikker i mobbeinteraksjoner. Den første typen har jeg kalt *jakten på en felles skyteskive*, og den andre har jeg kalt *finn avvikerer*. Begge dynamikkene kjennetegnes av felles eksklusjon av en «andregjort» elev fra det store «normale vi-et». I teoretiseringen av disse to dynamikkene trekker jeg på to perspektiver som er nylige tilskudd i mobbeforskningen, basert på generelle sosiologiske og sosialpsykologiske teorier om henholdsvis sosial eksklusjonsangst (Søndergaard, 2012; 2104) og sosial stempling og stigmatisering (Thornberg, 2015a; 2018). De tredje og fjerde formene for gruppedynamikker kjennetegnes av nedsettende og nedverdiggende markering av sosiale forskjeller relatert til *status* og *klikker*, hvor man bygger og opprettholder grenser mellom «oss» og «dem» – *innenfor* den store gruppa av «normale». Mens eksemplene i artikkelen viser hvordan markering av status- og klikkforskjeller kan være empirisk overlappende, fremhever jeg likevel relevansen av å skille dem analytisk, som ulike sosiale drivkrefter i mobbing. I teoretiseringen av de to siste anvender jeg elementer av generelle teorier om sosiale hierarkier (f.eks. Franks, 1989; Turner, 1956) og inngrupper/utgrupper (f.eks. Tajfel & Turner, 1986).

FELLES EKSKLUSJON AV «DEN ANDRE»

Jakten på et felles offer

I en 10. klasse på en av ungdomsskolene som ble inkludert i feltarbeidet, snakket elevene og lærerne mye om «dramaet» som hadde preget klassemiljøet i nesten to og et halvt år. Mens det hovedsakelig

2 Funn relatert til kjønnsaspekter ved relasjonell aggresjon, og hvordan de støtter og utfordrer eksisterende syn på kjønnede former for mobbing, beskrives i Eriksen og Lyng, 2016

3 Beskrivelsen er laget på bakgrunn av feltdata innsamlet av min kollega Ingunn Marie Eriksen.

var jenter som var direkte involvert, fortalte også lærerne og guttene i klassen at dette hadde preget hele klassemiljøet på en høyst negativ måte. Det gikk igjen i historiene om dette «dramaet» at problemene begynte nesten helt i starten av ungdomsskolen, og handlet om kontinuerlige episoder av eksklusjon, krenkelser og mobbing på skolens sosiale arenaer og på sosiale medier. Videre var det stadige skifter i relasjoner, gruppekonstellasjoner, konfliktgrenser og posisjoner til henholdsvis «mobber», «offer» og «ekskludert». Lærerne og skolens sosiallærer hadde arbeidet intenst med å få slutt på mobbingen og forbedre situasjonen. Til tross for dette arbeidet lyktes de ikke med å endre de negative dynamikkene. På et eller annet tidspunkt ble en av jentene utpekt av medelevene som hovedkilden og «primus motor» bak dramaet, og hun ble anklaget for bevisst å skape splid, baksnakke, spre falske rykter og sette medelever opp mot hverandre. Jenta ble fra da av utsatt for systematiske krenkelser og mobbing av mange andre. Dette toppet seg i en episode der en medelev sa noe spesielt hatefullt og aggressivt til henne, noe som førte til at skolen flyttet henne til en annen klasse. Jenta som ble flyttet, fortalte at hun likte den nye klassen, og lærerne meldte at hun hadde funnet seg godt til rette. Derimot ble ikke klassemiljøet i den gamle klassen bedre. Det var fortsatt preget av konflikter, rykter, baksnakking, eksklusjon og direkte former for verbale og ikke-verbale krenkelser, igjen med stadig skiftende posisjoner.

Mens dataene ikke gir grunnlag for å vurdere rollen til jenta som ble utpekt som «hovedmobber», eller hennes individuelle psykologiske disposisjoner, er det ingen tvil om at man må undersøke den sosiale gruppedynamikken for å forstå denne komplekse mobbesamhandlingen. Mer spesifikt ser den ut til å være et skoleeksempel på et nyere teoretisk bidrag i mobbeforskningen som fremhever

betydningen av *sosial eksklusjonsangst*. Sønndergaard har pekt på sosial eksklusjonsangst som en grunnleggende sosial drivkraft bak mobbing i skolen, og har slik utfordret det individualpsykologiske paradigmet i feltet (Sønndergaard, 2009; 2012; 2014). Utgangspunktet for denne teorien er den grunnleggende antakelsen på tvers av fagfelt og tradisjoner i samfunnsvitenskapene og humaniora om at mennesker er eksistensielt avhengige av å tilhøre en eller annen form for sosialt miljø for å føle seg akseptert, anerkjent og verdsatt og følgelig oppleve verdighet og mening (Sønndergaard, 2009:29–30, 2012:360).

I det teoretiske rammeverket for mobbing som Sønndergaard har utviklet, peker hun på at eksklusjon kan skje i alle sosiale grupper og kontekster. Nettopp risikoen for å bli vurdert som uverdigg til å tilhøre en sosial gruppe eller et fellesskap, skaper sosial eksklusjonsangst. Denne angsten omfatter en ulmende frykt for meningsløshet og å bli misforstått, ikke sett, sosialt truet og frarøvet verdighet (Sønndergaard 2012:360; 2014:55). På den ene siden ligger sosial eksklusjonsangst latent i alle sosiale sammenhenger, og har den produktive funksjonen at den motiverer gruppe-medlemmer til å tilpasse seg gruppenormene. På den andre siden kan denne sosiale prosessen komme på avveie og føre til mobbing. Nærmere bestemt kan sosial eksklusjonsangst intensiveres og tippe over i *sosial panikk* når medlemmene av gruppen opplever at deres inkludering i og tilhørighet til en gruppe er truet. Denne følelsen kaller på lindring, og mobbing kan nettopp gi en slik lindring gjennom *abjeksjon* (jf. Butler, 1999): å gjøre andre til objekt for eksklusjon, forakt, avhumanisering og «sosial død» – altså noen som ikke lenger fortjener empati. Plagingen og ekskluderingen av offeret gir de andre gruppe-medlemmene sosial trygghet, både fordi jakten på noen å forakte ikke er rettet mot dem selv – og fordi det å ha funnet

et felles offer skaper samhold mellom resten av medlemmene i gruppa (Søndergaard 2014:68). Samtidig er den lindringen som mobbing gir, ofte bare midlertidig, poengterer Søndergaard: Den foraktproduksjonen som mobbing innebærer, kan også føre til en opptrapping av den sosiale panikken og en jakt på nye skyteskiver.

Denne teorien gir mening til de komplekse og tilsynelatende kaotiske interaksjonene i «dramaet» som ble beskrevet over. I dette klassemiljøet, som var preget av svak sosial samhörighet og sterk grad av usikkerhet, ble den sosiale angsten forsterket og intensivert til sosial panikk over en lang periode, der jakten på en skyteskive rettet seg mot flere elever. Når en enkeltelev omsider ble utpekt som et felles offer, ble hun utsatt for en spesielt sterk og systematisk foraktproduksjon. Selv om eleven i dette tilfellet bokstavelig talt ble ekskludert fra klassen, ble lindringen av klassens sosiale angst imidlertid bare kortvarig og etterfulgt av jakten på nye skyteskiver og fortsatt sosial panikk.

Konstruksjon av «avvikeren»

I datamaterialet forekom det imidlertid eksempler på felles eksklusjon av «den andre» – også i klasser der miljøet *ikke* var preget av særlig sterk usikkerhet og sosial panikk. Her var det snarere i spill en gruppedynamikk der det ble konstruert og identifisert en «avvikere» – i motsetning til de «normale». Et tilfelle ble spesielt tydelig gjenfortalt, av nesten alle de 8.-trinns elevene som hadde gått på samme barneskole før overgangen til ungdomsskolen. Selv om fortellingene var retrospektive, var de konsekvente og sterke. Intensiteten hadde delvis å gjøre med elevenes frustrasjon over jenta som ble plaget, og delvis med deres frustrasjon over skolens håndtering av saken. Ettersom jenta hadde fått lov til å gå på en annen ungdomsskole enn medelevene hennes fra barneskolen, gir intervjuene kun medelevenes side av historien.

I nest siste året på barneskolen ble jenta flyttet til klassen fra en naboskole, der hun hadde blitt mobbet. Medelevene gledet seg i utgangspunktet til å få en ny klassekamerat, men opplevde raskt at hun var det de beskrev som «veldig annerledes enn oss». De husket ikke hvilket land familien hennes kom fra, men de husket godt at hun var muslim og hvordan de oppfattet dette som et problem; med hijaben og de andre «rare» påkledningsreglene, forbudet mot å dusje sammen med de andre jentene etter gymmen og så videre. I intervjuene trekker medelevene også fram antakelser om at «hun sannsynligvis ikke dusjet i det hele tatt», og at dette, sammen med krydret mat, fikk henne til å «lukte vondt». I tillegg forteller de om former for annerledeshet og avvik som unormal oppførsel og mangel på sosial kompetanse, med kommentarer som «hun sa og gjorde så mye rart». Elevene beskrev også jentas far som merkelig og avvikende, og refererte til både hans fysiske utseende og oppførsel som «bevis». I noen av intervjuene byr elever på respektløse parodier av faren, som prøvde å imøtegå mobbingen, i møte med elevgrupper og med hele klassen og foreldrene. Et aspekt som ble fremhevet i historiene deres, var frustrasjonen over å ha blitt urettmessig anklaget for mobbing, både av jenta, faren hennes og de voksne på skolen. Selv om de i ettertid insisterte at «ingen mobbet henne egentlig», innrømmet noen av elevene at «vi var nok slemme mot henne noen ganger». Andre beskrev situasjoner der medelever hadde lurt eller provosert henne til å reagere «rart», eller kommet med tilsynelatende velmenende og oppmuntrende kommentarer, men som fokuserte på annerledesheten hennes på måter som ganske åpenbart egentlig var mer sårende enn støttende. De rettferdiggjorde denne atferden ved å vise til hvor «unormal» jenta og familien hennes var, samtidig som de tydelig fastholdt at mobbeanklagene var «falske».

Jeg opplever at Thornbergs teoretiske perspektiv til mobbing som kollektiv handling (Thornberg, 2015a; 2018), kaster lys over denne og andre mobbeinteraksjoner i datamaterialet, som kjennetegnes av felles konstruksjon og eksklusjon av de «avvikende andre» fra det «normale vi-et». Thornberg peker på at det å skape og markere grenser mellom de «normale» og «avvikerne» er et tilbakevendende tema i kvalitativ mobbeforskning, og foreslår at sosial «mistilpasning» («*misfitting*») er en kjerneprosess i skolemobbing (Thornberg, 2011; 2015a; 2015b; 2018). Han trekker på teorier om sosial stempling (Becker, 1973 [1963]) og stigma (Goffman, 1963) for å forklare denne prosessen. Et hovedelement i disse teoriene er tanken om at sosiale grupper skaper avvik gjennom å lage regler og stemple dem som bryter dem som utenforstående (Becker, 1973 [1963]: 9). Når enkeltpersoner stemples som avvikere, defineres de dermed som personer som bryter viktige etablerte sosiale normer i den sosiale gruppen, kulturen eller samfunnet (Phelan & Link, 1999).

Thornberg løfter fram at mobbing – gjennom stempling – har to funksjoner for den sosiale gruppen som kollektiv: Mobbing bidrar til sanksjonering og opprettholdelse av normene som gjelder i gruppa (Thornberg, 2015a: 315; jf. Davies, 2011; Horton, 2011) – og skaper samtidig et sosialt inkluderende ritual, der de som deltar i mobbingen, viser og bekrefter sin felles «normalitet», sosiale tilhørighet og gruppesolidaritet – ved å fremstille mobbeofferet som annerledes, rar eller «ikke som oss» (Thornberg, 2015a:313, jf. Goffman, 1959; Hausmann et al., 2011).

Thornberg foreslår videre at konseptet *stigma* fanger opp de alvorlige konsekvensene for mobbede elever som stemples som «avvikere». Ettersom de plasseres utenfor «normalen», blir de avhumanisert, de ekskluderes fra mesteparten av skolens sosiale liv, og de fanges i en offersirkel som det er vanskelig å komme seg ut av (Thornberg, 2015a). Dermed skjer det Goffman beskriver i sin generelle teori om

stigma: Gjennom å delta i den kollektive konstruksjonen og opprettholdelsen av stigmaet innskrenker medelevene i praksis livsutfoldelsen til den mobbede medeleven, om enn utilsiktet (Thornberg, 2015a, jf. Goffman, 1963:5).

Parallelt med Søndergaards bruk av Butlers (1999) *abjeksjons*-begrep bruker Thornberg Banduras' (1999) *moralsk frakopling* (*moral disengagement*) for å begrepsfeste de kollektive, felles skapte sosiokognitive prosessene relatert til mobbing, som fører til at elever begynner å oppføre seg umenneskelig mot medelever. Disse inkluderer *avhumanisering* (å frata offeret menneskelige egenskaper og likeverd) og *å skylde på offeret* (å innta holdningen at offeret fortjener den skaden eller lidelsen de blir påført). Også typiske avvikerskapende merkelapper, som «idiot», «mongo», «ekkelig» og «rar», har også som funksjon at de normaliserer og legitimerer mobbingen (Thornberg, 2015a).

Eksempelet som ble presentert over, gjaldt en mobbesituasjon som helt tydelig ble utført av et kollektiv, og som inkluderte nøkkelementer som Thornberg fremhever i sin anvendelse av stemplings- og stigmatorene. I tillegg til at de deltok i en langvarig stigmatisering av jenta ved å stemple henne som «avvikende» på mange ulike måter fra det «normale vi-et», som omfattet resten av klassen, bidro medelevene til at hun ble fanget i stigmatiseringskategorien og offersirkelen ved aktivt å fremprovosere reaksjoner hos henne som de lett kunne kategorisere som rare og unormale. Plagingen ble legitimert gjennom en felles moralsk frakoplingsprosess – der de kollektivt avhumaniserte og klandret henne for mobbingen. I de intense og enfatiske intervjufortellingene om den «avvikende jenta» kontra det «normale vi-et», kom det også fram hvordan mobbingen, og deres opplevelse av å kjempe en tre-fronts-krig mot felles fiender (jenta, faren og skolens ansatte), også bidro til å forsterke den sosiale samhörigheten i resten av klassen.

KONSTRUKSJON OG MARKERING AV SOSIALE FORSKJELLER INNENFOR GRUPPA AV «NORMALE»

De fleste mobbesituasjonene i dataene mine så ut til å involvere andre gruppedynamikker enn dem som ble analysert over. Heller enn avhumanisering og eksklusjon av en avviker eller et offer fra den store gruppa av «normale», handlet disse dynamikkene om nedsettende latterliggjøring og devaluering av elever som var posisjonert *innenfor* det «normale vi-et». Disse dynamikkene skapte heller ikke kollektiv sosial samhörighet, men snarere sosiale *forskjeller* mellom statusposisjoner og klikker. Konsekvensene for dem som ble utsatt, var ikke sosial død, stigmatisering og generell andregjøring av dem, men opplevelser av utilstrekkelighet, underlegenhet, maktesløshet og frykt.

Et av disse eksemplene dreide seg om Peter, en gutt med middels status i det uformelle klassehierarkiet og medlem av «musikkgjengen» – en liten gruppe gutter som var veldig opptatt av musikk og instrumentene de spilte. Peter likte også veldig godt å spille fotball, og hadde lenge vært med på det lokale fotballaget. Det første året på ungdomsskolen var det imidlertid en del av gutta, som både gikk på fotballaget og i klassen til Peter, som begynte å snakke stygt om og til ham. Disse gutta var flinkere enn ham i fotball, og de kommenterte stadig oftere når han gjorde feil på fotballbanen og uttrykte på forskjellige måter at han var «daukjøtt», en belastning for laget, og at det var hans skyld når laget tapte kamper. Selv om han ikke var like flink i fotball som han var i musikk, ville Peter egentlig gjerne fortsette med fotballen. Allikevel fikk den konstante devalueringen og latterliggjøringen av «fotballgutta» ham til å ville slutte. Mobbingen Peter ble utsatt for, skjov ham ikke helt utenfor det «normale vi-et»

i klassen; hans posisjon i midten av statushierarkiet ble ikke endret, og han beholdt medlemskapet sitt i «musikkgjengen». I intervjuer nevnte imidlertid klassekamerater at det virket som han ble påvirket av alle de nedsettende kommentarene; noen av jentene i klassen hans fortalte meg at de var litt bekymret for ham og følte at han hadde forandret seg i det siste, og var blitt mer sosialt tilbaketrukket og innesluttet.

Et annet eksempel gjaldt en klasse på ungdomsskolen, der både elevene og lærerne ga uttrykk for at de opplevde klassemiljøet som bra, positivt og inkluderende. På toppen av det uformelle elevhierarkiet tronet «sway-gjengen»,⁴ en guttegruppe på seks. De var også generelt godt likt og kjent som snille mot medelever. I tillegg var de høyt verdsatt av lærerne, og når de skulle velge elever til å delta på velkomstmøte for elever fra barneskolen som skulle begynne i 8. klasse til høsten, rekrutterte lærerne gutter fra «sway-gjengen». Samtidig var «sway-gjengen» også fryktet av klassekameratene sine på grunn av den vanen de hadde med å komme med devaluerende og nedsettende kommentarer. Disse kommentarene posisjonerte ikke offeret som en «avviker», men heller «dagens idiot», og det var uforutsigbart når de ville velge neste offer, og hvem dette ville være.

Ettersom vi normalt forbinder mobbing med det omvendte forholdet mellom «mobbere» og «ofre», kunne det vært nærliggende å kategorisere dette tilfellet som noe annet, for eksempel som destruktiv eller negativ dominans. Samtidig ser vi at denne interaksjonen inneholder nøkkelementene i den etablerte mobbedefinisjonen: negative handlinger gjentatt over tid i et asymmetrisk maktforhold (jf. Olweus, 1993). Selv om de var få, gjorde den makten «sway-gjengen» hadde, det vanskelig for klasse-

4 Elevene brukte ordet «sway» synonymt med «kul».

kameratene å forsvare seg. Kommentarene rettet seg ikke mot en og samme person over tid, men trusselen var konstant. Hvordan de virket på medelever ble uttrykt i intervjuer og ble observert i timer og i friminutt. Når hele klassen var samlet, avsto de fleste elevene i klassen fra å delta aktivt eller å snakke høyt. Både i og utenfor klasserommet var elever vaksomme og holdt en lav profil for å unngå å bli den neste skyteskiven for «sway-gjengen»s kommentarer.

Samtidig deltok flere av elevene i denne klassen – til og med noen av de elevene som ga de tydeligste beskrivelsene av å bli såret av og frykte nedsettende kommentarer fra «sway-gjengen» – systematisk i subtile verbale og ikke-verbale devalueringer av tre gutter som befant seg nederst i klassehierarkiet. Dette ble observert i skoletimer og friminutter og ble rapportert av de tre guttene i intervjuer. Disse guttene ble ikke ekskludert som «avvikere» eller gjort til mål for intens negativ affekt som avsky eller vemmelse (jf. Søndergaard, 2012). De subtile måtene de ble rakkert ned på, fremsto snarere som rituelle markeringer av statusforskjeller. Disse stadige, nedsettende påminnelsene om bunnplassing i det sosiale hierarkiet var klart mobbing etter den definisjonen, som var godt kjent både for elevene og skolepersonalet. Likevel var det ingen som brukte ordet mobbing i dette tilfellet. Selv guttene som ble utsatt for dette, beskrev det som noe man bare må leve med når man er nederst på rangstigen (se også Eriksen & Lyng, 2015; 2016). Både elever og lærere ga uttrykk for at nedsettende meldinger mellom elever i forskjellige posisjoner og klikker er en vanlig og uunngåelig side ved skolehverdagen.

Sosiale hierarkier og inngruppe/utgruppe-dynamikker nevnes ofte som kontekstuelle faktorer i mobbeforskning, også blant forskere som fremhever individuelle dysfunksjoner som hovedårsakene

bak mobbeatferd. Dersom vi går til generelle sosiologiske og sosialpsykologiske teorier om hierarkier og inngrupper/utgrupper, finner vi imidlertid elementer som kan kaste lys over hvordan disse gruppemekanismene kan utgjøre *sosiale drivkrefter* bak mobbing.

For det første fremheves konstruksjonen og markeringen av sosiale distinksjoner som grunnleggende fenomener i sosiale grupper. Ifølge teorier om inngrupper/utgrupper spiller slike grupper en avgjørende rolle i vår identitetsdannelse; folk danner grupper ved å kategorisere seg selv sammen med andre som ligner – og ved å kontrastere denne kategorien mot utgrupper de skiller seg fra (Duffy & Nesdale, 2008:122; Tajfel & Turner, 1979). Teorier om sosiale hierarkier og dominans fremholder at sosiale grupper har en tendens til å organiseres i hierarkier, og som ikke bare strukturerer hvordan tilgang til goder og ressurser fordeles, men som også representerer sentrale identitetsskille (f.eks. Pellegrini et al., 2010).

For det andre retter teorier om sosiale hierarkier og inngrupper/utgrupper seg mot hvordan empati er sosialt betinget – og hvordan (de)aktivering av empati mellom individer i forskjellige posisjoner og grupper er sosialt strukturert. Nærmere bestemt aktiveres empati asymmetrisk i sosiale relasjoner og situasjoner der man finner signifikante statusforskjeller mellom deltakerne: Personer med lavere status bruker ofte rolletaking og anstrenger seg for å forstå og ta perspektivet til dem med høyere status. På den andre siden setter folk i høyere statusposisjoner seg sjeldnere inn i rollen til en med lavere status, og motiveres i liten grad til å ta inn over seg den subjektive erfaringen til den andre (Forte 1998; Franks, 1989; Turner, 1956). Ifølge inngruppe-/utgruppeteorier ser man på tvers av forskjellige fag- og forskningsfelt et klart empatigap mellom grupper, altså en tendens til at empatien vår

overfor utgrupper deaktiveres og begrenses (f.eks. Cikara, Bruneau & Saxe, 2011; Stephan & Finlay, 1999; Tajfel & Turner, 1986; Waters, 2015).

Begge disse mekanismene knyttet til sosiale hierarkier og inngrupper/utgrupper, er relevante i fortolkningen av de to siste mobbeinteraksjonene. I det første eksempelet var det å være opptatt av - og best i - fotball den primære identitetsmarkøren til «fotballgutta» i det sosiale landskapet på skolen. Selv om de ikke posisjonerte Peter i en avvikerrolle utenfor det store «normale vi-et» i klassen, konstruerte og forsterket «fotballgutta» gapet mellom «musikk-gutta» og «fotballgutta», som om det var umulig å tilhøre begge. Samtidig var «fotballgutta» på toppen av det uformelle statushierarkiet i klassen. Den intense nedjekkingen av Peter fungerte også som en markering av deres overlegne status.

I den andre eksempelet er det tydelig at vanen til «sway-gjengen» med å komme med devaluerende og nedsettende kommentarer, forsterket deres suverene posisjon i klassens statushierarki. Samtidig fungerte det også som en sentral identitetsmarkør for guttene i denne gruppa. I intervjuet kommenterte de denne praksisen på eget initiativ, og omtalte den som «den spesielle sjargongen vår». De lo hjertelig mens de sa at «tja, noen forstår jo ikke denne sjargongen». De understreket imidlertid at alle kommentarene «bare var ment som spøk», og virket uforstående til hvordan de virket inn på klassekameratene. Dette kan tolkes som et eksempel på sosialt strukturert deaktivering av empati. Den samme mekanismen kan også forklare hvorfor andre elever deltok i den tilsynelatende rituelle devalueringen av medelever med lavere status, til tross for at de selv hadde erfart og fryktet å bli utsatt for det samme fra «sway-gjengen» med høyere status.

Den intensive forskjellsmarkeringen mellom posisjoner i sosiale hierarkier og klikker eller vennegrupper er observert i et stort antall studier, på tvers

av ulike land og skolekontekster. Denne markeringen av sosiale skiller kan forstås som et sosialt imperativ i elevers identitetsdannelse, som er spesielt sterk i ungdomstiden (Lyng, 2004). Videre er det vist at skoleelever opplever og uttrykker forskjeller i termer av god/dårlig og bedre/verre fremfor langs nøytrale skillelinjer (f.eks. Lyng, 2009; Merten, 1994:35; Pascoe, 2013). Dermed kan altså de mekanismene knyttet til sosiale hierarkier og inngrupper/utgrupper som driver fram mobbing, forstås som særlig aksentuerte nettopp i skolesettingen: Ikke bare de mekanismene bak konstruksjon og fremheving av sosiale skiller – men også den sosiale deaktivering av empati, som gjør det mulig at forskjellsmarkeringene så systematisk tar form av krenkelser og devaluering. Som illustrert i eksemplene over, kan mobbedynamikker i forbindelse med statusposisjoner og klikker være empirisk overlappende. Med utgangspunkt i generelle teorier om sosiale hierarkier og inngrupper/utgrupper, har vi imidlertid også sett relevansen av å skille dem fra hverandre analytisk – som to forskjellige gruppemekanismer i den sosiale produksjonen av mobbing.

KONKLUSJON

Som nevnt i innledningen, har mobbeforskningen vært dominert av teorier og forklaringer fra tradisjoner innen psykologi og pedagogikk som vektlegger individuelle psykologiske patologier og dysfunksjoner (f.eks. Kousholt & Fisker, 2015; Thornberg, 2018). Mens gruppedynamikker har blitt inkludert som kontekstuelle faktorer, fokuserer disse forklaringene på individuelle dysfunksjoner som den viktigste årsaken både til mobberes tendens til å utøve proaktiv aggressiv atferd – og til den mangelen på empati som muliggjør atferd som krenker andre. I denne artikkelen har jeg analysert kvalitative data fra norske skoler og presentert fire eksempler

som viser hvordan sosiale gruppedynamikker kan ha en produktiv rolle i forbindelse med mobbing. Jeg har trukket inn sosiologiske og sosialpsykologiske teorier om sosiale grupper og pekt på fire forskjellige perspektiver som alle kaster lys over hvordan sosiale mekanismer som *både* kan trigge mobbeatferd og deaktivere empati og sensitivitet for skaden som påføres medelever. De to første dreier seg om situasjoner der krenkelser og mobbing skjer i en kollektiv prosess og handling, som innebærer en samordnet konstruksjon og eksklusjon av «de(n) avvikende andre» – fra det store «normale vi-et». Mens den ene fanger opp hvordan slike dynamikker utløses når sosial eksklusjonsangst intensiveres og tipper over i sosial panikk, forklarer perspektivet basert på teorier om sosial stempling og stigma, hvorfor lignende dynamikker er såpass vanlige i samhandling mellom elever – selv i klasser der det sosiale miljøet er langt fra gjennomsyret av sosial eksklusjonsangst. De tredje og fjerde mekanismene omfatter situasjoner der krenkelser og mobbing konstruerer, markerer og forsterker forskjeller i sosial status og identiteter innenfor den store gruppa av «normale». Med utgangspunkt i sosiologiske og sosialpsykologiske teorier om sosiale hierarkier og inngrupper/utgrupper har jeg pekt på gruppemekanismer som skaper og markerer sosiale forskjeller som viktige sosiale drivkrefter bak mobbing i skolen.

Selv om jeg i denne artikkelen fokuserer på sosiale mekanismer, er det ikke min hensikt å avvise betydningen av individuelle faktorer i mobbing. Det er et klart behov for flere studier av samspillet mellom individuelle og sosiale faktorer. Likevel aksentueres relevansen til de fire perspektivene som jeg har presentert i denne artikkelen, når man tar i betraktning at alle har å gjøre med kjernefenomener i elevrelasjoner i skolen som er spesielt fremtredende i nettopp i den perioden da mobbetallene er på sitt høyeste. Man kan også argumentere for at det er spesielt viktig å se på dynamikkene relatert til sosiale hierarkier og inngrupper/utgrupper, både i mobbeforskning og utvikling av tiltak: Ikke bare produserer slike dynamikker mobbing mellom elever med «normal» status på måter som allment betraktes som uunngåelige og «naturlige» aspekter ved uformell sosiale samhandling mellom elever i skolen. Den intense og systematiske markeringen av skiller mellom elever i forskjellige sosiale posisjoner og klikker kan også skape et sosialt klima der svak sosial samhørighet og intensivert sosial eksklusjonsangst utløser konstruksjon og eksklusjon av «avvikende andre».

Referanser

- Bandura, Albert (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. I: *Personality and Social Psychology Review* 3: 193-209.
- Bansel, Peter, Davies, Bronwyn, Laws, Cath, & Linnell, Sheridan (2009). Bullies, bullying and power in the contexts of schooling. I: *British Journal of Sociology of Education* 30: 59-69.
- Becker, Howard S. (1973 [1963]). *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*. New York: The Free Press of Glencoe.
- Butler, Judith (1999[1990]). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- Cikara, Mina, Bruneau, Emile G., & Saxe, Rebecca R. (2011). Us and Them: Intergroup Failures of Empathy. I: *Current Directions in Psychological Science* 20: 149-153
- Davies, Bronwyn (2011). Bullies as Guardians of the Moral Order or an Ethic of Truths? I: *Children & Society* 25: 278-286.
- Duffy, Amanda L. & Nesdale, Drew (2008). Peer Groups, Social Identity, and Children's Bullying Behavior. I: *Social Development* 18: 121-139.
- Eriksen, Ingunn Marie & Lyng, Selma Therese (2015). *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø: Gode strategier, blinde flekker og harde nøtter*. Oslo: NOVA.
- Eriksen, Ingunn Marie & Lyng, Selma Therese. (2016). Relational aggression among boys: Blind spots and hidden dramas. I: *Gender and Education* 4: 1-14.
- Eriksson, Björn, Lindberg, Odd, Flygare, Erik & Daneback, Kristian (2002). *Skolan - en arena för mobbning: en forskningsöversikt och diskussion kring mobbning i skolan*. Stockholm: Skolverket.
- Forte, James A. (1998). Power and Role-Taking: A Review of Theory, Research, and Practice. I: *Journal of Human Behavior in the Social Environment* 1: 27-54.
- Franks, David D. (1989). Power and role-taking: A social behaviorist's synthesis of Kemper's power and status model. I: Franks, David D. & McCarthy, E. Doyle (red.) *The sociology of emotions: Original essays and research papers*. Greenwich: Jai Press: 153-177.
- Goffman, Erving (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Garden City: Doubleday.
- Goffman, Erving (1963). *Stigma*. New York: Simon & Schuster.
- Hausmann, Chris, Jonason, Amy & Summers-Effler, Erika (2011). Interaction ritual theory and structural symbolic interactionism. I: *Symbolic Interaction* 34 (3): 319-329.
- Hong, Jun Sung, Espelage, Dorothy L., Hunter, Simon C. & Allen-Meares, Paula (2018). Integrating multi-disciplinary social science theories and perspectives to understand school bullying and victimisation. I: Ireland, Jane L., Birch, Phillip & Ireland, Carol A. (red). *The Routledge International Handbook of Human Aggression*. London: Routledge: 109-120.
- Horton, Paul (2011). School bullying and social and moral orders. I: *Children & Society* 25: 268-277.
- Kousholt, Kristine & Fisker, Tine Basse (2015). Approaches to Reduce Bullying in Schools: A Critical Analysis from the Viewpoint of First- and Second-Order Perspectives on Bullying. I: *Children and Society* 29: 593-603.
- Lyng, Selma Therese (2004). *Være eller lære? Om elevroller, identitet og læring i ungdomsskolen*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Lyng, Selma Therese (2009). Is There More to 'Antischoolishness' than Masculinity? I: *Men and Masculinities* 11: 462-487.
- Merten, Don E. (1994). The Cultural Context of Aggression: The Transition to Junior High School. I: *Anthropology & Education Quarterly* 25: 29-43.
- Olweus, Dan (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden: Blackwell Publishing.
- Pascoe, C.J. (2013). Notes on a Sociology of Bullying: Young Men's Homophobia as Gender Socialization. I: *QED: A Journal in GLBTQ Worldmaking*. Inaugural Issue: 87-104.
- Pellegrini, Anthony D., Long, Jeffrey D., Solberg, David, Roseth, Cary, Dupuis, Danielle, Bohn, Catherine & Hickey, Meghan (2010). Bullying and social status during school transitions. I: Jimerson, Shane R., Swearer, Susan M. & Espelage, Dorothy L. (red). *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective*. New York: Routledge: 199-210.
- Phelan, Jo C. & Link, Bruce G. (1999). The labelling theory of mental disorder (1): the role of social contingencies in the application of psychiatric labels. I: Horwitz, Alan V. & Scheid, Teresa L. (red). *A Handbook for the Study of Mental Health: Social Contexts, Theories, and Systems*. Cambridge: Cambridge University Press: 139-149.
- Stephan, Walter G. & Finlay, Krystina (1999). The Role of Empathy in Improving Intergroup Relations. I: *Journal of Social Issues* 55: 729-743.
- Søndergaard, Dorte Marie (2009). Mobning og social eksklusjonsangst. I: Søndergaard, Dorte Marie & Kofoed, Jette (red). *Mobning: Sosiale prosesser på afveje*. København: Hans Reitzels Forlag: 21-58.

Søndergaard, Dorte Marie (2012). Bullying and social exclusion anxiety in schools. I: *British Journal of Sociology of Education* 33: 355-372.

Søndergaard, Dorte Marie (2014). Social exclusion anxiety: bullying and the enactment of exclusion amongst children at school. I: *School Bullying: New Theories in Context*. Schott, Robin May & Søndergaard, Dorte Marie (red). Cambridge: Cambridge University Press: 47-80.

Tajfel, Henri & Turner, John (1979). An integrative theory of intergroup conflict. I: Austin, William G. & Worschel, Stephen (red). *The social psychology of intergroup relations*. Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing: 33- 47.

Tajfel, Henri & Turner, John (1986). The social identity theory of intergroup behaviour. I: Worschel, Stephen & Austin, William G. (red). *Psychology of Intergroup Relations*. Chicago: Nelson-Hall: 7-25.

Thornberg, Robert (2011). 'She's Weird!' - The Social Construction of Bullying in School: A Review of Qualitative Research. I: *Children and Society* 25: 258-267.

Thornberg, Robert (2015a). School Bullying as a Collective Action: Stigma Processes and Identity Struggling. I: *Children and Society* 29:310-320.

Thornberg, Robert (2015b). The Social Dynamics of School Bullying: The Necessary Dialogue between the Blind Men around the Elephant and the Possible Meeting Point at the Social-Ecological Square. I: *Confero: Essays in Education, Philosophy and Politics* 3: 161-203.

Thornberg, Robert (2018). School Bullying and Fitting into the Peer Landscape: A Grounded Theory Field Study. I: *British Journal of Sociology of Education* 39 (1): 144-158.

Turner, Ralph H. (1956). Role-Taking, Role Standpoint, and Reference-Group Behavior. I: *American Journal of Sociology* 61 (4): 316-328.

Waters, Rosa (2015). *Empathy and compassion*. Broomall: Mason Crest.

Yoneyama, Shoko & Naito, Asao (2003). Problems with the Paradigm: The school as a factor in understanding bullying (with special reference to Japan). I: *British Journal of Sociology of Education* 24 (3): 315-330.

Empatisk nyfikenhet

– att bemöta intolerans,
hat och extremism
i klassrummet

Christer Mattsson

Artikeln avser att besvara frågan vad empatisk nyfikenhet kan vara och hur det kan bidra till olika pedagogiska professioners arbete med kontroversiella och konfliktfyllda frågor. Detta kommer göras både genom att ge en teoretisk utgångspunkt för begreppet och sedan beskriva hur det kan omsättas i pedagogiskt arbete. Då mitt primära fokus alltid har kretsat kring ungdomar som antar antidemokratiska värderingar och går in i rasistiska eller extremistiska subkulturer kommer mina referenser ligga nära det fältet.

En försommarkväll strax före skolavslutningen 2017 besökte jag en elevgrupp i en mellanstor svensk stad. De hade alla under det senaste läsåret varit med i Toleransprojektet, en verksamhet för att motverka rasism och vitmaktmiljöer, vilken jag var med och grundade i mitten av 90-talet. Dessa elever hade jag emellertid aldrig träffat, men deras tre lärare hade varit studenter i en universitetskurs, *Identitet, tolerans och extremism*, som vi gav vid min hemmainstitution vid Göteborgs universitet. Resan till staden är omständlig och trots att jag åkt tidigt kom jag inte fram förrän på kvällskvisten. Jag möttes av mina tidigare studenter och en handfull av deras elever. Vi fikade en stund och eleverna pratade vitt och brett om sina upplevelser av att ha rest till Polen och besökt Förintelsens minnesplatser, hur de fått nya vänner och lärt sig om och av historien. En av eleverna var lite mer tystlåten och sade just inget alls. Jag blev nyfiken på vad hon funderade över och väntade in rätt tillfälle. När det uppstod ett ögonblick av naturligt tystnad vände jag mig till henne:

*- Jag blir lite nyfiken på vad du tänker. Nu har jag hört dina kompisar berätta om hur de upplevde Toleransprojektet. Vad tänker du? Hur var det för dig, om du har lust att säga något om det?
- Det går inte riktigt att förklara, sa hon. Eller kanske... Du vet, jag har alltid trott att det som är viktigt för mig är ointressant för alla andra. Jag har upptäckt att också mina tankar räknas, att jag har något intressant att berätta.*

Det blev tyst i rummet, något väldigt viktigt hade blivit sagt och ytterligare ord kändes för några ögonblick överflödiga. Tystnaden sträckte sig genom en viss tidsrymd, som blev till eftertanke. Jag har i minnet återvänt till detta ögonblick många gånger. Ibland med den tillfredsställda lärarens förnöjsamhet

över en lyckad pedagogisk insats och ibland med forskarens vilja att analysera situationen. Denna artikel utgår både från mina erfarenheter som lärare och forskare. Ambitionen är att försöka bidra till ett kunskapsområde som alla lärare och pedagoger arbetar med varje dag i sin yrkesutövning.

Artikeln avser att besvara frågan vad empatisk nyfikenhet kan vara och hur det kan bidra till olika pedagogiska professioners arbete med kontroversiella och konfliktfyllda frågor. Detta kommer göras både genom att ge en teoretisk utgångspunkt för begreppet och sedan beskriva hur det kan omsättas i pedagogiskt arbete. Då mitt primära fokus alltid har kretsat kring ungdomar som antar antidemokratiska värderingar och går in i rasistiska eller extremistiska subkulturer kommer mina referenser ligga nära det fältet.

EMPATI OCH SOCIALPSYKOLOGI- EN TEORETISK UTGÅNGSPUNKT

Det finns många olika sätt att beskriva empati, och inom olika vetenskapliga discipliner och ansatser har forskare undersökt, definierat och förklarat empatin. I denna artikel tar jag min utgångspunkt i att empati betyder att identifiera sig med andra människors behov genom att förstå eller förnimma dessa. Tania Singer är psykolog och professor i neurovetenskap, hon har forskat om hjärnans reaktioner när försökspersoner utsätts för situationer som förväntas framkalla empati (Singer & Klimecki, 2014). Hon beskriver tre typer av situationer: när vi härmar vår omgivnings känslouttryck (skratt som smittar), när vi ryggar tillbaka inför att någon skadar sig, och när vi fylls av medkänsla inför en medmänniskas berättelse. Jag kommer undersöka den sista formen av empati utifrån lärares och pedagogers profession. Texten är emellertid inte förankrad i neurovetenskap eller psykologi, utan i socialpsykologi och är grundad i en teoribildning

som brukar benämnas symbolisk interaktionism. Symbolisk interaktionism är ett drygt 100-årigt teoribygge med många olika förgreningar. Namnet kommer från en av de ledande teoretikerna, Herbert Blumer. Blumer menade att människor agerar i givna situationer gentemot andra människor eller fenomen utifrån hur dessa subjekt och objekt förmår att skapa mening hos den som agerar. Denna mening skapas genom repetitiva sociala interaktioner, vilka befinner sig i kontinuerliga förändringsprocesser genom ständigt pågående omtolkningar (Blumer, 1986). Meningsskapandet är centralt i teoribildningen och mening förstås i ett samhälleligt sammanhang (jmf. med *situerad händelse* nedan). Georg Herbert Mead brukar anses vara en av grundarna till teoribildningen och han menade att människan utvecklar sin identitet i ett motstånd mot omgivningen. Med detta menade han att det växande barnet, genom att möta andra människor och utsättas för de nötningar som dessa möten innebär, blir medveten om sin egen existens (Mead, 1976). Det finns alltså inte en färdig identitet hos det nyfödda barnet. Detta kan te sig som självklart, och Meads teorier utvecklades för nästan 100 år sedan. Ändå skulle jag påstå att vi som lärare ofta, när vi möter en normöverskridande elev, upplever det som att eleven gör jobbiga saker därför att hen är jobbig och det är sådan som den personen är. Som en motvikt till denna upplevelse kan det vara till nytta att betrakta ett agerande som *situerat*. Med detta avses att en människas sätt att agera är beroende av det sammanhang där agerande äger rum. Sammanhanget är inte statiskt, utan beror på med vilka erfarenheter människor träder in i sammanhanget och hur de agerar i sammanhanget (Säljö, 2008). All kommunikation och agerande mellan människor är *situerat* vilket betyder att det finns förutsättningar från individernas förflutna, en dynamik i den situerade situationen och med påföljande konsekvenser och erfarenheter.

För att återvända till Mead menade han att barnet utvecklar sitt medvetande genom att ta över det

språk och de normer som finns i barnets omgivning. Detta språk och dessa värderingar kommer barnet sedan ta med sig in i nya situerade sammanhang, där det kanske möter människor som tänker och talar på ett annat sätt. Måhända att barnet i skolan möter värderingar och språk som känns igen hemifrån, måhända det är tvärtom. I det ena fallet kommer barnet känna igen sig och i det andra känna sig främmande.

Det är svårt att överskatta det inflytande den symboliska interaktionismen har haft för den moderna socialpsykologin. Detta även om Meads och Blumers begrepp sedan länge förpassats från forskningens framkant till introduktionskurser kring de stora klassikerna. Ett av deras stora bidrag är att visa på språkets enorma betydelse för att forma kunskap och förståelse, samt inte minst hur språket formar individens förståelse av sig själv och sin omgivning. Språk ska därför förstås som något mer än det vi säger och skriver. Vårt språk, både verbalt och icke-verbalt, bär på allt vårt meningsskapande och våra värderingar. Jag tänker inte fördjupa mig mer i hur dessa teorier har utvecklats i olika riktningar, men jag tänker låna två begrepp från Mead som jag finner användbara för denna artikel, och de är starkt kopplade till språk.

Det nyfödda barnet förvärvar sitt språk genom att härma sin närmaste omgivnings språk, Mead menar att det är barnets *Jag* (från engelskans I) som gör detta övertagande och härmas. Genom härmandet kommer barnet mötas av omgivningens reaktioner. Det vill säga att när barnet ger ifrån sig samma språkliga uttryck (från början endast efterhärmat läten) som de vuxna runt barnet, till exempel när barnet säger/härmar läten «mamma», då kommer omgivningen reagera och ändra sitt beteende. Denna reaktion och förändrade beteende blir till ett stimuli för barnet att försöka skapa betydelse ur det som precis har skett. Mead menade att det var barnets *Mig* (från engelskans Me) som genomförde denna reflektion och skapade mening och betydelse ur omgivningens reaktion.

I denna artikel kommer jag använda mig av begreppet *Jag* som ett uttryck för elevens hemifrån förvärvade språk och värderingar. Begreppet *Mig* kommer jag använda för att tala om elevens behov av reflektion efter en dialog skett i ett klassrum och det är *Mig* som kommer att utveckla elevens medvetande. Själva dialogen i klassrummet ser jag som en *situerad* händelse vilken inbegriper mycket mer än det som sägs just där och då.

Så här långt fram i artikeln vill jag nu fästa uppmärksamheten på tre viktiga konklusioner utifrån ovanstående. För det första kan ett barn inte utveckla ett annat språk än det som omger barnet under dess uppväxt. För det andra är medvetandet under ständig förändring. För det tredje kräver individens reflektioner, *Mig*, alltid tid. Tiden kommer vara en återkommande röd tråd om empatisk nyfikenhet, då den empatiska nyfikenheten riktas mot att utveckla *Mig* och inte att kontrollera *Jag*. Med detta menar jag att det är alltid möjligt för den som är överordnad en annan, t.ex. lärare - elev, att förhindra den underordnade att spela ut de språkliga uttrycksformer som barnet har förvärvat genom sin uppväxtmiljö:

- *Så talar vi inte i det här klassrummet.*
- *Så uttrycker man sig inte.*

Visst kan det vara påkallat att sätta gränser, något jag strax återkommer till, men gränser är till för att skydda individen och dess omgivning. Gränssättning är därmed inte självklart samma sak som utveckling. För att utveckla individen krävs att *Mig* stimuleras och det förutsätter alltid tid. Att forcera den processen, t.ex. att dra slutsatser åt den man talar med genom att på ett triumferande sätt påpeka att hen säger emot sig själv riskerar att framkalla försvarsmekanismer. Då dessa är aktiverade finns inget annat att tillgå än de hittills förvärvade normerna, värderingarna och språkliga uttrycken.

ATT LÅTA SIG PROVOCERAS

Under en lektion om Förintelsen ställer sig plötsligt Kevin upp i klassrummet och nästan skriker:

- Bögar är fan vidriga, det är fan perverst och onaturligt. Det är bara jävla kulturmarxister som propagerar för att det är normalt att var böj.

Det uppstår en besvärande tystnad. Några klasskamrater himlar med ögonen, några ler förvånat inför den förmodade verbala konflikten, medan andra verkar mest undrande inför det plötsliga känsloutbrottet. Situationen står och väger mellan vem som har kontroll över situationen och hur det därmed ska sluta.

Jag tror att i princip alla lärare och ungdomsarbetare har varit i liknande omständigheter. Kevin har precis fällt ett uttalande som är eller kan vara kränkande för någon eller några som finns i rummet och Kevin har markerat en viss position som förmodligen kommer att bli besvärlig även för honom. Om vi betraktar situationen ur ovanstående sociopsykologiska utgångspunkt, med hjälp av vissa antaganden, går det att dra några viktiga slutsatser. Kevin, får vi förmoda, är uppvuxen i en miljö där homofoba värderingar och ett homofobt språk är närvarande. Detta har Kevins *Jag* förvärvat och detta spelas nu ut som ett drama i klassrummet, det vill säga som en *Situerad händelse*. Det är med största sannolikhet inte första gången Kevin upptäcker att det finns en påtaglig skillnad mellan det språk och de värderingar som funnits i hans närmaste uppväxtmiljö och det språk och de värderingar som accepteras i det omgivande samhället, här representerat av skolan. Troligtvis är Kevin van vid åtgärder och förhållningssätt inom skolan som syftar till att avbryta hans beteenden, aggressivitet och verbala angrepp. Kevin är inte alls främmande inför vad det är som triggar omgivningen och han har god förmåga att antecipera responsen. Läsningen

sitter förmodligen inte i Kevins kognitiva förmåga att förutse händelsen. Troligtvis, menar jag, sitter det inte heller i en så kallad bristande impuls kontroll. Det senare kan förvisso diskuteras, men då måste vi fråga oss vem som har skyldighet att kontrollera vilka impulser och i vilka sammanhang. Om nu Kevin kommer från en homofob uppväxtmiljö och har förvärvat ett homofobt språkbruk och värderingar, är hans uppförsbacke betydligt brantare i fråga om att vara återhållsam med sina impulser i en samhällelig kontext där homofobi är klandervärd, jämfört med den som är uppvuxen i en mer HBTQ-bejakande miljö.

Om vi accepterar att utgångspunkten inte sitter i så kallade neuropsykiatriska funktionsskillnader hos Kevin, utan i just den situerade händelsen måste vi ställa oss frågan vad Kevin behöver för att utvecklas. Det är lätt att bemöta Kevin som om han behöver lära sig att tygla sina impulser med uttryck som:

- Kevin, så säger vi inte i det här klassrummet. Det kan sitta folk här och må dåligt av hur du uttrycker dig. Du måste tänka dig för.

Problemet är att den typen av uttryck riktas i huvudsak mot att kontrollera Kevins *Jag* medan hans *Mig* lämnas utanför. Efter att händelsen har avslutats i klassrummet är det troligt att Kevin riktar sitt fokus mot lärarens orättvisa och att bara de «politiskt korrekta eleverna» får säga vad de tycker och tänker. Risken är stor att *Miget*, som är den delen av Kevin som utvecklar hans identitet, kommer att stärka Kevin i hans uppfattning om homosexualitet och hans avståndstagande från «det politiskt korrekta samhället».

Eller för att uttrycka det enklare, det språk och värderingar som vi förvärvar under uppväxten blir till vår identitet först när de konfronteras med det omgivande samhället. Genom sin uppväxt utvecklade Kevin homofoba värderingar och ett homofobt språk, men det var i skolan som Kevin blev

homofoben. Med alla tänkbara goda avsikter har Kevins lärare hjälpt honom att bli det de ville undvika. I vår iver att eleverna ska uttrycka sig och uppföra sig värderingsmässigt korrekt kontrollerar vi deras *Jag* och låter deras *Mig* bli motsatsen till det vi kontrollerar.

ATT GÖRA SIG NYFIKEN

Det går naturligtvis inte att ha en situation där en elev betar sig eller uttrycker sig hur som helst, i synnerhet inte om det skadar klasskamrater eller andra närvarande. Det ligger ju dessutom i Kevins eget intresse att inte skada sig själv genom att bli den intoleranta homofoben som andra elever så att säga har moralisk rätt att se ner på. Under nästa rubrik ska jag tala om behovet av gränssättning, men först vill jag visa på vikten av *nyfikenhet* och *tid*.

Nyfikenhet och tid hör ihop. Det går inte att vara nyfiken på en annan människa utan att låta det ta tid att lära känna denna. I detta specifika sammanhang är det inte bara en fråga om att läraren ska lära känna sin elev, Kevin, utan att hjälpa Kevin att lära känna sig själv. Då vill jag påminna om att detta ska ses som en situerad händelse, det vill säga att Kevin förstår sig själv i det sammanhang han befinner sig och att han utvecklar sin förmåga att förstås på det sätt som han vill bli förstådd. Inom sociologin brukar detta benämnas *reciprocitetsprincipen* (Chen 2009, s. 24–34). Reciprocitetsprincipen utgår från att det handlande subjektet, Kevin, kommer bemötas av sin omgivning i ett jämviktförhållande så som omgivningen förstår Kevins agerande och anser att en viss respons är påkallad. När läraren tillrättavisar Kevin är detta just ett exempel på hur man kan agera utifrån reciprocitetsprincipen. Någon annan, till exempel en klasskompis, kan mycket väl finna det lämpligt att kalla Kevin för en böghatande nazistjäväl som borde dö. Ytterligare någon annan kan kalla Kevin för modig sanningssägare. Reciprocitetsprincipen är inte ett mätinstrument, utan den beskriver endast

interaktionen mellan det handlande subjektet och omgivningens respons. Det kan hända att Kevins enda genuina intresse är att förargga människor som bejaktar HBTQ-identiteter och att mobilisera homofober. Detta kan jag ju dock inte veta förrän jag tagit mig tid till att lära känna Kevin. Vi får betrakta det som självvident att det är ogynnsamt att lära känna en människa som i stunden är upprörd och aggressiv. Den första åtgärden är därför att lugna ner situationen och att vinna tid till ett senare tillfälle och mer gynnsamma omständigheter:

- Shit Kevin, va arg du blev nu. Det måste ju vara jättejobbigt för dig att bli så där arg. Tror du att du kan lugna dig lite så snackar vi inte om detta just nu. Jag vill ju inte att du ska vara arg och tycka att det är jobbigt på mina lektioner. Tror du vi kan snacka tre minuter efter lektionen?

Det är ju inte alltid denna strategi faller i god jord utan responsen kan bli förstärkt negativ hos Kevin, men låt oss utgå från att det gick bra den här gången. Jag har nu vunnit en stund och kan tala med Kevin precis när lektionen är slut.

*- Hur är det med dig...?
[En snett leende och en grymtning.]
Det blev ju lite knas där under lektionen när vi snackade om Förintelsen och du kom in på det här med HBTQ. Jag har tänkt lite på det, att du blir arg när vi snackar om sådana frågor. Jag undrar ju lite då vad det är som gör dig arg. Jag menar att jag vill ju inte att du ska bli arg, och må dåligt på mina lektioner. Jag skulle vilja snacka lite mer med dig om detta, om det är ok för dig. Fast kanske inte just nu utan nästa vecka, om det är ok. Och om det då är ok för dig skulle jag vilja att funderar över vad det är som gör att du blir arg. Funkar det?*

Jag har förmodligen formulerat mig på det här sättet, eller på något liknande, närmare tusen gången under mitt kvartssekel som lärare. Förvånansvärt ofta funkar det alldeles utmärkt. Klasskompisarna finns inte längre runt omkring, det är därmed en helt annan förutsättning och en ny situerad kommunikation möjliggörs. För en stund lämnar jag rollen av att upprätthålla den av Kevin förväntade reciprocitetsprincip för hur ett klassrum och skolan brukar fungera. Istället vill jag lära känna detta barn som så gärna och ofta tycks vilja förargga sin omgivning. Medvetet använder jag tidsfaktorn för att aktivera Kevins Mig i en riktning av självreflektion. Genom att lugna ner situationen i klassrummet utan fördömanden, har möjligheten ökat för att Kevin ska vara mer villig att öppna för en diskussion om sig själv än att prata om vad alla andra sa och gjorde i klassrummet. När jag ber honom om ett möte om en vecka finns det god möjlighet för honom att formulera tankar om sina egna reaktioner, men också att nyansera sina upplevelser av hur andra reagerar på honom. Det uppföljande samtalet kan se väldigt olika ut och inte sällan leder det till ytterligare något eller några samtal. Hela vinsten består dock i att jag vill veta varför Kevin blir arg, vilket som sagt aktiverar hans Mig. Detta leder, för det mesta, till att Kevin beskriver omgivningens negativa responser mot honom samt hans tankar, i detta fall, om HBTQ-frågor och personer:

- Först och främst är det ju onaturligt med bögar, säger Kevin. Om alla hade varit bögar hade mänskligheten dött ut. Sedan så blir jag så jävla förbannad över att man inte får säga vissa saker utan att klassens präktiga PK-are snackar skit om en. Du kanske inte fattar det men dom där jävla smilfinkarna tror att dom är så jävla fina och präktiga men va fan tror du de tycker om en sån som mig. Om nån jävla muslim kommer och hatar bögar då går det bra som fan för han är muslim, men så fort jag som svensk säger något är jag ett svin.

- Shit va jobbigt Kevin. Jag tror faktiskt att jag förstår hur du tänker och känner. Det är himla jobbigt att vara i ett rum med människor som man upplever ser ner på en... som tror de vet allt och är bättre än en själv... speciellt när man känner att de inte fattar ett skit om någonting... framförallt inte om vem man själv är... Att känna sig fast i ett rum med självupptagna människor är ju extremt frustrerande... Upplever du mig på samma sätt?

Första steget i samtalet är att bekräfta att Kevin har rätt till sina känslor och att det går att förstå hur han känner utan att hålla med om de åsikter han framför. I denna stund vore det med största sannolikhet ett kraftigt bakslag om jag bad honom berätta vad andra känner när han är aggressiv eller framför hatfyllda budskap. Nu vet han att jag inte är ovetande om eller likgiltig inför hans sätt att känna. Oavsett hur han svarar på min fråga kommer jag bekräfta att jag inte kommer låta honom uppleva att han måste försvara sig genom angrepp i framtiden. Jag lovar att låta honom få framföra sina tankar i lugn och ro och ber honom att undvika att formulera dem som ett angrepp. Sedan frågar jag om det är ok att träffas om ett par veckor igen och diskutera mer explicit om just homosexualitet. Sannolikt, utifrån min erfarenhet, kommer Kevin tycka att det skulle vara intressant. Jag ber honom då särskilt fundera över det centrala budskapet i det han förmedlade i klassrummet.

När vi träffas nästa gång vet jag att han har haft tid att tänka på vad som triggar honom i klassrummet och hur det kändes att bli empatiskt bekräftad men utan att få bekräftelse för sina åsikter. Så jag börjar med att fråga honom hur han mår och hur läget är. Det är troligtvis ingen idé att återvända till det föregående samtalet om han själv inte vill det. Det riskerar bara att ge upphov till en känsla av att

jag vill visa på att jag hade rätt eller var bättre än han var. Det räcker gott och väl att han dyker upp. Ganska omgående tar jag upp frågan om hur jag förstår vad som är naturligt:

- Ska vi ta det där med onaturliga bögar kanske?...
Du vet, jag vet ju inte hur du tänker och så... men jag tänker ju att det som finns i naturen är naturligt. Vi brukar ofta dela in verkligheten i natur och kultur, det som skapats av naturen och det som skapats av människan. Ska man då göra det lite enkelt för sig så har naturen möjliggjort olika saker, att reproducera sig, att springa, fåglar kan flyga... du fattar. Kultur är hur vi människor tar tillvara på naturen och kultur brukar reglera vad vi tycker är ok och vad vi inte tycker är ok. I vissa kulturer får inte kvinnor gå in i vissa byggnader när de har mens, inte för att det blir vulkanutbrott om de gör det men en del tänker att det verkar vettigt. I en del kulturer får inte Jonas Gardell och Mark Levengood skaffa barn ihop, inte för att det blir ett vulkanutbrott men en del tänker att det verkar vettigt. Du behöver nog inte fundera så mycket på vad naturen tycker vi ska göra, det är bättre att fundera på varför vi människor tycker att man ska leva på ett visst sätt och vilka alternativen är.

Däremot tycker jag verkligen att det känns skitjobbigt att du känner att du inte kan säga det som är viktigt för dig utan att du upplever att andra förminskar dig eller ser ner på dig. Så kan vi ju inte ha det. Hur gör vi då?

Utifrån denna diskussion kan samtalet ta vilken riktning som helst. Till saken hör att i mitt klassrum får alla alltid säga vad de tycker och anser så länge syftet inte är att göra någon arg, ledsen eller

förminskad. I detta fall är det ju faktiskt så att även Kevin blivit arg och jag har visat att jag förstår att hans ilska föregår anteciperade reaktioner hos klasskompisar. Kevin är helt enkelt van vid att han kommer förminska för sitt sätt att tänka och uttrycka sig. Även om jag anser att homofobi måste bekämpas är ju inte det samma sak som att bekämpa Kevin. Däremot upplever Kevin att skolans sätt att motverka homofobi har varit att i någon mening göra just detta, alltså att bekämpa honom. Det blir ju svårt för mig att upprätthålla principen om att alla ska få uttrycka sig fritt i klassrummet om det de facto innebär att det bara är möjligt att uttrycka de av skolan sanktionerade värderingarna och åsikterna. Det ger Kevin bara två möjligheter, antingen att vara tyst eller att göra motstånd.

I våra uppföljande samtal har jag nu bekräftat att Kevin har rätt att uttrycka sina tankar utan att bli nedvärderad och jag har gett honom något att tänka över rörande homosexualitet och naturen. Nästa steg blir att påminna om att jag tänker stå för detta i klassrummet. Det betyder att jag behöver upprepa vikten av att framföra sina tankar, utan att formulera dem som ett angrepp. Jag litar på att han minns vad jag sagt till honom tidigare men jag undviker att be honom upprepa det. Om han upprepar vad jag sagt antar det troligen formen av kontroll. Så jag säger till Kevin:

- Vet du vad...? Jag tror som sagt att du har rätt i att andra ser ner på dig och dina homofoba uttalanden och jag tror att det finns en del som blir ledsna över hur du uttrycker dig. Skulle det funka för dig att nästa gång frågan om HBTQ kommer upp att du formulerar frågor om det du är osäker på och uttalar dina åsikter på ett sätt där syftet inte är att andra ska bli arga. Fattar du vad jag menar? Alltså det du tycker kan ju göra andra förbannande, men så är det ju att leva i ett samhälle. Däremot

behöver man ju inte säga saker för att göra andra förbannande. Sedan är det ju också bra att försöka undvika att säga saker när man är förbannad. Oavsett hur det funkar för dig kommer jag ge dig rätten att uttala dina åsikter, säga till dig om jag uppfattar det som att du vill provocera någon, men nu efter detta samtal också bli bättre på att säga ifrån om någon provocerar dig.

Det kräver som sagt oftast mer än ett samtal, men sällan fler än fem. Ibland misslyckas det helt. Om det går bra så är det som har möjliggjorts i denna dialog att jag med tiden som hjälp har aktiverat Kevins Mig, i stället för att i stunden kontrollera hans Jag. Det har gjort att han kan formulera sina tankar om HBTQ men framförallt vad som gör honom arg. Härigenom visar jag Kevin att jag kan tycka precis tvärtemot honom utan någon vilja att förminska honom, göra honom arg eller ledsen. Därtill undersöker jag att han har rätt att tänka som han finner för gott i klassrummet, men att han har ett ansvar för att undvika att provocera bara för att provocera eller för att han tror att han kommer bli provocerad. Under den tid jag har kvar att undervisa Kevin, och hans klasskompisar, blir detta till en möjlighet för dem alla att lära känna sig själva och lära sig uttrycka sig på ett sådant sätt att de blir förstådda så som de önskar förstås.

EMPATISK GRÄNSSÄTTNING

Vi människor behöver gränser för att skydda oss från de som kan vilja göra oss illa och från oss själva. Jag talar nu inte om straff och kommer inte heller att beröra socialpsykologiska aspekter av straff. Jag håller mig till gränsernas betydelse för social samvaro och identitetsutveckling. Den empatiska nyfikenheten kräver tydliga och förutsägbara gränser, samt att dessa upprätthålls. I exemplet ovan fanns det en gräns när Kevin plötsligt och aggressivt

högljutt utbrast i homofoba uttalanden, vilket måste avbrytas. Dels för dem som på goda grunder tar illa upp av hatbudskapet och dels för att Kevin inte ytterligare ska skapa en bild av sig själv som han troligtvis inte önskar. Det kan inte uteslutas att Kevin är fullt nöjd med att vara en påstridig homofob, men det ger honom i så fall inte rätten att gå till angrepp. Det mest troliga är dock att Kevin prövar att använda sitt förvärvade språk och sina värderingar i ett sammanhang som inte är särdeles positiva till dessa och omedvetet samtidigt utvecklar sin identitet. Om Kevin vill bli förstådd och ihågkommen som något mer än homofoben, ligger det också i hans intresse att jag avbryter honom. Visar det sig att jag har fel och han vill framhärda i sin homofobi står det honom fritt att göra så, men då inträder en skyldighet hos mig att skydda andra elevers rätt att inte bli kränkta. På denna grund vill jag framhålla att det finns tre gränser för vad och hur olika tankar kan uttryckas i klassrummet:

1. Det som inte är förbjudet i lag får uttalas i klassrummet.
2. Inom ramen för den första begränsningen får allt framföras, så länge avsikten inte är att såra någon.
3. Det som diskuteras ska vara relevant för min lektionsplanering.

Det finns självklart uttalanden som bör polisanmälas såsom hot, hets mot folkgrupp och i vissa fall förtal. Polisanmälningar ska dock inte göras som något slags markering av att man ser särskilt allvarligt på ett visst uttalande. Det måste på förhand vara förutsägbart att hot och hets mot folkgrupp polisanmäls. Detta föregås rimligen med tidiga genomgångar av vad som kan anses vara hot och hets mot

folkgrupp¹. Punkt två är på sätt och vis det som hela artikeln kretsar kring. Skolan både är och förbereder eleverna för samhället. Att leva i ett demokratiskt samhälle innebär att vi förväntas vara oeniga och att vi utvecklar fredliga medel för att kompromissa. En del av detta är att utveckla en vilja och förmåga till att avstå från att förringa och nedvärdera de som tycker annorlunda. Detta kräver ofta en hel del övning, men det bör förstås som ett demokratiserande kärnuppdrag för skolan snarare än ett tidsödande pedagogiskt förhållningssätt. Det är, som redan påpekats, lättare att kontrollera elevens Jag än att utveckla dess Mig. När skolan faller till föga i detta arbete är det knappast till gagn för ett öppet, kritisk och inkluderande samhällsklimat. Den tredje punkten torde vara självklar, allt arbete i skolan handlar inte om värderingar eller dialog. Däremot är det väl värt att beakta hur mycket värdefull tid som försumrats i matematik, engelska och idrott därför att skolan och lärare inte utvecklat ett gynnsamt sätt att arbeta med värderingar och dialog.

För att avsluta denna del vill jag understryka att det som gör en gränssättning empatisk är att den skyddar både den som överskrider gränsen, den som blir angripen och i förlängningen samhället som helhet. Saker sägs och görs därför att det i stunden känns som att det behöver sägas och göras. Vissa ageranden måste definitivt hindras, de olagliga, medan andra måste ges en annan riktning och ett annat sammanhang. Vi kan inte hindra allt hat och extremism genom att förbjuda alla uttalanden som vi uppfattar som sådana. Ibland behöver vi också utveckla demokratins plattform så den blir meningsfull, inkluderande och viktig för alla att verka inom. Den empatiska gränssättningen visar inte bara var gränser går, utan erbjuder samtidigt ett alternativ, en möjlighet att delta.

¹ I norsk sammenheng er fremsetting av diskriminerende eller hatefulle ytringer, samt trussler og oppfordring til vold eller andre kriminelle handlinger, forbudt etter straffelovens §185. I tillegg til hudfarge og nasjonal- eller etnisk opprinnelse, omfatter §185 også religion/livssyn, nedsatt funksjons- evne og homofil legning, -leveform eller -orientering. Det ble nylig avgitt en historisk dom i Salten tingrett for hatefulle ytringer rettet mot samer, og dommen bidrar til å tydeliggjøre avgrensingen mellom lovlig ytringsfrihet og ulovlige hatefulle ytringer: <https://lovdata.no/dokument/TRSTR/avgjorelse/tsalt-2018-159702>

AVSLUTNING

Det jag skrivit om är lika svårt som det är enkelt. Det är grundläggande socialpsykologiska mekanismer om hur vi människor utvecklas och reagerar inför konfrontativa situationer. Vi har alla personliga erfarenheter, i det privata såväl som i våra yrken, av när vi blivit provocerade och i stundens hetta ger efter för vår ilska och säger mer än vi borde. När vi säger mer än vi borde är det ofta dessutom mer än vad vi menar och vi kommer i en svår situation. När jag sagt de där dumma orden och alla runtomkring har hört mig, känner jag hur deras blickar bränner på min hud. Intuitivt vet jag att det bästa är att be om ursäkt, säga att jag brusade upp i onödan och sa mer än jag avsåg och menade. Samtidigt vet vi alla hur svårt det kan vara. Om jag inte förmår att backa tillbaka och be om ursäkt är det ganska sannolikt att jag kommer försvara mitt agerande vid ett senare tillfälle. Om så sker ökar sannolikheten för att mitt agerande vävs ihop med min identitet. Identitet är, vilket jag hoppas framgått av texten, inte något som kommer inifrån individen. En människas identitet är något som finns mellan henne och hennes omgivning. Som människa säger jag inte det jag säger bara därför jag är den jag är. Snarare är det så att jag blir den jag blir när jag sagt det jag sagt och omgivningen drar sina slutsatser och fäller sin dom.

Härvid finner jag att den empatiska nyfikenheten bidrar till skolans tre viktigaste funktioner:

1. Hjälpa eleven att förstå sig själva.
2. Uppmuntra eleven att utveckla en komplex förståelse av världen.
3. Stödja elevens förmåga att kommunicera på ett sådant sätt att eleven blir förstådd så som eleven själv önskar.

Jag återgår till besöket jag gjorde hos elevgruppen som varit med i Toleransprojektet, och som jag nämnde i början av artikeln. Till diskussionen med eleverna som delade med sig om sina upplevelser från Polen och besöken till Förintelsens minnesplatser. För flickan jag också mötte då hade upptäckt att det var hon som var viktig i undervisningen. Inte att hon skulle säga rätt sak på rätt plats, utan ta plats med den hon är och få upptäcka att det hon tycker och tänker räknas. Den upptäckten får det att kännas ganska bra.

Referenser

- Blumer, Herbert (1986). *Symbolic Interactionism: Perspective and methods*. Berkeley: University of California Press.
- Chen, Ya-Ru, Chen, Xiao-Ping, & Portnoy, Rebecca (2009). To whom do positive norm and negative norm of reciprocity apply? Effects of inequitable offer, relationship, and relational-self orientation. I: *Journal of Experimental Social Psychology*. 45 (1): 24-34.
- Mead, George H. (1976). *Medvetandet, jaget och samhället - från socialbehavioristisk ståndpunkt*. Lund: Argos förlag AB.
- Singer, Tania & Klimecki, Olga (2014). Empathy and compassion. I: *Current Biology*. Vol. 24 (18): r875-r878.
- Säljö, Roger (2008). *Lärande i praktiken - Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag.

«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 fordommer 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 brødsdiven 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 grenseoverskridelse. 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 gi 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:

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.

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 elevens 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 pakkeløsninger 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 straffeprinsipper. 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 lang-siktighet, men det krever det motsatte av det som Løvlie kaller «verktøy»-tilnærmingen. Her er for-utsetningen

[...] 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 gruppe-tilhørighet. 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).

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 gjenkjenning 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 fordømmen, og eleven deltar i en diskurs skapt i samfunnet. Bruk av fordommer viser aksept for en diskurs, som igjen kan legitimere fordømmen. 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.

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

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 kodd», 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)

Eksempelen 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. Eksempelen 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.

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 framtrepende 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: un-learning) 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 – fordommene 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 irettesetter 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 irettesettelsen i seg selv bidrar til ettertanke eller innsikt hos eleven. Har læreren, ved å irettesette, 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 samspillet 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 ekstremsport-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 fallgruvene 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 leket 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 rolleinnhaveren 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 form 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 elevs 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 varsler 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 selvinnsikt 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 diskré 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 profesjonsfelleskap 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 klasseromskontekst, 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 rammene 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 overtyding. 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: Gruppetannelse 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.

Med norsk og matematikk mot konspirasjonsteorier

Kjellrun Hiis Hauge, Kjersti Maria Rongen Breivega,
Inger Elin Lilland, Suela Kacerja, Åshild Berg Brekkhus
og Tobias C. Werler

I denne artikkelen presenterer vi et teoretisk grunnlag for å jobbe med aktuelle samfunnsutfordringer i norsk- og matematikktimene. Vi tar utgangspunkt i tanker og ideer om demokratisk deltakelse og medborgerskap fra flere teoretiske perspektiver: språk og retorikk, kritisk matematikdidaktikk og pedagogikk. Med dette som grunnlag, tar vi for oss en video som har til hensikt å overbevise om at innvandring vil føre til at muslimene tar over Europa. Vi analyserer og diskuterer argumentasjonen i videoen og trekker også inn et tilsvarende laget av BBC. Formålet er å gi faglig begrunnede ideer om hvordan man kan arbeide med temaer som flyktnings situasjonen, konspirasjonsteorier og fremmedhat i norsk og matematikk på ungdomstrinnet og i videregående skole. Artikkelen viser viktigheten av å samkjøre didaktiske perspektiver fra norsk og matematikk i undervisningen med mål om demokratiske ferdigheter.

INNLEDNING

Hvordan kan man arbeide med demokratisk danning i norsk- og matematikktimene? Argumentasjon er vesentlig i begge fag, og internett er en rik kilde til samfunnsaktuelle problemstillinger, der retoriske grep og tall benyttes for å styrke argumentasjonen. Det å myndiggjøre elever gjennom å styrke deres evne til å reflektere kritisk over argumentasjon er sentralt for demokratisk danning og krever tverrfaglige tilnærminger.

Denne artikkelen har sitt utspring i et kurs vi seks forfattere har holdt i samarbeid med Raftostiftelsen i Bergen. Kurset – «Flytende Frykt» – er blitt tilbudt norsk- og matematikklærere og er en del av kompetanseutviklingsprosjektet Dembra (Demokratisk beredskap mot rasisme, antisemittisme og udemokratiske holdninger). Navnet «Flytende Frykt» henspiller på den polske filosofen Zygmunt Bauman (2006) begrep, som betegner folks frykt for tilværelsens usikkerheter, og brukes gjerne i forbindelse med frykten for det globale samfunnet, hvorav flyktnings situasjonen er et av temaene:

[...] the trouble with liquid fear, unlike the concrete specific danger which you know and are familiar with, is that you don't know where from it will strike. We are walking as if on a minefield. We are aware that the field is full of explosives, but we can't tell where there will be an explosion and when. (Bauman, 2016)

I henhold til Bauman (2006) er denne flytende frykten opphav til frykten for innvandring fra fremmede kulturer og religioner og frykten for terror, noe som så gir grobunn for konspirasjonsteorier. I læreplanverket finner vi grunnlag for å motarbeide slik frykt: «Opplæringen skal gi elevene en forståelse

av kritisk og vitenskapelig tenkning. Kritisk og vitenskapelig tenkning innebærer å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer» (Utdanningsdirektoratet, 2018, overordnet del, 3.1). Det er viktig at elevene selv får være delaktige i diskusjoner der de får lov til å være uenige. Forskning viser at elever som regelmessig diskuterer kontroversielle temaer, blir mer selvsikre debattanter, blir mer interessert i nyheter, tåler uenighet bedre og diskuterer oftere med andre som er uenige (Hess & McAvoy, 2015).

I denne artikkelen henter vi det teoretiske grunnlaget fra pedagogisk filosofi, retorikk og kritisk matematikdidaktikk. Siden det å forberede elever til demokratisk deltakelse og medborgerskap i praksis blant annet vil handle om å utvikle elevers språklige og retoriske kompetanse, er norskfagets kopling til demokratiperspektivet på utdanning mer åpenbart enn det er for matematikkfaget. Vi vil derfor legge hovedvekten på hvordan perspektiver fra forskningsfeltet kritisk matematikdidaktikk kan overføres til klasserommet, mens det norskfaglige perspektivet først og fremst vil fungere som retorisk teorigrunnlag for den avsluttende analysen av to YouTube-videoer om muslimsk demografi.

KAPABILITETSTILNÆRMING

Vi finner støtte for at læring om temaer som flyktnings situasjonen, konspirasjonsteorier og fremmedhat, har betydning i flere styringstekster for skolen. Opplæringslova (1998 §1.1) fastslår at *formålet* med opplæringen er å «åpne dører mot verda og framtida» og ruste elever til å «utvikle kunnskap, dugleik og haldningar for å kunne meistre liva sine». Lovens formålsparagraf vektlegger videre holdninger som likeverdighet og solidaritet, som er forankret

i menneskerettighetene, og at opplæringen skal gi innsikt i, og respekt for, kulturelt mangfold, demokrati og likestilling.

I den nye overordnede delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2016) er demokrati og medborgerskap ett av de tre tverrfaglige temaene. Elevene skal selvsagt lære om demokrati og demokratiske rettigheter, men flere aspekter av demokratisk danning inngår i målet: «Holdninger og meninger skal utfordres og forsvares i tråd med demokratisk praksis og enkeltindividets rettigheter» (s. 6).

Det pedagogiske rammeverket vi tar utgangspunkt i, er kapabilitetstilnærmingen (*Capability Approach*). Kapabilitetstilnærmingen er et etisk fundert rammeverk utviklet av økonomen og nobelprisvinneren Amartya Sen og filosofen Martha Nussbaum (Nussbaum, 2000; Sen, 1985). Kapabiliteter er elevers reelle frihet til å bli noen, å gjøre noe eller å være (Sen 1999). Dette gir elever muligheter til å kunne vise handlekraft – ut fra det som er verdifullt for han/henne. Tilnærmingen etterspør hva som skaper livskvalitet, rettferdighet og demokratiske, bærekraftige samfunn (Robeyns, 2017).

Pedagogikk innen kapabilitetstilnærmingen tar utgangspunkt i et normativt og etisk fokus på elevers frihet til å utvikle sine muligheter og til å leve et godt liv (Andresen, Otto & Ziegler, 2008). Dette innebærer at elevers demokratiske deltakelse i læringssituasjoner er avgjørende. Undervisning som skal styrke elevers kapabiliteter, må støtte dem i å utnytte egne evner og ferdigheter samt de ulike individuelle, strukturelle og sosiale utviklingsmulighetene som elevene har (Hart, Biggeri & Babic, 2015). Dette betyr at skoler og lærere må legge til rette for situasjoner der elever faktisk og reelt sett velger å delta i aktiviteter som har betydning for dem.

Viktige momenter i en slik pedagogikk er å gi elever mulighet til å utøve sin handlekraft og å stå opp for seg selv og andre med sine meninger og holdninger. De må imidlertid også kunne oppøve sin dugelighet og praktiske fornuft til å vinne selvinnsett, reflektere og argumentere. Å utvikle forestillingsevner og empati er nødvendig for å tenke seg hvordan andre erfarer verden og virkeligheten, og å se seg selv som medlem av et større fellesskap – lokalt, nasjonalt og globalt (Nussbaum, 2011). Gjennom slik kritisk refleksjon og argumentasjon kan elevene planlegge og mestre sine liv og bestemme hvordan de aktivt vil leve og delta i et demokratisk medborgerskap.

I det følgende diskuterer vi ut fra to ulike fagdidaktiske tilnærminger hvordan elevenes kapabilitetsbygging kan styrkes.

NORSKFAGLIGE OG RETORISKE PERSPEKTIVER

Norskfaget har et særlig ansvar for å oppøve elevenes kompetanse i lesing, skriving og muntlig ferdighet. Vi kan si at norskfaget har som en hovedoppgave å gi alle medborgere tilgang til samfunnets tekst- og ytringskultur, noe som er et dypt demokratisk anliggende (Berge, 2012). Dette handler både om å være i stand til å forstå og kritisk vurdere andres ytringer, og om å være i stand til å ytre seg, både muntlig og skriftlig. Dette vil si å være retorisk myndiggjort. Retorisk tankegods har fått en renesanse i norskfaget de senere år, og retorikken har stor relevans i et demokratiperspektiv.

Det retoriske tekstsynet er grunnleggende kommunikativt. Å bruke språket er rett og slett å handle, å respondere i ulike retoriske (inkludert politiske) situasjoner. Det retorikken særlig fokuserer på, er hvordan vi gjennom vår språklige samhandling med andre alltid søker å overbevise og påvirke

(Bakken 2014, s. 15). Disse perspektivene har relevans for den tematikken vi tar opp i denne artikkelen. De faglige innfallsvinklene vil særlig konsentrere seg om de retoriske bevismidlene og Toulmins argumentasjonsmodell. Disse innfallsvinklene vil ligge til grunn for analysen av de to YouTube-videoene om muslimsk demografi under.

De psykologiske bevismidlene (også omtalt som appellformene) er blant de mest kjente retoriske begrepene (Kjeldsen 2014, s. 32–33). Etosappellen er knyttet til troverdigheten til den som ytrer seg. I hvilken grad vi har tillit til den som ytrer seg, er avgjørende for om vi overbevises av det vedkommende sier. Patosappellen handler om å framkalle de rette følelsene og reaksjonene hos mottakerne, mens logosappellen dreier seg om «saken selv», at det som kommuniseres, framstår fornuftig og godt tenkt. Når overbevisning finner sted, er det alltid et resultat av at en eller flere av disse appelltypene trer i kraft. Særlig etos- og patosappellen er en sterk påminnelse om at overbevisning ikke bare er et resultat av logisk argumentasjon og saklige argumenter, men i stor grad handler om tillit og følelser som oppstår i en gitt situasjon. Retorisk overbevisning foregår på denne måten, også i en befolkning med et høyt utdannings- og kunnskapsnivå. Vi kan derfor ikke uten videre avvise folks følelsesmessige reaksjoner på politiske budskap som irrelevante. Som lærere og lærerutdannere må vi heller, på en åpen og samtidig kritisk måte, forholde oss til at mye meningsdanning skjer på denne måten.

En annen viktig side ved argumentasjon er hvordan selve resonnementet er bygd opp, altså hvordan påstander begrunnes. Toulmins argumentasjonsmodell er en resonnementsmodell som gjør rede for hvordan synspunkt blir begrunnet i praktisk argumentasjon (Toulmin, 2003). Hovedpåstanden er den viktigste påstanden i resonnementet; det er den

påstanden resonnementet som helhet støtter opp om. Belegget er en påstand som støtter påstanden direkte, og som korresponderer med det som i allmennspråket gjerne blir omtalt som et argument. Hjemmelen er også meget viktig. Hjemmelen er ikke en påstand som støtter hovedpåstanden direkte, den er en mer generell påstand, en premiss eller tenkemåte som gjør det mulig å trekke slutninger mellom belegg og hovedpåstand. Et enkelt eksempel fra dagliglivets forhandlinger kan være at en kvinne sier til sin mann at hun ikke vil ta oppvasken i dag fordi hun tok den i går:

Hovedpåstand: *Jeg skal ikke ta oppvasken i dag,*

Belegg: *Jeg tok oppvasken i går.*

Hjemmel: *Husarbeid skal fordeles rettferdig.*

Vi ser her at mens hovedpåstand og belegg var eksplisitt formulert i det kvinnen sa, så var hjemmelen underforstått og må formuleres av oss som analyserer. Videre er ikke hjemmelen en faktapåstand, men en påstand som formulerer en verdi, en holdning eller en ideologi, for eksempel (som her) at likestilling er viktig. Hovedpåstand, belegg og hjemmel er de obligatoriske kjernekomponentene i et resonnement, ofte omtalt som grunnmodellen (Jørgensen & Onsberg, 2011, s. 16). I tillegg kan et resonnement ha forbehold, ryggdekning og styrkemarkør. Et viktig poeng i Toulmins argumentasjonsmodell er at en hovedpåstand ikke kan bevises, men bare sannsynliggjøres.

KRITISK MATEMATIKKOMPETANSE

Hvordan kan matematikk være et redskap i utvikling av kritisk tenkning hos elever? I denne delen gjør vi rede for et utvalg av begreper og teoretiske perspektiver innen et forskningsfelt som kalles kritisk matematikdidaktikk. Et uttalt mål innen dette forskningsfeltet er å øve elever i selv å benytte, samt ha et kritisk blikk på, matematikkbasert argumentasjon relatert til samfunnsaktuelle problemstillinger, for eksempel fremmedfrykt.

Erfaring tyder på at mange matematikktimer følger et mønster Skovsmose (2003) har beskrevet innenfor oppgaveparadigmet: Timene starter gjerne med at lærer gjennomgår nytt stoff og utvalgte oppgaver, deretter løser elever oppgaver individuelt eller i grupper. Et slikt mønster føyer seg inn i oppgavediskursen, hvor målet er å forstå et matematisk begrep eller en prosedyre, slik at bestemte oppgaver kan besvares og de kan besvares korrekt (Mellin-Olsen, 1996). Oppgavediskursen er ofte fasisorientert. Når matematikk er anvendt i samfunnsaktuelle problemstillinger, kan man imidlertid sjelden påstå det finnes kun ett riktig svar eller én riktig framgangsmåte. Anvendelse av matematikk krever data eller at en situasjon eller et fenomen blir beskrevet matematisk, altså en matematisk modell. Dette krever vurderinger, valg og forenklinger som kan påvirke beregningen av det man er ute etter (se eksempelet om islamisering i neste del).

Skovsmose (2003) introduserte et undersøkelseslandskap som kontrast til oppgaveparadigmet i matematikkundervisningen. Et undersøkelseslandskap er en tilnærming til matematikkundervisning som er åpen, både når det gjelder hva som undersøkes, og hvordan. Det kan gjerne starte med en åpen oppgave som genererer en undersøkende tilnærming blant elever og lærer, og hvor samtalen mellom elever, eller mellom lærer og elever, vil preges av spørsmål som «Hva skjer, hvis ...?»

og «Hvorfor det?». Men andre ord undrer de seg. Lærer kan invitere elever inn i et undersøkelseslandskap, men det er ikke et undersøkelseslandskap før elevene tar imot invitasjonen og tar til å utforske. Skovsmose (2003) understreker at et slikt undersøkelseslandskap må være frodig, og at *mulighetene* for å undre seg må være til stede.

I kurset vi holder for Dembra-skoler, inviterer vi lærerne til et undersøkelseslandskap ved å gi dem en åpen oppgave der de skal finne nettsteder med relevant innhold som de skal utforske. De får frihet til å velge nettsider selv, samt en viss frihet i hvordan de besvarer oppgaven. Oppgaven inviterer lærerne til å ha et kritisk blikk på tallbasert argumentasjon, noe vi anser som viktig for læring om demokrati og medborgerskap. Det didaktiske formålet til oppgaven er todelt. Det ene er en bevisstgjøring om at anvendt matematikk i samfunnet ofte ikke handler om å finne det ene riktige svaret, noe man må ha med seg når man vurderer tallbasert argumentasjon. Det andre er å vise hvordan de selv kan jobbe med demokrati og medborgerskap med sine elever, for eksempel gjennom et undersøkelseslandskap. Dette er et konkret redskap som kan virke myndiggjørende for elevene ved at de får friheter til å velge nettsider og uttrykke meninger om innholdet, en aktivitet som baseres på tillit til at elevenes valg og vurderinger er av betydning for undervisningen. Siden undersøkelseslandskap fordrer en form for åpenhet, vil samtaler rundt slike oppgaver være uforutsigbare. Læreren må forvente at det dukker opp spørsmål som hun ikke kan svare på. Felles undring forutsetter en jevnere maktfordeling mellom lærer og elever og kan føles noe risikofylt for læreren.

Matematikk er på den ene siden et viktig redskap i beslutningsprosesser, for utvikling av kunnskap og teknologi og ellers i mange sammenhenger i vårt daglige liv. På den andre siden kan matematikk sjelden gi en fullstendig beskrivelse av komplekse

sammenhenger, og matematikk kan dessuten misbrukes, blant annet ved ensidig eller feilaktig forme vår oppfattelse av en politisk sak. Dermed bør elever i skolen møte og diskutere alle de ulike sidene i matematikken. Når Skovsmose (1994) snakker om matematikkens formaterende kraft som argument for en mer kritisk matematikkundervisning, er han opptatt av at matematikk er med på å forme vår forståelse av verden.

Skovsmose (1994) innførte begrepet matematikyndighet (*mathemacy*), som rommer tre typer matematikkrelevante kunnskaper og ferdigheter: (i) regning, (ii) anvendelse av matematikk og (iii) refleksjon om matematikkens formaterende kraft. Det første punktet innebærer å kunne regne, forstå begreper og velge hensiktsmessige algoritmer for å komme fram til riktige svar på problemer. Punkt (ii) handler om å kunne anvende matematikk på problemstillinger og vurdere relevansen til matematiske framgangsmåter og om resultatene er gangbare. Dette innebærer å oversette et problem fra virkeligheten til matematiske symboler, formler og andre matematiske representasjoner, for deretter å tolke resultatet i den gitte konteksten. Punkt (iii) handler om å kunne reflektere over matematikkens rolle der den blir anvendt, eller rollen matematikk spiller i samfunnet generelt. Vi anser både punkt (ii) og punkt (iii) som sentrale for utviklingen av kritisk matematisk kompetanse knyttet til fryktfremmende argumentasjon.

FRYKTEN FOR ISLAMISERING – EKSEMPLER FRA MEDIA

Frykten for islamisering av Europa er et kontroversielt tema som har blitt speilet både i den offentlige debatten, på mange nettsider og via sosiale

medier. Vi har benyttet to YouTube-videoer om muslimsk demografi i kurset. Friendofmuslim har lagt ut den innvandringsfiendtlige videoen «Muslim Demographics»,¹ som førte til at BBC la ut videoen «Muslim demographics. The truth» som motvekt.² Dette er utpregede multimodale tekster, som ikke bare tar i bruk verbalspråk og diverse tallmateriale, men også en rekke visuelle og auditive uttrykk.

Videoen fra friendofmuslim starter med at flimrende tekstbiter i hvitt presenteres på svart bunn, akkompagnert av et lydspor som gir assosiasjoner til skrekkfilm. Formulert på en annen måte har starten på denne videoen en sterk patosappell i form av å framkalle frykt. Patosappellen kommer også fram gjennom den verbalspråklige teksten i store bokstaver («THE WORLD / IS CHANGING / THE GLOBAL CULTURE / OUR CHILDREN INHERIT / WILL BE VASTLY DIFFERENT / THAN WHAT IT IS TODAY / YOU ARE ABOUT / TO WITNESS / A REPORT / ON THE WORLD'S / CHANGING DEMOGRAPHICS»), og da særlig gjennom konstruksjonen av et utsatt «vi», konkretisert via det mest dyrebare alle mennesker og kulturer har, nemlig barna («our children»). Den verbalspråklige teksten er likevel (foreløpig) ganske moderat, det er først og fremst det visuelle og auditive uttrykket som appellerer til frykten.

Etter denne innledende sekvensen starter selve «rapporten», og den multimodale teksten endrer karakter: På en himmelblå bakgrunn serverer en velleid mannsstemme på uklenderlig britiskengelsk diverse demografiske påstander (altså tallopplysninger), akkompagnert av arabisk klingende musikk. Det er nå først og fremst den verbalspråklige delen, alle opplysningene om de lave fruktbarhetstallene blant europeere og den enorme muslimske innvandringen, som formidler det fryktskapende

1 <https://www.youtube.com/watch?v=6-3X5hIFXYU>

2 <https://www.youtube.com/watch?v=mINChFxRXQs>

budskapet, og dermed patosappellen, mens det visuelle og auditive uttrykket er noe neddempet. Endringen i det multimodale samspillet tilfører videoen etosappell. Videoen framstår rett og slett mer troverdig ved at noen av de sterke virkemidlene i innledningen blir neddempet og en «seriøs» kommentatorstemme overtar.

Et retorisk blikk på disse videoene må imidlertid ikke bare handle om en kritisk holdning til den innvandringsfiendtlige videoen. Hva med videoen fra BBC? Også dette er en multimodal tekst som tar i bruk en rekke virkemidler. Også dette er en tekst som ønsker å overbevise. Mange har en grunnleggende tillit til en kilde som BBC. Det er en del av den kildekritiske kompetansen vi ønsker å dele med elevene, at en kilde som dette, mest sannsynlig er mye mer pålitelig enn en video fra friendofmuslim. Men kildekritikken stopper jo ikke med dette. At BBC er en i utgangspunktet pålitelig kilde, vil si at en video som dette, har en sterkt innledende etos (Kjeldsen, 2014, s. 125). Men det må ikke bety at vi ukritisk godtar alle påstander fra en avsender som denne heller. Bare om innholdet etter kritisk gjennomlesing holder det nivået vi forventet at det skulle, får kilden fornyet tillit. Retorisk uttrykt betyr dette at også en avledet og endelig etos er sterk og troverdig (Kjeldsen, 2014, s. 127 & 133).

De to videoene kommer fram til ganske forskjellige framtidsscenarioer for andel islamsktroende i Europa fordi de ikke opererer med samme tall for fruktbarhet og innvandring. Det er flere grunner til at disse tallene ikke er like, for eksempel blir ulike kilder lagt til grunn, kilder blir tolket ulikt og ulike forutsetninger blir lagt til grunn for utvikling i framtiden. Hvilken etos- og logosappell de to videoene har, vil i stor grad handle om hvor troverdige vi opplever at de ulike tallopplysningene er. Hvilken vurdering elever i ungdomsskolen og på videre-

gående skole kan gjøre her, vil nettopp være avhengig av deres kritiske matematikkkompetanse.

Dette fører oss også videre til en sentral side ved argumentasjonen, nemlig selve resonnementet, som vi over presenterte i form av Toulmin-modellen. Hovedpåstanden i videoen som er lagt ut av friendofmuslim, kan sies å være «Innvandring til Europa fra muslimske land truer vår framtid». For å finne beleggene spør vi: Hvorfor det? Videoene inneholder mange belegg for denne påstanden, og på nytt ser vi hvor viktig alle tallopplysningene er i argumentasjonen. Felles for svært mange av beleggene i friendofmuslim er nemlig at de er tallopplysninger. En slik måte å argumentere på kan ha retorisk kraft, for den framstår så eksakt. BBC-videoen, på sin side, er en eneste lang gjendrivelse av friendofmuslim-videoen, som plukker fra hverandre de ulike beleggene, ett for ett.

Et sentralt tall i videoene er fruktbarhetstallet, 2,11, som ifølge den innvandringsfiendtlige videoen er en viktig faktor i opprettholdelse av en kultur. Fruktbarhetstallene er langt under dette for flere land i Europa, ifølge videoen (se tabell 1). I videoen fra BBC avvises gyldigheten til flere av tallene i tabell 1, og det refereres til Eurostat (EUs statistikkontor) sine kilder.

En annen påstand i videoen som er lagt ut av friendofmuslim, er at «av all befolkningsveksten i Europa siden 1990, har 90 % vært av islamsk innvandring». Andre kilder antyder noe ganske annet. For eksempel kan det suppleres med figurer fra Pew Research Center (fig. 1, 2)³, som har brukt ulike kilder til å estimere den muslimske befolkningen i Europa i 2016, og som har predikert størrelsen på den muslimske befolkningen i tre forskjellige scenarioer: ingen innvandring, medium innvandring og høy innvandring. Figur 2 viser det siste scenarioet. Videre har Statistisk sentralbyrå laget en oversikt over hvor

3 <http://www.pewforum.org/2017/11/29/europes-growing-muslim-population/>

Norges immigranter kommer fra (figur 3).⁴ For å sette diskusjonene som utspiller seg på nett og i media i perspektiv, er det også interessant å vise til undersøkelsen presentert i The Guardian, som viser hva folk tror om andelen av immigranter som er muslimske (figur 4).⁵

Endelig er hjemler en sentral del av all argumentasjon. Som vi gjorde greie for over, er hjemler ofte underforståtte, og de reflekterer verdier og holdninger. I den innvandringsfiendtlige videoen er sentrale hjemler at «endring er farlig» og «mangfold er truende». Vi kan sette opp et grovt riss av resonnementet i friendofmuslim-videoen slik⁶:

Hovedpåstand: *Innvandring til Europa fra muslimske land truer vår framtid.*

Belegg 1: *Europeiske fruktbarhetstall er under 2.11.*

Belegg 2: *90 % av all befolkningsveksten i Europa siden 1990 har vært et resultat av islamsk innvandring.*

Hjemmel: *Mangfold er truende.*

I analysen over har vi hatt mye fokus på beleggene, og vist at mange av dem er diskutabile. Men det hjelper ikke alltid å tilbakevise de konkrete faktaopplysningene hvis dem vi diskuterer med, er redde og faktisk opplever mangfold som truende. Da er det snarere hjemlene vi må gå løs på. Vi må vise fram ideologiene og følelsene som ligger under resonnementene, og diskutere dette verdigrunnlaget med elevene. Dette fordrer at lærerne må være forsiktige med å hevde at én bestemt virkelighetsoppfatning er den riktige. Snarere burde undervisningen åpne opp for spørrende betraktninger til eksisterende praksis, tolkninger, normer eller kunnskap som mer eller mindre blir tatt for gitt (Uljen, 2017).

Empati og det å tillate ulike syn på virkeligheten står sentralt i slik undervisning. Samtidig trenger elever å erfare hvordan det er å gå i andres sko i et samfunn med økende ulikhet. Ut fra et perspektiv som ønsker å utvide elevers muligheter (kapabiliteter), bør lærere og elever reflektere over ulike former for inkludering i samfunnet, hvorfor inkludering er viktig, og hvordan det bør gjøres. Gjennom slik praksis vil lærere invitere elever til å sam-skape kritiske refleksjoner og ikke bare bytte ut én ideologi med en annen. Imidlertid kan lærere ofte oppleve det ekstra utfordrende å håndtere situasjoner hvis enkelte elever gir massiv støtte til påstandene og verdigrunnlaget i den innvandringsfiendtlige videoen. Refleksjons- og empatiprinsippet er viktig i møte med slike elever (jf. artikkel til Lenz og Moldrheim i denne publikasjonen). Lærere utvider elevers kapabiliteter hvis elevene opplever at de har en stemme, og at de kan utvide sine handlingsrom i samarbeid med andre.

Slik pedagogisk praksis står i motstrid til et syn på undervisning som ensidig har som mål at elever skal reprodusere kunnskap og verdier. Tvert imot må undervisningen tilby læringssituasjoner som hjelper å se den andres verdighet. I pedagogisk praksis vil det bety å knytte individuell kunnskap sammen med ulike sosiale og kulturelle praksiser for å styrke elevens evne til å bevege seg mellom ulike kulturer.

OPPSUMMERENDE REFLEKSJON

I denne artikkelen har vi argumentert for at en kapabilitetstilnærming er et godt normativt og etisk grunnlag for pedagogisk og didaktisk arbeid i skolen, blant annet når det gjelder elevers demokratiske ferdigheter. Det selv å kunne argumentere

4 <https://www.ssb.no/en/befolkning/statistikker/innvbef/arkiv/2012-04-26>

5 <https://www.theguardian.com/news/datablog/2014/oct/29/todays-key-fact-you-are-probably-wrong-about-almost-everything>

6 Det kunne vært satt opp mange flere belegg.

for egne meninger og det å være kritisk til andres argumentasjon og eget ståsted, står derfor sentralt. Vi har tatt for oss en video som argumenterer for at dagens innvandringspolitikk vil føre til at muslimer kommer til å ta over Europa. Vi gikk kritisk gjennom argumentasjonen i videoen og sammenliknet med annen informasjon fra internett. Når vi møter kilder som kombinerer tallmateriale og argumentasjon med mål om å skape frykt, ser vi viktigheten av at norsk og matematikk samhandler. Tverrfagligheten er nødvendig for å ivareta nivåene og se kritisk på kilden. Ved å bruke norsk- og tekstfagenes verktøykasse sammen med elevene kan vi avkle og dekonstruere resonnement og budskap med en særlig vekt på patosappell og hjemler. Ved å bruke det kritiske matematikkperspektivet sammen med elevene kan vi vurdere og imøtegå mange av de tallbaserte beleggene og den etos- og logosappellen de tilsynelatende tilfører argumentasjonen.

Nettopp fordi tall ofte framstår som ufravikelig fakta, er det å kunne kritisk vurdere tallmaterialets holdbarhet en matematikkyndighet som er viktig for et demokrati. Vi har skissert muligheter for et undersøkelseslandskap der elever i samarbeid med lærer kan utforske nettsider og øve sin kritiske og retoriske kompetanse. Det å utforske tallmateriale og tallbasert argumentasjon fra media kan oppfylle en rekke formål. Elevene kan øve opp matematikkyndighet ved å foreta egne beregninger, forstå hva tall representerer, forstå hvordan tall blir anvendt, vurdere data, kilder og gyldigheten til tallbasert argumentasjon, og kanskje utvikle egne prognoser, alt etter hvilket trinn elevene er på. Dette kan være et grunnlag for videre å diskutere matematikkens rolle i argumentasjonen for de ulike verdivalgene og hvordan verdier og «fakta» er flettet sammen. Slik lærer de også noe om argumentasjon og, ikke minst, noe om selve debatten tallene er hentet fra.

Elevene kan tolke tallene i en samfunnskontekst før de vurderer argumentasjonens gyldighet. De kan se at det er flere løsninger, avhengig av hva som menes er viktigst i en situasjon, og at selv om den matematiske utregningen er rett, så betyr ikke det at en løsning oppfattes som relevant eller gyldig.

Videoen fra friendofmuslim hadde nok som hensikt å overbevise seeren om at innvandring fra muslimske land utgjør en trussel for Europa, og at den derfor må stanses. BBCs hensikt var å vise at en del av dette tallmaterialet hadde såpass store mangler at slutningene i videoen fra friendofmuslim ikke er gyldige. Som lærere og lærerutdannere har de fleste av oss betydelig tillit til forskning og til databaser og kilder som forsvarer åpenhet og kritiske innspill. Imidlertid ser vi en tendens til at forskning og demokratiske verdier blir utfordret i vårt samfunn. Man må innse at informasjonen som BBC presenterer, ikke er nok til å endre frykten for islam. Kommentarfeltene på YouTube tyder på at tallmaterialet fra BBC ikke hjelper hvis man ikke har tillit til BBC. Dette betyr at lærere (og samfunnet for øvrig) må forholde seg til at det vil være elever/personer som ikke lar seg overbevise av det skoleverket kaller god kildekritikk.

Den frykten og det utenforskapet mange – også elever i ungdomsskolen og videregående skole – kjenner på, må tas på alvor. Lærerutdannere og lærere må våge å samtale om denne typen tekster og holdninger i klasserommet. Også elever med ekstreme holdninger skal behandles med verdighet. Det er ikke nødvendigvis noe galt verken med deres kunnskapsnivå eller deres logiske slutningsevner. Det er den grunnleggende tryggheten og tilliten til livsmestring og muligheten til å leve gode liv (jamfør kapabilitetstilnærmingen) disse elevene (og menneskene) mangler.

Referanser

- Andresen, Sabine, Otto, Hans-Uwe & Ziegler, Holger (2008). Bildung as human development: An educational view on the Capabilities Approach. I: Otto, Hans-Uwe & Ziegler, Holger (red). *Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bakken, Jonas. (2014). *Retorikk i skolen*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bauman, Zygmunt (2006). *Liquid Fear*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Zygmunt (2016). Intervju: Zygmunt Bauman: Behind the world's 'crisis of humanity'. <https://www.aljazeera.com/programmes/talktojazeera/2016/07/zygmunt-bauman-world-crisis-humanity-160722085342260.html>
- Berge, Kjell Lars (2012). Retorisk dannelse som grunnlag for demokratisk medborgerskap: om de grunnleggende ferdighetene skriving og muntlighet i Kunnskapsløftet. I: Berge, Kjell Lars & Stray, Janicke Heldal (red). *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hart, Caroline Sarojini., Biggeri, Mario & Babic, Bernhard (red) (2015). *Agency, Participation in Childhood and Youth – International Applications of the Capability Approach in Schools and Beyond*. London: Bloomsbury Publisher.
- Hess, Diana & McAvoy, Paula (2015). *The Political Classroom – Evidence and Ethics in Democratic Education*. New York & London: Routledge.
- Jørgensen, Charlotte & Onsberg, Merete (2011): *Praktisk argumentation: grundbok i retorisk argumentation* (3. utgave). Valby: Nyt Teknisk Forlag.
- Kjeldsen, Jens E. (2014). Retorikk i vår tid. *En innføring i moderne retorisk teori*. Bergen: Spartacus.
- Kunnskapsdepartementet (2016). Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløfte*. Kunnskapsdepartementet (KD).
- Mellin-Olsen, Stieg (1996). Oppgavediskursen i matematikk. I: *Tangenten* 7(2): 9-15.
- Nussbaum, Martha (2000). *Women and human development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, Martha (2011). *Creation Capabilities. The Human Development Approach*. Cambridge: Harvard University Press.
- Oppføringslova (1998). *Lov 17. juni 1998 nr. 61 om grunnskolen og den videregående opplæringa*.
- Sen, Amartya (1985). *Commodities and Capabilities*. Oxford: Oxford University Press.
- Sen, Amartya (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Skovsmose, Ole (1994). *Towards a Philosophy of Mathematics Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Skovsmose, Ole (2003). Undersørgelseslandskaber. I: Skovsmose, Ole & Blomhøj, Morten (red). *Kan Det Virkelig Passe*. København: LR Uddannelse.
- Robeyns, Ingrid (2017). *Wellbeing, Freedom and Social Justice: The Capability Approach Re-Examined*. Open Book Publishers.
- Toulmin, Stephen E. (2003) [1958]. *The Uses of Argument. Updated Edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Uljens, Michael & Ylimaki, Rose M. (2017). Non-affirmative Theory of Education as a Foundation for Curriculum Studies, Didaktik and Educational Leadership. I: Uljens, Michael & Ylimaki, Rose (red). *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik*. Springer Open.
- Utdanningsdirektoratet (2018). Overordnet del av læreplanverket (artikkel). Hentet 07.01.2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>

Bidragstere

ÅSHILD BERG-BREKKHUS

Åshild Berg-Brekkehus arbeider som høyskolelektor i pedagogikk ved HVL, og ferdigstiller i disse dager sin doktorgradsavhandling som omhandler kapabilitets-tilnærmingen. Hun har en master i generell pedagogikk og mange års erfaring som lærer i den videregående skolen, samt flere år som høyskolelektor i pedagogikk ved HVL. Hennes forskningsinteresser er kritisk demokratisk danning, inkludering og ekskluderings-mekanismer samt vilkår for særlig sårbare elever i skole og opplæring.

KJELLRUN HIIS HAUGE

Kjellrun Hiis Hauge er leder for det strategiske forskningsprogrammet Berekraft, medverknad og mangfald ved Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett ved Høgskulen på Vestlandet. Hun er matematikdidaktiker, og forskningen hennes er innen kritisk demokratisk danning, for eksempel knyttet til klimaendringer og konspirasjonsteorier. I samarbeid med kollegaer og Raftostiftelsen har hun arrangert Dembra-kurset «Flytende Frykt».

CLAUDIA LENZ

Claudia Lenz (PhD) er professor i samfunnsfag ved MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn og forsker I. på HL-senteret. Hun har forsket på minnekultur og historiebevissthet rundt annen verdenskrig og Holocaust og utgitt en rekke historiedidaktiske publikasjoner. Lenz har i en årrekke vært involvert i Europarådets arbeid innen demokrati- og menneskerettighetslæring, bl.a. i utviklingen av kompetanserammeverket Competences for Democratic Culture. Hun har vært involvert i Dembra siden 2012 og er prosjektleder for Dembra for lærerutdannere.

SUELA KACERJA

Suela Kacerja er postdoktor i matematikdidaktikk ved Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett (Høgskolen på Vestlandet), og leder for den tverrfaglige forskergruppen Lived democracy. Det kritiske perspektivet i matematikdidaktikk står i sentrum i hennes forskning og hennes arbeid med utdanning av lærere ved HVL. Hun har deltatt i planlegging og undervisning av Dembra-kurset «Flytende Frykt».

INGER ELIN LILLAND

Inger Elin Lilland er førstelektor og matematikdidaktiker på Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolkning ved Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett. Forskningen hennes er innen kritisk matematikk undervisning. I samarbeid med kollegaer og Raftostiftelsen har hun arrangert Dembra-kurset «Flytende Frykt».

SELMA THERESE LYG

Selma Therese Lyng (PhD, sosiologi) er seniorforsker ved Arbeidsforskningsinstituttet, OsloMet – storbyuniversitetet. Hun har forsket på uformelle mekanismer for inkludering/ekskludering i skole og arbeidsorganisasjoner, mobbing og krenkelser, skoleutvikling og reformer.

CHRISTOPHER GAMBERT

Christopher Gambert er seniorrådgiver ved HL-senteret og prosjektkoordinator for Dembra for lærerutdannere. Han er utdannet sosialantropolog (cand. polit.) med fokus på identitetsdannelse, etnisitet, maskulinitet og nasjonalisme i norsk kontekst. Før han begynte på HL-senteret har han hatt mange års erfaring som veileder ved Likestillings- og diskrimineringsombudet, der han blant annet har utviklet og holdt kurs og workshops for lærere, elever og skoleledere om diskriminering i skolen.

SOLVEIG MOLDRHEIM

Solveig Moldrheim er PhD-kandidat i historiedidaktikk ved Universitetet i Bergen og seniorrådgiver i Raftostiftelsen. Hun leder Dembra i Vest og forsker på gruppebasert hets og fordomsbruk blant elever i skolen i Norge. Moldrheim er utdannet lektor og historiker, og har siden 2005 arbeidet med demokrati- og menneskerettighetsundervisning. Hennes forskningsinteresser kretser rundt stereotypier av utgrupper, fordommer og historieforståelse.

CHRISTER MATTSSON

Christer Mattsson er lærer og forsker. På 90-tallet grunnla han Toleranseprosjektet og er en mye brukt foredragsholder om hvordan skolen kan forebygge rekruttering til ekstreme miljøer. Han har først og fremst arbeidet med unge mennesker som har vært i eller på vei inn i hvit makt-miljø, gangsterkriminalitet eller andre former for voldelig ekstremisme. I 2018 disputerte han med doktorgraden *Extremisten i klassrummet. Perspektiv på skolans förväntade ansvar att förhindra framtida terrorism* ved Göteborg universitet.

KJERSTI MARIA RONGEN BREIVEGA

Kjersti Maria Rongen Breivega er medlem av forskergruppen Kritisk demokratisk danning ved Høgskulen på Vestlandet. Hun er norskdidaktiker og tekstforsker, og forskningen hennes innen kritisk demokratisk danning er særlig knyttet til elevers muntlige og retoriske kompetanse. I samarbeid med kollegaer og Raftostiftelsen har hun bidratt til Dembra-kurset «Flytende Frykt».

TOBIAS CHRISTOPH WERLER

Tobias Christoph Werler (PhD) er professor i pedagogikk ved Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag, Høgskulen på Vestlandet. Han forsker på utdanningspolitikk, lærerutdanning, og utdanningsfilosofi, og er en av redaktørene for boken *Pedagogikkens språk: Kunnskapsformer i pedagogikkvitenskap*. I samarbeid med kollegaer og Raftostiftelsen har han bidratt til Dembra-kurset «Flytende Frykt».

OM DEMBRA

Dembra tilbyr veiledning, kurs og nettbaserte ressurser for forebygging av ulike former for gruppefiendtlighet, som fordommer, fremmedfrykt, rasisme, anti-semittisme 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.