



10. Fordommer, krenking og mobbing som problem i religionsundervisningen

Geir Skeie og Hildegunn Fandrem

Sammendrag Hvordan kan religionsundervisningen åpne for ulike syn uten at dette behøver å innebære risiko for krenkelser og mobbing? Hvilken rolle spiller fordommer i denne sammenheng? Artikkelen diskuterer dette på bakgrunn av skolens styringsdokumenter og perspektiver fra mobbeforskning og religionsdidaktisk forskning. Det argumenteres for at en mer nyansert forståelse av begreper som konflikt, krenking og mobbing kan gjøre det lettere å lykkes med å etablere fellesskap omkring læring i religionsfag.

Nøkkelord religionsundervisning | safe space | mobbing | krenking | konflikt | læringsmiljø

Abstract How can religious education practice be open for different views without risking violation and bullying? What role does prejudice play in this context? This article discusses this based on policy documents as well as perspectives from bullying research and religious education research. It is argued that a more nuanced understanding of concepts like conflict, violation and bullying may make it easier to succeed in establishing communities regarding learning in religion subjects.

Keywords religious education | safe space | bullying | violation | conflict | learning environment

INNLEDNING

Mens lærebøker om religionsfaget i norsk skole tidligere handlet mye om overføring av kulturarv og kristendommens rolle i dette, samt om individuell utvikling og danning (Mogstad, 1997), har det i seinere år blitt lagt mer vekt på fagets formidling av kunnskaper og ferdigheter som er viktige for å leve i et mangfoldig samfunn (Andreassen, 2016). Denne utviklingslinjen kommer også til uttrykk gjennom innføring av kjerneelementer i de nye læreplaner som gjelder fra høsten 2020. Her er det dybdekunnskap om en stor bredde av religioner og livssyn, samt etikk, som står sentralt, sammen med kompetansemål knyttet til arbeid med eksistensielle spørsmål og å sette seg inn i andres perspektiv. Samtidig er fortsatt en betydelig del av faginnholdet viet kulturarv og spesielt kristendom. Vi ser altså både kontinuitet og endring. Den nevnte utvikling i retning mer vekt på mangfold som faglig og samfunnsmessig utfordring for religionsundervisningen var noe som først ble tydelig i Storbritannia, men etter hvert er det blitt en internasjonal tendens (Skeie, 2017). Det skyldes antakelig globalisering, økt religionsmangfold i Europa og tydeligere samspill mellom religion og politikk. Et synlig uttrykk for utviklingen er Europarådets arbeid med den religiøse dimensjon i flerkulturell utdanning (Jackson, 2014), noe som også reflekteres i det europeiske Wergelandssenterets arbeid (Wergelandssenteret, 2020).

Religionsdidaktisk forskning har i dag ofte som utgangspunkt å utforske de utfordringer og muligheter som det innebærer at elever med ulik tro og livssyn skal lære om religions- og livssynsmangfold i det samme klasserommet (Skeie, 2017, 2020). Med intensjoner om at kunnskap skal bidra til økt forståelse, toleranse og respekt, blir det viktig at holdningene gjenspeiles i det læringsmiljø der kunnskapen formidles. Et begrep som har vært brukt om et slikt gunstig læringsmiljø, er *safe space* (Jackson, 2014, s. 47), altså at elevene opplever det trygt å ytre seg om religion, livssyn og verdier i klassen. Samtidig som man her er opptatt av den enkelte elev, så knyttes diskusjonen ofte til hvordan gruppebaserte identiteter og posisjonering spilles ut og blir møtt i læringsmiljøet.

På denne bakgrunn ønsker vi i dette kapittelet å diskutere hvordan mobbeforskningen kan bidra til å belyse hvordan religionslærere kan forholde seg til ulike posisjoner som elever i klassen inntar til religioner og livssyn, og hvordan de ytrer seg om dette. I lærerens daglige arbeid blir det kunstig å skille for skarpt mellom fokus på faglæring og fokus på læringsmiljø, men vi mener det her er tale om to ulike kunnskapskilder. Målet må være at de ulike kunnskapskildene, nemlig religionsdidaktisk forskning og mobbeforskning, sammen kan bidra til å informere arbeidet i klasserommet.

PROBLEMSTILLINGER OG FRAMGANGSMÅTE

Vår hovedproblemstilling i dette kapittelet springer ut av det som er sagt ovenfor på følgende måte: Mangfoldige klasserom gjenspeiler det sosiokulturelle mangfold som finnes i lokalsamfunnet og ut over dette. Til tross for at mangfold kan oppleves som en berikelse, er det også slik at mangfold kan utfordre elever og lærere gjennom at det finnes ulike og motstridende oppfatninger om viktige spørsmål i livet. Videre kan det finnes spenninger mellom majoritet og minoritetsgrupper knyttet til makt og ressurser som kan føre til krenkelser og mobbing basert på etnisitet, kultur og/eller religion. Dette gir skolen et kompleks av utfordringer der vi særlig vil belyse det som gjelder religionsundervisningen. Våre spørsmål er disse:

- Hvordan kan forskning om aggresjon og fordomsbasert mobbing øke vår kunnskap om utfordringer i religionsundervisningens klasserom?
- Hvilke strategier kan anses som mest fruktbare når det gjelder å etablere og opprettholde et godt læringsmiljø i det mangfoldige klasserommet der man arbeider med undervisning om religioner, livssyn og etikk?

Kapittelet som helhet er en diskusjon av disse problemstillinger, med utgangspunkt i aktuell litteratur som forfatterne er kjent med fra sine respektive forskningsfelt, og skal ses som et utforskende bidrag.

KONTEKST

Før vi går inn i hovedproblemstillingen, vil vi gå noe nærmere inn på hva slags kontekst denne problematikken befinner seg innenfor, og hvordan vi skal forstå det fenomenet vi omtaler. Selv om vi trekker veksler på internasjonal forskning, legger vi særlig vekt på den relevans vi ser for en norsk kontekst.

Utdanningspolitisk og juridisk forankrer læringsmiljøforskningen sitt arbeid i opplæringslovas kapittel 9 A, som blant annet sier dette:

- Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring. (§ 9 A-2)
- Skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering. Skolen skal arbeide kontinuerleg og systematisk for å fremje helsa, miljøet og tryggleiken til elevane, slik at krava i eller i medhald av kapitlet blir oppfylte. Rektor har ansvaret for at dette blir gjort. (§ 9 A-3)
- Alle som arbeider på skolen, skal følgje med på om elevane har eit trygt og godt skolemiljø, og gripe inn mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering dersom det er mogleg (§ 9 A-4)

Når det gjelder religionsundervisningens fokus på læringsmiljø og mangfold, er det særlig opplæringslovas § 2-4 som er sentral:

- Kristendom, religion, livssyn og etikk er eit ordinært skolefag som normalt skal samle alle elevar. Undervisninga i faget skal ikkje vere forkynnande.
- Undervisninga i kristendom, religion, livssyn og etikk skal bidra til forståing, respekt og evne til dialog mellom menneske med ulik oppfatning av trudoms- og livssynsspørsmål.

I tillegg kommer § 2-3 a, som regulerer fritak fra aktiviteter i opplæringen. Selv om ikke fritaksretten dreier seg om religionsundervisningen spesielt, gjelder den naturligvis også der. Aktiviteter kan oppleves som forkynnende av enkelte elever eller foreldre, til tross for at læreren ikke oppfatter det slik. Slik kan fritaksparagrafen tenkes å være en sikkerhetsventil som sikrer et godt læringsmiljø, til tross for at det betyr at enkeltelever ikke deltar i alt det som klassen gjør. Vi går ikke nærmere inn på dette her, men viser til kapittel 12, som særskilt berører fritaksretten.

Et viktig fokus for oss i denne artikkelen er gruppe- og identitetsbaserte krenkelser og mobbing, altså ekskludering og diskriminering knyttet til livet i et mangfoldig samfunn. Slik atferd kan på den ene siden være systematiserte negative handlinger som ses i lys av fordommer som finnes i befolkningen når det gjelder grupper man selv ikke tilhører, dette rammes av opplæringsloven kapittel 9A. Som et annet ytterpunktet finner vi de eksplisitte uttrykk for hat og trakassering, med utgangspunkt i diskrimineringsgrunnlagene, denne atferden rammes dermed også av likestillings- og diskrimineringsloven (2017). Disse handlingene kan være mindre systematisert enn handlingene som ligger til grunn for typisk mobbeatferd, hvor altså handlingene er mer alvorlige fordi de er gjenstand for gjentakelse. Vi snakker likevel om krenkende handlinger, som rammer individets eller en gruppes verdighet, anseelse og status i samfunnet ved hjelp av språklige og visuelle virkemidler, og som fremmer negative følelser, holdninger og oppfatninger basert på visse kjennetegn. Diskrimineringsgrunnlagene omfatter både etnisitet, religion, alder og nedsatt funksjonsevne, samt forhold relatert til kjønn, som seksuell orientering, kjønnsuttrykk og kjønnsidentitet. Det kan være vanskelig å skille fra hverandre hatprat og andre gruppebaserte krenkelser som mobbing, diskriminering og vold. Fellesnevneren er at det er krenkende handlinger i en relasjon hvor det er et skjevt maktforhold.

Hat og trakassering kan først og fremst rammes av straffeloven (2020) og § 185 gjelder spesifikt hatefulle ytringer:

Med bot eller fengsel inntil 3 år straffes den som forsettlig eller grovt uaktsomt offentlig setter frem en diskriminerende eller hatefull ytring ... Med diskriminerende eller hatefull ytring menes det å true eller forhåne noen, eller fremme hat, forfølgelse eller ringakt overfor noen på grunnlag av deres a) hudfarge eller nasjonale eller etniske opprinnelse b) religion eller livssyn, c) homofile orientering, eller d) nedsatt funksjonsevne.

Ellers er § 186, som omfatter *Hensynsløs atferd*, også relevant: *Den som ved skremmende eller plagsom opptreden eller annen hensynsløs atferd forfølger en person eller på annen måte krenker en annens fred, straffes med bort eller fengsel inntil 2 år.* Den hensynsløse atferden kan karakteriseres som mobbing dersom det foregår over tid. § 167 gjelder spesifikt *Krenking av privatlivets fred: Den som gjennom offentlig meddelelse krenker privatlivets fred, straffes med bort eller fengsel inntil 1 år.* I grunnskolen er det et mindretall som utsettes for rettsforfølgelse, siden den kriminelle lavalder er 15 år, men lovgrunnlaget peker likevel i retning av at skolen kan agere på formell måte, for eksempel gjennom et ordensreglement. Den mest nærliggende tilnærming i skolen er imidlertid knyttet til forebygging. Hat og diskriminering kommer til uttrykk gjennom handlinger og ytringer i samfunnet, og skolen er en av de arenaer der dette skjer. I rapporten *Stå opp mot hatprat! Om mobbing og hatprat i skolen mot personer med funksjonsnedsettelse og kronisk sykdom* (Bufdir, 2020) rapporterer elevene som ble intervjuet, at de opplever at skolen ikke tar slik problematikk på alvor. Svensk statistikk fra Brottsforebyggende Rådet peker også på forekomst av hatytringer og diskriminering, og deres funn tyder på at innenfor dette er antireligiøs hatkriminalitet er ganske utbredt. De peker på at den ikke sjelden overlapper med andre typer hatkriminalitet, slik som fremmedfiendtlighet og homofobi. Det er også ofte at den som utfører dette, er noen man kjenner eller vet om fra tidligere (Larsson & Sorgenfrei, 2018). En svensk undersøkelse av «annen antireligiøs hatkriminalitet» peker på at skolen er et sted hvor slikt skjer, og hevder at dersom ikke forebygging lykkes, kan trusler, hat og diskriminering spre seg fra skole til nærmiljø (Larsson & Sorgenfrei, 2018). I Norge er Likestillings- og diskrimineringsombudet sentralt i å registrere og bekjempe hatefulle ytringer av ulike typer, inkludert de som dreier seg om religion, men de savner mer forskning om dette (LDO, 2018). Oslo-politiet fører statistikk over hatkriminalitet i sitt område, og i 2018 utgjorde religion 17 % av det totale antall på 40 saker, de øvrige kategoriene var LHBT, etnisitet, antisemittisme og nedsatt funksjonsevne. Som i Sverige er det nesten alltid tale om islam. Rapporten peker på at i flere av sakene overlapper kategoriene (Politiet, 2019). Skolen var sjelden oppgitt som åsted for disse anmeldte ytringene, men de hadde økt fra 1 til 5 de siste fire år. Også fordi hat-

ytringer ofte foregår digitalt (Gradinger & Strohmeier, 2019) og dermed rammer individer uavhengig av hvor de oppholder seg, kan skolen indirekte være arena også for dette. Slik hatkriminalitet blir fra tid til annen rapportert i mediene, og vi anser dette som en del av den bredere samfunnsmessige kontekst som også mobbing i skolen inngår i og kan hente impulser fra.

Selv om ulike former for krenkelser som hatprat og mobbing kan være straffbart, er vi her særlig opptatt av det grenseområdet av konflikt, ekskludering, marginalisering og krenking som kan foregå i skolesammenheng og som ikke uten videre rammes av straffeloven. Å tale om grupper eller identitet i tilknytning til dette kan være viktig av flere grunner. Krenkingen eller mobbing av enkeltindivider får enda mer alvorlige konsekvenser når det som krenkingen eller mobbingen inneholder, på en eller annen måte kobles til en gruppe som personene tilhører. Det er denne koblingen vi vil knytte sammen med en drøfting av hvilken betydning fordommer kan ha.

For det første kan dette låse personen fast i en underlegen posisjon, ettersom man ofte ikke kan eller vil melde seg ut av gruppen det er fordommer mot. For det andre innebærer en slik kobling mellom individ og gruppe at krenkingen eller mobbingen (indirekte) rettes også mot andre enn den som utsettes for den aktuelle negative handlingen, nemlig alle medlemmer av gruppen. Tippet og kollegaer (2010) argumenterer for at dette kan danne grunnlag for et skille mellom ulike typer mobbing, gruppebasert eller individbasert. Slik vil mobbing med bakgrunn i en felles identitet som for eksempel etnisitet eller religion ramme mange, mens mobbing med bakgrunn i en individuell karakteristikk, for eksempel («du din taper»), har konsekvenser kun for individets velvære. For det tredje kan kobling mellom individ og gruppe innebære starten på mer systematiske og eksplisitte gruppekonflikter som gjør mottiltak enda mer krevende å realisere. Forebygging vil kunne kreve omfattende endringer av holdninger, praksis og strukturer på samfunnsnivå, som er vanskelig å få til.

I denne sammenheng mener vi begrepet «fordommer» kan være fruktbart som teoretisk innfallsvinkel, fordi det kan sies å forbinde oppfatninger om individer med oppfatninger om gruppen som disse tilhører. Individet tolkes i lys av fordommer om gruppen, og fordommer mot individer projiseres på den gruppen som individet oppfattes å tilhøre. Videre fanger «fordommer» inn det som er i spill i klart destruktive mobbesituasjoner, samtidig som det egner seg for å diskutere den gråsonen av problematiske holdninger, konflikter, krenking og uenighet som er relevant i en skolesammenheng. Slik sett kan mobbing ses som toppen av isfjellet, mens «fordommer» snarere handler om alt det andre som kan understøtte mobbing, uten at det behøver å være et årsak-virkning-forhold.

FORDOMMER SOM TEORETISK BEGREP

Vi har hentet teoretisk inspirasjon fra Aleida Assmann (2012), som diskuterer fordom («Verurteil») i sin innledning til en bok om samme tema med bidrag fra ulike humanistiske og samfunnsvitenskapelige disipliner. Hun forstår begrepet som en på forhånd avgjort oppfatning («dom») som er vanskelig korrigerbar, og argumenterer for at dette skiller «fordom» fra begreper som «stereotypi» og «skjema», som hun plasserer innenfor kognitiv teori. I de siste tilfeller er det primært tale om at mennesker i møte med virkeligheten allerede har mentale forestillinger om det de står overfor, basert på tidligere erfaring og tenkning. Hun skiller fordommer også fra det hun kaller «rammer», og som skal betegne at tenkning i møte med verden og andre mennesker blir formet ut fra forestillinger basert i «tidsånden» og «paradigmer» (Assmann, 2012, s. 3–4). Slike ubevisste eller halvbevisste forestillinger (rammer, stereotyper, skjema) tilbyr hjelp til å orientere seg, samtidig som de kan begrense orienteringsevnen, men de er ikke fastlåste i samme grad som fordommer. Vi mener dette skillet kan være fruktbart å utnytte i en skolesammenheng, der forestillinger om andre både blir formet og utfordret.

Det kan være interessant å kontrastere dette med internasjonal mobbeforskning, hvor begrepet «bias-based bullying» gjerne brukes om en type fordomsbasert mobbing (se for eksempel Mulvey mfl., 2018). Å forstå «fordommer» som det som på engelsk kalles «bias», er imidlertid ikke helt treffende ifølge Assmann, som vil skille dette fra fordommer i strengere forstand. «Bias» er primært positivt, fordi det får fram at mennesker ikke kan forholde seg fullstendig nøytralt eller forutsetningsløst, men nesten alltid har et eller annet perspektiv. Her er vi i nærheten av hermeneutikkens bruk av ordet «fordom», nemlig at mennesker ser en sak fra et sted der de er plassert, og det har også likhetstrekk med teori om praktisk kunnskap som «taus» eller «implisitt» (Assmann, 2012). Begrepet «posisjonering» fanger inn mye av dette, på liknende måte som når man i diskusjoner om sosiokulturelt mangfold taler om menneskers «bakgrunn», og med det mener noe de kan forstås i lys av, men også noe de ikke kan helt tre ut av. Denne begrepsflora peker mot at mennesker preges av allerede etablerte forutsetninger og forestillinger i sitt møte med verden og hverandre, men det betyr ikke at det alltid blir fordommer av det, i mer snever og negativ forstand. Slik fungerer «bias-based bullying» som et mer deskriptivt begrep, der mekanismene bak mobbingen er skjult, mens «fordomsbasert mobbing» forutsetter at både de kulturelle forestillinger og psykologiske mekanismer ved fordommene spiller en rolle for at mobbingen finner sted.

Assmann (2012) understreker at fordommer ikke helt lar seg korrigere, fordi de ikke primært er av kognitiv art. Slik hun ser det, er «fordommer» til stede når funksjonelle stereotyper, skjema, rammer og posisjoner blir noe mer gjennom å

sementeres og forbindes med sterke følelser og troslygnende overbevisning, ofte av kollektiv art og noen ganger i form av en utbygget ideologi (ibid., s. 11). Fordommene fungerer her som bakgrunn og redskap for negativ maktutøvelse og dominans, men dette kan gjerne skje gjennom humor, ved karikering og latterliggjøring av de som tilhører *ut-gruppen* gjennom «joking relation», slik Muhammed-karikaturene etter Assmanns oppfatning gjorde. Denne bruken av humor gjør fordommer medievennlige og letter deres spredning globalt. I tillegg spiller humorelementet opp til fordømmenes kollektive dimensjon, noe som gjør dem særlig destruktive. Man vil heller være med i den gruppen («vi») som ler, enn i den som blir ledd av («de andre»). Det er imidlertid viktig å huske at fordommer ikke *må* være nedvurderende, selv om det er snakk om at man «dømmer» noe eller noen på bakgrunn av enkelttilfeller, eller uten at man undersøker nærmere (Fandrem, 2011). Fordommer kan slik også ta form av sterkt positive oppfatninger om bestemte grupper. Eksempel på dette er stereotypier om at kvinner er i særlig god kontakt med sine følelser, eller når jøder omtales som spesielt intelligente. I begge tilfeller er det imidlertid en vekt på det spesielle, særegne, det som skiller noen ut fra andre, noe som kan gjøre de positive fordømmene tvetydige. Dersom det er slike begrunnelser som ligger under for eventuell mobbing av gruppen, kan begrepet identitetsbasert mobbing være riktigere å bruke enn fordomsbasert mobbing (Tippett mfl., 2010).

Det språklige, kollektive og mediale ved fordommer gjør at et historisk perspektiv er særlig relevant for å forstå dem, og her kan forskning på kulturelle minner peke i retning av muligheter og utfordringer for historie-, samfunns- og religionsfagene i skolen. Et ferskt eksempel på hvordan kulturelle minner blir aktuelle, er debatten våren 2020 om hvorvidt statuer av «store menn» som ble omtalt som «rasister», fortjener å bli stående i europeiske og amerikanske byer.¹ Assmann hevder at minneforskningen kan bidra til å forstå *hvordan* fordommer utvikles og overleveres, men hun mener ikke at dette uten videre fjerner fordommer. Etter hennes mening er det fortsatt slik at vi mangler en tilstrekkelig forklaring på *hvorfor* de finnes. Hun antar at mennesker må ha et anlegg for tilhørighet og lojalitet til egen gruppe, som i neste omgang kan (men ikke må) ta form av fordommer mot andre.² I så måte er det interessant at behov for tilhørighet i en gruppe er funnet å være en sentral drivkraft bak mobbing for innvandrergrupper i flere land (Fandrem mfl., 2009; Strohmeier mfl., 2012; Solomontos-Kountouri & Strohmeier, 2021).

1 Se innledningen til denne boka. Når det gjelder statuers politiske rolle i et minneperspektiv, se også Wertsch (2008).

2 Sosialpsykologien peker på en rekke forklaringer på at fordommer oppstår, som ikke må være gjensidig utelukkende (Turner & Hewstone, 2012).

Poenget her er at flere sammen bruker mobbeatferd som strategi for å kjenne på tilhørighet med hverandre (andre i inn-gruppen), slik en felles fiende skaper sterke bånd mellom dem (i inn-gruppen) som har den felles fienden (i ut-gruppen). Et eksempel kan være utstrakt bruk av vitser der en utsatt gruppe latterliggjøres, for eksempel samevitser, disse vitsene kan virke som lim i relasjonen, gjennom at latter skapes mellom inn-gruppe-medlemmene. Dette kan også vise til det affektive elementet i fordomsforskningen. Assmann utvikler lignende tanker om anlegg eller behov for tilhørighet i tilknytning til Jungs arketyper. Dette betyr på ingen måte at fordommer er upåvirkelige, men at kritisk bearbeiding og overvinnelse av fordommer ikke bare kan være en rent språklig-kognitiv sak. Det må etter hennes oppfatning også arbeides med følelser, praktiske relasjoner og felles erfaringer på tvers av inn- og ut-grupper.

Selv om vår teoretiske innfallsvinkel til «fordommer» som bakgrunn for gruppebaserte konflikter og mobbing primært er hentet fra humaniora, finner vi, som vist, lignende perspektiver i mobbeforskningen. I Fandrem (2011) pekes det videre på at det å gi individer en opplevelse av å høre til i et fellesskap, for eksempel gjennom at de får bidra med noe de er gode på, kan kompensere, slik at man ikke tyr til mobbing og krenkelser som strategi for å få en følelse av å høre til i et fellesskap. Oppsummerende vil vi derfor si at fordommer forstått som gruppeorienterte, fastlåste forhåndsdommer om andre har komplekse røtter av historisk og samfunnsmessig art, at de spiller seg ut i mellommenneskelige relasjoner og i kommunikasjon av mange slag, ofte negative. Fordommer grenser opp mot og er forbundet med andre, mindre fastlåste forestillinger som mennesker har om hverandre. Fordommer og handlinger basert på disse er ikke et fenomen vi helt kan bli kvitt, og de er krevende å endre, ettersom de både er innvevd i historisk baserte sosiale og kulturelle mønstre som av og til tar form av ideologi, og fordi de bunner i psykologiske behov for å høre til i en gruppe. I det følgende vil vi se nærmere på forskning omkring krenking og fordomsbasert mobbing knyttet til læringsmiljø generelt og til undervisning og læring i religions- og livssynsfag spesielt.

LÆRINGSMILJØ- OG MOBBEFORSKNING

Læringsmiljø- og mobbeforskning er primært empirisk orientert forskning som undersøker forutsetninger for et godt læringsmiljø og hvordan man kan forebygge mobbing og dårlig læringsmiljø, likevel spiller begrepsbruk en viktig rolle også her. Distinksjonen mellom mobbing, krenkelser og konflikt diskuteres av blant andre Støen og kollegaer (2018), og de peker på at denne distinksjonen har vært særlig viktig og relevant å gjøre i Norge, fordi det er begrepet «krenkelse» som brukes

som overordnet begrep i opplæringsloven kapittel 9 A. De peker på at flere skoler har valgt megling som metode ved mobbing, noe som forskere ikke anbefaler, fordi den som er utsatt for krenkelsen risikerer å bli utsatt for ytterligere ubehag ved å bli satt sammen med den som har mobbet vedkommende. Der hvor det er tale om relativt likeverdige parter, kan man i stedet tale om «konflikt», og her kan megling brukes. Mobbing og krenkelser innebærer at det er ubalanse i maktforholdet på den måten at den som blir utsatt for mobbing og krenkelser opplever det vanskelig å forsvare seg (Olweus & Roland, 1983). Forskningslitteraturen snakker gjerne om at mens man i konflikter har som mål å vinne, så er målet i mobbing å skade, ref. «aim is to win» vs. «aim is to harm» (Alsaker, 2015). En situasjon kan imidlertid starte som en konflikt og så eskalere til en situasjon der den ene får overtaket, og der det dermed da ligner mer på krenkelse og videre mobbing hvis det fortsetter over tid. Videre kan man si at krenkelser er enkelthendelser, mens mobbing er ritualiserte systematiserte krenkelser (Støen mfl., 2018). Det er krenkelser man ifølge opplæringsloven kapittel 9 A må gripe inn i forhold til, uansett om det er systematisert / skjer over tid, eller om det er enkelthendelser. I konkrete situasjoner er det enkeltkrenkelser man står overfor, og som man dermed plikter ut fra opplæringsloven å gripe inn i forhold til der og da. Når enkelthendelsene gjentas overfor en og samme person og det dermed har blitt mobbing, kreves en mer omfattende intervensjon som også går over tid.

Selv om det foregår en diskusjon i noen miljø om hva som er den beste definisjonen på mobbing (Thornberg & Delby, 2019), tar majoriteten av internasjonal mobbeforskning fortsatt utgangspunkt i mobbing slik Olweus og Roland (1983) definerer det, nemlig som en type aggressiv, eller negativ, handling, som foregår over tid, og der den som utsettes opplever det vanskelig å forsvare seg. Dette er også definisjonen Utdanningsdirektoratet bruker for den nasjonale Elevundersøkelsen når det gjelder spørsmålene om mobbing. Fokus i den internasjonale mobbeforskningen har uansett definisjon de siste 20 årene vært at mobbing ikke må sees på som et individuelt problem, men at det er snakk om komplekse sosiale relasjoner og prosesser der tilhørighet til en gruppe spiller en rolle som sentrale drivkrefter for det som skjer (Pepler, 2006; Fandrem mfl., 2009; Hein & Søndergaard, 2020). Praktiske implikasjoner fra denne forskningen tilsier at ved å gi hver enkelt elev en opplevelse av å høre til, gjennom å få bidra med noe hen kan (Fandrem, 2011), så kan mobbeatferd forebygges. Eriksen og Lyng (2018) har i tråd med dette pekt på potensialet som ligger i å styrke fellesskapsfølelsen i klassen i arbeidet med bedre skolemiljø. Støen og kollegaer (2018) har så nylig, gjennom bruk av Bronfenbrenners modell, vist hvordan et enda videre systemperspektiv må ligge til grunn for arbeidet med å forebygge, avdekke og stoppe mobbing. Den bioøkolo-

giske modell (Bronfenbrenner, 2005) tar opp hvordan arbeidet med mobbing må omfatte systemer også utenfor klassen, det være seg skolen, foreldre/familie og venner som er en del av elevenes hverdagsliv, samt lokalsamfunnet og også stor-samfunnet. Dette perspektivet er særs relevant når fokus er på fordomsbasert- eller identitetsbasert mobbing, som ikke bare rammer individet, men som reflekterer negative holdninger til en videre gruppe, eller et større fellesskap, som individet identifiserer seg med (Tippett mfl., 2010).

Sentrale begreper som brukes internasjonalt i dette forskningsfeltet, er *prejudice-based bullying* (Dennel & Logan, 2015), *identity-based bullying* (Tippett mfl., 2010), *bias-based bullying* (Mulvey mfl., 2018) og *stigma-based bullying* (Earnshaw mfl., 2018). Når det er tale om religion, brukes *religious-based bullying* (Ansary, 2018). En studie fra USA der foreldre ble spurt om mobbing, viste at 42 % av muslimer, 23 % av jøder og 6 % av katolikker gav uttrykk for at deres barn hadde vært mobbet på grunn av sin religiøse bakgrunn (Ansary, 2018). Også *faith-based bullying* (Tippett mfl., 2010) har blitt brukt, og fra religionsdidaktisk side har *caste-based bullying* vært lansert (Nesbitt, 2019). Begrepene brukes noe om hverandre i litteraturen, og forskjellen mellom begrepene er ikke alltid tydelig. 'Bias-based bullying' sies å være vanlig blant marginaliserte grupper som uforholdsmessig lett opplever denne type krenkelser (Mulvey mfl., 2018), men som nevnt tidligere trenger ikke bias based bullying ha å gjøre med negative fordommer, begrepet er mer deskriptivt og derfor ikke helt det samme som 'prejudice based bullying', hvor man forutsetter at den psykologiske mekanismen knyttet til (negative) fordommer ligger til grunn for mobbingen. Videre kan, som vi har vært inne på ovenfor, konsekvensen av ulike former for 'identitybased bullying' være forskjellig alt etter om målet med mobbingen er å ramme en felles identitet eller et individs individuelle karakteristikk (Tippett mfl., 2010). Når for eksempel etnisitet eller religion er bakgrunnen, så rammes et helt samfunn, mens der det er tale om en individuell karakteristikk, er det først og fremst individet som rammes. 'Stigma-based bullying' refererer ofte til stigma-teori (Goffman, 1963), som legger vekt på at det er nesten umulig for et individ å komme seg ut av, eller forbedre, sin situasjon, idet de har fått en stigmatiserende merkelapp på seg (Thornberg, 2015). Selv om fordommer ofte er en del av bildet, så kan stigma-based bullying brukes uavhengig av om det er fordommer til stede. Det viktige er å utforske ulike begrepers potensial når vi leter etter forklaringer på uønsket atferd, konsekvenser av denne og å avdekke ulike aspekter ved et dårlig læringsmiljø.

Empiriske studier har vist at stigmabasert mobbing er mer vanlig i digitale/sosiale medier enn i ansikt-til-ansikt-situasjoner (Earnshaw mfl., 2018; Flygare & Johansson, 2013). Også hatytringer på nett er en del av dette bildet (Gradinger &

Strohmeier, 2019). På sett og vis er dermed mobbing globalisert, ved at den har gjort seg delvis uavhengig av tid og sted. Videre viser forskning at ungdom som erfarer fordomsbasert mobbing ut fra sine mangfoldige sosiale identiteter, har rapportert mer negative effekter av mobbing og mer skolevegning og frykt enn de elever som bare har erfart én type mobbing, og der mobbingen *ikke* har vært basert på (gruppebaserte) fordommer (Mulvey mfl., 2018).

Som allerede antydnet er gruppebasert mobbing noe som knytter an til sosiale identiteter, som vi vet kan være komplekse. Mobbeforskningen omkring sosiale identiteter har derfor i økende grad interessert seg for teoretiske perspektiver knyttet til begrepet *interseksjonalitet* (Crenshaw, 1989; 1994). Med dette siktes det til den indre sammenheng mellom sosiale kategoriseringer som klasse, rase, kjønn, religion, nasjon, politikk, medborgerskap, fysisk funksjonsevne og til hvordan disse i ulike kombinasjoner blir brukt negativt om et individ eller en gruppe. Interseksjonalitet innebærer også at kategoriseringene kan aktivere overlappende og gjensidig avhengige systemer av diskriminering og marginalisering som i situasjonen ikke alltid er klart for den som utøver mobbing eller som blir mobbet. Dette er et viktig korrektiv innenfor deler av mobbeforskningen, som frem til i det siste i stor grad har basert seg på elevers egenrapportering av mobbing i kvantitative undersøkelser (Lyng, 2019). Dette kan ha ført til at man i for stor grad har basert seg på deres egen oppfatning av mobbingens karakter og bakgrunn i et individperspektiv, og ikke alltid fått fatt i de koblingene som finnes til kollektive eller gruppebaserte identiteter, som for eksempel religion eller etnisk bakgrunn. Da kan referanser til gruppebaserte identiteter overrapporteres i ulike kvantitative studier fordi elever selv kjenner seg sårbare og tilskriver mobbingen sin minoritetsbakgrunn. Det er derfor viktig å komplettere den kvantitative forskningen med observasjon og andre kvalitative metoder, som for eksempel studien til Hein og Søndergaard (2020), der post-strukturalistiske tilnærminger tas i bruk. Dette åpner også et rom for samarbeid med religionsdidaktisk forskning.

RELIGIONSDIDAKTISK FORSKNING OG LÆRINGSMILJØ

I religionsdidaktikken er fokuset primært undervisning og læring om religioner, livssyn og etikk, men nettopp dette gjør at også kjennetegn ved et godt læringsmiljø står sentralt. Dersom det er respekt for ulikhet og ulik tro og verdier i klassen, letter dette lærerens arbeid med dette mangfoldet som kunnskapsstoff, men hvis denne respekten mangler, skaper det utfordringer (Holmqvist Lidh, 2016). I tillegg har faget en oppgave når det gjelder å utvikle godt læringsmiljø, gjennom å

bidra til gjensidig forståelse og respekt og til å sette seg inn i andres perspektiv, slik et av kjerneelementene i KRLE-fagets læreplan vektlegger:

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. Temaer knyttet til kjønn og funksjonsevne inngår også (Udir, 2000).

Dette samspillet mellom faginnhold og læringsmiljø kan spores i diskusjonen om hva 'safe space' innebærer i religionsundervisningen. Begrepet ble blant annet spredt gjennom Robert Jacksons (2014) vektlegging av at religionsundervisningen burde sikre en atmosfære i klasserommet som gjorde at man kunne utforske religioner og livssyn uten risiko for konfrontasjon og latterliggjøring. Safe space brukes imidlertid både av de som vektlegger ønsket om å unngå uenighet, konflikt og konfrontasjon, og de som i større grad understreker betydningen av ytringsfrihet, demokratisk drøfting og aktørskap (Osbeck, Sporre & Skeie, 2017). Empirisk forskning, blant annet fra Sverige, har vist hvordan hegemoniske forestillinger og talemåter i klasserommet kan føre til at ulike (minoritets)grupper av elever ikke ønsker å delta i helklassesamtalen om religioner og livssyn (Osbeck & Lied, 2012). Det er særlig dokumentert at en del elever med religiøse posisjoner opplever atmosfæren i klasserommet slik at det er lite aktuelt for dem å delta i den felles klasse-samtalen på lik linje med andre medelever. Dette handler dels om at de oppfatter presentasjon av egen religion å stemme dårlig med det de selv kjenner, og dels at det er lite respekt for religiøs tro i alminnelighet og at lærere gir uttrykk for dette (Holmqvist Lidh, 2016; Kittelmann Flensner, 2015). Slik forskerne beskriver det, dominerer en sekularisme som framstår med negative fordommer mot religion i alminnelighet. Dermed er det både tale om at sosiale relasjoner mellom elever blir vanskelige, ved at særlig religiøse elever synes å oppleve krenking eller mobbing. I tillegg påvirker denne situasjonen elevenes og lærernes forhold til undervisningens form og innhold. Tross kritikken som mange elever retter mot den erfarne undervisningen, er de positive til intensjonene med en objektiv og kritisk religionsundervisning (Holmqvist Lidh, 2016). Norsk forskning med fokus på lærere kan tyde på at en viss utrygghet og usikkerhet omkring religion i klasserommet også kan påvirke undervisningen (Toft, 2014). Det kan føre til et søkelys på det

negative ved religion, eller bli ensidig, for eksempel når det gjelder omtale av islam. Problemet forsterkes av at ønsket om å bidra til mer positive holdninger fra lærerens side gjør at negative fordommer aktiveres som et «korrektiv» til lærerens framstilling av islam. Dette kan være med på å bidra til at muslimske elever oppfatter atmosfæren som problematisk (Toft, 2019). Innen mobbeforskning etterlyses forskning på muslimske ungdommers erfaringer med mobbing på skolen (Peguero & Hong, 2020). Likevel er ikke bildet entydig negativt. Annen forskning viser at samhandlingen i klasserommet kan tåle uenighet og ulike posisjoner uten at dette blir oppfattet som belastende eller «utrygt» (Iversen, 2018).

Den religionsdidaktiske forskningen som berører tematikken safe space i religionsundervisningen, har sjelden hatt som utgangspunkt et eksplisitt fokus på mobbing eller konfliktsituasjoner. Det er snarere tale om at fordommer eller andre negative mønstre har kommet fram gjennom observasjon av undervisning og intervjuer med elever og lærere om religionsundervisningen og deretter gjort til gjenstand for diskusjon (Osbeck, Sporre & Skeie, 2017; Flensner & Lippe, 2019; Osbeck & Lied, 2012). Denne typen empirisk materiale tror vi kan egne seg for reanalyser ut fra et læringsmiljøperspektiv, slik som de følgende eksempler:

Flera elever berättar om att de har upplevt kränkningar i skolan som har kopplingar till deras religion och religiositet. Elever från judisk tradition talar om rasism och hets mot folkgrupp i skolan och om lärares ovilja att ingripa och förbättra situationen.

Adam: Jag vill säga att lärarna gör väldigt, väldigt lite när det kommer till rasism i skolan. Jag menar i min skola så går folk runt och säger n-ordet väldigt mycket, lärarna gör ingenting. Och även liksom när det har hänt liksom att nån sa nåt om jude, så har jag fått ta hand om det själv. Lärarna gör ingenting och det är ju hets mot folkgrupp, det är ju olagligt (Holmqvist Lidh, 2016, s. 127).

Og:

I en dialoglek skulle elevene ta stilling til påstanden: «Ytringsfrihet i samfunnet vårt må beskyttes. Dette er viktigere enn at noen religiøse mennesker ikke skal føle seg krenket.» Det utspant seg en livlig diskusjon etter dialogleken. To ganger argumenterer en gutt med etnisk norsk bakgrunn at «det burde være lov å tegne tegneserier av Muhammed uten å bli drept for det». Noen elever opponerer veldig mot dette utsagnet og lurte på hvordan han ville følt det dersom noen tegnet hatefulle bilder av ham ... Etter timen finner læreren en av de kvinnelige

elevene med muslimsk minoritetsbakgrunn gråtende i gangen. Hun føler seg tydeligvis krenket av det som skjedde i klasserommet. Selv om hun er enig i uttalelsen og deler synet om ytringsfrihet, føler hun seg personlig angrepet av gutten (Flensner & Lippe 2019, s. 280, tilpasset språklig).

Slike eksempler kan være et utgangspunkt for å drøfte begrensninger ved begrepet «safe space», eller talen om trygghet i klasserommet, slik enkelte har gjort (Flensner & Lippe, 2019). Utdanningsforskere har nemlig pekt på at læringsprosesser alltid innebærer elementer av utfordring og endring knyttet til møtet med ny kunnskap om verden (Biesta, 2014; Boostrom, 1998), og at det også kan medføre ubehag (Røthing, 2019). Ut fra et slikt perspektiv bør man ikke alltid unngå konfrontasjon med og utfordring fra mennesker med andre oppfatninger enn en selv. I stedet kan man skille mellom emosjonelt u/trygt og intellektuelt u/trygt, der den emosjonelle tryggheten skal vernes, men ikke (alltid) den intellektuelle (Flensner & Lippe, 2019).

En begrepsmessig skjelning mellom emosjonelt trygt med vekt på verdighet, men ikke nødvendigvis intellektuelt trygt kan også være en tilnærming til drøfting av slike situasjoner. Det samme gjelder betegnelsen *modig læringsmiljø* som alternativ til trygt (Arao & Clemens, 2013; Flensner & Lippe, 2019). Gjennom å ta i bruk slike perspektiver forsøker man å fange inn hvordan det går an å arbeide kritisk med fordommer som del av fagundervisningen, samtidig som man anerkjenner at det er et læringsmiljøproblem som må håndteres. I samme retning går tanken om *uenighetsfellesskap*, som en betegnelse på hvordan man kan håndtere uenigheter konstruktivt gjennom å utvikle og transformere dem til læring om hverandre i et klasserom der elevene blir intellektuelt utfordret, prøver ut nye perspektiver og posisjoner, hvor de tør å se ting på nye måter (Iversen, 2014). Til tross for de muligheter som dette reiser, kan man også spørre, basert på forskning omkring dialog i klasserommet, om det alltid vil være mulig å bygge tillit gjennom å etablere uenighetsfellesskap, eller om forutsetningen er at det finnes et minimum av gjensidig tillit mellom grupper i lokalsamfunnet allerede (Vikdahl, 2019; Vikdahl & Skeie, 2019). Vi har ovenfor pekt på at gruppebaserte fordommer og mobbing har rekkevidde ut over de enkeltindivider det angår, og slik rammer venner, familie, slekt og religionssamfunn og derigjennom elevers hverdagsliv og identitet. Religionsundervisningen har sin del av ansvaret for å motvirke dette, men den kan ikke klare det alene. Vi har ovenfor også vist hvordan deler av mobbeforskningen har åpnet opp for at mer komplekse sammenhenger mellom sosiale og individuelle identiteter bør inkluderes i studiet av ekskluderings- og marginaliseringstendenser i skolen. Et samarbeid mellom religionsdidaktisk forskning og mobbeforskning

kan bidra til å utvikle forståelsen av hva et godt læringsmiljø betyr i religions- og livssynsundervisningens kontekst.

DISKUSJON

Vårt utgangspunkt i dette kapitlet var å undersøke hva religionsdidaktikken kan lære av mobbeforskningen og om hvordan den økte kunnskapen dette gir, kan gjøre oss bedre i stand til å realisere et godt læringsmiljø i religions- og livssynsfaget. Vår korte gjennomgang av de to forskningsfeltene har pekt i retning av at de har noen felles interesser. I mobbeforskningen kretser dette omkring hva som kjennetegner et godt læringsmiljø, og hva som truer dette. I religionsdidaktikken finnes en diskusjon om safe space som berører de samme tema, men med en annen innfallsvinkel; mer rettet mot undervisnings- og læringsprosessen. Diskusjonen innenfor begge forskningsfeltene peker i retning av at ekskludering og inkludering av elever i læringsfellesskapet pågår hele tiden og at både elever og lærere spiller en rolle her. Det er liten tvil om at mer forskning er fruktbart for å få et bedre bilde av hva slags mangfold religionsundervisningen preges av, både i elevgruppen og blant lærere, og hvordan dette kommer til uttrykk i undervisningssituasjoner.

Økt kunnskap om religioner og livssyn ikke nok

Vi har sett at gjennom å hente fram eksempler fra kvalitativ empirisk forskning fra religionsundervisningens klasserom kan forholdet mellom læringsmiljø og faglæring belyses nærmere (Osbeck mfl., 2017). Til tross for de ambisjoner om økt toleranse og gjensidig respekt som ligger i læreplaner for religionsundervisningen, så vil økt kunnskap om religioner og livssyn ikke automatisk minske fordommer og mobbing knyttet til religioner og livssyn. Dette henger blant annet sammen med at fagkunnskap langt på vei er beskrivende og innholdsorientert, mens kunnskapsinnholdet i fordommer og mobbing er normativt vurderende og mer funksjonelt, slik et empirisk eksempel fra Holmqvist Lidhs intervju med Nasim viser:

Utsagan nedan är hämtad från en sekvens där Nasim beskriver hur några killar i klassen, med muslimsk positionering, har uttalat sig kränkande om judar trots att de haft undervisning kring judendomens historia och de förföljelser som judar har blivit utsatta för. Nasim säger att de saknar kunskap. Jag påminner om att de fått kunskap genom böcker, genomgångar och filmer på lektionerna och Nasim svarar:

Nasim: Men någonting måste, det är ju kunskap och det är jättebra, det har du helt rätt i men det känns som att det någonting som måste fås in i vissa människor och få dom en till plinga (knäpper med fingrarna) alltså någonting, fatta. För dom gick ju dom lärde sig allting och dom kom ut lika pantade alltså, ursäkta mitt språk men ...

Carina: Så fakta kanske inte räcker?

Nasim: Nej inte fakta kanske mer jämförelser, sätta in, försöka få dom att sätta in sig i deras situation, liksom ja, jag vet inte. På nåt sätt. Jag har ju inte svaret på vad det kan vara (Holmqvist Lidh, 2016, s. 89).

Det finnes tegn på at undervisning og læremidler som legger stor vekt på kritisk og objektivt beskrivende kunnskap, kan ende med å forsterke fordommer fordi religioner og livssyns betydning og verdi for enkeltmennesker ikke kommer fram (Osbeck, 2006, s. 363). Likevel er det ikke noe alternativ til å undersøke hvordan fagkunnskap kan bidra som del av arbeidet med et inkluderende læringsmiljø, slik Nasim ovenfor er inne på. Arbeidet mot fordommer og mobbing er både et empirisk og et teoretisk spørsmål (Hannam & Biesta, 2019). Det betyr at både forskeren og læreren bør være åpen for at faktorer knyttet til individet, omgivelsene og til situasjonen betyr noe, og at undervisningens form og innhold i tillegg har betydning. Noe av dette har man innflytelse over, mens andre faktorer må ses som en del av undervisningens forutsetninger og ofte langt unna lærerens og elevenes innflytelse. Derfor er det viktig å bruke de muligheter man har innenfor skolens rammer, ikke bare til å lære om religioner og livssyn, men også til å lære gjennom måten man underviser på. Dette henger sammen med viktigheten av at skolen toner flagg i lokalsamfunnet når det gjelder å understreke alle elevers likeverd og like rett til utdanning (jf. Bronfenbrenners modell). En del av å lære gjennom er å vise at religions- og livssynsmangfold er en positiv og legitim del av både det offentlige og private rom. Dette sammensatte arbeidet der ansatte på skolen, elever og foresatte blir involvert for å normalisere mangfold, er noe som mobbeforskningen understreker. En vei å gå er å markere høytidsdager knyttet til ulike tros- og livssynssamfunn som del av skoleåret (Skeie, 2019). Selve undervisningen om religioner og livssyn kan berøre tema som er viktige i elevers bakgrunn, familie og hverdagsliv, og nettopp derfor er det nyttig at lærer har kunnskap om det, slik Øystein Lund Johannessen (2014) har pekt på. Det samspill som finnes mellom skole, lokalsamfunn, nasjonal politikk og globale utviklingstrekk, kan spores i klasserommet, og det kan spille både en konstruktiv og destruktiv rolle for læringsmiljøet. I det siste tilfelle kan det i verste fall legge til rette for ekskludering og for mobbeatferd.

Fra nasjonal politikk til relasjoner i klasserommet

Et eksempel på hvordan nasjonal politikk skaper utfordringer for læringsmiljøet og for undervisning og læring om religioner og livssyn, er diskusjonen om «the Prevent Strategy» i Storbritannia, som viser at sikkerhetspolitikk påvirker utdanningspolitikk (Lockley-Scott, 2019). For å forebygge radikalisering og ekstremisme ønsker britiske myndigheter at skolen skal bidra gjennom tett oppfølging av elevene. Det kan innebære en risiko for overvåking og for konfliktfylte relasjoner mellom grupper av elever for eksempel ved at fokus blir for mye på ideer og ikke på voldelig atferd, eller at man gjør bruk av uklare og omdiskuterte forestillinger om «britiske verdier» i stedet for å lete etter verdikonsensus på tvers av grupper (O'Donnell, 2017; Taylor & Soni, 2017; Sjøen & Jore, 2019).

Selv om samfunnsmessige forhold som i England kan danne et bakteppe, handler arbeidet mot mobbing ofte om relasjoner i klasserommet. Implikasjoner fra forskningen til Fandrem og kollegaer (2009; Strohmeier mfl., 2012; Solomontos-Kountouri & Strohmeier, 2021) innebærer at dersom læreren er opptatt av å gi hver enkelt elev en opplevelse av å høre til, gjennom at de får bidra med noe hen representerer, så bidrar dette samtidig til å forebygge mobbing og krenkelser. Også Eriksen og Lyng (2018) har som nevnt i senere tid vært opptatt av det å styrke fellesskapsfølelsen i klassen i arbeidet med bedre skolemiljø. Et poeng her er også at grunnlaget for engasjement for og lojalitet til skolen og fellesskapet der styrkes når den enkelte elev får en opplevelse, eller erfaring, med å høre til gjennom å delta.

Det felles anliggende som vi har argumentert for i denne artikkelen, innebærer en interesse for det som skjer i klasserommet, og læring i fag: Her mener vi at begrepet *fellesskapende didaktikk* (Hansen, 2014) kan bidra med et fruktbart perspektiv. Idet en setter *fellesskap* sammen med *didaktikk* rettes søkelyset mot hvordan undervisningens mål, metoder og innhold proaktivt kan samle elevene om et faglig innhold som *det felles tredje*, i stedet for at mobbingen blir det, jf. det at felles fiende skaper sterke bånd. Slik kan arbeidet med fagstoffet bli en del av arbeidet med et bedre læringsmiljø ved at elevene har et felles fokus på noe i undervisningen. Fellesskapende didaktikk innebærer noe mer enn å flytte oppmerksomhet fra problematiske relasjoner mellom elever til arbeid med fagstoffet i stedet. Heller bringer man det relasjonelle inn i arbeidet med fagstoffet for eksempel ved at stereotypier om bestemte grupper løftes fram og undersøkes, ulike erfaringer og tradisjoner presenteres og utforskes, posisjoner gjøres til gjenstand for kritisk oppmerksomhet. Når elever arbeider sammen om dette tredje, kan de gjerne skifte roller og øve seg i å lære den andres perspektiv å kjenne. Fellesskapende didaktikk tas i bruk i undervisningen med en ambisjon om at alle skal delta aktivt. Da må undervisningen tilrettelegges og tilpasses alle elevene, uansett bakgrunn, men med

et ekstra blikk for de som av en eller annen grunn strever med å finne sin plass i fellesskapet.

Forskning viser at der det er fellesskapende aktiviteter som preger læreprosessen, er det økt trivsel og mindre mobbing (Eriksen & Lyng, 2018). Når fokus ikke bare er på fag og lærer–elev-relasjon, men også på elev–elev-engasjement og aktiviteter med fagstoffet, legges det til rette for at elevene skal føle tilhørighet i klassefellesskapet. Poenget er at det er deltakelsen som skaper det som er felles, og hver enkelt må gripes (Hansen, 2014). En god måte å få dette til på er ved å la hver enkelt få bidra med noe de kan eller er flink til, noe de identifiserer seg med, slik gode lærere ofte gjør. I beste fall kan inspirasjonen fra fellesskapende didaktikker være et viktig redskap i arbeidet med å redusere mobbing og krenkelser i klasserommet slik at inkludering skjer uten at mangfold ses som et problem.

Lærerstrategier

Som vi har vært inne på i diskusjonen om safe space, er et krevende aspekt ved mangfoldets utfordringer å skille mellom det som kan kalles «følsomme» spørsmål, som kan innbefatte konflikter, men som samtidig kan være faglig relevante og produktive, og på den andre siden spørsmål som kan medføre krenking eller mobbing mellom elever (og lærere). Disse fenomenene er vevd sammen og ikke alltid så enkle å sortere fra hverandre. Potensielt produktive konflikter kan utvikle seg til å bli destruktive, og man kan derfor ikke lage en liste over «følsomme» eller «kontroversielle» spørsmål for så å skille mellom de som har potensial til å lage destruktiv konflikt og de som ikke har det. Dette er ikke bare en utfordring i religionsundervisningen. Fra historiedidaktikken kan vi lære om noe av det samme fra forskning som viser hvor komplisert det kan være å undervise om holocaust (Wibaeus, 2012). Når det ikke er et alternativ å unngå spesifikke tema eller problemstillinger i undervisningen som antas å ha potensial for krenkelse og mobbing, så må lærere utvikle sine strategier, vel vitende om at de arbeider i et slags minefelt, men med muligheter for gyldne øyeblikk. Dette kan med fordel ses i lys av kunnskap om hvordan undervise om kontroversielle spørsmål (CoE, 2016; Lippe, 2019). Både den som mobber og den som blir mobbet, har en viss definisjonsmakt, og det er i denne kampen om definisjonene at lærerens utfordringer befinner seg. Vi har pekt på at fagkunnskapen om religioner og livssyn er en mulig ressurs som del av dette, fordi kunnskapen kan utfordre stereotyper, tankeskjema og fordommer og komplisere dem.

I en skolekontekst krever arbeidet mot destruktive fordommer imidlertid innsats både knyttet til det brede læringsmiljøarbeidet og som del av fagenes under-

visning og læring. Vi pekte innledningsvis på straffebestemmelser knyttet til hatefulle ytringer og krenkelser, når disse har oppstått, og også at en mer nærliggende tilnærming i skolen er knyttet til forebygging. Tross godt lærerarbeid og inspirasjon fra fellesskapende didaktikk, kan vi ikke komme bort fra at konflikter mellom elever fins, og at de i stor grad er en subjektiv sak. Slike konflikter kan utvikle seg til krenkelser der den ene eller andre har en opplevelse av at det er vanskelig å forsvare seg. Når det oppstår destruktive konflikter som ligner på krenkelser, mener vi at religions- og livssynsundervisningen kan ha nytte av å importere noe av mobbeforskningens begrepsapparat knyttet til nyanseringen mellom mobbing, krenking og konflikt (Støen mfl., 2018) for å komme videre med de praktiske situasjonene i klasserommet. Mens «mobbing» og «krenking» kan drøftes i lys av profesjonelle strategier for læringsmiljøarbeid, så betegner «konflikter» noe mer allmennmenneskelig, kanskje knyttet til posisjonering og som kaller på mer likeverdige relasjoner. Konfliktsituasjonene kan derfor åpne for felles refleksjon ut fra et prinsipp om likeverdig deltakelse.

Mattson (2019) argumenterer for at i stedet for sanksjon og irrettesettelse må en møte elever som ytrer seg på en negativ måte, med det han kaller *empatisk grensetting* (se kapittel 1), som altså i sin tur vil virke forebyggende. Han understreker imidlertid at det som gjør en grensetting empatisk, er at den beskytter både den som overskrider grensen og den som blir angrepet. Fersk kvalitativ mobbeforskning viser også gjennom bruk av begrepet *lærerautoritet* at grensesettingen, eller kontrollen, må utøves på en måte som gjør at den som er utsatt for krenkelsen eller mobbingen, også må kjenne seg ivaretatt (Sjursø et al., 2019).

Det er imidlertid ikke bare i den praktiske skolehverdagen at disse utfordringene spilles ut. Vi vil også spørre om noen av formuleringene i opplæringsloven kapittel 9 A kan oppfattes å være til hinder for faglæring. Vi tenker her særlig på § 9 A-3: Skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering (opplæringslova, 2018). Loven omfatter krenkelser, som vi har beskrevet som et forholdsvis uklart område «mellom» mobbing og konflikt, der den subjektive opplevelsen står veldig sentralt som kriterium. Dette kan vise seg å ha visse svakheter i et kunnskaps- og læringsperspektiv. Det kan være vanskelig for elever å vite om de er krenket i en forstand som krever reaksjoner, eller om det er uro og ubehag over møtet med andres oppfatninger de står overfor. Lærere kan også streve med å skille mellom det vi har kalt 'psykologisk trygghet' og 'intellektuell trygghet' som vern mot krenking i en opphetet klasseromsdiskusjon, ikke minst i religionsfaget. Ettersom krenkelser ikke behøver å være et skritt på veien mot mobbing, men *kan* være det, kreves oppmerksomhet og tydelig rolleutforming fra lærerens side. Et trygt skolemiljø kan innebære at i stedet for å være trygg

på at krenkelser og mobbing ikke skjer i skolemiljøet, så må en elev kunne være trygg på at når mobbing, krenkelser og konflikter oppstår, så er det voksne til stede som kan oppdage, sortere, reagere og håndtere dette på en god måte.

KONKLUSJON

I et kunnskaps- og læringsperspektiv ønsker vi å oppmuntre elever til å ta stilling og uttrykke posisjoner og oppfatninger, til tross for at dette kan føre til at andre blir krenket. Det komplekse samspillet mellom destruktive og konstruktive prosesser som dermed oppstår, bør også elevene bli oppmerksomme på og dermed erfare at det hører med når man lærer om religioner og livssyn og de mange måter disse blir forstått og tolket på. Vi mener dette er noe som fanges opp i de nye læreplanene både for KRLE-faget og samfunnsfaget i grunnskolen, hvor det legges vekt på å kunne skifte perspektiver, for eksempel mellom innenfra- og utenfra-perspektiv på religioner og livssyn. For å utvikle lærerarbeidet med fagundervisning på dette området er det viktig både å samle empirisk erfaring samtidig som vi drøfter og utvikler begrepsapparatet. Det kan gjerne skje gjennom dialog mellom lærere og forskere, slik man gjør i aksjonsforskning (Skeie, 2010).

Opplæringslovas formuleringer i kapittel 9 A er opptatt av elevens subjektive opplevelse av et trygt og godt læringsmiljø; *fritt for krenkelser som mobbing* etc., og pålegger at det settes inn tiltak når det er avdekket at det ikke er trygt og godt. Det kreves gode observasjonsverktøy og kartleggingskompetanse for å finne de rette tiltakene. Det kan imidlertid være utfordrende å avgjøre om det er krenkelser, mobbing eller konflikt det er snakk om i enkelte konkrete situasjoner. Så foruten å ha kunnskap om hva mobbing, krenkelser og konflikt er, og kompetanse i å avdekke dette, kreves dermed også en dømmekraft av etisk og fagdidaktisk natur. Det betyr at læreren samtidig må ha kunnskap om og blick for både de sosiale prosessene som foregår i klasserommet, og for læringen i faget, det vil si undervisningens innhold. Dette er ikke fremmed for religionsdidaktikkens epistemiske og praktiske kunnskap, som omfatter både undervisningens hva (stoffet), hvordan (arbeidsmåter) og hvorfor (begrunnelser), og det bør være del av enhver profesjonelle lærers etiske dømmekraft (Aldenmyr mfl., 2009).

Hvilken plass har så arbeidet med og mot fordommer i dette bildet? Vi har pekt på fordommer som en mulig og viktig motiverende faktor bak andre ytringer og handlinger som kan ta form av konflikt, krenking og mobbing. Samtidig er det ikke sikkert at det er fordommer i streng forstand som ligger bak, det kan også dreie seg om stereotypier, posisjonering eller kognitive skjema. Det er derfor viktig å unngå at elever (eller lærere!) for raskt blir tolket som fordomsfulle, når det like

gjerne kan være tale om forsøk på å forstå og begrepsfeste noe ukjent eller uvant. Ansary (2018) foreslår på bakgrunn av sine funn om religionsbasert mobbing i USA at blant annet økt kunnskap om religioner (*religious literacy*) i så måte kan være et gunstig tiltak, men er samtidig oppmerksom på at økt kunnskap ikke automatisk fører til bedre holdninger. Man må delvis se Ansarys refleksjoner om dette på bakgrunn av at det i USA ikke finnes noen særskilt religionsundervisning i offentlig skole. Det kunne derfor være interessant å undersøke komparativt i hvilken grad undervisning og læring om religioner og livssyn i et felles klasserom har noen særskilt betydning for å forhindre mobbing og krenkelsers knyttet til gruppebaserte identiteter.

Mens fordømmenes kollektive orientering og vanskelig korrigerbare karakter kan gjøre dem lite egnet for «direkte» tilnærming, er det all grunn til å sette i verk tiltak som kan bidra til kritisk undersøkelse og utforskning av rådende stereotypier, posisjoneringer eller kognitive skjema, altså en mer «indirekte» strategi. Her har skolens fag, i denne artikkelen representert ved religions- og livssynsfaget, en viktig oppgave knyttet til sitt kunnskapsgrunnlag og læringsoppdrag. I tillegg har vi pekt på lærerens kunnskaper om sosiale prosesser, profesjonelle dømmekraft og personlige engasjement i elevene som et grunnlag for at konflikt og krenking blir oppdaget og synliggjort, og at mobbing blir stanset. Vår sammenkobling av mobbeforskning og religionsdidaktisk forskning peker i retning av at de kan gjensidig korrigere og komplettere hverandre. I begge tradisjonene finner vi støtte for brede, systemorienterte og samfunnskritiske perspektiver som skaper en nøktern realisme angående skolens muligheter for å løse alle problemer. Mobbeforskningen bidrar med innsikt om at utsatte elever kan trenge direkte intervensjon fra lærerens side, men at det må være snakk empatisk grensesetting, eller autoritativ lærerstil, i tillegg må det arbeides systematisk for å kartlegge og bedre læringsmiljøet. Religionsdidaktisk forskning bidrar med kunnskap om hvordan arbeidet med faginnhold kan ha potensial til å forsterke eller til å svekke fordommer. Vi mener oppsummert at dette arbeidet så langt har vist at det er potensial for religionsdidaktiske forskere og mobbeforskere å jobbe sammen med felles problemstillinger for å i samarbeid finne felles strategier for et læringsmiljø som kan åpne for ulike syn og dermed læring, og samtidig være trygt og godt.

LITTERATUR

- Aldenmyr, S.I., Heyerdahl, C., Grønlien Zetterqvist, K., & Paulin, A. (2009). *Profesjonsetikk for lærere*. Gyldendal Akademisk.
- Alsaker, F. D. (2015). Bullying in Kindergarten: Facts and Implications. Paper presented at *The Early Years – Why Quality of Daycare Matters*, Oslo 24th of August 2015.
- Andreassen, B.-O. (2016). *Religionsdidaktikk: en innføring* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Ansary, N.S. (2018). *Religious-based bullying: Insights on research and evidence-based best practices from the National Interfaith Anti-Bullying Summit (2017)*. <https://www.ispu.org/religious-based-bullying-insights-on-research-and-evidence-based-best-practices-from-the-national-interfaith-anti-bullying-summit/>.
- Arao, B., & Clemens, K. (2013). From safe spaces to brave spaces: A new way to frame dialogue around diversity and social justice. I L. M. Landreman (red.), *The art of effective facilitation: Reflections from Social Justice Educators* (s. 135–150). Stylus Publishing, LLC.
- Assmann, A. (2012). Einführung. I A. Pelinka (red.), *Vorurteile: Ursprünge, Formen, Bedeutung* (s. 1–32). De Gruyter.
- Biesta, G.J.J. (2014). *The Beautiful Risk of Education*. Boulder: Paradigm Publishers.
- CoE. (2016). Teaching controversial issues. Strasbourg: Council of Europe.
- Boostrom, R. (1998). “Safe spaces”: reflections on an educational metaphor. *Journal of Curriculum Studies*, 30(4), 397–408. <https://doi.org/10.1080/002202798183549>.
- Bronfenbrenner, U. (2005) *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage.
- Bufdir (2020). Stå opp mot hatprat! Om mobbing og hatprat i skolen mot personer med funksjonsnedsettelse og kronisk sykdom. <https://ungefunksjonshemmede.no/ressurser/publikasjoner/utdanning/sta-opp-mot-hatprat-2020/>.
- Crenshaw, K.W. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum* (1).
- Crenshaw, K.W. (1994). Mapping the margins. Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. I M.A. Fineman & R. Mykitiuk (red.), *The Public Nature of Private Violence*. Routledge.
- Dennel, L., Lee, B. & Logan, C. (2015). *Prejudice based bullying in Scottish schools*. A research report. Equality and Human Rights Commission Research.
- Earnshaw, V.A., Reisner, S.L., Menino, D.D., Poteat, V.P., Bogart, L.M., Barnes, T.N., & Schuster, M.A. (2018). Stigma-Based Bullying Interventions: A Systematic Review. *Developmental review*, 48, 178–200. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.02.001>.
- Eriksen, I.M. & Lyng, S.T. (2018). *Elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet*. Fagbokforlaget.
- Fandrem, H. (2011). *Mangfold og mestring i barnehage og skole, migrasjon som risikofaktor og ressurs*. Høgskoleforlaget.
- Fandrem, H., Strohmeier, D. og Roland, R. (2009). Bullying and Victimization Among Native and Immigrant Adolescents in Norway: The role of Reactive and proactive Aggressiveness. *Journal of Early Adolescence*. 29(6), s. 898–923. <https://doi.org/10.1177/0272431609332935>.

- Flensner, K.K., & Lippe, M. von der (2019). Being safe from what and safe for whom? A critical discussion of the conceptual metaphor of “safe space”. *Intercultural Education*, 30(3), 275–288. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1540102>.
- Flygare, E., & Johansson, B. (2013). Elever som utsätts för kränkningar och mobbing av skolpersonal. I *Kränkningar i skolan: – analyser av problem och lösningar*, (s. 92–111). Skolverket.
- Goffman, E. (1963) *Stigma*. New York: Simon & Schuster.
- Gradinger, P., & Strohmeier, D. (2019). *Online Hate Postings Against Minority Groups: Peer Norms Impact Moral Judgements and Emotions*. Paper presented at the 19th European Conference on Developmental Psychology, Athens.
- Hannam, P., & Biesta, G. (2019). Religious education, a matter of understanding? reflections on the final report of the Commission on Religious Education. *Journal of Beliefs & Values*. <https://doi.org/10.1080/13617672.2018.1554330>.
- Hansen, H.R. (2014). Fællesskabende didaktikker. I: Helle Rabøl Hansen & Dorte Marie Søndergaard (red.), *Nye perspektiver på mobning*, Skolepsykologi, s. 63–72 (Den blå serie; No. 31). (Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift; No. Temanummer, Vol. 51.)
- Hein, N. & Søndergaard, D.M. (2020). Poststructuralist and new-materialist approaches to analyses of bullying among children. I: Deana Leahy, Katie Fitzpatrick & Jan Wright (red.) *Social theory and health education: forging new insights in research*, s. 56–70. Routledge.
- Holmqvist Lidh, C. (2016). *Representera och bli representerad: Elever med religiös positionering talar om skolans religionskunskapsundervisning*. (Licentiat). Karlstads universitet, Karlstad. <https://www.avhandlingar.se/om/Holmqvist+Lidh%2C+C.+2016+.+Representera+och+bli+representerad%3A+Elever+med+religi%C3%B6s+positionering+talar+om+skolans+religionskunskapsundervisning.+Licentiat+.+Karlstads+universitet%2C+Karlstad./>
- Iversen, L.L. (2014). *Uenighetsfelleskap. Blikk på demokratisk samhandling*. Universitetsforlaget
- Iversen, L.L. (2018). From safe spaces to communities of disagreement. *British Journal of Religious Education*, 41(3), 315–326. <https://doi.org/10.1080/01416200.2018.1445617>.
- Jackson, R. (2014). *Signposts - Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Johannessen, Ø.L. (2014). “It’s just very natural” – interpersonal knowledge as a didactical device in guided classroom conversations in religious education. *Norddidactica – Journal of Humanities and Social Science Education* 2, 51–75. <http://www.kau.se/norddidactica>.
- Kittelman Flensner, K. (2015). *Religious Education in Contemporary Pluralistic Sweden*. (ph.d.). University of Gothenburg, Gothenburgh. <https://hdl.handle.net/2077/41110>
- Larsson, G., & Sorgenfrei, S. (2018). *Andra antireligiösa hatbrott och diskriminerande attityder*. https://www.myndighetenst.se/download/18.110362b71640e69fc2dc8fc3/1530272133738/sst_gu_si_rapport_2018-06-28.pdf.
- Likestillings og diskrimineringsloven (2017) <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/likestillings-ogdiskrimineringsloven/id2583238/>.
- Lippe, M. von der (2019) Teaching controversial issues in RE: the case of ritual circumcision. *British Journal of Religious Education*, 1–11. <https://doi.org/10.1080/01416200.2019.1638227>.

- Lockley-Scott, A. (2019). Closing down the Discussion: Is a Classroom a Conducive Space for Religion Related Dialog? A United Kingdom Based Case Study. *Religion & Education*. <https://doi.org/10.1080/15507394.2019.1577707>.
- LDO. (2018). Hatefulle ytringer i offentlig debatt på nett. https://www.ldo.no/globalassets/_ldo_2019/arkiv/publikasjonsarkiv/fb-og-hatytring/ldo-fb_rapporten_2018.pdf.
- Lyng, S.T. (2019). Sosiale gruppedynamikker som drivkrefter i mobbing: Mot et bredere fortolkningsrepertoar. I: C. Lenz, S. Molderheim og C. Gambert (red.), *Dembra: Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendlighet i skolen, nr. 2*, 12–23. Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter.
- Mattsson, C. (2019). Empatisk nyfikenhet – att bemöta intolerans, hat, och extremism i klassrummet. I: C. Lenz, S. Molderheim og C. Gambert (red.), *Dembra: faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen nr 2*, 24–33. HL-senteret. https://dembra.no/no/wp-content/uploads/2019/03/Dembrahefte_2_2019.pdf.
- Mogstad, S.D. (1997). *Fag, identitet og fortelling : didaktikk til kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering*. Universitetsforlaget.
- Mulvey, K.L., Hoffman, A.J., Gönültaş, S., Hope, E.C., & Cooper, S.M. (2018). Understanding experiences with bullying and bias-based bullying: What matters and for whom? *Psychology of Violence*, 8(6), 702–711. <https://doi.org/10.1037/vio0000206>.
- Nesbitt, E. (2019). Caste and UK education: a historical overview. *British Journal of Religious Education*, 42 (2), 141–151. <https://doi.org/10.1080/01416200.2019.1674780>.
- O'Donnell, A. 2017. "Pedagogical Injustice and the Counter-terrorist Education." *Education, Citizenship and Social Justice* 12(2): 177–193. <https://doi.org/10.1177/1746197917698490>.
- Olweus, D. & Roland, E. (1983). *Mobbing: Bakgrunn og tiltak*: Kirke og undervisningsdep. Opplæringslova (2018). https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11.
- Osbeck, C. (2006). *Kränkningens livsforståelse: en religionsdidaktisk av livsforståelselärande i skolan*. Ph.d. Karlstad: Karlstad University. http://skola.gr8.se/dokument/Christina%20Osbeck%20-%20Krankningens%20livsforstaelse/urn_nbn_se_kau_diva-291-1__fulltext.pdf.
- Osbeck, C., & Lied, S. (2012). Hegemonic speech genres of classrooms and their importance for RE learning. *British Journal of Religious Education*, 34(2), 155–168. <https://doi.org/10.1080/01416200.2011.628194>.
- Osbeck, C., Sporre, K., & Skeie, G. (2017). The RE classroom as a safe Public Space. Critical perspectives in dialogue, demands for respect and nuanced religious education. I M. Rothgangel, K. v. Brömssen, H.-G. Heimbrock, & G. Skeie (red.), *Location, Space and Place in Religious Education* (s. 49–66). Münster: Waxmann Verlag.
- Peguero, A.A. & Hong, J.S. (2020). *School Bullying. Youth Vulnerability, Marginalization, and Victimization*. Springer.
- Pepler, D. (2006). Bullying interventions: A binocular perspective. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 15, 16–20.
- Politiet. (2019). Hatkriminalitet – anmeldt hatkriminalitet 2018. Hentet fra: https://www.politiet.no/globalassets/dokumenter/oslo/rapporter/anmeldt-hatkriminalitet-oslo/Anmeldt_hatkriminalitet_i_Oslo_2018.

- Røthing, Å. (2019). «Ubehagets pedagogikk» – en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning? FLEKS – *Scandinavian Journal of Theory and Practise*, 6(1), 40–57. <https://doi.org/10.7577/fleks.3309>.
- Sjursø, I.R., Fandrem, H., O’Higgins Norman, J., & Roland, E. (2019). Teacher Authority in Long-Lasting Cases of Bullying: A Qualitative Study from Norway and Ireland. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(7). <https://doi.org/10.3390/ijerph16071163>.
- Sjøen, M.M. & Jore, S.H. (2019). Preventing extremism through education: Exploring impacts and implications of counter-radicalisation efforts. *Journal of Beliefs and Values*, 40(3), 269–283. <https://doi.org/10.1080/13617672.2019.1600134>.
- Skeie, G. (red.) (2010). *Religionsundervisning og mangfold. Rom for læring i religion, livssyn og etikk*. Universitetsforlaget.
- Skeie, G. (2017). Mangfoldets utfordringer og muligheter sett gjennom religionsdidaktisk forskning. Et nordisk overblikk. *Acta Didactica Norge – tidsskrift for fagdidaktisk forsknings- og utviklingsarbeid i Norge*, 11(3), 23. <https://dx.doi.org/10.5617/adno.4832>.
- Skeie, G. (2019). Organiserte fellesskapsorienterte aktiviteter i skolen. Et religionsdidaktisk perspektiv på ritualer og ritualisering. *DIN: tidsskrift for religion og kultur* (2), 18–48. <https://ojs.novus.no/index.php/DIN/article/view/1716>.
- Skeie, G. (2020). Religious education research – does it prepare us for the future? I I. t. Avest, C. Bakker, J. Ipgrave, S. Leonard, & P. Schreiner (red.), *Facing the Unknown Future. Religion and Education on the Move* (s. 47–72). Münster: Waxmann.
- Solomontos-Kountouri, O. & Strohmeier, D. (2021). The need to belong as motive for (cyber)bullying and aggressive behavior among immigrant adolescents in Cyprus. *New Directions for Child and Adolescent Development*. <https://doi.org/10.1002/cad.20418>.
- Straffeloven (2020). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-05-20-28>.
- Strohmeier, D. Strohmeier, D., Fandrem, H., Stefanek, E. & Spiel, C. (2012). The goal to be accepted by friends as underlying function of overt aggressive behaviour in immigrant adolescents. *Scandinavian Journal of Psychology*, 53(1), 80–88. <https://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9450.2011.00910.x>.
- Støen, J., Fandrem, H. & Roland, R. (2018). Mobbing i et systemperspektiv. I: J. Støen, H. Fandrem og E. Roland (red.), *Stemmer i mobbesaker: resultater og erfaringer fra Stigma-prosjektet*. Fagbokforlaget.
- Taylor, L. & Soni, A. (2017). Preventing radicalization: a systematic review of literature considering the lived experiences of the UK’s Prevent strategy in educational settings. *Pastoral Care in Education*, 35(4), 241–252. <https://doi.org/10.1080/02643944.2017.1358296>.
- Thornberg, R. (2015). School bullying as a collective action: Stigma processes and identity struggling. *Children & Society*, 29, 310–320. <https://doi.org/10.1111/chso.12058>.
- Thornberg, R. & Delby, H. (2019). How do secondary school students explain bullying? *Educational Research*, 61 (2), 142–160. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1600376>.
- Tippett, N., Houlston, C., & Smith, P.K. (2010). *Prevention and response to identity-based bullying among local authorities in England, Scotland and Wales*. <https://www.equalityhumanrights.com/sites/default/files/research-report-64-prevention-and-response-to-identity-based-bullying-among-local-authorities-in-england-scotland-and-wales.pdf>.

- Toft, A. (2014). «Jeg har faktisk valgt å ikke være åpen om det.» En undersøkelse av læreres åpenhet rundt eget livssyn i klasserommet. I K. Fuglseth (red.), *RLE i klemme. Ein studie av det erfarte RLE-faget* (s. 249–268). Fagbokforlaget.
- Toft, A. (2019). The extreme as the normal; binary teaching and negative identification in religious education lessons about Islam. *British Journal of Religious Education*. <https://doi.org/10.1080/01416200.2019.1620684>.
- Turner, R.N., & Hewstone, M. (2012). Die Sozialpsychologie des Vorurteils. I A. Pelinka (red.), *Vorurteile. Ursprünge, Formen, Bedeutung* (s. 317–364). De Gruyter.
- Udir (2000). <https://www.udir.no/lk20/rle01-03/om-faget/kjerneelementer>.
- Vikdahl, L. (2019). A lot is at stake. On the possibilities for religion-related dialog in a school in Sweden. *Religion & Education*, 46(1), 81–100. <https://doi.org/10.1080/15507394.2019.1577713>.
- Vikdahl, L., & Skeie, G. (2019). Possibilities and limitations of religion-related dialog in schools: Conclusion and discussion of findings from the ReDi project. *Religion & Education*. <https://doi.org/10.1080/1507394.2019.1577712>.
- Wergelandsenteret (2020, 9. juni). Hentet fra <https://theewc.org/>.
- Wertsch, J. (2008). Collective Memory and Narrative Templates. *Social Research: An International Quarterly*, 75(1), 133–156. https://www.jstor.org/stable/40972055?seq=3#metadata_info_tab_contents.
- Wibaeus, Y. (2012). Varför ska det snackas så mycket om Förintelsen? Hur några elever och lärare uppfattar förstår och reflekterar kring skolans historieundervisning om Förintelsen. I E. Kingsepp & T. Schult (red.), *Hitler för alle. Populärkulturella perspektiv på Nazityskland, andra världskriget och Förintelsen* (s. 75–93). Carlsson Borförlag.