



7. Fakta-resistente fordommer

Stereotyper og arbeid mot fordommer i skolens religionsundervisning

Audun Toft

Sammendrag Dette kapitlet drøfter hvordan vi kan arbeide fordomsreduserende i religions- og livssynsundervisning. Med utgangspunkt i et empirisk feltarbeid i videregående skole drøftes noen sentrale utfordringer ved arbeid mot fordommer opp mot nyere forskning. Et sentralt poeng i kapitlet er at fordommer ikke effektivt lar seg tilbakevise gjennom kunnskap alene. Fordommer henger sammen med grunnleggende måter vi kategoriserer verden rundt oss på, og har også en sterk følelsesmessig komponent. Effektivt arbeid mot fordommer i undervisningen krever at læreren også tar hensyn til dette, og kapitlet skisserer opp noen måter dette kan gjøres på.

Nøkkelord religionsundervisning | fordommer | fordomsreduksjon | stereotyper

Abstract This chapter discusses the question of how to reduce prejudices in religious education. Drawing on empirical data from a case study of an Upper Secondary School in Norway, some central challenges are discussed in light of recent research. Central to the chapter is the point that prejudices are hard to change through facts alone. Prejudices are rooted in emotions and in how we categorize the world around us. To effectively reduce prejudices through education, the teacher needs to take these factors into account. The chapter suggests some ways through which this can be achieved.

Keywords religious education | prejudice | prejudice reduction | stereotypes

INNLEDNING

«Skolen skal fremme demokratiske verdier og holdninger som motvekt mot fordommer og diskriminering» (UDIR, 2017, s. 7). Dette slår den nye overordnede delen av læreplanverket for den norske skolen fast. Skolens religions- og livssynsundervisning er en av arenaene der arbeid med slike holdninger og verdier står sterkt. Både tidligere og gjeldende læreplaner for religionsundervisning i grunnskole og videregående skole inneholder formuleringer som peker på at i et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn trenger elevene en særegen kompetanse som sikrer respekt og fredelig sameksistens, og at denne kompetansen kan utvikles gjennom religionsundervisning (UDIR 2006, 2015, 2019a, 2019b). Dette betyr ikke at en slik kompetanse kommer av seg selv. I dette kapittelet vil jeg på bakgrunn av en empirisk studie av religionsundervisning i videregående skole gjøre rede for og diskutere noen sentrale utfordringer knyttet til det å arbeide mot fordommer i skolen.

I september 2020 la regjeringen frem sin handlingsplan mot diskriminering av og hat mot muslimer. Planen slår fast at «fiendtlighet, fordommer og negative holdninger til muslimer er et reelt og økende problem i Norge» (Kulturdepartementet, 2020, s. 4). En lignende handlingsplan, knyttet til arbeidet mot antisemittisme og fordommer mot jøder, ble lansert i 2016 (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2016). Begge planene peker på at skolen har en viktig rolle i dette arbeidet. Regjeringens bekymring for fordommer i befolkningen støttes av ulike forskningsrapporter. En befolkningsundersøkelse fra Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL-senteret) om holdninger til jøder og muslimer fra 2017 viser at selv om det er en nedgang i uttalte fordommer mot jøder de siste fem årene (fra 12,1 % av befolkningen til 8,3 %), så ser vi at enkelte «antisemittiske forestillinger er fortsatt tydelig til stede i den norske befolkningen» (s. 7). Ifølge den samme undersøkelsen har 34,1 % av den norske befolkningen utpregete fordommer mot muslimer. Disse holdningene merkes blant jøder og muslimer. 64 % av jødene og 26 % av muslimene i undersøkelsen oppgir at de skjuler sin religiøse tro for å unngå negative holdninger (s. 9). Integreringsbarometeret, der Institutt for samfunnsforskning på oppdrag fra Integrerings- og mangfoldsdirektoratet blant annet har kartlagt befolkningens holdninger til personer med religiøs tro, viser i 2019 at 25 % av befolkningen oppgir å være skeptiske til personer med kristen tro og 45 % til personer med muslimsk tro (Brekke, Fladmoe & Wollebæk 2020, s. 104). Undersøkelsen viser også at skepsisen øker med styrken av religiøs tro. 54 % oppgir å være skeptiske mot personer med sterk kristen tro og hele 70 % til sterkt troende muslimer. Selv om vi ikke nødvendigvis kan sette likhetstegn mellom en slik skepsis mot religiøse på den ene siden og fordommer på den andre, så er undersøkelsen likevel en indikasjon på at mange nordmenn forbinder religion, og religiøse mennesker, med enkelte negative trekk.

Skolens religionsfag tar sikte på at elevene skal utvikle respekt og forståelse for mennesker med ulik religions- og livssynsmessig bakgrunn. Selv om ikke arbeid mot fordommer nevnes eksplisitt, er det en sterk vekt på gjensidig respekt og toleranse i både gjeldende og kommende læreplaner i KRLE (grunnskolen) og religion og etikk (videregående skole) (Utdanningsdirektoratet 2006, 2015, 2019a, 2019b). Religion og etikk betegnes for eksempel i formålsformuleringen som et «kunnskapsfag og et holdningsdannendefag» (sic) som skal bidra til «respekt for ulike religiøse, livssynsmessige og etiske ståsteder i lokalt, nasjonalt og globalt perspektiv», og det påpekes at «(g)jensidig toleranse på tvers av ulikheter i religion og livssyn er en forutsetning for fredelig sameksistens i et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn» (Utdanningsdirektoratet 2006, s. 1). De nye læreplanene viderefører dette, og innfører i tillegg det å kunne ta andres perspektiv som et av religionsfagenes kjerneelementer (Utdanningsdirektoratet 2019a, 2019b). Sett i sammenheng med den siterte formuleringen fra læreplanens overordnede del vil derfor arbeid mot fordommer basert på religiøs og livssynsmessig gruppetilhørighet være en viktig del av religionsfaget.

Fordommer er et vidt begrep som kan forstås på ulike måter (se kapittel 1). I dette kapitlet vil jeg i hovedsak adressere fordommer basert på gruppetilhørighet, primært kulturell, etnisk og livssynsmessig tilhørighet. Jeg forstår fordommer i denne sammenhengen som *antipatier basert på feilaktige og rigide generaliseringer* (se Allport, 1954, s. 6ff¹). Denne definisjonen tar ikke sikte på å ekskludere andre definisjoner, men den synliggjør noen viktige elementer som utgjør et godt utgangspunkt for en mer detaljert undersøkelse. For det første handler fordommer om feilaktige generaliseringer som innebærer at vi tilskriver enkeltmennesker egenskaper basert på gruppetilhørighet. Slike generaliseringer springer oftest ut av mangelfull eller feilaktig informasjon, men trenger ikke være helt uten rot i virkeligheten. For det andre er fordommer knyttet til følelser, som oftest negative.² Det vil si at de ikke bare består av nøytrale forestillinger, men også innebærer en eva-

-
- 1 Denne definisjonen bygger på Gordon Allports definisjon fra 1954. Jeg bruker Allports definisjon som utgangspunkt av flere grunner. For det første er denne definisjonens virkningshistorie helt sentral i fordomsforskningen, og danner grunnlag og/eller referansepunkt for alternative definisjoner (se Dovidio, Hewstone, Glick & Esses 2010, s. 4f). For det andre synliggjør denne definisjonen noen grunnleggende aspekter ved fordommer som senere forskning har bekreftet at er relevante. Dette vil jeg komme tilbake til.
 - 2 Det er også mulig å snakke om positive fordommer, der man tillegger mennesker positive egenskaper basert på gruppetilhørighet. I dette kapitlet forstår jeg fordommer primært som negative. Dette er i tråd med forståelsen av fordommer vi finner uttrykt for eksempel i læreplaner (generell del) og offisielle dokumenter (handlingsplanen), der det er de negative karakteristikkene og uttrykkene man vil til livs. Vekten på negative evalueringer utelukker ikke en bredere forståelse av fordommer, som vi finner det blant annet hos Dovidio et al., 2010, s. 5–7).

luering. Disse følelsene kan være både følte og uttrykte, og kan potensielt gi seg utslag i handling. For det tredje er disse generaliseringene preget av å være rigide, de endres ikke enkelt. Fordommer skiller seg fra rene misoppfatninger. Det er helt vanlig å gjøre feilaktige generaliseringer i hverdagen. Men de fleste slike misoppfatninger er enkle å endre i møte med ny erfaring og kunnskap. Fordommer, derimot, kjennetegnes ved at de er relativt stabile, også i møte med ny erfaring som ikke stemmer overens med fordommene. Fordommers rigiditet er helt sentralt når det kommer til mulighetene for å endre oppfatninger, og jeg vil behandle dette i mer detalj senere i kapitlet.

I dette kapitlet tar jeg utgangspunkt i en empirisk case-studie av religionsundervisning i videregående skole og løfter frem noen av utfordringene religionslærere opplever når de forsøker å motvirke fordommer i klasserommet.³ Kapitlets mål er å diskutere disse utfordringene og å isolere noen av de mekanismene som gjør det vanskelig å effektivt redusere fordommer gjennom undervisning. Denne diskusjonen vil skje i lys av teori fra forskning på fordomsreduksjon, kognitive skjemaer og affektive elementer i kunnskaps- og meningsdannelse. Avslutningsvis vil jeg på basis av diskusjonen skissere opp noen didaktiske tilnærminger som virker lovende med tanke på fordomsreduksjon i religionsundervisningen.

ARBEID MOT FORDOMMER I RELIGIONSUNDERVISNINGEN

I skoleåret 2015–2016 utførte jeg som del av mitt doktorgradsarbeid et feltarbeid ved en stor videregående skole på Østlandet. Mellom september og mars fulgte jeg seks religionslærere gjennom undervisning i åtte klasser i VG3 (se Toft, 2019, s. 39–50). I denne perioden observerte jeg førtifem bolker med undervisning i religion og etikk. Jeg intervjuet også alle lærerne, i tillegg til å følge dem gjennom pauser og teammøter. Hovedfokus for feltarbeidet lå på bruken av medier og hvordan mediedekning av religion påvirket undervisningen. Ett av hovedfunnene fra undersøkelsen var at lærerne opplevde mediedekningen av religion, særlig av islam, som så problematisk at de brukte mye av undervisningstiden på å tematisere og diskutere saker fra nyhetsbildet (Toft, 2018; 2019). Fordommer og stereotypiske fremstillinger av religion var temaer som gikk igjen i intervjuene og samtalene jeg hadde med lærerne. I dette kapitlet tar jeg utgangspunkt i disse intervjuene for å

3 Selv om det empiriske materialet primært danner et utgangspunkt for den videre behandlingen av tematikken, vil jeg også trekke noe på dette materialet som illustrasjoner av artikkelens poenger underveis.

belyse hvordan lærerne tenker rundt fordommer og eventuelt arbeid mot disse i religionsundervisningen.

Alle lærerne i mitt materiale har fokus på de holdningsskapende sidene av faget og synes at arbeid mot fordommer er en viktig del av religionsundervisningen. De beskriver ulike oppfatninger og opplevelser knyttet til holdningsskapende arbeid i klasserommet, men felles er en grunnleggende forståelse av at religionsfeltet preges av negative generaliseringer. Dette fremstilles ikke som unikt for skolen, men noe som også gjenfinnes i samfunnsdebatten, massemediene og storsamfunnet generelt. Arbeid mot disse generaliseringene uttrykkes eksplisitt av flere av lærerne som religionsundervisningens viktigste oppgave. Guro beskriver sine tanker om elevenes forhold til religion på denne måten:

Guro: Og så synes jeg at en viktig del er å utfordre fordommer og bilder de har fra før, da, og gjøre noe med dem.

Intervjuer: Opplever du at det ligger en del fordommer der (hos elevene)?

Guro: Masse! Masse, masse, masse. Det gjør det uansett, det gjelder jo alle fag. (...) Det opplever jeg ganske mye av. (...) Aller mest merker man jo at holdningene og fordommene til de ulike typene religionene og livssynene som vi ser på, er veldig ulik. (...) For eksempel har jeg opplevd mange fordommer rettet mot islam. Når det gjelder, alt er kvinneundertrykkende, veldig mye handler om terrorisme, veldig mye handler om sånne teorier da om at de skal ta over samfunnet. (...) De generaliserer veldig mye. (...) Så der har man en del fordommer, man har et bilde av hvordan de er. Som jeg tenker også må utfordres. Det gjelder også buddhisme og hinduisme, man har de generaliserende ideene om hvordan ting ser ut.⁴

Det er viktig å få frem at ingen av lærerne på denne skolen opplever elevene som utpreget fordomsfulle når det gjelder å ha sterke negative holdninger til grupper og enkeltpersoner i disse gruppene. Selv om jeg får høre om enkelttilfeller av anti-semittisme, muslimhets og fremmedfiendtlighet, så er dette ikke noe som oppleves som fremtredende hos elevene. I det store og hele beskrives elevenes fordommer primært på et kognitivt nivå. Det handler om å tillegge grupper negative egenskaper, basert på mangelfull informasjon, feilaktige generaliseringer og skjeve fremstillinger særlig fra mediene.

4 Sitatet ovenfor er redigert av plasshensyn. Det er dermed mye Guro snakket om her, som ikke er tatt med. Blant annet opplever hun at elevene også har fordommer mot kristne, men at disse skiller seg noe fra de andre religionene i og med at elevene mener de har mye kunnskap om kristendommen fra før.

På tross av at lærerne velger ulike strategier for hvordan de skal arbeide med dette i klasserommet, så er det ett tema som går igjen. Når det kommer til faktisk å endre på elevers holdninger og fordommer, så forteller religionslærerne at de i liten grad opplever at de klarer det. Selv om lærerne legger vekt på dette og aktivt planlegger og gjennomfører undervisningsopplegg som tar sikte på å endre misoppfatninger og negative stereotyper knyttet til religion, så er den opplevde effekten liten. Stereotype oppfatninger om religiøse grupper viser seg å være vanskelige å justere. Jeg vil i det følgende presentere og diskutere to ulike strategier jeg møtte i feltarbeidet mitt, illustrert gjennom to læreres erfaringer.

Bekjempe fordommer med kunnskap

Anne Lise mener arbeid mot fordommer er et av de viktigste målene i religion og etikk, og hun har arbeidet målrettet med dette i mange år. Hun er opptatt av at vi alle har fordommer, men at disse sjelden stemmer overens med virkeligheten når de blir utsatt for nærmere undersøkelser.

Anne Lise: For meg er det viktig å bekjempe fordommene folk har. Jeg synes det er veldig spennende.

Intervjuer: Gjelder det elever?

Anne Lise: Ja. Meg selv og elever. Jeg liker å konfronteres med dem generelt (...) Jeg har opplevd at de har mange fordommer, spesielt mot islam. Men jeg klarer ikke endre på det. De er så fastlåste. Og selv om jeg viser til tekster og prøver å balansere stoffet, så synes jeg at det er veldig vanskelig. De har sine fordommer om at muslimer er sånn og sånn, og at kristne er sånn og sånn, og det er veldig vanskelig å gjøre noe med (...) Nettopp det faget her er en mulighet til å balansere å komme med kunnskap. Men jeg tror ikke jeg klarte det.

Intervjuer: Hva vil du si er de viktigste sidene ved faget? Hva vil du at de skal sitte igjen med etter et år med religion og etikk?

Anne Lise: Jeg vil jo at de skal ha mer nyansert kunnskap enn det som kommer frem i media. At de skal ha, altså kunnskap det gir jo mer forståelse og mer toleranse overfor andre. Kanskje det som jeg håper på, da.

Intervjuer: Men du sier at det at det er litt vanskelig å endre det?

Anne Lise: Ja. Det er det, altså. Men det er jo bare å prøve. Man må bare prøve.

Litt senere i intervjuet snakker vi om en mer konkret sak der hun forteller om en tidligere elev som hadde klare nazistiske sympatier, og hun forteller hvordan hun prøvde å møte denne elevens holdninger.

Veldig vanskelig å gjøre noe med. Det er så fastlåst. Og selv om jeg prøvde å argumentere mot, så blir jo det i forhold til fagstoffet. Du må se den andre siden også. Vær objektiv, vær nøytral. Så det går på det faglige. Det er der jeg kan motsi. Men overbevise på den måten, det går ikke.

Anne Lise ser altså på religion og etikk som et fag der det i teorien skal være gode muligheter for å nyansere generaliseringer, misoppfatninger og problematiske holdninger gjennom kunnskap. I praksis, derimot, ser hun få resultater av dette arbeidet.

Bekjempe fordommer ved konfrontasjon

Den andre strategien som er fremtredende i mitt materiale, er å ta fatt i problematiske holdninger og utsagn når de dukker opp i klasserommet. Der, som vi så, Anne Lise begrenser motstanden til faglig baserte motargumenter, opplever Erik at det er viktig å konfrontere holdninger som ikke er akseptable. Vi snakket sammen rett etter en undervisningstime der en elev ble sterkt provosert da Erik pekte på at integrering også innebærer at storsamfunnet kommer innvandrere i møte. Eleven argumenterte sterkt for at det er de som kommer nye til landet, som har ansvaret for å tilpasse seg. Under intervjuet etter timen plaget det Erik at han ikke hadde hatt tid til å gå i rette med denne eleven.

Og da fikk jeg jo den tilbake at det er de som må gjøre noe med seg selv. Men det er jo nettopp det jeg ønsker fra elevene at de skal kunne ta metaperspektivet og se at det er jo sånn folk alltid argumenterer i konflikter. De er veldig lite opptatt av seg selv og hva de selv kan gjøre, men mer opptatt av hva andre kan gjøre (...) Og jeg var på nippet til å utfordre ham, men det ble ikke mer tid akkurat der (...) Jeg tenkte at hadde det vært mer tid så ville jeg ha spurt: Er det ikke det som er mye av problemet, at det er sånn de argumenterer?

Utover i intervjuet kommer vi tilbake til det å konfrontere elever, og Erik forteller at det hender han har havnet i situasjoner der han argumenterer direkte mot elevenes holdninger. Når vi snakker mer om disse situasjonene, reflekterer han rundt at resultatet av dette oftest blir at elevene «blir redde for å si hva de mener». Han forteller at han i møte med en elev tidligere i år lot seg provosere av det han oppfattet som intoleranse og at «man ikke ønsker å tenke». Men det eneste som kom ut av dette var at eleven «trakk seg inn i skallet sitt». Erik opplever at han trenger å finne et alternativ til denne tilnærmingen og at det kanskje vil være bedre å la det være klassen som møter elevenes holdninger og ikke ham, slik at han unngår å

fremstå som om han «har noe imot noen elevers mening og ikke andres. Det er uheldig å ha den rollen der».

En umulig oppgave?

Det er ikke mulig å generalisere fra et så lite utvalg med lærere fra en enkelt skole. Dette er heller ikke meningen med kapittelet. Beskrivelsen av hvor vanskelig det er å arbeide mot fordommer i religionsundervisningen er likevel av teoretisk interesse. Dette er en problematikk som er basert i konkret praksis, og som går til kjernen av både den empiriske og den teoretiske diskusjonen rundt muligheten for effektiv fordomsreduksjon. Målet om å fremme forståelse, respekt og toleranse for ulike religiøse og livssynsmessige grupper gjennom kunnskap er en del av hele religionsfagets legitimering. Dersom dette viser seg å være en umulig oppgave, så vil det være en alvorlig utfordring for faget. Jeg ønsker derfor å gå litt dypere inn i spørsmålet om hvordan undervisning kan bidra til å nyansere stereotypiske oppfatninger og redusere eventuelle fordommer.

FORDOMMENES MEKANISMER

Anne Lise og Eriks erfaringer illustrerer altså en helt sentral utfordring for arbeid mot fordommer i skolen. Det å tematisere fordommer direkte i klasserommet gir ikke nødvendigvis det resultatet vi ønsker. I noen tilfeller kan faktisk tematiseringen bidra til å reproducere og forsterke uønskede, stereotypiske forestillinger (Toft, 2018; 2019). Det er mange gode grunner både til å korrigere oppfatninger med kunnskap og til å konfrontere problematiske utsagn i klasserommet, men det er mye som tyder på at dette ikke er effektive midler dersom målet er å bekjempe fordommer.

På bakgrunn av hvor mye forskningsoppmerksomhet fordommer og hvordan disse kan reduseres har fått over mange tiår, kan det kanskje virke overraskende at vi ikke har utviklet flere metoder som er beviselig effektive når det kommer til fordomsreduksjon (se Grapin, Griffin, Naser, Brown & Proctor, 2019). Allerede i 1954 pekte Gordon Allport, i sitt klassiske verk *The Nature of Prejudice*, på at fordommer i sitt vesen er forandringsresistente. Allport mener at dette er noe av det som skiller fordommer fra vanlige misoppfatninger, nettopp det at de ikke enkelt endres i møte med ny informasjon (s. 9). Han tilskriver dette at fordommer består av et samspill mellom kognitivt innhold og holdninger (s. 13). I sin definisjon av fordommer fremhever han det han kaller to essensielle ingredienser, det må være en holdning (attitude) i favør eller ufavør av noe, og denne må være relatert til en overgeneralisert forestilling (belief). Det er dette samspillet mellom to grunnleg-

gende menneskelige egenskaper, vår tendens til å kategorisere virkeligheten og vår evne til å knytte følelsesmessige valører til verden, som gjør at fordommer er stabile over tid, også om vi blir konfrontert med informasjon som motsier dem.

Sytti år etter Allports bok finnes det en enorm forskningslitteratur knyttet til fordommer (se for eksempel Oskamp, 2000; Paluck & Green, 2009; Stephan & Stephan, 2001) og vi vet stadig mer om mekanismene involvert i hvordan fordommer dannes og opprettholdes. En rekke ulike innfallsvinkler for å redusere fordommer har blitt utviklet og prøvd ut i praksis, men systematiske meta-studier av disse metodene peker på at den faktiske effekten i de aller fleste tilfeller er usikker⁵ (Aboud et al., 2012; Beelman & Heineman, 2014; Grapin et al., 2019; Paluck & Green, 2009). Relevant for dette kapittelet er at metoder som adresserer fordommer direkte, ser ut til å være særlig lite effektive, og i en del tilfeller faktisk virker motsatt av intensjonen. Flere intervensjonsstudier⁶ knyttet til rasisme og forholdet mellom etniske grupper viser at det er en stor risiko for at deltakerne kommer ut med uendrede eller forsterkede fordommer (Bigler, 1999; Hewstone, 1996; Schofield, 1986). I det store og det hele utfordrer altså forskningslitteraturen tanken om at fordommer effektivt reduseres gjennom kunnskap og direkte konfrontasjon, i alle fall alene. Dersom fordomsreduksjon skal være en del av skolens, og religionsundervisningens, oppgave, er det viktig at vi tar med kunnskapen som disse forskningsbidragene bringer til torgs. Jeg vil i det følgende fokusere på noen relevante sider fra forskningen.

Fordommenes tre elementer

For å få en dypere forståelse av mekanismene som er involvert, kan vi isolere ulike elementer ved fordommer: et *innholdsmessig*, et *assosiativt* og et *affektivt* element.⁷ Disse elementene virker sammen, men er også tett knyttet til ulike mentale proses-

5 Det betyr ikke at det ikke er noen metoder som viser konsistente, positive effekter på tvers av studier. Jeg skal komme tilbake til dette senere i kapittelet. Men i det store bildet er effekten av ulike metoder usikker, av empiriske, metodologiske og teoretiske årsaker.

6 Studier der ett eller flere konkrete tiltak testes ut med sikte på å dokumentere eventuell effekt.

7 Dette er min egen inndeling, men den springer ut av forskning på fordomsreduksjon (se under). Det finnes flere måter å konseptualisere fordommers komponenter på. En annen vanlig type inndeling er å snakke om kognitive, affektive og atferdsmessige komponenter (Dovidio et al., 2010, s. 5). Atferd er viktig for forståelsen av fordommers effekt, men i dette kapittelet vil jeg primært fokusere på kognitive og affektive komponenter. Som jeg vil diskutere nærmere, finner jeg det fruktbart å dele den kognitive komponenten inn i innholdsmessige og assosiative elementer for å synliggjøre ulike mekanismer som spiller inn i hvordan vi organiserer og aktiverer kognitivt innhold.

ser relatert til blant annet forståelse, kategorisering, følelser og verdier. Dersom vi ønsker å tematisere fordommer i klasserommet direkte, så er det essensielt å ha en grunnleggende forståelse av dette samspillet. I skolefag som KRLE og religion og etikk vil kunnskap naturlig nok være i fokus, og det vil være hensiktsmessig å utfordre overgeneraliseringer, mangel på kunnskap og problematiske forestillinger om religiøse grupper gjennom en vektlegging av faglig *innhold*. Vi ønsker at elevene skal sitte igjen med nyansert kunnskap som setter dem i stand å utfordre lettvinne, stereotypiske fremstillinger og dermed også ideelt gi dem grunnlag for forståelse og respekt for mennesker med ulike livssyn. Men som eksemplene over viser, så er ikke dette uproblematisk. Det er nemlig ikke slik at vi kan isolere *innholdselementet* fra de andre elementene som inngår i fordommer. Dette gjør at vi ved en ren kunnskapsbasert tilnærming risikerer uintenderte effekter fordi vi også aktiverer *assosiative* og *affektive* elementer som opererer etter andre mekanismer. Det er særlig to slike mekanismer jeg vil trekke frem i denne sammenhengen. Den første er knyttet til at vi kategoriserer verden ved hjelp av forenklede mentale skjemaer som både dannes og aktiveres gjennom *assosiasjon*. Den andre er knyttet til at følelser og *affektive* reaksjoner ser ut til å spille en stor rolle for hvordan vi anvender og vurderer kunnskap, spesielt når kunnskapen motsier etablerte meninger. Disse mekanismene er helt sentrale å ta hensyn til dersom vi effektivt skal arbeide mot fordommer i religionsfaget.

Mekanisme 1: Tematisering av konkrete fordommer forsterker den assosiative forbindelsen

En helt grunnleggende egenskap hos mennesket er evnen til å sortere inntrykk fra verden rundt oss i kategorier. Men siden vi ikke har en uendelig kognitiv kapasitet som gjør oss i stand til å behandle alle inntrykk samtidig, så baserer vi oss på kognitive skjemaer som på en rask og effektiv måte gir oss informasjonen vi trenger for å ta enkle avgjørelser uten å måtte stoppe opp til enhver tid (Bartlett, 1932; Fillmore, 1976; jf. van Dijk, 1988, s. 101f). Disse skjemaene utgjør kjernen i menneskelig kategorisering ved at vi samler informasjon i «pakker» som er umiddelbart tilgjengelige når vi skal skape mening i verden rundt oss. Kognitive skjemaer spiller inn når vi kategoriserer gjenstander, mennesker og sosiale situasjoner, og sikrer at vi kan handle mer eller mindre automatisert uten at hver enkelt situasjon må analyseres først (Bartlett, 1932; Goffmann, 1974; Kahnemann, 2011). Disse «informasjonspakkene» består av en rekke ulike elementer som aktiveres sammen i gitte situasjoner. Hvis jeg for eksempel går inn i en butikk, så aktiveres umiddelbart en slik «pakke» eller skjema som gir meg informasjon om hvordan jeg skal oppføre

meg, ulike roller, forståelse av kjøp/salg etc. Så sant det ikke skjer noe helt uventet, trenger jeg ikke å aktivt tenke gjennom disse tingene, de er umiddelbart tilgjengelige for meg i et samordnende kognitivt skjema. Når det kommer til kategorisering av mennesker, består våre kognitive skjemaer gjerne av stereotyper, det vil si etablerte forestillinger om trekk ved ulike grupper som vi generaliserer til gruppens medlemmer. Kategorisering av grupper, med tilhørende antakelser om deres egenskaper, motivasjoner og handlingsmønstre, ligger naturlig for oss og er i mange tilfeller også svært nyttig (Brislin, 1981), men innebærer også en sterk fare for feilslutninger og unyanserte generaliseringer. Selve kategoriseringen skjer gjennom assosiasjon og tilgjengelighet, og ligger primært i forkant av aktiv og bevisst tenkning. Flere konkurrerende skjemaer kan eksistere side ved side og aktiveres ulikt under ulike forhold (Scheufele & Tewksbury 2007, s. 14–17). Dette vil jeg komme tilbake til i slutten av kapittelet.

De automatiserte, assosiative prosessene involvert i kategorisering av mennesker har fått økende oppmerksomhet innenfor fordommsforskningen. Patricia Devine (1989) viser på en overbevisende måte at vi må skille mellom bevisste fordommer i form av eksplisitte, negative forestillinger knyttet til enkeltgrupper på den ene siden og automatiserte stereotyper som kan inneholde negative generaliseringer på den andre. Poenget hennes er at velkjente gruppestereotyper aktiveres automatisk i møte med personer eller symboler som representerer disse gruppene uavhengig om man på et bevisst nivå faktisk står inne for dem. Dette er et viktig poeng som støttes av forskning på skjemaaktivering fra en rekke andre fagfelt (se Toft, 2019, s. 67). Denne aktiveringen vil potensielt påvirke oss på et forbevisst nivå, såkalt «implisitt bias» (Dovidio et al., 2010, s.10), på en måte som gjør at vi vurderer og potensielt behandler personer ulikt basert på stereotype gruppeforestillinger uten at vi bevisst er klar over dette. Det er ingen allmenn enighet om nøyaktig hvordan forholdet mellom disse automatiserte prosessene og fordommer skal forstås,⁸ men det er enighet om at assosiative kategoriseringsprosesser er et sentralt aspekt ved hvordan fordommer dannes og opprettholdes. Gjennom aktiv bevissthet kan disse automatiserte responsene motarbeides slik at vi ikke handler etter dem, men de kan ikke fjernes (Devine 1989, s. 16). Lars Laird Iversen peker i sin bok *Uenighetsfelleskap* (2014) på en viktig konsekvens av dette. Vi bør ikke, og kan ikke, ta sikte på å kvitte oss med stereotypene i seg selv. Derimot kan vi, ifølge Iversen, redusere negative stereotyper og unngå å diskriminere på bakgrunn av dem, ved å aktivt trene på å over-

8 En interessant diskusjon går for eksempel på om automatiserte kategoriseringer er nøytrale, eller hvor vidt affekt og negative evalueringer inngår allerede på dette nivået (se Madva & Brownstein, 2018).

prøve de fordomsfulle impulsene som stammer fra våre automatiserte kategoriseringer (Iversen, 2014, s. 44–45).

Når det kommer til arbeid mot fordommer i klasserommet, så er det viktig at vi er klar over og anerkjenner det assosiative elementet. Fordi en helt grunnleggende mekanisme knyttet til kategorisering gjennom assosiasjon er at de assosiative skjemaene *styrkes* gjennom tematisering ved at de blir lettere tilgjengelige for oss (se for eksempel Tversky & Kahneman, 1973, s. 208). Det vil si at om vi velger å konfrontere stereotypiske forestillinger direkte, så vil vi også være med på å forsterke hvor tilgjengelig denne forestillingen er. Stereotyper dannes og opprettholdes primært ved at de er allment kjent og ofte gjentatt, og er ikke avhengige av at vi nødvendigvis bevisst står inne for dem. Den kognitive lingvisten George Lakoff (2014) gir et illustrerende eksempel på denne mekanismen når han viser hvordan aktiveringen av assosiative skjemaer spiller inn i politisk debatt på en slik måte at den som aktivt argumenterer mot sine motstanderes standpunkter, oftest ender opp med å bekrefte disse standpunktene relevans ved at rammene for diskusjonen opprettholdes. For å ta et eksempel fra mine egne klasseromsobservasjoner så vil et undervisningsopplegg basert på spørsmålet om islam er kvinneundertrykkende, styrke den assosiative forbindelsen uavhengig av hvilket resultat man faller ned på. Selv om man skulle benekte at islam er kvinneundertrykkende,⁹ vil forestillingen om muslimers problematiske forhold til likestillingsspørsmål forsterkes. En annen illustrasjon av dette poenget fra samme feltarbeid finnes i det at flere elever i intervjuer oppga at de synes islamundervisningen handlet altfor mye om vold og terror, på tross av at læreren aktivt jobbet med å vise det motsatte gjennom å tilbakevise påstander om at islam er særlig knyttet til vold og terror (Toft, 2017; 2018). Så når vi arbeider med fordomsreduksjon i klasserommet, er det viktig å være bevisst på at en direkte tematisering av innholdet i stereotypiske generaliseringer kommer med en pris i form av aktiv styrking på det assosiative nivået. Dette gjelder altså selv om vi eksplisitt tilbakeviser stereotypien.

Mekanisme 2: Konfrontasjon aktiverer affektive reaksjoner som styrker den opprinnelige forestillingen

Diskusjoner rundt forestillinger om ulike grupper er ikke en ren intellektuell øvelse. Selv om tanken om at «det bedre argumentet vinner» er et forlokkende ideal, viser

9 Noe som i seg selv sjelden vil være mulig, siden det her, som i så mange andre sammenhenger, er sånn at det finnes ressurser i religionen tilgjengelig både for undertrykking og frigjøring. I mine observasjoner endte da også flere av oppleggene som tok sikte på å nyansere nettopp på et *både og*, i denne typen spørsmål.

det seg at i faktiske situasjoner sjelden er slik at mennesker baserer sine meninger på en nøytral avveining av fakta. I forrige avsnitt så vi på hvordan assosiative mekanismer spiller inn på våre oppfatninger om andre mennesker, og hvordan de i mange tilfeller virker aktivt som hindringer for å endre kategoriene som inngår i våre fordommer. I dette avsnittet skal vi se nærmere på at fordommer i tillegg har et affektivt element som spiller inn, og også bidrar til fordommers rigiditet.

Det er nå en bred, tverrfaglig enighet om at affektive elementer som evalueringer og følelser spiller en stor rolle i kognitiv aktivitet. I mange sammenhenger opp gjennom historien har følelser blitt sett på som primitive sammenlignet med «ren tenkning» (jf. Rosaldo, 1984), men denne forestillingen har blitt utsatt for sterk kritikk til fordel for en tanke om at affektive elementer er en integrert og essensiell del av både a) menneskelig tenkning og b) sosial samhandling (se for eksempel Skoggard & Waterston, 2015).¹⁰ Når det gjelder måten vi tenker på, så er det i det hele tatt vanskelig å skille det kognitive og det affektive fra hverandre på noen fruktbar måte (Allport, 1954, s. 21; Duncan & Barrett, 2007). Affektive elementer inngår i en rekke kognitive prosesser, som hukommelse, oppmerksomhet, læring etc. Dette er svært relevant når vi ser på muligheten for å redusere fordommer, der affektive elementer er en integrert del av fenomenet i seg selv. Allport (1954) pekte på at fordommer gir oss emosjonell motstand når våre fordomsfulle forestillinger blir utfordret (s. 9), og at selv om forestillinger kan bli rasjonelt angrepet, har de vanligvis «the slippery propensity of accommodating themselves somehow to the negative attitude which is much harder to change» (s. 13). Fordomsfulle forestillinger er resistente, både ved at vi har en tendens til å rasjonalisere vekk det som ikke stemmer overens med forestillingene våre (s. 14), og ved at vi lettere tar til oss informasjon som er motivert av sterke følelser (s. 22). Affekt spiller en sterk rolle i å opprettholde denne typen forestillinger.

Som blant annet Iversen trekker frem, er dette fenomenet også godt dokumentert knyttet til sosial interaksjon der ulike meninger møtes og debatteres (2014). Han viser til Michael Billigs (1996) og Cass Sunsteins (2009) forskning på diskusjoner og uenighet og peker på at debattanter heller anspores til å finne bedre argumenter for sitt standpunkt enn å endre det (Iversen 2014, s. 35). Særlig interessant er Sunsteins gjennomgang av forskning som viser at selv om uenighet vanligvis ikke fører partene nærmere sammen i meninger, vil slike meningsendringer kunne inntreffe dersom partene i en diskusjon er uenige, men ikke har sterke følelser knyttet til saken som diskuteres. Jo sterkere følelser du har til en mening, derimot, jo vanskeligere er det for deg å endre mening. En rekke studier har pekt på at denne

10 Jeg bruker her termen «affektiv» bredt for å favne ulike følelsesmessige elementer som evaluering, følelse, stemning og emosjon (jf. Zembylas, 2014).

tendensen også er fremtredende i møte med forskningsbasert informasjon (se Munro & Ditto, 1997). Forskning som stemmer overens med allerede eksisterende holdninger og meninger som vi har et sterkt forhold til, blir konsekvent vurdert som mer pålitelig enn forskning som bryter med disse (Miller, McHoskey, Bane & Dowd, 1993; Lord, Ross & Lepper, 1979). I de fleste tilfellene rapporterte faktisk informantene at de var mer overbevist om allerede etablerte meninger etter å ha møtt velbegrunnede motforestillinger. Selv om det er uenighet knyttet til hvilke mekanismer som kan forklare disse funnene, viser blant annet Munro og Dittos (1997) studier at følelsesmessige mekanismer spiller inn i tillegg til mer rene kognitive prosesser. Det å møte trusler mot etablerte forestillinger utløser i seg selv en affektiv respons som spiller en rolle for hvordan vi behandler informasjonen (s. 650).

I klasseromssammenheng blir dette relevant av flere grunner. For det første er en tematisering av spesifikke fordommer minst effektiv for dem som faktisk har disse forestillingene. For det andre vil en direkte konfrontasjon med elevers fordommer, der disse faktisk kommer til uttrykk i klasserommet, sjelden føre med seg annet enn at eleven(e) dette gjelder, blir presset opp i et hjørne. For å parafrasere Allport så vil en elev som opplever seg angrepet, ikke kunne lære (1954, s. 498). Korrigerende og konfronterende av problematiske utsagn har helt klart sin plass i skolen, men ikke hvis målet primært er å endre oppfatningene som ligger bak utsagnene (se Lenz & Moldrheim, 2019). Relevant for religionsundervisning er også at religion er et tema som generelt utløser sterke følelser hos mennesker, både personlig og i sosial interaksjon (se bl.a. Abdel-Fadil, 2019). Når religion tematiseres i offentligheten, skjer dette i stor grad i forbindelse med konflikt og kontroverser (Lundby, 2018) og dette ser også ut til å ha en mulig påvirkning på religionsundervisning (Toft, 2019). En sterk vektlegging av kontroversielle temaer knyttet til religion vil derfor med stor sannsynlighet også aktivisere affektive mekanismer hos elevene.

Som vi har sett, mener flere av lærerne i min studie at det er viktig å korrigere og konfrontere feilaktige og generaliserende utsagn i klasserommet, noe som også kommer frem i observasjonene mine. Selv om jeg ikke vil kategorisere disse observasjonene som eksempler på fordommer i seg selv, det var få utsagn som bar preg av en sterk, negativ generalisering knyttet til religiøse grupper, så illustrerer de hvordan denne typen konfrontasjoner skaper følelsesladde situasjoner der tendensen ser ut til å være at meninger sementeres fremfor å åpnes for nyansering. Denne typen observasjoner kan ikke si noe om hva som faktisk skjer med elevers meninger utover det som er direkte observerbart, men representerer i alle fall eksempler på konkrete situasjoner der generaliserende utsagn konfronteres. Jeg vil kort beskrive to slike episoder:

I Karis klasse (18. november 2015) diskuterer de terrorangrepene i Paris. Diskusjonen dreier seg raskt over mot om islam oppfordrer til vold og terror, og en av guttene er veldig aktiv i å vise at muslimers forhold til Koranen er sterkt problematisk. I løpet av diskusjonen blir denne eleven konfrontert av flere andre, inkludert læreren. Etter å ha aktivt brukt nettkilder til å finne argumenter som støtter sitt syn, utbryter han til slutt: «Jeg mener de (muslimer) er dumme som baserer alt de tror på en bok som er skrevet for kjempelenge siden.» Etter dette fortsetter diskusjonen, men denne eleven deltar ikke videre.

I Eriks klasse (1. mars 2016) er temaet islam, og de snakker om integrering. Erik fokuserer på at vi bør snu på forestillingen om at det er muslimske innvandrere som må tilpasse seg, men heller se på hva majoriteten kan gjøre. Dette provoserer en av elevene sterkt, og han utbryter med hevet stemme. «Det er de som må tilpasse seg. Det er vår kultur!» Dette fører til en lengre diskusjon der Erik er svært aktiv med å tilbakevise elevens utsagn om muslimer. Noen elever støtter med eleven, som oppsummerer på følgende måte: «I det aller meste er muslimene uenige i våre verdier. De vil ikke integrere seg!»

I begge disse tilfellene ser vi at elevene som generaliserer negative egenskaper til medlemmer av en religiøs gruppe, havner i en forsvarsposisjon og ender opp med å styrke og spisse sine opprinnelige posisjoner. Selv om det i begge tilfeller ble aktive diskusjoner, er det ikke noe i selve interaksjonen som tilsa at partene nærmet hverandre eller endret standpunkt.¹¹ Disse to isolerte eksemplene kan ikke brukes til å påvise hvordan affekt spiller inn på et dypere nivå, men er likevel eksempler på hvordan konfrontasjon i liten grad skaper gode forutsetninger for å endre etablerte meninger. Elevene som havner i en forsvarsposisjon, ender i disse eksemplene opp med å bli såpass provoserte at de også spisser formuleringene sine litt ekstra. Som virkemiddel for å åpne opp for å endre standpunkter virker denne typen direkte konfrontasjon lite egnet.¹² I tråd med de teoretiske perspektivene jeg refererte tidligere, så ser det ut til at kunnskapsinnholdet i diskusjonene i liten grad påvirker partenes standpunkter.

For å oppsummere så ser affektive mekanismer ut til å spille sterkt inn i både hvordan vi tilegner oss, vurderer og sosialt forhandler kunnskap. I hovedsak fun-

11 Det er viktig å vektlegge at jeg ikke kan utelukke muligheten for at en slik endring vil kunne skje i etterkant. Dette har jeg ingen data som sier noe om.

12 Med dette vil jeg ikke si at det ikke er mulig å finne andre måter å konfrontere elevens utsagn på. Ulike lærere vil ha ulik tilnærming, og kompetanse, når det gjelder å legge til rette for diskusjon. Begge eksemplene over er direkte påvirket av en klasseromssituasjon der elever og lærers rolleforventninger og rom for posisjonering spiller inn og videre reduserer muligheten for å la partene nærme seg hverandre. Men at følelser spilte en stor rolle, kom likevel tydelig frem i observasjonene.

gerer disse mekanismene bevarende på allerede etablerte forestillinger. Disse mekanismene er ikke kun relevante for fordommer, men spiller inn i de fleste sammenhenger der våre meninger er involvert. Men dette er likevel særdeles relevant når vi ser på mulighetene for å endre fordommer, nettopp fordi fordommer i seg selv karakteriseres av å være knyttet til negative (eller positive) evalueringer av mennesker. Den affektive komponenten som er en del av fordommene, vil dermed også være en av grunnene til at de er så vanskelige å endre.

MÅLRETTET ARBEID SOM IVARETAR FLERE ELEMENTER

Denne gjennomgangen av hvordan assosiative og affektive mekanismer spiller inn på ulike nivåer når forestillinger møtes og diskuteres, utfordrer antakelsen om at kunnskap i seg selv reduserer fordommer. Det er viktig å anerkjenne at et ensidig fokus på kunnskapsbaserte tilnærminger også kan innebære uintenderte effekter som fornyer og forsterker forestillingene de tar sikte på å bekjempe. Dette viser oss to ting. For det første viser det tydelig at om undervisningen skal bidra til å redusere fordommer, så trenger læreren kompetanse på dette feltet. Fordomsreduksjon skjer ikke av seg selv, og i mange tilfeller kan det, som vi har sett, også virke mot sin hensikt. For det andre så viser det oss at vi trenger å utvikle både metodikk og didaktikk som integrerer kunnskapen om hvordan mekanismer knyttet til fordommenes affektive og assosiative elementer spiller inn. Dette betyr ikke at vi trenger å gi opp konkrete, kunnskapsbaserte undervisningsopplegg som tematiserer fordommer og overgeneraliseringer direkte, men at disse bør informeres av og suppleres med metoder som er mer konkret rettet mot de assosiative og affektive elementene.

Nyere forskning på fordomsreduksjon

Før jeg skisserer opp to tilnærminger jeg mener vil være fruktbare i utviklingen av en mer målrettet didaktisk tilnærming til fordomsreduksjon, vil jeg bruke litt tid på å se nærmere på hva nyere forskning på feltet sier. På tross av at forskning på fordomsreduksjon har klare svakheter som gjør det vanskelig å med sikkerhet vurdere effektiviteten til ulike programmer, så er det likevel noen tilnærminger som over tid har vist positive og lovende resultater både i laboratorier og i praksissituasjoner (se Paluck & Green, 2009). En rekke meta-studier og systematiske gjennomgangsstudier fra det siste tiåret peker på at det er noen tilnærminger som kan vise til dokumenterte resultater (Aboud et al., 2012; Beelmann & Heinemann, 2014; Paluck & Green, 2009; Ülger, Dette-Hagenmeyer, Reichle & Gaertner, 2018).

Studiene viser at tilnærminger som baserer seg på a) kontakt mellom ulike grupper, b) aktivt samarbeid mellom individer på tvers av grupper og c) arbeid med perspektivtaking og empati, skiller seg positivt ut i denne sammenhengen. Disse studiene peker også på at det er tilnærminger med en tydelig teoretisk forankring som viser best effekt. Her er det særlig to teoretiske rammeverk jeg vil trekke frem. Dette er a) *kontakthypotesen*, en teoretisk tilnærming til fordomsreduksjon som sier at under optimale forhold med lik status, felles målsettinger, institusjonell støtte og fravær av konkurranse vil interaksjon mellom to grupper redusere fordommer dem imellom (Pettigrew & Tropp, 2006, jf. Allport, 1954; Dovidio, Eller & Hewstone, 2011) og b) *sosial læringsteori*, som på ulike måter peker på at læring, inkludert forestillinger om andre mennesker, primært skjer gjennom sosial samhandling fremfor individuell bearbeiding (se Paluck & Green, 2009 for en mer systematisk gjennomgang). Disse teoretiske rammeverkene er ikke gjensidig ekskluderende, men har litt ulikt fokus. Kontakthypotesen setter selve kontakten mellom ulike grupper i sentrum, mens ulike former for sosial læringsteori åpner for at fordomsreduksjon kan skje gjennom sosial samhandling også uten en slik kontakt.

I dette kapittelet er undervisning i fokus, og flere oversiktsstudier har sett nærmere på effekten av ulike programmer og intervensjonsstudier gjennomført i skolen. Ülger med flere publiserte i 2018 en meta-analyse av femti ulike skolestudier som har tatt sikte på å redusere negative holdninger mot medlemmer av ulike grupper basert på etnisitet, religiøsitet eller ulike former for handicap. Studien finner at en rekke ulike slike programmer kan vise til positive effekter, og konkluderer med at «meaningful changes in outgroup attitudes can be obtained by applying anti-bias programs in schools» (Ülger et al., 2018, s. 1). Programmer som baserer seg på kontakt mellom ulike grupper, kommer også i denne meta-studien best ut med tanke på effektivitet, men studien viser like stor effekt av programmer som inkorporerer flere tilnærminger samtidig. Fordomsreduksjonsprogrammer som bygger på ren informasjon, viser liten eller ingen effekt (s. 8). I tillegg gir denne meta-studien noen mer generelle konklusjoner som er interessante. For det første ser det ut som at opplegg som retter seg mot individer, er mer effektive enn de som er rettet mot klassen som helhet. For det andre gir opplegg som innebærer arbeid over tid, bedre effekt enn engangsopplegg (s. 12). For det tredje viser studien at elevenes alder har betydning for hva slags opplegg som er mest effektivt (jf. Aboud, 2008; Bigler & Liben, 2006). Litt foruroligende for oss har denne meta-studien også sett på betydningen av hvem som utfører de ulike metodene. Den konkluderer med at effekten er mindre, eller ikke til stede i det hele tatt, dersom det er lærere og ikke forskere som gjennomfører oppleggene. Studien kan ikke si noe om årsakene til dette, men spekulerer blant annet i om dette har med om lærerne er dårli-

gere opplært i de metodene de bruker, og også om de i større grad vil tilpasse metodene til andre faktorer som er relevante i klasserommet, og på den måten påvirke hvor tett de følger det planlagte opplegget (Ülger et al., 2018, s. 11). Forskerne bak studien anbefaler et tettere samarbeid mellom lærere og forskere som gjør at fordomsreducerende opplegg kan integreres i skolehverdagen på en forsvarlig måte (s. 12).

Samlet sett er bildet fra oversiktsstudier og meta-studier altså at det er mulig å redusere fordommer gjennom systematisk arbeid i skolen (se også Aboud et al., 2012; Beelmann & Heinemann, 2014). Metodikk som på ulike måter springer ut fra kontakthypotesen, har sterkest empirisk støtte totalt, men også andre tilnærminger viser positive tendenser gjennom faktisk utprøving i klasserommet.¹³

Stedfortredende kontakt – empati og perspektivtaking

I 1997 lanserte Wright, Aron, McLaughlin-Volpe og Ropp det de kalte den utvidede kontakthypotesen. De hadde merket seg at selv om kontakthypotesen kunne vise til gode resultater, så var det likevel flere problemstillinger knyttet til å få i stand de optimale forholdene som kreves for en effektiv fordomsreduksjon gjennom kontakt. Det å skape «interpersonlig nærhet» i stor skala byr på store utfordringer (s. 87f). I stedet viste de at det var mulig å oppnå lignende effekter ved å la mennesker observere vennskap og positiv interaksjon på tvers av grupper. De viser gjennom fire forsøk at det å se positive eksempler på vennskap mellom medlemmer av egen og en annen gruppe kan gjøre at vi kjenner igjen trekk ved oss selv i andre, og dermed redusere negative holdninger basert på gruppekarakteristikk. Den utvidede kontakthypotesen har blitt styrket gjennom en rekke andre studier (se Dovidio et al., 2011) og danner grunnlag for metodikk som benytter stedfor-

13 Mest utviklet i konkret, metodisk retning er nok samarbeidende læring (Cooperative Learning) (Johnson & Johnson, 1989) og Jigsaw-metoden (Aronson & Patnoe, 2011). På litt forskjellige måter bygger disse metodene på at individer fra ulike grupper arbeider sammen på en måte som gjør at alle har en viktig funksjon som er essensiell for det samlede resultatet.

treddende kontakt¹⁴ for å redusere fordommer og negative forestillinger om ulike grupper. Sentralt for denne typen metodikk er at positiv kontakt mellom grupper kan observeres indirekte gjennom ulike narrativer i form av å lese (for eksempel Cameron & Rutland, 2006; Liebkind, Mähönen, Solares, Solheim & Jasinskaja-Lahti, 2014) eller gjennom audiovisuelle medier / filmer (for eksempel Mazziotta, Mummendey & Wright, 2011; Schiappa, Gregg & Hewes, 2005), og at dette gir en tilsvarende effekt som av personlig kontakt. Vi finner positive effekter av denne typen metodikk dokumentert i en rekke studier, mange av dem utført i skolesammenheng (for eksempel Liebkind et al., 2014; Vezzali, Di Bernardo, Stathi, Visintin, & Hewstone, 2019, se Paluck & Green, 2009; Vezzali, Hewstone, Capozza, Giovannini & Wölfer, 2014 for mer detaljerte gjennomganger av ulike studier).

Å anvende stedfortredende kontakt i fordomsreducerende arbeid virker lovende for religionsundervisning. Av ulike grunner er det vanskelig å lene seg på didaktikk som er avhengig av direkte kontakt mellom religiøse grupper blant elevene. For det første har skoler for stor variasjon i elevgruppens religiøse mangfold til at dette skal kunne utgjøre en grunnleggende tilnærming. For det andre er det flere problemstillinger knyttet til det å skulle gjøre elevers religiøse og livssynsmessige tilhørighet til utgangspunkt for undervisning, i alle fall om elevens bakgrunn blir brukt som representative for helhetlige livssynskategorier (Vestøl, 2017). Når det gjelder stedfortredende kontakt, er ikke disse problemstillingene relevante. Narrativer som viser positiv kontakt mellom medlemmer av ulike grupper, vil være tilgjengelige uavhengig av elevgruppens sammensetning. I tillegg til tradisjonelle muntlige og skriftlige undervisningsformer ser vi at et stadig mer mediemettet klasserom åpner nye muligheter for bruk av ulike narrativer og gir tilgang til en rekke mediefremstillinger som kan brukes i denne typen undervisning.¹⁵ Fortellingsdidaktikk er allerede en etablert del av den norske religionsdidaktikken (se bl.a. Breidlid & Nicolaisen, 2011) og dekkes i flere av de grunnleggende lærebøkene rettet mot lærerstudenter (Sødal, 2009; Andreassen, 2016). De religiøse tradisjonenes rike fortellingsunivers er sentrale for religionsundervisning. Derfor har også didaktiske vurderinger, for eksempel knyttet til formidling av fortelling gjennom ulike modaliteter og formater, fortelling som arbeidsmåte og bruken av narrative virkemidler i kunnskapsformidling, fått oppmerksomhet i religionsdidak-

14 Det er vanlig å skille mellom utvidet kontakt (extended contact), som innebærer kunnskap om vennskap mellom grupper og stedfortredende kontakt (vicarious contact) der dette observeres i praksis (se Dovidio et al., 2011; Hewstone & Swart, 2011). Jeg vil i hovedsak ta for meg stedfortredende kontakt her.

15 Uten å behandle det videre her vil jeg også peke på potensialet i ulike former for dataspill når det gjelder å arbeide med stedfortredende kontakt i klasserommet.

tikken. Jeg mener det allerede etablerte fokuset på fortelling i religionsdidaktikken representerer et unikt potensial for også å arbeide mer konkret med fordomsreduksjon gjennom fremstilling av positiv kontakt mellom ulike grupper og fremstilling av ulike perspektiver.

Når det gjelder bruken av film- og mediefremstillinger, er didaktikken mindre utviklet. Jon Magne Vestøl (2012) peker på at selv om norske lærebøker om religion ofte henviser til filmer i oppgavesammenhenger, så mangler gode, didaktiske begrunnelser om hvordan og hvorfor disse skal brukes. Mine egne klasseromsstudier antyder også at underholdningsaspektet i mange sammenhenger ser ut til å være det viktigste hensynet når film- og videomateriale velges ut for bruk i religionsundervisning (Lied & Toft, 2018; Toft 2021). Dette er potensielt problematisk. I likhet med det vi har sett i andre sammenhenger, vil også mediefremstillinger kunne etablere, reproducere og forsterke eksisterende generaliseringer og fordommer (Toft, 2018, jf. Dovidio et al., 2011; Weisbuch, Pauker & Ambady, 2009; Mastro, 2009). Utvalget som gjøres er derfor viktig, og bør basere seg på helhetlige, didaktiske vurderinger på lik linje med utvalget av annet undervisningsmateriale.

Nøkkelen til effektiv bruk av denne typen narrativer i fordomsreduksjon ser ut til å ligge nettopp i valget av egnede fremstillinger. Suksesskriteriene i denne sammenhengen knyttes til i hvilken grad a) det er mulig for elevene å identifisere seg med personene som fremstilles (Vezzali et al., 2014), b) gruppetilhørighet gjøres eksplisitt (Mazziotta et al., 2011) og c) positiv kontakt er i fokus (Vezzali et al., 2014, jf. Brown & Hewstone, 2005). Det er derfor viktig at fortellinger, tekster og filmer er spesifikt valgt ut med tanke på disse kriteriene. Om dette legges til grunn, er potensialet stort for at denne typen undervisning vil virke positivt både på et affektivt nivå og et assosiativt nivå. Sentralt for det affektive nivået er at denne typen fortellinger påvirker gjennom å skape empatiske reaksjoner, vise positive eksempler og trene evnen til å ta andres perspektiver. Fokuset ligger på de enkelte individene i gruppene som inngår. Følelsesmessige reaksjoner knyttes dermed i mindre grad til generaliseringer på gruppenivå. På et assosiativt nivå vil denne typen narrativer også kunne bidra ved å åpne for nye typer generaliseringer (Vezzali, Stathi, Giovannini, Capozza & Trifiletti, 2015). Dette krever at fortellingene nettopp åpner opp for de individuelle medlemmene av gruppene som inngår. Jeg vil behandle dette i mer detalj når jeg går gjennom den andre typen tilnærming jeg vil trekke frem, men dette er også relevant for arbeid basert på stedfortredende kontakt.

Jeg mener altså at denne innfallsvinkelen til fordomsforebyggende arbeid er fruktbar for religionsundervisning. Ved siden av å bygge videre på allerede etablerte didaktiske perspektiver vil også denne typen undervisning være egnet for å

ivareta sentrale sider av religionsfaget i tråd med utviklingen i de nye læreplanene. Både det å kunne ta andres perspektiv og å kunne utforske religioner og livssyn med ulike og varierte metoder trekkes her frem som kjerneelementer i faget (UDIR 2019a, s. 3). I tillegg åpner denne innfallsvinkelen for en større vekt på mangfoldet innenfor religiøse tradisjoner, fremfor undervisning som primært behandler religioner som helhetlige størrelser. Det er derfor mulig å inkorporere narrativer som vektlegger positiv gruppekontakt i den større undervisningssammenhengen.

Bekjempe automatisert skjematenkning gjennom etablering av alternative skjemaer

Den andre innfallsvinkelen jeg vil trekke frem, er i mindre grad dekket av fordomslitteraturen og retter seg rett inn mot det assosiative elementet i fordommer. Jeg tar her utgangspunkt i forskning som er gjort innenfor mediefeltet, mer spesifikt knyttet opp mot medieeffekter som *agenda-setting*, *priming* og *framing*. I flere tiår har spørsmålet om hvordan mediene påvirker oss, vært sentralt innenfor medieforskningen, og en viktig innsikt fra de senere årene er at en slik påvirkning i liten grad er direkte og knyttet til faktisk meningsinnhold. Den sterkeste effekten mediene har på oss er knyttet til kognitive mekanismer som baserer seg på *tilgjengelighet* og *anvendbarhet* (Scheufele & Tewksbury 2007, s. 15–17; jf. Higgins 1996). I likhet med det vi har sett ovenfor, skjer mediens viktigste påvirkning gjennom etablering, reproduksjon og opprettholdelse av assosiative skjemaer som forenkler virkeligheten for oss. Den ene siden av dette handler om tilgjengelighet; jo oftere et skjema blir aktivert, jo mer direkte tilgjengelig er dette skjemaet for oss i ulike sammenhenger. Men en annen viktig faktor er hvor *anvendbart* gjeldende skjema er, og dette er særlig relevant i vår sammenheng. For det er ikke slik at vi nødvendigvis bare har ett skjema tilgjengelig. En rekke ulike skjemaer kan eksistere side om side og tilby ulike tolkninger av virkeligheten (Entman, 1993; Allern, 2001; Benford & Snow, 2000). Hvilket skjema som aktiveres og anvendes, er dermed ikke kun snakk om hvilket som er mest direkte tilgjengelig, men også hvilket vi mener passer best i den enkelte situasjonen (Scheufele & Tewksbury, 2007; jf. Higgins, Rholes & Jones, 1977). Dette skjer også primært på et assosiativt nivå, men henger sterkere sammen med helheten av andre skjemaer vi har internalisert i tillegg til mer bevisste forestillinger.

Higgins & Brendl (1995) har, basert på ulike sosialpsykologiske eksperimenter knyttet til hvordan vi aktiverer ulike typer kunnskap, formulert noen «aktiveringsregler» som er relevante for oss. Disse er at a) sterk tilgjengelighet kompenserer for

svak anvendbarhet, b) det er en sammenheng mellom sterk tilgjengelighet og styrken på vurderinger som gjøres, og c) denne sammenhengen minskes dersom det finnes alternativer med høyere anvendbarhet. Selv om denne forskningen ikke er rettet inn mot fordommer spesifikt, illustrerer den et viktig poeng: Styrken og effekten av etablerte, stereotypiske forestillinger kan potensielt minskes gjennom etableringen av ulike og konkurrerende skjemaer.

I undervisningssammenheng betyr det at om vi vil arbeide med å dempe spesifikke gruppebaserte generaliseringer, for eksempel knyttet til religiøse grupper, så er dermed ikke en kritisk tematisering av disse alltid den mest effektive veien å gå. Derimot er det mulig å arbeide målrettet med å etablere alternative skjemaer gjennom å undervise om det store mangfoldet som finnes innenfor og på tvers av ulike religiøse og livssynsmessige grupperinger. Dette er ikke i seg selv noe revolusjonerende. Det er flere didaktiske tilnærminger som tar sitt utgangspunkt i dette mangfoldet. Jeg vil trekke frem den fortolkende tilnærmingen til religionsundervisning som særlig lovende på dette punktet. Denne tilnærmingen, som særlig målbæres av Robert Jackson, legger vekt på mangfoldet innad i, og på tvers av, religiøse tradisjoner (Jackson, 1997; 2004). I stedet for å ha overordnet fokus på verdensreligioner som helhetlige størrelser, legges vekten på samhandling mellom individer innenfor de ulike gruppe- og tradisjonskontekstene de er en del av. En grunnleggende tanke er at elevene aktivt skal trekkes inn i en fortolkende og refleksiv prosess der det religiøse mangfoldet utforskes. En slik tilnærming til undervisning vil, i tillegg til å representere en helhetlig tilnærming til religionsundervisning, også kunne bidra positivt i kampen mot fordommer ved å motvirke essensialisering og stereotyper ved å gi alternative kategoriseringer og skjemaer knyttet til personer med tilhørighet til ulike religiøse grupperinger.

Undervisning som tar utgangspunkt i det store mangfoldet i religiøse tradisjoner, praksiser, uttrykk og tolkninger, vil unngå flere sider av de problematiske mekanismene jeg har beskrevet, og helt konkret bidra til at elevene får et rikere utvalg av anvendbare skjemaer knyttet til personer med ulik religions- og livssynsmessig bakgrunn. Den primære mekanismen for fordomsreduksjon ved denne tilnærmingen ligger altså ikke i at problematiske skjemaer utfordres direkte, men ved at elevene tilegner seg nye skjemaer som vil kunne konkurrere med disse gjennom å både være tilgjengelige for elevene og å fremstå som mer relevante anvendbare gjennom at de er knyttet opp til konkrete uttrykk for religiøst liv. I denne sammenhengen vil jeg også anbefale Jenny Berglunds kapittel i denne boken. Her presenterer hun hvordan en etnografisk og religionsvitenskapelig tilnærming til levd religion vil kunne bidra til å synliggjøre mangfoldet innad i islam (se kapittel 8).

De to tilnærmingene til fordomsreducerende arbeid jeg har skissert opp her, er ikke gjensidig utelukkende, men vil kunne kombineres og integreres i helhetlige religionsundervisningsopplegg.

AVSLUTNING

Fordommer er fakta-resistente, de endres nødvendig selv når de imøtegås med kunnskap og rasjonelle argumenter. Men fordommer er ikke fullstendig immune mot endring. På tross av at negative forestillinger om medlemmer av ulike kulturelle, etniske, religiøse og livssynsmessige grupper ofte er stabile, så er det tydelig at de kan endres over tid. I dette kapittelet har jeg argumentert for hvorfor vi bør integrere innsikter om hvordan fordommer skapes og opprettholdes, dersom undervisningen skal bidra til å redusere dem. Som vi har sett, viser forskning på fordomsreduksjon at denne typen arbeid har størst sjanse for å lykkes dersom det strekker seg over lengre tid og dersom flere metoder brukes. Dette har vi gode muligheter til å oppnå i klasserommet, men det krever kunnskap og langsiktig planlegging.

Jeg har i all hovedsak vektlagt de assosiative og affektive elementene ved fordommer, men til slutt vil jeg løfte frem at nyansert kunnskap og imøtegåelse av fordommenes innhold også bør inngå i undervisningen vår. I alle fall så lenge vi tar hensyn til to viktige ting: a) Direkte tematisering av problematiske og generaliserende forestillinger om ulike grupper må suppleres av andre undervisningsmetoder, og b) vi bør som en regel forsøke å unngå konfrontasjoner der enkeltelevers meninger blir gjenstand for angrep.¹⁶

Kunnskap er ikke et slagvåpen vi kan bruke til å slå i stykker problematiske misoppfatninger om andre mennesker. Men informasjon, faglig innhold og kunnskap er likevel essensielle deler av de konkrete ressursene vi bruker til å bygge våre forestillinger. Vi bør legge grunnlaget for at denne kunnskapen oppleves som relevant av elevene, og dermed brukes. Selv om kunnskap ikke er et slagvåpen, så betyr dette ikke at den er uten kraft. Jeg vil avslutte med å gjenta noen av Allports betraktninger; ord som holder seg godt nesten sytti år etter de ble skrevet.

How shall we sum up? Mere information, we concede, does not necessarily alter either attitude or action. What is more, its gains, according to available research, seem slighter than those of other educational methods employed. At

16 Dette betyr ikke at spesielt problematiske utsagn ikke skal konfronteres av andre grunner. Dette gjelder for eksempel klare rasistiske eller sexistiske utsagn, særlig rettet mot andre elever.

the same time, there is virtually no evidence that sound factual information does any harm. Perhaps its value may be long delayed, and may consist in driving wedges of doubt and discomfort into the stereotypes of the prejudiced. (...) Facts may not be enough, but they still may be indispensable. (Allport 1954, s. 486)

LITTERATUR

- Abdel-Fadil, M. (2019). The Politics of Affect: the Glue of Religious and Identity Conflicts in *Social Media, Journal of Religion, Media and Digital Culture*, 8(1), 11–34. <https://doi.org/10.1163/21659214-00801002>.
- Aboud, F.E. (2008). A social-cognitive developmental theory of prejudice. I S.M. Quintana og C. McKown (red.). *Handbook of race, racism, and the developing child*. (s. 55–71). Hoboken, NJ: Wiley.
- Aboud, F.E., Tredoux, C., Tropp, L.R., Brown, C.S., Niens, U. & Noor, N.M. (2012). Interventions to reduce prejudice and enhance inclusion and respect for ethnic differences in early childhood: A systematic review. *Developmental Review*, 32(4), 307–336. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2012.05.001>.
- Allern, S. (2001). «Journalistiske og kommersielle nyhetsverdier: Nyhetsbedrifter som institusjonsforvaltere og markedsaktører.» I 15th Nordic Conference of Media and Communication Research, Reykjavik (Iceland) (Vol. 13).
- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Andreassen, B.-O. (2016). *Religionsdidaktikk. En innføring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Aronson, E., & Patnoe, S. (2011). *Cooperation in the classroom: The jigsaw method* (3. utg.). London: Pinter & Martin.
- Bartlett, F.C. (1932). *Remembering*. London: Cambridge University Press.
- Beelmann, A. & Heinemann, K.S. (2014). Preventing prejudice and improving intergroup attitudes: A meta-analysis of child and adolescent training programs. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(1), 10–24. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2013.11.002>.
- Benford, R.D. & Snow, D.A. (2000). Framing Processes and Social Movements: An Overview and Assessment. *Annual Review of Sociology*, 26, 611–39. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.26.1.611>.
- Bigler, R.S. (1999). The use of multicultural curricula and materials to counter racism in children. *Journal of Social Issues*, 55(4), 687–706. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00142>.
- Bigler, R.S. & Liben, L.S. (2006). A developmental intergroup theory of social stereotypes and prejudice. I R.V. Kail (Red.). *Advances in child development and behaviour* (s. 39–89). San Diego, CA: Elsevier.
- Billig, M. (1996). *Arguing and thinking. A rhetorical approach to social psychology* (2. utg.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Breidlid, H. & Nicolaisen, T. (2011). *I begynnelsen var fortellingen*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Brekke, J.-P., Fladmoe, A. & Wollebæk, D. (2020). *Holdninger til innvandring, integrering og mangfold i Norge. Integreringsbarometeret 2020*. Rapport 2020:8. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Brislin, R. (1981). *Cross-cultural encounters: Face to face interactions*. New York: Pergamon.
- Brown, R. & Hewstone, M. (2005). An integrative theory of intergroup contact. *Advances in Experimental Social Psychology*, 37, 255–343. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(05\)37005-5](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(05)37005-5).
- Cameron, L. & Rutland, A. (2006). Extended contact through story reading in school: Reducing children's prejudice toward the disabled. *Journal of Social Issues*, 62, 469–488. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2006.00469.x>
- Devine, P.G. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of personality and social psychology*, 56(1), 5–18. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.1.5>.
- Dovidio, J.F., Eller, A. & Hewstone, M. (2011). Improving intergroup relations through direct, extended and other forms of in direct contact. *Group Processes & Intergroup Relations*, 14, 147–160. <https://doi.org/10.1177/1368430210390555>.
- Dovidio, J.F., Hewstone, M., Glick, P. & Esses, V. (2010). Prejudice, stereotyping, and discrimination: Theoretical and empirical overview. I J.F. Dovidio, P. Glick & V. Esses (red.). *The SAGE handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination*. (s. 3–38). London, England: SAGE.
- Duncan, S. & Barrett, L.F. (2007). Affect is a form of cognition: A neurobiological analysis. *Cognition & Emotion*, 21(6), 1184–1211. <https://doi.org/10.1080/02699930701437931>.
- Entman, R.M. (1993). Framing: Toward Clarification of a Fractured Paradigm. *Journal of Communication*, 43(4), 51–58. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1993.tb01304.x>.
- Fillmore, C.J. (1976). Frame Semantics and the Nature of language. *Annals of the New York Academy* 280(1), 20–32. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1976.tb25467.x>.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. New York: Harper & Row.
- Grapin, S.L., Griffin, C.B., Naser, S.C., Brown, J.M. & Proctor, S.L. (2019). School-Based Interventions for Reducing Youths' Racial and Ethnic Prejudice. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 6(2), 154–161. <https://doi.org/10.1177/2372732219863820>.
- Hewstone, M. (1996). Contact and categorization: Social psychological interventions to change intergroup relations. I C.N. Macrae, C. Stangor og M. Hewstone (Red.), *Stereotypes and stereotyping*. (s. 323–368). New York: Guilford Press.
- Hewstone, M. & Swart, H. (2011). Fifty-odd years of inter-group contact: From hypothesis to integrated theory. *British Journal of Social Psychology*, 50(3), 374–386. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.2011.02047.x>.
- Higgins, E.T. (1996). Knowledge activation: Accessibility, applicability, and salience. I E.T. Higgins & A.W. Kruglanski (red.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (s. 133–168). New York: Guilford.
- Higgins, E.T. & Brendl, C.M. (1995). Accessibility and applicability: Some “Activation Rules” influencing judgment. *Journal of Experimental Social Psychology*, 31(3), 218–243. <https://doi.org/10.1006/jesp.1995.1011>.

- Higgins, E.T., Rholes, W.S. & Jones, C.R. (1977). Category accessibility and impression formation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 13(2), 141–154. [https://doi.org/10.1016/S0022-1031\(77\)80007-3](https://doi.org/10.1016/S0022-1031(77)80007-3).
- Hoffmann, C. & Moe, V. (2017). *Holdninger til jøder og muslimer i Norge 2017: befolkningsundersøkelse og minoritetsstudie*. Oslo: HL-senteret. Hentet fra: https://www.hlsenteret.no/aktuelt/publikasjoner/digitale-hefter/hl-rapport_13des-web.pdf.
- Iversen, L.L. (2014). *Uenighetsfellesskap: Blikk på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jackson, R. (1997) *Religious Education: An Interpretive Approach*, London: Hodder and Stoughton.
- Jackson, R. (2004) *Rethinking Religious Education and Plurality: Issues in Diversity and Pedagogy*, London: RoutledgeFalmer.
- Johnson, D.W. & Johnson R.T. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Edina, MN: Interaction Book.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Kommunal- og moderniseringsdepartementet (2016). *Handlingsplan mot antisemittisme 2016–2020*. Oslo: Kommunal- og moderniseringsdepartementet.
- Kulturdepartementet (2020). *Handlingsplan mot diskriminering av og hat mot muslimer 2020–2023*. Oslo: Kulturdepartementet.
- Lakoff, G. (2014). *The All New Don't Think of an Elephant!: Know Your Values and Frame The Debate*. White River Junction, VT: Chelsea Green Publishing.
- Lenz, C. & Moldrheim, S. (2019). «Nulltoleranse» – fra lydighet til myndiggjøring. Hvordan møte krenkende atferd og fordomsfulle uttrykk i skolen. *Dembra: faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen nr 2*, 34–49. Oslo: HL-senteret. Hentet fra: https://dembra.no/no/wp-content/uploads/2019/03/Dembrahefte_2_2019.pdf.
- Liebkind, K., Mähönen, T. A., Solares, E., Solheim, E. & Jasinskaja-Lahti, I. (2014). Prejudice-reduction in culturally mixed classrooms: The development and assessment of a theory-driven intervention among majority and minority youth in Finland. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 24(4), 325–339. <https://doi.org/10.1002/casp.2168>.
- Lied, L.I. & Toft, A. (2018). “Let Me Entertain You”: Media Dynamics in Public Schools. I K. Lundby (red.), *Contesting Religion: The Media Dynamics of Cultural Conflicts in Scandinavia*, 243–258. Berlin: De Gruyter.
- Lord, C.G., Ross, L. & Lepper, M.R. (1979). Biased assimilation and attitude polarization: The effects of prior theories on subsequently considered evidence. *Journal of personality and social psychology*, 37(11), 2098–2109. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.11.2098>.
- Lundby, K. (red.) (2018). *Contesting religion: The media dynamics of cultural conflicts in Scandinavia*. Berlin: De Gruyter.
- Madva, A. & Brownstein, M. (2018). Stereotypes, prejudice, and the taxonomy of the implicit social mind. *Noûs*, 52(3), 611–644. <https://doi.org/10.1111/nous.12182>.
- Mastro, D. (2009). Effects of racial and ethnic stereotyping. I J. Bryant & M. B. Oliver (Red), *Media effects: Advances in theory and research* (3rd ed.), 325–341. New York, NY: Routledge.
- Mazziotta, A., Mummendey, A. & Wright, S.C. (2011). Vicarious intergroup contact effects: Applying social-cognitive theory to intergroup contact research. *Group Processes & Intergroup*

- Relations*, 14(2), 255–274. <https://doi.org/10.1177/1368430210390533>.
- Miller, A.G., McHoskey, J. W., Bane, C.M. & Dowd, T.G. (1993). The attitude polarization phenomenon: Role of response measure, attitude extremity, and behavioural consequences of reported attitude change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(4), 561–574. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.4.561>.
- Munro, G.D. & Ditto, P.H. (1997). Biased assimilation, attitude polarization, and affect in reactions to stereotype-relevant scientific information. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23(6), 636–653. <https://doi.org/10.1177/0146167297236007>.
- Oskamp S. (2000). *Reducing Prejudice and Discrimination*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Paluck, E.L. & Green, D.P. (2009). Prejudice reduction: What works? A review and assessment of research and practice. *Annual Review of Psychology*, 60, 339–367. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163607>.
- Pettigrew, T.F. & Tropp, L.R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751–783. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751>.
- Rosaldo M. (1984). Toward an Anthropology of Self and Feeling. I R.Shweder & R. LeVine (red.), *Culture Theory: Essays on Mind, Self, and Emotion* (s. 137–157). Cambridge: Cambridge University Press.
- Scheufele, D.A. & Tewksbury, D. (2007). Framing, agenda setting, and priming: The evolution of three media effects models. *Journal of communication*, 57(1), 9–20. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2006.00326.x>.
- Schiappa, E., Gregg, P.B. & Hewes, D.E. (2006). Can one TV show make a difference? Will & Grace and the Parasocial Contact Hypothesis. *Journal of Homosexuality*, 51(4), 15–37. https://doi.org/10.1300/J082v51n04_02.
- Schofield, J.W. (1986). Causes and consequences of the colorblind perspective. I J.F. Dovidio & S.L. Gaertner (red.), *Prejudice, discrimination, and racism* (s. 231–254). Orlando, FL: Academic Press.
- Skoggard, I. & Waterston, A. (2015). Introduction: Toward an Anthropology of Affect and Evocative Ethnography. *Anthropology of Consciousness*, 26(2), 109–120. <https://doi.org/10.1111/anoc.12041>.
- Stephan, W.G. & Stephan, C.W. (2001). *Improving Intergroup Relations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sunstein, C.R. (2009). *Going to extremes. How like minds unite and divide*. Oxford: Oxford University Press.
- Sødal, H.K. (red.), Danielsen, R., Eidhamar, L.G., Hodne, H., Skeie, G. & Winje, G. (2009.) *Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring*. (4. utg.). Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Toft, A. (2017). Islam i klasserommet. Unge muslimers opplevelse av undervisning om islam. I Ida Marie Høeg (Red.), *Religion og ungdom* (s. 33–50). Oslo: Universitetsforlaget.
- Toft, A. (2018). Inescapable News Coverage: Media Influence on Lessons About Islam. I K. Lundby (red.), *Contesting Religion: The Media Dynamics of Cultural Conflicts in Scandinavia* (s. 259–277). Boston: De Gruyter.
- Toft, A. (2019). *Conflict and Entertainment: Media Influence on Religious Education in Upper Secondary School in Norway*. Doktorgradsavhandling. MF Vitenskapelig Høgskole, Oslo.

- Toft, A. (2021). Først engasjement, så innhold. Bruk av serien På tro og Are i religionsundervisning i videregående skole. *Prismet* 72(1), 23–37.
- Tversky, A. & Kahneman, D. (1973). Availability: A heuristic for judging frequency and probability. *Cognitive psychology*, 5(2), 207–232. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(73\)90033-9](https://doi.org/10.1016/0010-0285(73)90033-9).
- Ülger, Z., Dette-Hagenmeyer, D.E., Reichle, B. & Gaertner, S.L. (2018). Improving outgroup attitudes in schools: A meta-analytic review. *Journal of School Psychology*, 67, 88–103. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.10.002>.
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplan for Religion og etikk. Fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (REL1-01)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2019a). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2019b). *Læreplan for Religion og etikk. Fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (REL01-02)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- van Dijk, T. (1988). *News as Discourse*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Vestøl, J.M. (2012). The role of Movies in Norwegian textbooks. A study of film as artefact in religious education. *Nordidactica*, 2012: 2, 84–105. Hentet fra: <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/index>.
- Vestøl, J.M. (2017). Skal religionsundervisningen ta hensyn til elevenes livssynsbakgrunn? I M. von der Lippe & S. Undheim (Red.), *Religion i skolen. Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s. 130–143). Oslo: Universitetsforlaget.
- Vezzali, L., Di Bernardo, G.A., Stathi, S., Visintin, E.P. & Hewstone, M. (2019). Using intercultural videos of direct contact to implement vicarious contact: A school-based intervention that improves intergroup attitudes. *Group Processes & Intergroup Relations*, 22(7), 1059–1076. <https://doi.org/10.1177/1368430218809885>.
- Vezzali, L., Hewstone, M., Capozza, D., Giovannini, D. & Wölfer, R. (2014) Improving intergroup relations with extended and vicarious forms of indirect contact. *European Review of Social Psychology*, 25(1), 314–389. <https://doi.org/10.1080/10463283.2014.982948>.
- Vezzali, L., Stathi, S., Giovannini, D., Capozza, D. & Trifiletti, E. (2015). The greatest magic of Harry Potter: Reducing prejudice. *Journal of Applied Social Psychology*, 45(2), 105–121. <https://doi.org/10.1111/jasp.12279>.
- Weisbuch, M., Pauker, K. & Ambady, N. (2009). The subtle transmission of race bias via televised nonverbal behavior. *Science*, 326(5960), 1711–1714. <https://doi.org/10.1126/science.1178358>.
- Wright, S.C., Aron, A., McLaughlin-Volpe, T. & Ropp, S.A. (1997). The extended contact effect: Knowledge of cross-group friendships and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(1), 73–90. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.1.73>.
- Zembylas, M. (2014). Theorizing “difficult knowledge” in the aftermath of the “affective turn”: Implications for curriculum and pedagogy in handling traumatic representations. *Curriculum Inquiry*, 44(3), 390–412. <https://doi.org/10.1111/curi.12051>.