

HVORDAN KAN SKOLENS RELIGIONS- OG LIVSSYNSFAG BIDRA TIL FOREBYGGING AV FORDOMMER OG GRUPPEFIENDTLIGHET?

CLAUDIA LENZ

INNLEDNING

Sommeren 2020 bidro 'Black lives matter'-bevegelsen til å rette oppmerksomhet mot rasismens mange former og uttrykk, ikke minst gjennom mange stemmer i den offentlige debatten som ga uttrykk for opplevd rasisme. Samme år trer regjeringens handlingsplan mot rasisme og diskriminering på grunn av etnisitet og religion i kraft der flere tiltak er rettet mot utdanning, og i det nye læreplanverket 2020 gis det spesifikke føringer for lærere og ledelse i å «fremme demokratiske verdier og holdninger som motvekt mot fordommer og diskriminering» (Udir, 2018, *Overordnet del*, kap. 1.2). Dette er en utdyping og konkretisering av formålsparagrafens vektlegging av den enkelte elevs menneskeverd og retten til et trygt skolemiljø (§ 9a). Dette trekkes også eksplisitt inn i ett av kompetansemålene i religion og etikk der det står at eleven skal kunne: «diskutere problemstillinger knyttet til gruppebaserte fordommer, rasisme og diskriminering».

I artikkelen belyser jeg hvordan den nye læreplanen i KRLE og religion og etikk legger opp til undervisning som bidrar til å forebygge fordommer, gruppefiendtlighet og ekskludering.

INNSIKT FRA FORSKNING OM FORDOMMER, GRUPPEFIENDTLIGHET OG ANDREGJØRINGSMEKANISMER

En av de viktige innsiktene fra forskningen på fordommer viser at fordommer er mer enn negative tanker eller forestillinger om enkelte grupper. I *The nature of prejudice* (1953/1979) understreker Gordon Allport at både kognitive og emosjonelle aspekter inngår i fordommer – det handler om negative forestillinger om grupper som ikke er forankret empirisk, men som er koblet til negative følelser eller aversjon. Dermed preger fordommer måten man oppfatter og forholder seg til de man har fordommer mot og blir et negativt filter med en tendens til å bekrefte det man trodde i utgangspunktet.

Fordommer utvikles, eller om man vil si «læres» i sosiale relasjoner og er tett koblet til den enkeltes identitet og grunnleggende virkelighetsforståelse. De oppstår, videreføres og forsterkes gjennom kulturelle representasjonssystemer. Hver-

dagskultur og media kan bidra til å skape og opprettholde slike negative forestillinger.

Mennesker som har utpregede negative holdninger mot en gruppe, viser ofte negative holdninger til *flere* grupper. Slike utpregede negative holdninger kalles også «gruppefiendtlige» holdninger (engl. *group focused enmity*, Zick et.al. 2010), og forskningen viser til flere fellestrekk:

- Gruppetenkning og statisk identitetsoppfatning
- Binær tenkning (vi – de andre, enten – eller, venn – fiende)
- Hierarkiske forestillinger
- Tilbøyelighet til autoritære ledere og styresett

Ser man på disse kjennetegnene, så ser man at de svarer på noen grunnleggende menneskelige behov: å orientere seg i virkeligheten, ved å gjøre den tilsynelatende mindre kompleks og lettere å håndtere, å skape seg et positivt selvbilde og tilhørighet, ved skape skarpe skillelinjer til «de andre». Slik forenkling og orientering kan være tiltrekkende i en tid som er preget av komplekse sammenhenger og rask sosial, kulturell og teknologisk endring.

For skolen kan dette bety at forebygging av fordommer og gruppefiendtlighet innebærer å etablere praksiser og en institusjonell kultur som kan bidra til å «ruste» den enkelte med erfaringer og kompetanser som gir tilhørighets- og selvmestringsfølelse i en kompleks virkelighet.

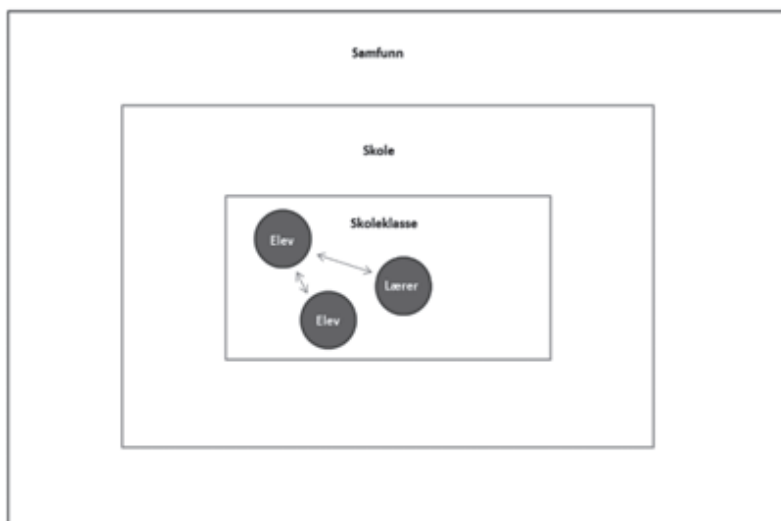
En annen viktig innsikt fra fordomsforskning handler om at holdninger til den enkelte kan være sammensatte. I holdningsundersøkelsene som HL-senteret har gjennomført i (Hoffmann, Kopperud og Moe 2012; Hoffmann og Moe 2017) anvendes et holdningsbegrep som omfatter en kognitiv dimensjon (negative forestillinger om en gruppe), en emosjonell dimensjon (aversjon mot den gruppen), og en dimensjon som handler om sosial avstand. Andelen i befolkningen med utpregede negative holdninger mot jøder ligger på 8,3 prosent og på 34,1 prosent når det gjelder utpregede fordommer mot muslimer. Enkelte negative påstander om de to gruppene fikk imidlertid støtte av langt flere. Holdninger er sammensatte og de er *dynamiske*: Von der Lippe (2009), for eksempel, har dokumentert hvordan elever kan gi uttrykk for fordommer mot en gruppe i en situasjon og for sympati for samme gruppe i en annen, og at det foregår en stadig forhandling om hva som er *sosialt akseptabelt*.

Dette bringer oss til et annet sentralt punkt: Fordommer og gruppefiendtlige holdninger er ikke noe som individer utvikler i et vakuum. De fleste fordommene er forankret i eksisterende kulturelle forestillinger og de blir videreført gjennom sosiale og institusjonelle praksiser – og på denne måten blir de *over tid* forankret i den enkeltes oppfatning av virkeligheten og synet på andre mennesker. Strukturell diskriminering legitimeres og tilsløres på grunn av normforestil-

linger som plasserer noen grupper som mindre evnerike, mindre resurssterke, og ofte som problem eller trussel.

I *Det norske sett med nye øyne* pekte antropologen Marianne Gullestad allerede i 2002 på at forestillinger om norskhet bidrar til ekskludering av grupper som ikke regnes som *norsk nok*. Dette kan gi noen grupper dårligere utgangspunkt til sosial, økonomisk og politisk deltagelse. Bivand og Strømsø (2020) viser hvordan elevene forhandler hva norskhet betyr, og hvordan skolen kan gi rom til å erfare «norskhet i flertall».

Når fordommer og rasisme skal motarbeides, bør dermed individ-, institusjonelt og strukturnivå ses i sammenheng.



Disse innsiktene fra forskning om fordommer og gruppefiendtlighet gir viktig pekepinn for det pedagogiske og didaktiske feltet.

MYNDIGGJØRENDE OG LIKEVERDS-ORIENTERT PEDAGOGIKK SOM FOREBYGGING

For det første skal undervisningen som er relatert til fordomstematikk bidra til å styrke elevenes mestringsfølelse, emosjonelle robusthet og evnen til å oppfatte seg selv som likeverdige deltakere i lærings situasjonen. Med andre ord: undervisningen skal ikke bringe elever opp i en situasjon der de føler seg uthengt, stemplet etter nedverdiget.

Samtidig skal undervisningen styrke elevenes kritiske og *selvkritiske* bevissthet. Undervisning relatert til fordomstematikk kan utløse ubehag ved å utfordre forhåndsantakelser om andre og seg selv (se Zemblyas 2015; Røthing 2019). For at elevene skal kunne reflektere og kritisk revurdere egen virkelighetsforstå-

else, er det viktig at de er trygge på å bli respektert og anerkjent i lærings-situasjonen (Lenz/Moldrheim 2019). Undervisningen kan derved tilrettelegge for at elevene møter og utforsker forskjellige perspektiver, og at de kan drøfte synspunkter som avviker fra deres egne.

Undervisning som skal bidra til å forebygge og motvirke fordommer bør dermed være myndiggjørende gjennom å bidra til å sette den enkelte i stand til å tenke uavhengig og selvstendig, men også til å anerkjenne og samhandle med andre som likeverdige.

Flere elementer i læreplanen i KRLE og religion og etikk rommer en slik inngang. Jeg vil her konsentrere meg om kjerneelementene ettersom disse, ifølge Utdanningsdirektoratet representerer

«både det viktigste innholdet, og det elevene må lære for å kunne mestre og bruke faget. Det kan altså være kunnskapsområder, metoder, begreper, tenkemåter og uttrykksformer.» (Udir 2017¹)

Kjerneelementene tar derved ikke bare opp undervisningens innhold, men også metoder og tenkemåter. Kjerneelementene skal henge sammen med prinsippene for læring, utvikling og dannelse i læreplanens *Overordnet del* (se for eksempel 2.1., 3.1.).

I det følgende går jeg gjennom det jeg anser som de viktigste aspektene i kjerneelementene i KRLE og religion og etikk som har en betydning for det forebyggende arbeidet.

KJERNEELEMENTENE I KRLE OG RELIGION OG ETIKK – MED BLIKK FOR FOREBYGGING

Kjerneelement: Kjennskap til religioner og livssyn

Faget skal gi kunnskap om og forståelse for kristendom og andre religioner og livssyn lokalt, nasjonalt og globalt og på individ-, gruppe- og tradisjonsnivå. (..) Elevene skal bli kjent med mangfoldet av religioner og livssyn, og med de ulike tradisjonenes indre mangfold. Faget skal gi grunnlag for refleksjon over majoritets-, minoritets- og urfolksperspektiver i Norge.

Kjerneelement: Utforskning av religioner og livssyn med ulike metoder

[Elevenes] forståelse av religioner og livssyn utdypes og utfordres gjennom analyse av og kritisk refleksjon over kilder, normer og definisjonsmakt. Kjennskap til ulike syn på og definisjoner av religioner og livssyn inngår.

1 <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kjerneelementer/>

Jeg behandler disse to kjerneelementene sammen, siden de har vesentlige felles-trekk som er relevante i et forebyggingsperspektiv:

Religion og livssyn betraktes ikke som statisk og enhetlig og dermed gir kunnskap om en religion ikke grunnlag for å uttale seg om samtlige mennesker som tilhører denne religionen – på en eller annen måte. Ved å vektlegge historisk utvikling og endring, betydning av kontekst og et *indre mangfold*, skapes en motvekt mot essensialiserende oppfatninger.

Vektleggingen av majoritets- og minoritets- og urfolksperspektiver legger føringer for å undersøke hvordan religioner eller livssyn kan være en del av majoritetskulturen i noen kontekster og av minoritetskulturen i en annen, og hva dette vil si for hvordan religionen blir tolket og praktisert. Dette bygger en bro til flere av de andre kjerneelementene, men spesielt til det etterfølgende element, som legger opp til utforskning av måter religioner og livssyn blir fremstilt og tolket på gjennom «kritisk refleksjon over kilder, normer og definisjonsmakt».

Det understrekes at «ulike syn på og definisjoner av religion og livssyn», legger et perspektivmangfold til grunn, som er en viktig motvekt mot stereotyperende og essensialiserende forestillinger av religion, tro og religiøs-/livssynspraksis.

Formuleringen «elevens forståelse (...) utdypes og utfordres» peker mot at undervisningen ikke bare skal handle om formidling av riktig eller fullstendig kunnskap, men at det skal sette i gang refleksjon av egne forhåndsantagelser og oppfatninger. Dette resonnerer med omtale av kritisk tenkning i *Overordnet del* som tilsier at dette også innebærer å ta innover seg «at deres egne erfaringer, standpunkter og overbevisninger kan være ufullstendige eller feilaktige» (kap 1.3.).

Det maktnorm- og maktkritiske fokuset i kjerneelementet resonnerer med en fordomsforståelse som ikke bare anser gruppebaserte negative holdninger som individets feilaktige forestillinger som må korrigeres med «riktig» kunnskap, men som tar i betraktning hvordan slike holdninger oppstår og reproduseres gjennom dominerende kulturelle forestillinger, institusjonelle praksiser og strukturelle føringer slik som diskriminering.

Kjerneelement: Utforskning av eksistensielle spørsmål og svar

Faget handler om ulike måter mennesker har nærmet seg spørsmål om mening, identitet og virkelighetsbilde gjennom religioner, livssyn, etikk og filosofi.

(...)

Elevne skal også kunne forholde seg til spørsmål det er dyp uenighet om.

I dette kjerneelementet står spørsmål om mening og identitet i sentrum. Som jeg har redegjort for svarer fordommer og gruppefiendtlighet på noen av de grunn-

leggende menneskelige behov for mening, orientering og identitet. Ved å gi forenkling og orienteringstilbud kan gruppefiendtlige ideologier og bevegelser som promoterer disse, være attraktive for mennesker som er sårbare eller føler at de blir nektet muligheten til å «være noen og bety noe for noen».

Gjennom kjerneelementet legger faget opp til en utforskning av disse spørsmålene i et læringsfellesskap. Religioner, livssyn, etikk og filosofi blir prismer for en slik utforskning og kan gi elevene trygghet og konstruktive alternativer til forenkling, rigide forestillinger om «oss» og «de andre». Dette blir spesielt aktuelt når kjerneelementet også nevner «spørsmål det er dyp uenighet om», og der andregjørings- og polariserende dynamikker kan oppstå.

I et slikt perspektiv blir prosessdimensjonen avgjørende – hvordan en slik læring foregår kan ha like stor betydning som kunnskapselementene som inngår. Igjen, blir koblingen til *Overordnet del* og prinsippene om sosial læring og utvikling (kap 2.1) og inkluderende læringsmiljø (kap 3.1.), veldig tydelig her.

Kjerneelement: Kunne ta andres perspektiv

Faget skal gi elevene mulighet til å utvikle egne synspunkter og holdninger i møte med andre gjennom innenfra- og utenfra-perspektiver og gjennom dialog og refleksjon over likheter og forskjeller. På den måten skal faget bidra til at elevene utvikler interesse og respekt for hverandre uavhengig av kulturell, sosial, religiøs eller livssynsmessig bakgrunn.

(...)

Faget skal bidra til at elevene utvikler mangfoldskompetanse. Samiske perspektiver inngår.

Også dette kjerneelementet berører noen av de grunnleggende aspektene i andregjørings- og fordoms mekanismer som ble skissert innledningsvis. Mye av det som ble sagt om å motarbeide stereotypiserende og forenkling forestillinger om «de andre» i forbindelse med kjerneelementet «Utforskning av religioner og livssyn med ulike metoder» gjelder også her, men her kommer et viktig tilleggspunkt: Det å kunne ta andres perspektiv innebærer mer enn å ha kunnskap om disse andre, men å sette seg – til en viss grad – inn i deres situasjon og tanker. Perspektivtaking er et element, eller en forutsetning for empati, det å kunne leve seg inn i hva andre mennesker tenker og føler.

Her kommer altså et kognitivt og emosjonelt element inn, og som tidligere nevnt er dette trukket frem i fordomsforskning. Gruppebaserte negative holdninger og den underliggende «oss» og «dem» dynamikken innebærer en avstandstaking som kan utløse selvbekreftende profetier: 'jeg vil ikke ha noe med *dem* å gjøre, dermed utfordres ikke mitt negative filter og jeg kan lese alt om disse andre kun basert på mine eksisterende antagelser.' Å kunne sette seg inn i

andres situasjon er ikke en vaksine mot fordommer, men helt sikkert en viktig motvekt.

Når dette kjerneelementet nevner mangfoldskompetanse innebærer det å kunne forholde seg konstruktivt til et mangfold av perspektiver og væremåter. Det innebærer altså ikke bare å forstå det/de som er annerledes, men *tilegne* seg perspektivene dette/disse andre medfører. Dermed mykes grensen mellom det egne og det fremmede opp og virkeligheten kan bli mer mangfoldig.

Dette er en viktig forutsetning for å kunne forholde seg til utfordrende og komplekse etiske spørsmål, og dermed en bro til neste kjerneelement.

Kjerneelement: Etisk refleksjon

Elevene skal kunne identifisere etiske dilemmaer og drøfte moralske spørsmål ved hjelp av egen erfaringsbakgrunn, evne til innlevelse og ulike etiske modeller og begreper.

(...)

Etisk refleksjon gir mulighet til å håndtere store og små spørsmål, konflikter og utfordringer med betydning for skolesamfunnet, hverdagslivet og det globale samfunnet.

Mye som er relevant i et forebyggingsperspektiv i dette kjerneelementet har allerede blitt nevnt i de forrige avsnittene, siden det handler om perspektivmangfold og innlevelse i møte med problemstillinger der det ikke finnes enkle svar. Et aspekt som er spesielt interessant i dette kjerneelementet ligger i selve dilemmabegrepet.

Dilemmaer innebærer at flere gyldige, men tilsynelatende uforenlige anliggender gjør seg gjeldende i en situasjon og at det ikke er lett å avgjøre hva som er rett og galt. Å innøve, anerkjenne og forholde seg til etiske dilemmaer gjør den enkelte mindre tilbøyelig til å utvikle rigide svart-hvite tolkningsmønstre, eller til å dele verden i oss og dem, venner og fiender.

Videre kan dette kjerneelementet aktualiseres med problemstillinger relatert til majoritets/minoritetsrelasjoner og hvordan minoritetenes anliggende kan anerkjennes som gyldige i de store og små spørsmål, konflikter og utfordringer med betydning for skolesamfunnet, hverdagslivet og det globale samfunnet.

OPPSUMMERING

Forebygging av fordommer og gruppefiendtlighet i skolen handler om å fylle grunnleggende behov som forenklende gruppebaserte forestillinger og fiendebilder svarer på, med bedre alternativer. Elevene må få hjelp til å manøvrere, individuelt og i fellesskap, i en kompleks og uoversiktlig virkelighet. De skal få erfare anerkjennelse og likeverdig sosial samhandling både med mennesker de

har mye til felles med og mennesker de tror de ikke har så mye til felles med. Videre innebærer det forebyggende arbeidet at eleven bør støttes i å utvikle en kritisk forståelse av strukturer og maktforhold som skapes og opprettholdes gjennom forestillinger av «oss» og «de andre».

I denne artikkelen har jeg vist hvordan den nye læreplanen i KRLE og religion og etikk, gjennom kjerneelementene, legger opp til at undervisning kan inngå i skolens forebyggende arbeid. Perspektivmangfold, anerkjennelse av og utforskning av forskjellige måter å forholde seg til virkeligheten på, eksistensielle og utfordrende spørsmål, ruster elevene gjennom å forberede dem til å bli aktører i sine egne liv og i samfunnet. Oppfordringen til å tenke kritisk rundt majoritets- og minoritetsspørsmål og normkritiske perspektiver plasserer dem også som potensielle endringsaktører når det gjelder diskriminerende og undertrykkende strukturer.

Videre har jeg vektlagt hvordan kjerneelementene i KRLE og religion og etikk peker mot og snakker sammen med innhold i *Overordnet del*. Når undervisningen bygger på prinsippene sosial læring og inkluderende læringsmiljø, kan elevene erfare anerkjennelse og likeverd og bygge det som også betegnes som «demokratisk resiliens» (Davies 2016, Lenz 2020) mot fiendebilder og gruppefiendtlige ideologier.

Referanser

- Allport, Gordon W. (1953 [1979]). *The Nature of Prejudice: Unabridged (25th ann. ed. utg.)*. New York: Basic Books
- Davies, L. (2016) . Security, Extremism and Education: Safeguarding or Surveillance? *British Journal of Educational Studies*, 64:1, 1–19. Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1107022>
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne: kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hoffmann, C., Kopperud, Ø. & Moe, V. (2012). *Antisemittisme i Norge? Den norske befolkningens holdninger til jøder og andre minoriteter*. Oslo: HL-senteret.
- Hoffmann, C., Moe, V. & senteret, H. L. (2017). *Holdninger til jøder og muslimer i Norge 2017 – befolkningsundersøkelse og minoritetsstudie*. Oslo: HL-senteret
- Lenz, C (2020) Forebygging av radikalisering og voldelig ekstremisme. *Bedre skole 4/2020* <https://www.utdanningsnytt.no/ekstremisme-ensomhet-fagartikkel/forebygging-av-radikalisering-og-voldelig-ekstremisme/261081>
- Lenz, C. og Moldrheim S. (2019) «Nulltoleranse» – fra lydighet til myndiggjøring: Hvordan møte krenkende atferd og fordomsfulle uttrykk i skolen. I: C. Lenz, C. Gambert, S. Moldrheim (red) *Dembra – Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen (2)* HL-senteret. https://dembra.no/no/wp-content/uploads/sites/2/2020/11/Dembra_artikkelsamling_2019_04_1korr.pdf
- Lippe, Marie von der (2009). *Scenes from a Classroom – Video Analysis of Classroom Interaction in Religious Education in Norway*. I: ter Avest, Ina, Josza, Dan-Paul, Knauth,

- Thorsten, Roson, Javier & Skeie, Geir (red). Dialogue and conflict on religion: Studies of classroom interaction in European countries. Münster: Waxmann Verlag.
- Røthing, Åse (2019). «Ubehagets pedagogikk» – en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning?. FLEKS – Scandinavian Journal of Intercultural Theory and practice. Vol. 6 <https://journals.hioa.no/index.php/fleks/article/view/3309/3157>
- Utdanningsdirektoratet (2017) Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet (2019) Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE0103) <https://www.udir.no/lk20/rle01-03>
- Utdanningsdirektoratet (2019) Læreplan i religion og etikk – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (REL0102) <https://www.udir.no/lk20/rel01-02>
- Zembylas, Michalinos (2015). «Pedagogy of discomfort» and its ethical implications: the tensions of ethical violence in social justice education, Ethics and Education, 10(2), 163-174
- Zick, A., Küpper, B. & Hövermann, A. (2011). Intolerance, Prejudice and Discrimination. A European Report. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Claudia Lenz, Claudia Lenz er professor i samfunnsfag med vekt på forebygging av rasisme og antisemittisme ved MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn og forsker I ved Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter. Lenz er prosjektleder for Dembra (Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme) for lærerutdannere. Hun var medlem i tverrfaglig gruppe under arbeidet med læreplanene 2018-2019 og har skrevet boka «Demokrati og medborgerskap i skolen» (Pedlex forlag 2020).
E-post: claudia.lenz@mf.no

