

Kløkt og fordom: Om holdningsendring i klasserommet

Solveig Moldrheim

Rafto Foundation for Human Rights in Bergen

Solveig.Moldrheim@rafto.no

Keywords:

prejudices	fordommer
racism	rasisme
awareness rising	holdningsskapende arbeid
attitudes	holdninger
school	skole
social inclusion	sosialt inkluderingsarbeid
radicalisation	radikalisering
dialogue	dialog
tolerance	toleranse

Abstract

Most teachers have experienced various forms of prejudice expressed in the classroom. When one hears attitudes or opinions that go against school and society's values, it is not always easy to know how to respond appropriately and wisely.

Educators have a social responsibility both towards the individual and the community. Individuals are the learning subjects, but the context for learning is group-based. Teachers' social responsibility entails both individuals that have expressed prejudice against a particular group, and those who identify themselves with this particular group. In addition, educators have responsibility for the group based learning arena, which all the individuals belong to. Beyond this, schools are expected to contribute to a democratic society. Preventing prejudice expressed in the class room will not only ensure a safer environment for the pupils, it will also contribute to society as a whole by promoting democratic values. In other words, there are several reasons why schools should work to prevent prejudice.

Many have antipathies or prejudices against groups of people. However, but some groups are more often faced with prejudice than others. A prerequisite for the development of prejudice is the formation of categories. People are able to suppress their prejudices. Prejudice is not created in a vacuum; they are social stances that must be understood in the context of the specific human environment. Studies show that if a person has prejudices against Jews, for example, the person tends to be more disposed to have prejudices against other groups as well, such as for example gays, , Muslims and immigrants. This disposition is called "group focused enmity."

When a child is between eight and twelve years, the child starts to check and correct its perception of the world. Before it reaches this stage, the child's comments about out-groups mainly stems from other people's instructions. Studies from the USA have shown that negativity towards people with a different skin color decreases from around the age of 10 compared to when the child was younger.

An individual's attitudes are formed on the basis of that person's overall experience. Although formed individually, experience often take place in social interaction with other individuals. In social settings, people find their significant other, that is, an individual or individuals they may mirror and adjust to. Such individuals may include parents, siblings, friends and teachers. The school is therefore a very important arena for promoting positive attitudes.

Albert Einstein allegedly claimed that "It is harder to crack a prejudice than an atom." But even if we take hold of prejudices and actively seek to fight them, it will require time and energy. The process of changing a person's attitude is significantly longer than the process of developing a person's academic knowledge and skill.

It is often said that "prejudice must be fought with knowledge." Prejudice consists of both beliefs and attitudes. It is important that educators have access to constructive meeting arenas, read books, play games and watch movies that can make room for empathy. It is essential to find learning resources, initiatives and approaches that promote values such as empathy and community, and then creating positive experiences for the pupils.

De fleste lærere har opplevd ulike former for fordommer uttrykt i klasserommet. Når man hører holdninger eller meninger som strider med skolens nedskrevne verdier, er det ikke alltid lett å vite hvordan man skal reagere og hva man umiddelbart bør gjøre. Uttrykte fordommer kan både krenke individer i skolemiljøet og stride med skolens samfunnsansvar.

Den generelle del av læreplanen og Læringsplakaten gir lærere et samfunnsansvar: «Ho [opplæringen] må fremje demokrati, nasjonal identitet og internasjonalt medvit. Ho skal utvikle samhør med andre folk om menneska sitt felles livsmiljø, slik at vårt land blir eit skapande medlem av verdssamfunnet (*Den generelle delen av læreplanen* 2011: 2). Her ser vi altså et mandat der skolen skal fremme og utvikle demokratiske holdninger og handlinger, som inkluderer og fordrer til samhandling mellom mennesker.

Pedagoger har ansvar både for individ og fellesskap. Det er individer som skal lære, men læringsarenaen er gruppebasert. Vi har et sosialt ansvar både for individet eller individene som uttrykker fordommene, for elever som er tilhørere, for personen eller personer i klassen som identifiserer seg med gruppen det blir uttrykt fordommer mot. I tillegg kommer ansvaret for fellesskapet, læringsarenaen, som individene samlet sett tilhører. Utover dette, kommer skolens samfunnsansvar der oppgaven er å bidra til et demokratisk samfunn. Det er med andre ord mange grunner til at skolene aktivt jobber med holdninger og i hverdagen forsøker å bryte ned fordommer som strider med skolens grunnverdier slik de er nedfelt i styringsdokumentene. Men hva er fordommer? Hva er forskjeller mellom fordommer som uttrykkes og mobbing? Bør fordommer tolereres?

OSCE, Europarådet og UNESCO har utviklet guider for hvordan lærere og andre skal utfordre fordommer uttrykt som islamofobi og antisemittisme. I guiden som omhandler hvordan lærere skal motvirke islamofobi, skrives det: «Teachers should find sensitive ways to address such actions and attitudes with the student population in general, and should reach out both to students who have been hurt or distressed and to students who have expressed such views.» (*Guidelines for Educators on Countering Intolerance and Discrimination against Muslims* 2011: 23). Rådene som fremkommer i guiden retter seg mot skolen som organisasjon, den gir råd om medvirkning og hvilke aktører som bør være med i prosessen. Men utover å si at lærere bør finne en «sensitiv fremgangsmåte», sier den lite om hvordan lærere konkret bør reagere på fordommer uttrykt i klasserommet.

Denne artikkelen har som mål å omsette kunnskap om fordommer til konkrete og praktiske verktøy: hva kan en lærer si, hva kan gjøres på en skole? Hvordan bryter man ned fordommer på en klok måte som ivaretar både individ, gruppe og samfunnsansvar? Første del av artikkelen vil ha fokus på forskning om fordommer. I andre del, analyserer jeg hva vi som lærere kan gjøre i arbeidet mot fordommer. Artikkelen baserer seg blant annet på Gordon Allports klassiker «The Nature of Prejudice», Tore Bjørgos forskning om høyreekstreme ungdomsgrupper på 1990-tallet, samt nyere statsvitenskapelig og sosialpsykologisk forskning. Jeg bygger også artikkelen på egen erfaring fra feltet. Som undervisningsleder i Raftostiftelsen samt tidligere erfaring som lærer, fra Redd Barnas *Ingen Utenfor-prosjekt* og Norsk Folkehjelps Mangfold og dialog-kurs (MOD-kurs), har holdningsskapende arbeid vært kjernen i mitt daglige virke de siste 14 år.

DEL 1: Om fordommer

Alle mennesker har antipatier eller fordommer mot grupper av mennesker, men noen grupper blir oftere møtt med fordommer enn andre. Vi kan si at et premiss for utvikling av fordommer, er at vi danner kategorier. Å danne kategorier gjør vi hele livet. Kategoriene fungerer som ryddemekanismer som gjør at verden ikke fremstår som uoverkommelig kaotisk. Et eksempel kan være at vi tenker på barnehagepersonalet som «flinke med barn» eller at elever «trenger regler og struktur». Kategoriene gjør at vi møter ulike grupper med mennesker med for eksempel tillit eller metodikk som gjør hverdagen lettere. Flere, både forskere, organisasjoner og medier kan snakke om positive fordommer, men jeg vil bruke fordom med følgende betydning: Når en kategorisering går over i en fordom, har vi med en negativ generalisering basert på en mangelfull og lite fleksibel oppfatning av gruppen å gjøre.

Mange av oss undertrykker våre fordommer, og er trent i å hindre uttrykk av dem i det vi sier og gjør. Vi føyer oss etter en «antiprejudice norm» (Blinder, Ford og Ivarsflaten 2013). Selv om fordommer ikke uttrykkes eksplisitt, kan de likevel få betydning for atferd. De vil for eksempel kunne påvirke handlinger intuitivt i form av hvem vi velger å la være å sette oss ved siden av på bussen, eller hvem vi velger å la være å ansette eller leie ut hybel til (se f.eks. Gladwell 2005, eller Rogstad 2001). Allport skriver at en fordom kan være følt eller uttrykt (Allport 1954/1979: 9). Fordommer som ikke uttrykkes eller formuleres, men som likevel eksisterer som en form for antipati hos personen som føler dem, kan påvirke atferd.

En fordom består både av en oppfatning og en holdning. Oppfatningen kan i hovedsak knyttes til kunnskap, holdningen kan i større grad knyttes til følelser. Det er vanskeligere å endre holdningen enn oppfatningen. Følgende eksempel kan illustrere sammensetningen:

- Person A: «Innvandrere er noen snyltere...» (holdningen)
«...de lever på sosialen.» (oppfatningen)
- Person B: «Men leste du i går i avisen – arbeidsledighetsstatistikken har gått betraktelig ned blant innvandrere»
- Person A: «Ja, de tar jobbene fra oss,...» (oppfatningen er endret)
«...som jeg sa – de snylter på godene våre!» (holdningen uendret)

Dersom man endrer holdningen ved å få ny kunnskap, er det mer en misoppfatning man har å gjøre med enn en fordom (Allport 1954/1979: 9). Vi må nå både hodet og hjertet når vi skal bryte ned fordommer, og av dem, er hjertet – altså den emosjonelle intelligensen, viktigst (Allport 1954/1979). Vi hører ofte at fordommer må bekjempes med kunnskap, dette er altså en sannhet med modifikasjoner.

Fordommer skapes ikke i et vakuum, de er sosiale holdninger som må forstås i sammenheng med menneskers omgivelser. «Prejudice is a social stance adopted by groups. It is influenced by the environment of prejudice-bearers out of which these socially shaped negative opinions about groups emerge» (Zick, Küpper & Hövermann 2011: 167). Av dette følger at endringen av dem må ta plass på en sosial arena. Skolen er nettopp en sosial arena, med voksne som har spesialiserte kunnskaper og ansvar for barn og unges læring og danning.

Når et barn har kommet i skolealder, står det på terskelen til det barnepsykolog Magne Raundalen kaller «den gylne tid». Den gylne tid, fra åtte til tolv år, er perioden da barn

starter å korrigere og sjekke sine oppfatninger av verden. Amerikanske undersøkelser har vist at antipati mot mennesker med annen hudfarge enn seg selv, reduseres i denne perioden sammenlignet med da barna var yngre (Raundalen & Lorentzen 1995: 24-26). Forskning fra Toronto i Canada illustrerer det samme. Yngre barn, i seksårsalderen bygger oppfatninger på instruksjoner, de gjenforteller det de har hørt fra andre. Når barn har kommet i 10-årsalderen stoler de mer på egne erfaringer, og bygger oppfatningene sine på dette - også når opplysninger de får strider med egne erfaringer de har med en gruppe mennesker (Kang & Inzlicht 2012). En persons egne erfaringer har derfor fra denne alderen mer å si for utvikling av holdninger.

Fleksibiliteten som oppstår i den gyldne tid, åpner for at skolen kan jobbe med holdningsdanning og holdningsendring. Når barn får informasjon om hendelser, for eksempel krig, kriminalitet eller katastrofer, vil en del av oppfatningen som danner seg, bestå av forklaringer på hvorfor dette har skjedd. Barn har i likhet med voksne behov for å begripe sin samtid og sine omgivelser. De må danne sin egen forståelse av hvordan verden henger sammen. Dette behovet bør skolen være seg bevisst.

Hva vet vi om unge mennesker og hvilke fordommer de har?

Av undersøkelser som er gjennomført, finner vi tall for ungdoms holdninger fra 16 år og oppover. I den europeiske undersøkelsen *Intolerance, Prejudice and Discrimination - A European Report*, finner vi belegg for at ungdom er mindre fordomsfulle mot grupper som innvandrere generelt, muslimer, kvinner og homofile enn eldre grupper (Zick et al. 2011). Undersøkelser om holdninger til innvandrere i Norge, fra Statistisk sentralbyrå, støtter opp under dette (Blom 2012). Unntak finnes for spørsmål knyttet til innvandrere og arbeid. Ungdom opplever trolig i større grad enn eldre grupper, at innvandrere er en trussel på arbeidsmarkedet (Blom 2012: 28, se også *Antisemittisme i Norge?* 2012). Noe forskjell finner vi også med tanke på holdninger til jøder, der vi finner en liten økning av antipati blant de yngste i undersøkelsen, i forhold til eldre grupper (Zick et al. 2011).

Generelt i befolkningen viser en undersøkelse utført av Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL-senteret) at blant ulike grupper, er Romfolk den gruppen det er knyttet størst grad av antipati mot. 37% av nordmenn ville mislikt sterkt å få en fra romfolket inngiftet i familien. Det er også et interessant funn at «...de som har de sterkeste antisemittiske holdningene også er de mest avvisende mot andre grupper» (*Antisemittisme i Norge?* 2012: 6). Flere forskere har forskningsfunn som viser at samme mennesker har antipater mot flere grupper (se for eksempel Allport 1954/1979, og Ambrosewicz 2002). I den ferskere europeiske analysen *Intolerance, Prejudice and Discrimination* vises dette igjen. Syndromet kalles «group focused enmity» (Zick et al. 2011). Undersøkelsene viser at hvis en person har fordommer mot for eksempel jøder, er personen mer tilbøyelig enn andre til også å ha fordommer mot eksempelvis homofile, muslimer og innvandrere.

Er alle fordommer krenkelser?

Alle uttrykte fordommer kan oppleves krenkende, det vil si at fordommer kan virke ydmykende, degraderende eller nedverdiggende. Det er likevel ikke alle fordommer som empirisk kan knyttes til radikaliserings og ekstremisme. Eksempler på fordommer som kan knyttes til radikaliserings og ekstremisme, er fordommer mot jøder, muslimer, romfolk, homofile, kvinner, samer og funksjonshemmede – i tillegg til en rekke andre grupper som vi vet for eksempel var ofre i nazistenes konsentrasjonsleirer. Fordommer er i stor grad knyttet opp mot makt, og fordommer mot en gruppe med høy status i et samfunn, har som regel mindre alvorlige konsekvenser enn omvendt. Forskning utført av Tore Bjørgo viser at

medieoppmerksomhet og et politisk klima som kan gi støtte fra folk, var blant de sterkeste motivasjonene ungdom hadde da de begikk kriminelle handlinger mot innvandrere. Han kaller dette «statuseffekten»: «Ofte er ego-publisitet selve hensikten med voldshandlingen. I andre tilfeller er denne statuseffekten noe de oppdaget etterpå – ikke sjelden til sin overraskelse – når en del mennesker i lokalsamfunnet skryter av dem fordi de «lærte svartingene en lekse» (Bjørge & Witte 1993: 127). Negative holdninger mot innvandrere var altså ikke det eneste motivet.

Som en fordom mot en majoritet med høy status, kan vi tenke oss at innvandrere med dårligere økonomi enn nordmenn generelt, kan tenke at «nordmenn er bortskjemte». En slik fordom er i dag ikke en del av en større diskurs, den representerer ikke hverken en latent eller manifest skillelinje i norsk politikk. I tillegg er den kanskje til og med en del av mange nordmenns stereotypiserte bilde av seg selv som etnisk gruppe. Og fordi det også er en tenkt og etablert tanke hos mange nordmenn, en slags selverkjennelse, blir den heller ikke like krenkende. Det er altså ikke slik at alle fordommer oppleves krenkende, selv om de kan karakteriseres som negative generaliseringer basert på mangelfulle og lite fleksible oppfatninger av grupper.

Vi kan også tenke oss at uttalelser kan oppleves av mottaker som en fordom, men at avsender belegger det han eller hun sier. Vi kan gå videre på eksempelet med bortskjemte nordmenn. I Aftenpostens nettutgave kan vi 25. november 2013 lese at barn i Norge får julegaver for nesten 11 milliarder totalt sett (Langset 2013). I gjennomsnitt blir det 8500 kroner per barn. Man kan derfor argumentere for at norske barn får dyrere gaver enn nødvendig – «ergo er de bortskjemte». Dersom dette ikke er en del av selverkjennelsen, kan en slik uttalelse oppleves som krenkende selv om den ikke er intendert slik. Overført til diskusjon i en skoleklasse, er det viktig å ta høyde for unntakene i en slik påstand – for eksempel: «dette gjelder ikke alle barn i Norge, det kan tenkes at et fåtall barn får svært mye og dette vil påvirke gjennomsnittet. Om hver og ett av barna er bortskjemte, kommer også an på hva man får i gave, og hva man får resten av året, osv.».

The Antiprejudice norm

I artikkelen «The Better Angels of Our Nature: How the Antiprejudice Norm Affects Policy and Party Preferences in Great Britain and Germany» (Blinder 2013), viser forfatterne at mange velgere har internalisert en norm som gjør at de legger bånd på sine fordommer. Dette viser de ved studier av stemmegivning. Dersom situasjonen tydelig viser signal om at det er fare for å handle ut fra fordommer, inntreer normen. Dersom signalet ikke er tydelig, eller at det er tvetydig, aktiveres den ikke.

For eksempel: To avsendere kan komme med likt innholdsmessig budskap, men dersom den ene avsenderen ses på som rasistisk, får budskapet mindre oppslutning enn det samme budskapet får fra en ikke-rasistisk avsender. Noen avsendere gir oss altså signal om at det er fare for å opptre fordomsfullt.

Individens valg styres både av individets intuisjon, sosiale normer og normer forankret i individet selv. Intuisjonen, det vil si den automatiske reaksjonen på en hendelse, viser seg ofte å være mer negativ til andre, enn den kontrollerte og reflekterte responsen. I mange samfunn har det etter Andre verdenskrig, danningen av FN i 1946 og distribusjonen av FNs Verdenserklæring om Menneskerettighetene, etablert seg en sterk norm - «The Antiprejudice norm». Denne normen har hos mange mennesker blitt iboende og påvirker stemmegivning, som, i landene det er forsket på, er hemmelig. Nedslående kan vi tenke at folk har flere fordommer enn det som kommer til uttrykk gjennom ord og handlinger, men det optimistiske perspektivet på resultatene av denne forskningen er at uttrykk for

fordommer lar seg påvirke av normer, samt at mange mennesker har et ønske om å være og å fremstå som lite fordomsfulle.

Fordommer og mobbing

Fordommer kan brukes i mobbing, men enhver form for fordomsfulle utsagn er ikke det samme som mobbing. Mobbing er direkte rettet mot individer. Den er systematisk og foregår over tid. Dan Olweus som står bak et av de største antimobbe-programmene i Norge, «Olweusprogrammet», definerer mobbing slik: «En person er mobbet eller plaget når han eller hun, gjentatte ganger og over en viss tid, blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere andre personer» (Olweus 1992: 17). En annen sentral fagperson innenfor utvikling av kompetanse om mobbing og av antimobbeprogram, Erling Roland, leder for Senter for atferdsforskning i Stavanger, trekker inn maktforhold i sin definisjonen: «Med mobbing eller plaging forstår vi en psykisk og/eller fysisk vold rettet mot et offer, utført av enkeltpersoner eller grupper. Mobbing forutsetter et ujevnt styrkeforhold mellom offer og plager og at episodene gjentar seg over tid» (Roland & Vaaland 1996). Fordommer er knyttet til grupper og defineres slik av Gordon Allport: «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 1979/1954: 9).

En av forskjellene mellom mobbing og uttrykk av fordommer, er altså at mobbing rettes mot individer mens fordommer knyttes til grupper eller til individer som representant for en gruppe. Fordommer som forekommer i mobbing, må uttrykkes gjennom ord eller handlinger. Det kan også tenkes at fordommer uttrykkes og rettes mot et individ som representant for en gruppe, men at dette ikke gjentas over tid. Hendelsen vil da ikke kunne karakteriseres som mobbing, selv om det er en krenkelse. Hvordan og hvorfor en fordom uttrykkes og rettes mot et individ, kan ha ulike årsaker.

Vi kan tenke oss tre hovedkategorier:

- 1) Atferd som er intendert, men hvor bruken av fordommen ikke er bevisst.
- 2) Atferd som er intendert og bevisst i den forstand at brukeren av fordommen vet at dette er fordommer, uten at fordommen er forankret emosjonelt eller i brukerens oppfatning av gruppen.
- 3) Atferd som er basert på oppriktige, men fordomsfulle utsagn. Brukeren tror på fordommene og disse er koplet både til hans eller hennes oppfatninger og emosjoner. Eleven vil derfor også mene at det ikke er en fordom.

I de to første kategoriene brukes fordommen instrumentelt uten at den er forankret i brukerens forestillinger, hverken til oppfatning eller til følelser. Elever i begge kategoriene, 1 og 2, har hørt fordommen uttrykt før. Den er med andre ord tilgjengelig for bruk. Eleven i kategori 1 tenker ikke over at dette er en fordom, eleven i kategori 2 vet at det er en fordom han eller hun bruker. En elev som mobber eller ønsker å krenke, kan bruke fordommer fordi han eller hun vet at de sårer. Kan hende at fordommene også har stor oppslutning blant grupper på skolen eleven ønsker å inkluderes i. Fordommene kan således brukes som et instrument for å oppnå popularitet.

Vi kan se for oss følgende scenario i en skoletime: Mohammed fra Somalia har sovnet i timen. En elev i klassen sier «Typisk sånne som han! Du ser jo hvor lat han er, han bare sover! Gidder ikke jobbe, han, nei.» En elev som sier dette uten å reflektere over det, vil kanskje ikke være klar over at ordene han eller hun velger å bruke, baserer seg på

fordommer knyttet til gruppen Mohammed identifiserer seg med. Eleven bruker fordommer tankeløst eller ubevisst. Kanskje det er andre som har kalt Mohammed lat før på skolen, og eleven husker at Mohammed ble lei seg da. Er bruken derimot intendert og bevisst, har brukeren et reflektert forhold til bruken av fordommen – eleven vet at utsagnet er knyttet til en fordømning mot gruppen, ved å bruke ord som «lat» og «gidder ikke jobbe» refererer han eller hun implisitt og bevisst til fordommen «somaliere er late». Brukes fordommen oppriktig, er det fordi eleven som kritiserer, tror på fordommen – den er en del av elevens verdensbilde.

For alle kategoriene er det viktig å stoppe krenkelsene og jobbe både med erkjennelse og med empati. I sistnevnte eksempel, blir det viktig at man ved siden av prosedyrer mot mobbing (dersom krenkelsene har foregått systematisk og over tid), arbeider med elevens fordommer og overbevisninger. I første kategori blir det viktig å bevisstgjøre eleven på hva han eller hun gjør, vise eleven at han eller hun bruker fordommer.

Alle kategoriene forteller oss også at elevene som bruker fordommer for å krenke, ikke har internalisert og aktivert en norm mot fordommer. Skolen er ikke alltid en kontekst som aktiverer en slik norm hos sine elever. Elevene i de tre hovedkategoriene undertrykker ikke fordommene vi som lærere ser at de har (kategori 3) eller bruken av fordommer (kategori 1, 2 og 3).

Mobbing innebærer krenkelser, mens uttrykte fordommer kan innebære krenkelser. Krenkelser kan altså være en fellesnevner, men her er også et viktig skille: fordommer kan krenke selv om de ikke er rettet mot et individ.

En kan se for seg følgende situasjon i klassen: Elev A: «Somaliere er late og gidder ikke å jobbe». I klassen sitter Mohammed, en somalisk elev, og når elev A konfronteres med dette, sier hun: «Ja, men ikke Mohammed, da. Han er jo ikke sånn, han er jo en av oss!» Til tross for at elev A inkluderer Mohammed i sitt «vi», kan fordommen som her er uttrykt føles krenkende for Mohammed fordi den krenker gruppen han identifiserer seg med. Det kan også tenkes at fordommer kan krenke utover dem som identifiserer seg med gruppen det uttrykkes fordommer mot. Kanskje har noen gode venner blant somaliere?

Jeg mener at når du som lærer observerer eller mistenker at en elev krenkes, bør noe gjøres. Krenkelser av skoleelever krever handling uavhengig om krenkelsen kommer innenfor definisjonen «mobbing» eller «fordommer». Krenkelser kan skade individets selvfølelse og opplevelse av verdi. Hva som må gjøres avhenger av hva som har skjedd. Er det mobbing som har forekommet, har skolene lovverk å forholde seg til, programmer og prosedyrer å følge. I 2002 ble det første manifest mot mobbing undertegnet av daværende statsminister Kjell Magne Bondevik. Siden den gang har det kommet flere, i 2006 og i 2011.

Alle manifestene har brukt «nulltoleranse» som beskrivende begrep om strategien mot mobbing, men uten å definere hva som menes med «nulltoleranse». Siden fordommer kan være en del av mobbingen, vil holdningsskapende arbeid uansett være et viktig supplement til prosedyrer i antimobbearbeidet.

Å ha nulltoleranse i form av avvisning, ekskludering eller strenge sanksjoner som strategi i arbeid med holdningsendringer vil være paradoksalt. Å fremme demokratiske verdier med en udemokratisk metodikk, kan virke mot sin hensikt ved å skape motstand mot endring. Skolen er ikke en politisk arena der det handler om å vinne en debatt, eller knuse en diskusjonspartner. Skolen er en sosial arena med mål om inkludering for alle. Allport viser til at «No one can be taught who thinks himself under attack» (Allport 1954/1979: 498). Om lærere ikke viser håp for og tro på sine elever, er det lite rom for utvikling og læring. Sosialpsykolog Niki Harré refererer fra psykologiske forsøk i sin bok *Psychology for a better world*, og konkluderer med at «[...] when people are in a positive mood, they are likely to be more open-minded, creative and work better with others» (Harré 2011: 31).

Vi er mer åpne i forhold til endring når vi blir møtt som og føler oss som gode, flinke mennesker. Blir vi avvist, kommer vi raskt i en forsvarsposisjon. Alle mennesker har behov for anerkjennelse og når vi opplever anerkjennelse gir dette oss en god følelse og et bedre utgangspunkt for læring, spesielt dersom den kommer fra en person som betyr noe positivt for deg. Når man som lærer møter fordommer i klasserommet, bør vi leite etter det vi kan anerkjenne. Å møte intoleranse med intoleranse kan skape mer intoleranse. Hvorvidt fordommer skal tolereres er altså et spørsmål om etikk, ansvar og effektiv læringsstrategi. Og svaret ligger i å manøvrere mellom disse. Et krenket individ har krav på oppreising og stans av ytterlige krenkelser. Læreren er ansvarlig overfor fem grupper: den krenkede, den som krenket, tilskuerne til krenkelser, læringsfelleskapet i klassen og samfunnet. For å stanse ytterlige krenkelser, må vi få eleven som krenker i en posisjon der han/hun er åpen for endring.

DEL 2: Om å bryte ned fordommer

Som tidligere nevnt er erfaring viktigere enn informasjon når det gjelder å bryte ned fordommer. Vi vet også at å nå folks følelser, altså holdningen, er mer effektivt enn å arbeide kun med kunnskap. Kunnskap er viktig, men ikke alene. I de neste avsnittene skal vi gå nærmere inn på de ulike perspektivene som kan si noe om hvordan skolen kan arbeide mot fordommer.

Kontaktteori

Gordon Allport så i sin klassiker fra 1954 på hva som fungerer i forhold til å bryte ned fordommer. Noe av det mest effektive man kan gjøre, er å skape arenaer der folk treffes og utvikler vennskap. Spørreundersøkelser i Norge bygger oppunder Allports kontaktteori med å vise at nordmenn som har kontakt med innvandrere, er mer vennlig innstilt til innvandrere som gruppe. Vi kan lese fra Statistisk Sentralbyrås undersøkelse om «Holdninger til innvandrere og innvandring 2012» at «For noen holdningsindikatorer er sammenhengen mellom hyppigheten av kontakt og hvilken holdning som uttrykkes mindre rettlinjert, men hovedtendensen er likevel alltid at velviljen er større og motforestillingene mindre med høy enn med lav kontaktfrekvens» (Blom 2012: 32). Det statistikken ikke gir oss svar på er dog om mennesker som blir venner med eller har mer kontakt med innvandrere, i utgangspunktet er mer positive.

Kontakt er imidlertid ikke utelukkende positivt, og Allport har definert noen kriterier som bør være tilstede dersom man vil oppnå ønsket gevinst. Blant annet bør kontakten mellom grupper være på et likeverdig nivå. Møtes to grupper med ulik hierarkisk plassering, kan effekten bli motsatt. Det samme kan skje dersom et lag består av to grupper som begge mangler status, og dermed ser på hverandre som konkurrenter i å oppnå status. Best effekt får man dersom man danner en ny enhet med gruppene som treffes, et team som kan bygge en egen lagfølelse (Allport 1979/1954: 488-489). Dersom medlemmene i gruppen har ulik status, vil det være nyttig å jobbe med metodikk som gjør status mindre viktig, for eksempel øvelser der alle starter med likt utgangspunkt. Å jobbe sammen mot et felles mål gir positiv effekt. Institusjonell støtte vil også ytterligere styrke effekten, eksempelvis ved at lokalsamfunn, kommune, skole eller arbeidsplass tydeliggjør at kontakten er ønsket fra deres side (Allport 1979/1954: 281).

Nyere sosialpsykologisk forskning har også gått nærmere inn i hva det er som gjør at kontakt virker positivt på holdninger. Allport vektla at kontakt mellom grupper fungerer fordi gruppene får mer kunnskap om hverandre. En nyere meta-analytisk undersøkelse (Pettigrew & Tropp 2008), viser at kunnskap om hverandre (også kalt ut-gruppe) ikke er den avgjørende årsaken til at fordommer reduseres. Pettigrew og Tropp fant at økt empati

og reduksjon av frykt var viktigere faktorer for reduksjon av fordommer enn kunnskap om gruppen man var i kontakt med. Altså – kontakt mellom grupper fungerer, ikke primært fordi det gir mer kunnskap, men fordi man ved kontakt vil frykte hverandre mindre og utvikle empati. I artikkelen viser de også til funn som forteller at gjennom kontakt kan individet utvide sin gruppetilhørighet ved å inkludere «de andre» i denne: «(...) intergroup contact can involve self-expansion process, in which individuals extend their sense of self to include the outgroup» (Pettigrew & Tropp 2008: 923).

Videre viser det samme forskningsfeltet at effekten av kontakt mellom grupper og reduksjon av fordommer, avtar dersom det ikke er utviklet varige sosiale relasjoner. Altså vil typen kontakt som dannes være betydningsfull for oppnådd gevinst. Av ulike former for kontakt som vennskap, naboer og kolleger, gir vennskap sterkest effekt (Pettigrew 1997).

Hvordan kan så skolen nytte seg av denne kunnskapen? Vi kan ikke kreve vennskap mellom elevene våre på samme måte som vi kan kreve respekt og inkludering. Skolen kan likevel bygge arenaer der elever blir kjent med nye sider av hverandre, samt bruke samarbeidsleker, idrett og gruppeoppgaver som gir felles mål og lagfølelse. Mange lærere opplever at turer med overnatting og felles aktiviteter gjør mye med klassemiljøet. Det kan også tenkes at to skoler kan gå sammen der elevene møtes i blandede, faste grupper. For skoler som er plassert i områder med store sosioøkonomiske skillelinjer, kan dette være virkningsfullt med de rette premissene for tiltaket.

For å oppnå større effekt, er tidsaspektet vesentlig, slik at grunnlaget blir større for å bygge varige sosiale relasjoner og felles referanserammer. Opplevelser som gjør at gruppen har det morsomt og utvikler humor sammen, kan gi en god effekt på lagidentiteten. Her vil øvelser som ofte kalles «icebreakers» være et nyttig pedagogisk redskap. Kanskje gir også sosiale medier med dannelser av grupper på Facebook nye muligheter for å kunne etablere permanente grupper? Hvorvidt sosiale medier har effekt på holdninger, er i dag et felt under utforskning.

Å etablere en holdning mot fordommer på skolen

I artikkelen om «the antiprejudice norm» gir forskerne godt belegg for at en slik norm finnes, men de går ikke inn på hvordan man kan etablere en holdning eller en norm mot fordommer i samfunnet. Ved å trekke på annen kunnskap og forskning, vil jeg forsøke å sammenfatte hva som kan la seg gjøre i så måte.

Vi vet gjennom en meta-analyse av over 800 studier av læring, av den australske forskeren og professoren, John Hattie, at relasjonen mellom lærer og elev er den mest betydningsfulle faktoren for læring (Hattie 2009). I sosiologien og sosialpsykologien brukes begrepet «den betydningsfulle andre» om personer som er viktige og har stor innflytelse på individet. Ofte er dette personer i nær familie, venner eller lærere. Hva en lærer sier eller ikke sier, gjør eller ikke gjør, har større betydning for elevene dersom det finnes en god lærer-elev-relasjon. En lærer med gode relasjoner til elevene, som også velger å fremstå som tydelig nyansert, reflektert og ikke stigmatiserende, kan i seg selv være en modell for elevene, og dermed påvirke elevene til å opptre fordomsfrie i ord og handling. Mennesker du selv har anerkjent og som igjen har anerkjent deg, har innflytelse på deg i form av modellering.

Skolen kan også som institusjon markere en norm mot fordommer. På andre arenaer har en sett ønske om en slik norm manifestere seg i visuelle uttrykk. Norsk folkehjelps prosjekter «Rasismefri sone» og «Rødt kort mot rasisme» er prosjekter som uttrykker en antirasistisk holdning på henholdsvis arbeidsplasser, institusjoner og fotballarenaer. Skilt, symboler og slagord blir identitetsmarkører som markerer ønskede holdninger blant gruppens medlemmer. Hvem som har vedtatt deltakelse i et prosjekt eller en kampanje har selvsagt

betydning for effekten. Medvirkning i organisasjonens ulike ledd eller en ledelse med stor støtte og troverdighet, vil ha mer effekt enn hvis prosjektet blir vedtatt på toppen, eller uten støtte fra toppen, i en organisasjon. I guiden «Addressing Islamophobia through Education», utgitt av OSCE, Europarådet og UNESCO, anbefales at skolen trekker inn både elever og foreldre i forebyggingsarbeidet (s. 32).

Holdningsskampanjer har vist seg å ha størst effekt blant personer som «sitter på gjerdet», uten stor indre motstand (Allport 1954/1979: 494). Dersom holdningene som uttrykkes og visualiseres i holdningsskampanjer ikke er forankret i mottakernes moral, vil man også være avhengig av sanksjoner for å hindre uttrykket av fordømmene de skal virke mot. Sosiale regler kan i følge Nicki Harré, koples til moral, konvensjoner eller personlige valg (Harré 2011). Regler forankret i individers moral trenger ikke samme type oppfølging. I tillegg til visuelle effekter som plakater, buttons og manifeste man har hengende i klasserommet, er det nødvendig å arbeide med å overføre regler fra konvensjoner til å bli iboende moral.

Et eksempel på overføring av sosiale regler fra konvensjon til moral, kan være innføring av totalt røykeforbud ved serveringssteder i Norge i 2004. Det var i mange miljøer stor motstand mot forbudet, og debatten var preget av bekymring for økonomisk nedgang i utelivsbransjen. Gjennomføringen og oppfølgingen av loven har derimot bidratt til en drastisk holdningsendring. Mye tyder på at den også har endret atferd og holdninger på privat arena, og at det i dag er få som for eksempel oppfatter det som moralsk akseptabelt å røyke inne der barn oppholder seg. Loven hadde moralsk støtte i mange miljøer, eksempelvis fagforeninger i utelivsbransjen. Uten at lovverket som ble vedtatt hadde hatt moralsk støtte, ville innføringen vært langt vanskeligere. Innføring av lover som følges opp, og som ikke blir «sovende» lovverk, gir handling før holdning, og kan deretter medføre holdningsendring. Det hjelper likevel å ha moralsk støtte i deler av gruppen før reglene innføres. Undervisning om moral bør ikke være moraliserende. Moraliserende, både i form av pekefinger eller i direkte forsøk på å gi deltakerne dårlig samvittighet, kan sabotere selverkjennelse og oppleves ydmykende.

Undervisning og kunnskap

Å undervise om stigmatiserte grupper viser seg å gi mindre gevinst selv om Allport ikke avfeide informasjon og faktakunnskap som betydningsfull: «Mere information, we concede, does not necessarily alter either attitude or action. (...) Facts may not be enough, but they still may be indispensable.» (Allport 1979/1954: 486). Undersøkelser han så på viste for eksempel ingen effekt av informasjon dersom elevene i utgangspunktet var sterkt fordomsfulle. Allport påpekte at vi kan lære om stigmatiserte gruppers historie uten at vi av den grunn lærer toleranse, men han mente at kunnskap i form av informasjon kunne gagne annen undervisning som vi vet kan virke holdningsskapende (Allport 1979/1954: 486-487). I undervisning om stigmatiserte grupper er det igjen ikke uten betydning hva man velger å legge vekt på. Å finne fellesnevner mellom grupper, likhetstrekk vil være viktig for å kunne identifisere seg med gruppen. Og ser man på forskjeller mellom gruppene, for eksempel på kulturelle eller religiøse ulikheter, blir det viktig å presentere stoffet uten rangering (Moldrheim 2000), men heller prøve å skape gjenkjennelse eller forståelse. Hva gjør man så dersom man skal ha undervisning om tradisjoner og skikker som strider med skolens verdigrunnlag slik det fremstår i den generelle del av læreplanen? Skal du for eksempel undervise om kjønnslemlestelse, kan et viktig grep være å vise til opposisjon mot skikken innenfor gruppen du underviser om. På den måten løfter du frem aktører, forbilder og fremstiller gruppen med nyanser og mangfold.

Niki Harré trekker frem hva som skal til for at vi skal identifisere oss med andre mennesker. Undersøkelser har vist at vi i lettere grad identifiserer oss med andre mennesker dersom vi

blir presentert for et enkeltmenneske enn for en gruppe med mennesker. Hun legger også til et merkelig aspekt ved empati som underbygger dette: «the more people in trouble the less we care» (Harré 2011: 135). Med andre ord vil det i undervisning om stigmatiserte grupper være viktig å finne frem enkeltmenneskers stemmer.

Mange skoler velger å fokusere på mangfold, internasjonal solidaritet, antirasisme og inkludering gjennom temadager. Flere dager i løpet av et år brukes av skoler til å markere temaene: Dignity Day (i oktober), Operasjon Dagsverk og Internasjonal uke (OD og IU, begge også i oktober) FN-dagen (24.10), Krystallnatten (9.11), Holocaust-dagen (27.1) eller FN's internasjonale kampdag mot rasisme (21.3). Hvorvidt man får en effekt av markeringer eller temadager, er avhengig av flere faktorer. I likhet med «Rasismefri sone» og lignende prosjekter, kan man gjennom temadagene få en identitetsmarkør-effekt: «Vi på denne skolen vår bryr oss, derfor arrangerer vi internasjonal uke». Et positivt element er at dager som dette henvender seg til mer eller mindre etablerte grupper. Allport viser til at det er lettere å endre en gruppes holdninger enn et individs, men det vil være avgjørende at lederskikkelsene innenfor gruppen favner om prosjektet (Allport 1954/1979: 40). Med andre ord vil medvirkning og eierforhold til konseptet fra elevenes side bety en del for effekten. Ulempen med temadager er den begrensede varigheten. Hva skjer når dagen er over? Skal temadagen og de felles referanserammene elevene kan ha fått, brukes videre i undervisningen? Dersom det foreligger en plan om å bruke elevenes nye erfaringer fra temadagen videre, vil effekten kunne styrkes. I elevmassen vil det etter stor sannsynlighet finnes elever som allerede står for verdiene det på temadagen snakkes om. Kanskje de blir engasjerte og har lyst å bidra ytterligere? Inspirasjon smitter og er kanskje den største effekten en kan håpe på ved enkeltmarkeringer. Hvorvidt temadager virker overfor elever med sterke fordommer, er derimot svært uklart. Allport viser til en studie der kristne high school-studenter lærte om jøder og Gamle testamentet gjennom en hel uke. Resultatet viste ingen effekt hos de elevene som fra før av hadde antisemittiske holdninger (Allport 1954/1979: 487). Resultatene i forhold til resten av elevgruppen, refererer Allport til som utilstrekkelige for å kunne konkludere (Allport 1954/1979: 488).

Vi kan si at kunnskap er viktig fordi den kan bekrefte og legitimere holdningen, men det er den emosjonelle komponenten vi må nå dersom vi ønsker å endre en fordom – «Information seldom sticks unless mixed with attitudinal rule. Facts themselves are inhuman, only attitudes are human» (Allport 1979/1954: 485). I arbeid mot fordommer må vi ikke glemme komponenter som gir erfaringer og opplevelser som henvender seg til vår emosjonelle intelligens. Undervisning og temadager som tar denne kunnskapen opp i seg, vil gi større grobunn for holdningsendring enn undervisning som primært baserer seg på informasjon. Man kan dog godt være på vakt mot en emosjonell «overload». Følelser stimulerer til læring, men kan også virke moraliserende og manipulerende (Discover the past for the future 2011: 87). Å forvente en gitt følelsesmessig reaksjon hos elevene kan føre til et forventningspress hos elevene, og kan etterlate følelser av mislykkethet, at man føler seg som et dårlig menneske som ikke får noen empatisk reaksjon. Forventningspress kan også gi motstand mot tema og metodikk.

Trene andre menneskers perspektiv

Å ta et annet menneskes perspektiv er ikke en medfødt egenskap, men utviklingen av den starter allerede de første leveår (Epley & Caruso 2009: 297). Et premiss for å utvikle evnen til å ta et annet menneskes perspektiv, er å se seg selv som en egen person som skiller seg fra andre. Evnen gir grobunn for empati og gode samarbeidsegenskaper. Det finnes mange ulike metoder, leker og pedagogiske verktøy som fremmer perspektivtaking. Mange av dem

er selvdrevet, barn bruker dem uavhengig av voksne. Rollelek eller lek med dukker og figurer, er eksempler på dette.

Rollespill og perspektivtaking er god og effektiv metodikk, men som Gordon Allport påpeker, må deltakelsen være frivillig: «To assume voluntarily the role of a different human being is an effective way of gaining sympathy for him» (Allport 1979/1954: 267). Dersom elever har motstand mot metodikken, vil ikke et rollespill ha noen virkning. Når en gruppe spiller rollespill inntar medlemmene av gruppen en ny posisjon. Vi kan si at deltakerne simulerer andre menneskers erfaringer. Dersom vi gjennom et rollespill kan gripe elevene emosjonelt og intellektuelt, kan vi få effekt på holdninger. Allport legger til at det er viktig å følge opp rollespill. Å ha debrief og dialog i etterkant, i tillegg til å bruke rollespillet som en felles referanseramme for ettertiden vil være avgjørende for effekten av det. Eksempelvis vil en debrief være viktig både for å kunne bearbeide og la elevene selv analysere sin opplevelse av hva de har vært med på. Uten en slik avslutning på et rollespill, blir spillet mer en lek. I en dialogbasert debrief vil en god pedagog gi næring til en dialog som løfter rollespillet faglig, og som setter elevenes erfaringer inn i faglige termer som hjelper dem med å analysere og sette ord på opplevelsene de har hatt. Når en gruppe har hatt en felles erfaring, bør denne også brukes videre som en referanseramme i relevante sammenhenger. Når klassen i ettertid for eksempel ser en film eller leser en tekst som kan minne om erfaringene fra rollespillet, kan læreren nyttiggjøre seg elevenes referanser fra rollespillet – «Husker dere da... Hva er likt her? Hvordan kan vi sammenligne?».

Andre eksempler som utvikler evnen til å ta et annet menneskes perspektiv, er å se film eller lese litteratur der barn og unge får mulighet til å identifisere seg med en person i fortellingen. Således kan litteratur, teater, film og dikt trene vår emosjonelle kapasitet og øve vår narrative forestillingsevne. I boken «Not for profit: Why Democracy needs the humanities» argumenterer Martha C. Nussbaum, kjent amerikansk filosof, for at kunst som skjønnlitteratur, teater og filmer er nødvendig av nettopp denne grunn, og at de kan hindre utviklingen av fordommer og diskriminering (Nussbaum 2010). Skolen kan ytterligere forsterke denne effekten, ved aktivt å bruke dem som virkemidler i undervisningen, og lage opplegg rundt dem som skaper en sterkere referanseramme for elevene.

Vi kan også bruke kvalitetene i litteraturen, film og teater til å inspirere oss til utvikling av metodikk som bruker perspektivtaking bevisst og aktivt. I kursene Mangfold og Dialog (MOD-kurs), brukes denne form for metode. MOD-kursene har i Norge vært forvaltet av blant annet Røde Kors og Norsk folkehjelp. I en av øvelsene får deltakerne en gitt case og skal fysisk plassere seg på et standpunkt som symboliserer et valg man tar i en gitt situasjon. Eksempel på en slik case, er hva du gjør dersom du en mørk kveld passerer en gruppe norske ungdommer som truer en ung gutt med innvandrerbakgrunn. Du ser ikke vold, men synes du hører «bare vent...» I klasserommet er det hengt opp lapper med ulike valgalternativ: A) jeg går forbi og ringer kanskje politiet senere, B) jeg stiller meg opp på 10 meters avstand og håper at min tilstedeværelse får en slutt på problemet c) jeg stiller meg 10 meter unna, tar opp mobilen og roper «slutt med der eller så ringer jeg politiet!», eller d) jeg griper inn i situasjonen.

I første omgang skal deltakerne på MOD-kurset ta valget basert på at du er personen som kommer forbi gruppen. Det deltakerne ikke vet, er at i løpet av øvelsen, snus perspektivet og du skal ta valg basert på å være personen som blir truet: Hva ønsker personen som blir truet at den forbipasserende skal gjøre? Dramaturgien i øvelsen gir god trening i ulike menneskers perspektiv inn mot en bestemt situasjon. Prinsippet her kan brukes til å utvikle selvstendige øvelser eller pedagogiske verktøy i tilknytning film, teater eller litteratur.

Hvordan møte radikalisering og risikogrupper i klasserommet?

I Tore Bjørgos forskning på voldelige, rasistiske grupperinger på 1990-tallet, fant han at volden mot innvandrere ikke nødvendigvis var motivert ut fra rasistiske holdninger. Ungdom som ikke fikk innpass i de vanlige miljøene, erfarte at de fikk innpass hos de rasistiske gruppene, uten at de nødvendigvis var ideologisk overbevist (Bjørgo 1993: 56). Paradoksalt nok opplevde ungdommer de rasistiske miljøene som inkluderende og tolerante overfor dem selv (sluttrapport EXIT 2001: 10). Overført til en skolesetting, understreker denne kunnskapen hvor viktig sosialt inkluderingsarbeid er.

Som lærere skal vi ivareta det sosiale fellesskapet i klassen som en holdningsskapende arena. Elever som kommer med fordomsfulle utsagn, kan ofte bli møtt med motstand fra andre i klassen. Å bevege seg fra å være en «outsider» til å bli inkludert og la seg inkludere, kan være en tøff prosess. I dagens europeiske sammenheng har vi sett en tendens til at enkelte ungdommer som befinner seg på utsiden av fellesskapet kan søke seg til voldelige, radikale grupper (Felles trygghet – felles ansvar 2010: 10). Det kan være viktig å ha denne kunnskapen i bakhodet i møte med fordomsfulle utsagn. Uansett vil du som lærer gjøre noe med både holdninger og trivsel dersom du klarer å åpne det sosiale fellesskapet for elever som lever på siden av det.

Hvordan du som lærer responderer på fordomsfulle utsagn bør alltid vurderes i forhold til:

- Din – lærerens - relasjon til eleven
- Elevens relasjon og status i forhold til de andre i klassen

I tillegg må du alltid vurdere hvorvidt hendelsen er en del av en mobbesak. Er det en mobbesak, gjelder som nevnt egne prosedyrer. Fordommene kan likevel være en del av mobbingen. I så måte kan en jobbe parallelt med mobbesaksprosedyrer og holdningsskapende arbeid. Din relasjon til eleven er viktig for å vurdere innflytelsen du har – jo bedre relasjon, jo mer kan du gjøre. I forhold til holdningsskapende arbeid, finnes altså argumenter for at den personen som har de beste relasjonene til eleven, bør være den som går i samtale med eleven. Det behøver derfor ikke være læreren. Rådgivere og miljøarbeidere er eksempler personer som det kan være hensiktsmessig å trekke inn i arbeidet.

Andre faktorer som bør vurderes er hvor utbredte fordommene er på skolen. I pilotprosjektet DEMBRA (demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme), ledet av Senter for studier av holocaust og livssynsminoriteter (HL-senteret), Institutt for læring og skoleforskning (UiO) og Det Europeiske Wergelandsenteret (EWC), utvikles det egne kartleggingsverktøy for dette. Dersom fordommene er utbredte, kan skolen som institusjon involveres – og elevene, elevråd, lærere, ledelse og foreldre kan sammen finne ønsket verktøy. Eierfølelsen til tiltakene er svært viktige, å påtvinge noen prosjekter eller kurs, gir et dårlig utgangspunkt for gjennomføring og læring.

Det er også viktig å vurdere om skolen skal kople inn andre instanser som barnevern, psykiatri og politi. EXIT-prosjektet (1997-2001) drevet av organisasjonen Voksne for barn i samarbeid med Manglerud politistasjon og Tore Bjørgo, arbeidet med å trekke ungdom ut av voldelige grupperinger i Oslo. En av suksessfaktorene var tverretattlig samarbeid. Politi, organiserte foreldregrupper, bydelsadministrasjon med blant annet kulturkontoret, og det sivile samfunn, arbeidet sammen om tiltak for ungdommene. Erfaringene herfra viste også at handling ofte kom før holdning, både ved rekruttering inn til miljøet og ved å bryte med miljøet. Sosialt nettverk var den viktigste årsak både for å bli værende i en voldelig gruppe, og for å komme seg ut av det samme miljøet. Ungdom søkte til ekstreme miljøer av mangel

på sosial tilhørighet, og for å komme ut, måtte de ha et alternativt sosialt nettverk å støtte seg på (Sluttrapport EXIT 2001).

Respons når vi bekymrer oss for om eleven er sosialt inkludert

Når vi som lærere hører utsagn i klasserommet som strider med skolens verdigrunnlag og vår egen etikk, kan vi intuitivt respondere med motstand og avvisning. Det er flere grunner til en slik intuitiv reaksjon. Du kan føle deg krenket, eller krenket på vegne av noen andre. Du kan være redd for at dersom du unnlater å respondere med motstand, vil de andre elevene tro at du er enig, litt enig eller tenker at budskapet ikke er verdt å reagere på. I psykologien skiller det mellom to ulike måter å respondere når vi opplever noe – assosiert og dissosiert. Reagerer vi assosiert, reagerer vi med følelser. Ofte reagerer vi først følelsesmessig på hendelser, for deretter – kanskje etter en natts søvn og har fått ting på avstand, reagerer vi med intellektet, altså dissosiert. Ved å være disse to ulike reaksjonsmåtene bevisste, kan vi ved noen anledninger velge om vi skal respondere følelsesmessig eller med en analytisk distanse til situasjonen. En forutsetning for at du skal kunne velge sistnevnte i en situasjon i klasserommet der du blir konfrontert med udemokratiske og potensielt krenkende fordømmelser, kan være at du er trygg på at alle elevene vet hvor du står verdimesig. Det er min tro og mitt håp at vi i vårt arbeid som lærere, daglig formidler gode verdier i både det vi gjør og sier.

I noen tilfeller kan det være riktig å reagere med sterk motstand, noe som også kan være et bevisst og dissosiert valg – eksempelvis hvis eleven har høy status i klassen eller du er sikker på at din relasjon til eleven og eleven selv tåler en slik reaksjon. Å bli irettesatt foran andre, kan oppleves ydmykende for den som blir irettesatt, men kan samtidig gi oppreising til den krenkede. Du må med andre ord være sikker på at ydmykelsen ikke skaper mer motstand og dermed virker mot sin hensikt, samt at eleven som kan føle seg krenket ikke blir gjort til et offer. Å bli et offer er ingen oppreising. Vi må ikke glemme å anerkjenne den krenkede i det vi plasserer skylden for krenkelsen.

Men hvordan reagerer vi når vi bekymrer oss for om eleven som bruker fordømmene er sosialt inkludert? Det finnes elever som liker å provosere og som er vant til å møte motstand i klassen som bekrefter en «outsider»-rolle. For mange elever er det trygt å være i en rolle de alltid har vært i, en rolle de kjenner. Én diskusjon i klasserommet kan ikke endre relasjoner og gruppedynamikk, men som ledd i å bryte et ekskluderende mønster, foreslår jeg følgende respons:

La oss tenke oss at du i klasserommet hører et av følgende to utsagn: Innvandrere er kriminelle/ Jøder tenker på seg selv som bedre enn andre. Jeg viser to utsagn for å illustrere samtaleteknikken bedre.

- Det **jeg velger å høre nå** er at du er opptatt av at vi ikke skal være kriminelle/ at ingen skal tenke at man er bedre enn andre. Det synes jeg er bra.
- Spør klassen: Er dere enige med meg og (NAVN) i at kriminalitet ikke er bra/ at ingen skal tenke at man er bedre enn andre?
- Spør eleven: Finnes det noen fra ("gruppen du føler tilhørighet til" – la oss for eksempelets skyld velge nordmenn)... Altså: Finnes det nordmenn som er kriminelle/ tenker at de er bedre enn andre?

- Spør eleven: Finnes det innvandrere som ikke er kriminelle/ Jøder som tenker at de er som andre?
- Konstanter: Altså er vi enige når det gjelder at det er bra med et samfunn som ikke har høy kriminalitet/ der folk ikke ser på andre mennesker som mindre bra enn dem selv. Vi er også enige i at det finnes et mangfold av folk fra ulike grupper, og at vi ikke kan anta at folk er sånn eller slik.

Dialogene kan selvsagt se annerledes ut enn dette. Logikken i dem, er – grip fatt i det positive i utsagnet/fordommen, deretter jobber du med å plukke fra hverandre generaliseringen. I forhold til de andre elevene i klassen, er det viktig at du starter med å si «det jeg velger å høre nå» eller «det vi er enige om, er at...». Det tydeliggjør ditt ståsted når det gjelder utsagnet, og sikrer at elever ikke blir utrygge på hva du mener.

Ved å anerkjenne en positiv side ved det eleven påstår, kan du åpne en dør til fellesskapet. Det umiddelbare målet med dialogen er ikke holdningsendring. Det umiddelbare målet er sosial inkludering, og sosial inkludering er ofte det viktigste og mest effektive middelet når målet er holdningsendring. Elevens holdninger kan du også jobbe videre med i elevsamtalen og ved å gi erfaringer som bryter med innholdet i fordommene.

Det er ikke alltid at fordommer er tydelig uttrykt, de kan også fremkomme som subtile forsøk på humor. Humor kan også friste mange til å bruke fordommer de ikke selv står for – å være morsom er en høyt aktet egenskap i en gruppe. I så fall vil bruken av fordommene ikke være oppriktig, selv om de er intendert. Da har du også som lærer antakelig en enklere jobb foran deg. Mennesker ønsker å være gode og moralske, og vi trekkes mot mennesker vi oppfatter rettfærdige og redelige (Harré 2011). I vårt arbeid med holdninger er dette nyttig å huske på. En metode som i mange situasjoner kan være nyttig, er å ta i bruk et uttalt metaperspektiv, der du beskriver det du ser. Det gir deg selv tid til å bli analytisk, altså dissosiert, samtidig som du viser eleven hva du oppfatter at hun eller han gjør. Eksempel på reaksjon fra lærer:

- «Nå skjønner jeg at du ønsker å være morsom, det kan jeg forstå...»

Videre appellerer du til ønske om å være et godt menneske:

- «...men jeg synes du er for grei til å spøke med dette»

Hvis fordommen ikke er en del av elevens holdningsapparat, er det ikke nødvendig å vektlegge holdningsendring. Det blir likevel vesentlig å fremme empati og respektfull oppførsel i forhold til andre. Dersom dette er en elev med evne til empati, slik det store flertallet av oss har, kan du spille på ønsket om å være et godt menneske.

Samtale med eleven

Holdninger lar seg påvirke. I tillegg til røykeloven har vi også hatt en holdningsendring overfor homofile, noe som både kan ha sin årsak i og uttrykk for først opphevelsen av forbud mot homofili og senere i partnerskapsloven og den nye ekteskapsloven. Lover og regler kan endre holdninger, modellering er viktig og egne erfaringer avgjørende. I forhold til modellering, kan samtaler være en god arena å møtes. De behøver ikke være formelle, men innholdet i dem kan godt forberedes fra lærers side.

Undring er et godt stikkord for hvordan vi både kan møte fordommer uten selv å fordømme, moralisere eller ekskludere og samtidig legge til rette for refleksjon og for å la eleven selv

korrigere sine oppfatninger. Dersom du ser at en elev ved gjentatte anledninger kommer med fordomsfulle utsagn, kan det være et aktuelt tema å ta opp ved en elevsamtale. I teorien om kognitiv balanse viser man til at mennesker har en tendens til å legge nye erfaringer inn kjente kategorier. Dersom en person har forestilling om at homofile er feminine, vil hennes møte med en feminin homofil passe godt inn i hennes iboende kategori om homofile som feminine. Kanskje vil hun også lete, bevisst eller ubevisst, etter feminine trekk i møtet dem i mellom. Hun opplever da en kognitiv balanse. Dersom hun derimot møter en homofil hun oppfatter som tydelig maskulin, oppstår en kognitiv ubalanse. Situasjoner med kognitiv ubalanse er interessant når det gjelder holdningsendring og for å redusere fordommer. I samtale med eleven kan lærer finne frem eksempler som kan skape kognitiv ubalanse.

For barn og unges psykiske helse, er det viktig med fremtidshåp og fremtidsdrømmer. For ungdom i risiko for radikalisering, og spesielt for dem som holder på å sosialisere seg inn i et ekstremt miljø, kan samtaler om fremtiden være et godt utgangspunkt. Det kan også være et godt sted å starte for å få oversikt over elevens holdninger før du eventuelt kopler inn andre instanser. Velger du å kople inn for eksempel politiet, kan de kalle inn til en *bekymringsamtale*.

I en elevsamtale, kan du starte med å la ham eller henne fortelle hva han eller hun tenker om fremtiden, sin egen fremtid, gruppen eleven identifiserer seg med sin fremtid, Norge sin fremtid, verdens fremtid. Hvordan ser verden ut? Prøv å få en forståelse av elevens verdensbilde. La eleven fortelle og gjenta med dine ord for å sikre at du har forstått riktig.

Gjennom elevens verdensbilde finner du frem verdier du kan anerkjenne, fortell at du skjønner hvorfor eleven ønsker et samfunn og et liv med mer av dette. Det kan for eksempel være et samfunn uten kriminalitet, et trygt samfunn, et samfunn med likestilling eller lignende.

Spør så hvordan eleven 1) forventer og 2) ønsker at andre skal reagere på elevens meninger? Dersom eleven treffer på representanter fra gruppene han snakker om (utgruppen), hvordan tror eleven de vil oppfatte utsagnene hans/hennes? Hva vil eleven tenke dersom elevens gruppe blir møtt med lignende utsagn som det eleven sier om andre grupper?

Hvordan kan eleven bruke sine egne ønsker om hvordan han/hun ønsker å bli møtt til selv å møte andre slik? Går det an å si ting på en annen måte som alltid tar høyde for at det finnes stor variasjon innen en gruppe? Gi eleven gjerne selvopplevde eksempler som bryter med fordommene eleven hevder. Spør hva eleven tenker om eksemplene du kommer med.

Selv om du etter samtalen føler at den ikke ga noen virkning, skal du ikke tenke at den var nytteløs. Når noen gir oss noe nytt å tenke på, tar det tid før vi kan plassere ny undring inn i våre mentale konstruksjoner. Dialogen, sammen med erfaringer dere kan gjøre gjennom tiltak på skolen, blir en del av elevens referanseramme. På den måten har både dialog, rollespill, møte mellom mennesker, samarbeidsoppgaver og undervisning lengre effekt enn tiden det tar å utføre dem. Betingelsene for økt betydning er varighet over tid, at de brukes videre og refereres til.

Oppsummering

Albert Einstein skal en gang ha hevdet at «It is harder to crack a prejudice than an atom». Holdningsskapende arbeid kan oppleves slik, men gjennom artikkelen har jeg vist til empiri og metodikk som kan fungere. Å arbeide med holdningsendringer tar lenger tid enn å gi elevene kunnskap og ferdigheter. Barn går på skolen i mange år. For mange barn er dette hovedarenaen for utvikling av vennskap og stabile, varige sosiale grupper. Et individs holdninger er dannet av personens samlede erfaringer. Erfaringer dannes individuelt, men ofte gjennom et sosialt samspill. På skolen møter barna pedagoger som er spesialister på deres læring og danning, og som ofte blir en av de betydningsfulle andre.

Som lærere får vi være med på en dannelsesreise med barna de årene vi deler hverdagen sammen. På kort sikt kan vi påvirke atferd. Skolens varighet, sosiale struktur og lærernes kompetanse gjør den som institusjon unik for holdningsendring på lang sikt.

I vårt arbeid må vi ta høyde for at uttrykte fordommer ikke nødvendigvis er uttrykk for egne holdninger. Fordommer kan brukes instrumentelt for å oppnå popularitet hos andre eller med intensjon om å såre noen. Av denne grunn er det vesentlig å arbeide for en norm mot fordommer på skolene, i tillegg til antimobbeprogrammer.

Vi hører ofte at «fordommer må bekjempes med kunnskap». Fordommer består av både kunnskap og følelser, de er uflexible og generaliserende antipatier. Skal vi ta dette inn over oss som pedagoger blir det viktig at vi setter av tid til direkte møter mellom mennesker, og til bøker, rollespill og film som kan gi rom for innlevelse. Et større erfaringsgrunnlag, gode relasjoner mellom enkeltmennesker fra ulike typer grupper, koblet med kunnskap og informasjon, virker positivt på utvikling av holdninger som fremmer likeverd, toleranse og demokrati. Det avgjørende her er å finne læringsressurser, tiltak og tilnærming som bygger empati, fellesskap og positive erfaringer.

Referanser

- Allport, G. (1979). *The Nature of Prejudice*. New York: Basic Books. (Original utgitt i 1954)
- Ambrosewicz, J. i Fure, J.S., Ytrehus, L.A (red). (2002). *Crossing borders, changing minds?* Kristiansand S: Høyskoleforlaget
- Bjørge, T. & Witte, R. (1993). *Rasistisk vold i Europa*. Oslo: Tiden Norsk Forlag
- Blinder, S. & Ford, R. & Ivarsflaten, E. (2013). The Better Angels of Our Nature: How the Antiprejudice Norm Affects Policy and Party Preferences in Great Britain and Germany. *American Journal of Political Science*. DOI: 10.1111/ajps.12030
- Blom, S. (2012). *Holdninger til innvandrere og innvandring*. Oslo: Statistisk sentralbyrå
- European Union Agency for Fundamental Rights. (2011). *Discover the past for the future. The role of historical sites and museums in Holocaust education and human rights education in the EU*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Epley, N. & Carus E. M. o. 2009. Perspective Taking: Misstepping Into Other's Shoes. In K.D. Markman, Klein W.M.P., & Suhr J.A. (Eds.), *The handbook of imagination and mental simulation*. New York: Psychology Press.
- Gladwell, M. (2005). *Blink*. Skien: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Harré, N. (2011). *Psychology for a Better World*. Auckland: University of Auckland -Department of Psychology
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge
- Justis og politidepartementet. (2010). *Felles trygghet – felles ansvar. Handlingsplan for å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme*. Oslo: Departementenes servicesenter.
- Kang, S. K. & Inzlicht, M. (2012). Stigma Building Blocks, How Instruction and Experience Teach Children About Rejection by Outgroups. *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 38, nr. 3, 357-369
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. 1993. Generell del av læreplanverket. Utdanningsdirektoratet. <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Det kan skje igjen. Rapport fra Kunnskapsdepartementets arbeidsgruppe om antisemittisme og rasisme i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Moldrheim, S. (2000). På jakt i stereotypijungelen. *Forestillinger om ikke-hvite sett gjennom norske ukeblad i 1952 & 1975*. Kristiansand: HøyskoleForlaget AS
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. New Jersey: Princeton University Press.
- Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen. Hva vi vet og hva vi gjør*. Oslo: Universitetsforlaget
- OSCE Office for Democratic Institution and Human Rights. (2011). *Guidelines for Educators on Countering Intolerance and Discrimination against Muslims. Addressing Islamophobia through Education*. Warsaw: Agencja KARO
- Pettigrew T. F., Tropp, L. R. (2008), How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. *European Journal of Social Psychology*, 38, 922-934. DOI: 10.1002/ejsp.504
- Raundalen, M. & Lorentzen G. (1995). *Barn og rasisme*. Oslo: Ad Notam Gyldendal A/S
- Rogstad, Jon (2001). *Sist blant likemenn? Synlige minoriteter på arbeidsmarkedet*. Oslo: Unipax

Roland, E. & Vaaland, G. S. (1996). *Mobbing i skolen. En lærerveiledning*. Oslo: Kirke- Undervisnings- og Forskningsdepartementet.

Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL-senteret). (2012). *Antisemittisme i Norge? Den norske befolkningens holdninger til jøder og andre minoriteter*. Oslo: HL-senteret

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

Andre kilder:

Langset, K. G. (2013, 25. november) Norske barn får julegaver for nesten 11 milliarder i år.

Aftenposten: http://www.aftenposten.no/familie-og-oppvekst/Norske-barn-far-julegaver-for-nesten-11-milliarder-i-ar-7384518.html#.Uta15_syblc

Voksne for barn. 2001. Exit...ut av voldelige ungdomsgrupper. Sluttrapport. <http://www.vfb.no/no/publikasjoner/exit - ut av ekstreme miljoer/>