

Fandrem, H. & Skeie, G. (2022). Inkluderende elevmangfold i religions- og livssynsundervisningen. Hva gjør vi med identitetsbaserte krenkelser? I: G. Skeie, H. Fandrem & S.E. Ohna (red.), *Hvordan arbeide med elevmangfold?* (s. 220–246). Fagbokforlaget.
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa100309>

Kapittel 9

Inkluderende elevmangfold i religions- og livssynsundervisningen

Hva gjør vi med identitetsbaserte krenkelser?

Hildegunn Fandrem og Geir Skeie

Sammendrag: Dette kapittelet tar utgangspunkt i religionsundervisningen for å diskutere utfordringer knyttet til læringsmiljø og mer spesifikt de spenninger som forholdet mellom majoritet og minoritetsgrupper kan innebære i skolen. Dette kan handle om mobbing og krenkelser basert på etnisitet, kultur eller religion. Gjennom å bruke innsikt både fra religionsdidaktisk forskning og mobbeforskning bidrar kapittelet til å belyse hvordan relasjonelle prosesser i klasserommet kan være knyttet til undervisning i fag, og til å forstå og diskutere hvordan mobbing eller krenkelser kan se ut og håndteres når hendelsene

er knyttet til fagundervisning. Artikkelen legger vekt på behovet for å bevisstgjøre lærere om hvordan man kan kommunisere på tvers av uenighet og motsetninger, uten at krenkelser skjer, men slik at det samtidig foregår både faglig og sosial læring.

Nøkkelord: religionsundervisning, læringsmiljø, sosial læring, faglig læring, mobbing, krenkelse

Abstract: *This chapter uses religious education as a starting point for discussing challenges related to learning environment, and more specifically how the relationship between majority and minority groups may lead to tensions in school. These may result in bullying and violations based on ethnicity, culture or religion. The chapter uses both religious education research and bullying research to shed light on relational processes in the classroom and how they may be related to teaching and learning in school subjects. Furthermore, we discuss how bullying and violence can be understood and how this should be handled when it is related to a specific subject. The article emphasizes the need to raise awareness among teachers about how subject and social learning can be facilitated, even if disagreement and conflict arise, but without violations occurring.*

Keywords: *religious education, learning environment, social learning, subject learning, bullying, violation*

Innledning

I Norge, hvor de aller fleste barn går i offentlig skole og hvor denne skolen vanligvis henter sine elever fra nærmiljøet, er det rimelig å forvente at ulike klasserom gjenspeiler det elevmangfoldet som finnes i lokalsamfunnet. Det være seg ulik sosioøkonomisk status, ulik religiøs, etnisk eller kulturell bakgrunn, eller det kan være snakk om sosiale kategorier som kjønn og kategorier som knyttes mer til interesser, slik som idrett. Det sosiokulturelle mangfoldet kan synes å stå i et visst spenningsforhold til forestillinger om et nasjonalt «vi», som man antar er bygd på homogene kulturelle tradisjoner og verdier (Osler & Lybæk, 2014). I dette spenningsforholdet, mellom ulikheter

og fellesskap, befinner læreren seg, og dette får frem hvordan lærerarbeidet er en hyperkompleks utfordring (Kvernbekk, 2005). De klassiske didaktiske spørsmål om *hva* som skal være innholdet i undervisningen, *hvordan* man skal legge til rette for læring om dette innholdet, og *hvorfor* dette innholdet skal arbeides med på denne måten, besvares og omsettes til handling i møte med elevmangfoldet.¹

Blant utfordringene knyttet til klasser med stort elevmangfold vil vi først peke på at det i slike sammenhenger blir tydelig at mennesker har ulike og motstridende oppfatninger om viktige spørsmål i livet. Det kan være knyttet til religion og livssyn, men behøver ikke være det. Også opplevelser knyttet til migrasjon kan gjøre at elever stiller med helt ulik erfaringsbakgrunn. Noen ganger kan spenninger i forholdet mellom majoritet og minoritetsgrupper føre til store motsetninger i jevnaldringsgruppen. Dette kan henge sammen med ubalanse i maktforhold og ulik tilgang til ressurser, og det kan innebære negative og bastante oppfatninger om grupper man ikke selv tilhører. Et resultat av slike spenninger kan være mobbing og krenkelser basert på etnisitet, kultur eller religion. Hvordan skal lærere forstå de komplekse sammenhenger som fører til dette, og hvordan kan og bør de arbeide for å forhindre det?

Med dette som bakteppe vil vi i dette kapittelet se på hvordan spenningsforhold knyttet til mangfold, eller forskjellighet, kan komme til uttrykk i et klasserom og få betydning for arbeidet med et spesifikt fag, nemlig religionsfaget. Dette gjør vi ved å bringe mobbeforskningen og den religionsdidaktiske forskning i kontakt med hverandre slik at det kan åpne for en diskusjon om hvordan forskning om religionsundervisningens klasserom kan gi en bedre forståelse av hva identitetsbasert mobbing eller krenkelser er. Vi ser først nærmere på læreplanteori og hvordan lovverk og læreplaner forholder seg til denne problematikken. Sentralt blir hvordan opplæringslova kapittel 9A om *trygt og godt skolemiljø*, som er et viktig utgangspunkt i arbeidet med å forebygge og stoppe mobbing og andre krenkelser i klasserommet, er koblet til begrepet «safe space», som har vært brukt om et gunstig lærings-

1 De didaktiske spørsmålene er ytterst knapt omtalt her, men drøftes overalt i didaktikkitteraturen, med noe ulik vektlegging og fortolkning. Blant annet tales det om allmenn didaktikk, fagdidaktikk og allmenn fagdidaktikk (Dale, 1989; Gundem, 1991; Skagen, 1983; Steffensen, 2003).

miljø i religionsundervisningen. I det siste tilfellet handler det om å kunne oppleve det trygt å ytre seg om religion, livssyn og verdier i klassen. Hvordan kan og bør slik ytring og videre læring skje uten at andre elever opplever seg krenket?

Problemstilling

Vi vil diskutere både fallgruver og muligheter læreren står overfor i arbeidet med å sikre et trygt og godt miljø for elevene i klasserommet, og trekker inn denne konkrete situasjonen fra en religionstime i 10. klasse som utgangspunkt:

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 lurer 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).

Vår problemstilling er som følger: *Hvilke muligheter og utfordringer er knyttet til å arbeide med religions- og livssynsfaget på en måte som fremmer sosial læring og forebygger mobbing og krenkelser?* Vi ser på problemstillingen primært i en norsk kontekst, hvor faglig og sosial læring ifølge Kunnskapsløftet 2020 (LK20) skal gå hånd i hånd, men vi trekker også veksler på internasjonal forskning. I vår diskusjon vil vi ellers sette søkelys på hvilke fagdidaktiske valg som kan anses som fruktbare når det gjelder å etablere og opprettholde et godt læringsmiljø i klasserom der man arbeider med undervisning om religion, livssyn og etikk. Vi vil også komme inn på faglige perspektiver som kan bygge bro mellom de to fagfeltene, nemlig ideen om uenighetsfellesskap, interseksjonalitet og perspektiver fra makt- og normkritisk teori.

Hvilket utgangspunkt gir lov- og regelverk?

Læreplanteori er opptatt av å få tilstrekkelig kritisk distanse til skolens lov- og regelverk, blant annet for å få frem at disse fungerer på ulike nivå. Goodlad (1979) bruker i sin beskrivelse av læreplanen fra idé til praksis begrepene den *ideologiske*, den *formelle*, den *oppfattede*, den *gjennomførte* og til slutt den *erfarte* læreplanen. Et poeng med dette er at ulike læreplannivå kan stå i et spenningsforhold til hverandre. Det er ikke sikkert at elevene erfarer det som politikerne hadde som intensjon da de vedtok læreplanen. Når vi i det følgende går inn på både opplæringslova, generell del i læreplanverket, samt fagplanen for religions- og livssynsfaget, er det den ideologiske og formelle læreplanen som står i fokus. Senere, når vi diskuterer den konkrete situasjonen der krenkelser foregår, er det den gjennomførte og den erfarte læreplan som er sentral, med fokus på det som faktisk skjer i den didaktiske virksomheten i klasserommet. Praksisen der er avhengig av en rekke faktorer, men vi vil legge særlig vekt på å få frem den betydning elevens læringsmiljø har. Et kriterium på godt læringsmiljø er at det *ivaretar viktige behov hos eleven* (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Behovene konkretiseres som det å oppleve mestring, anerkjennelse, positiv selv vurdering og selvakseptering.

Lovent og læreplanverk legger visse premisser og rammer for både læringsmiljøarbeid og didaktisk virksomhet, og noen ganger snakker lovverk og planverk tydelig det samme språket, mens det andre ganger ikke er like entydig. Utdanningspolitisk og juridisk legitimerer skolen sitt arbeid med læringsmiljø generelt i opplæringslovas kapittel 9 A (1998), som blant annet sier dette:

- Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring. (§ 9A-2)
- Skolen skal ha nulltoleranse mot krenkelse 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 (§ 9A-3)
- Alle som arbeider på skolen, skal følgje med på om elevane har eit trygt og godt skolemiljø, og gripe inn mot krenkelse som mobbing, vald, diskriminering og trakassering dersom det er mogleg (§ 9A-4)
- Skjerpa aktivitetsplikt dersom ein som arbeider på skolen, krenkjer ein elev (§ 9A-5)

Når det gjelder mer spesifikt religionsundervisningens fokus på læringsmiljø og mangfold, er dette faget til forskjell fra andre fag omtalt særskilt i opplæringslova § 2-4:

- 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.

Det legges altså særlig vekt på at KRLE-faget skal samle alle, og at det skal bidra til gode relasjonar mellom elevar. Dette harmonerer godt med, foruten opplæringslovas kapittel 9 A, overordnet del av læreverket (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her finner vi følgende formuleringar om opplæringsverdigrunnlag: *Skolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap* (kap. 1.2). Ivaretagelse og utvikling av identitet er sentralt i den situasjonen vi har valgt som utgangspunkt for vår diskusjon. I kap. 2.1 sies det: *Elevens identitet og selvbilde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre*. Hvordan elev-elev-relasjonen påvirker en elevs syn på seg selv, finner vi også igjen i situasjonen som skal diskuteres. I delen om *Prinsipper for læring, utvikling og utdanning* finner vi et eget avsnitt om *Sosial læring* (2.1): *Skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig*. Videre kan vi lese at: *Sosial læring skjer både i undervisningen og i alle andre aktiviteter i skolens regi. Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring*. Her knytter den formelle læreplan arbeid med læringsmiljø og arbeid med fag tydelig sammen på en måte som etter vår oppfatning gir utgangspunkt for å utforske hvordan fagdidaktisk forskning kan settes i sammenheng med mobbeforskning, for derigjennom å bidra til bedre sammenheng mellom læreplannivå. Dette vil også kunne bidra til at fagfeltene ikke oppleves så adskilt for lærere som står i klasserommet og i sitt daglige arbeid må forholde seg til begge deler på samme tid. Det hevdes at det er nær sammenheng mellom elevs sosiale og emosjonelle fungering og deres læringsprosess; skolen bør derfor legge til rette for sosial og emosjonell læring i elevgruppen også for å skape et godt grunnlag for faglig læring (Taylor & Dymnicki, 2007). Sølvik (2020) hevder at praktisering av verdisyn, kjerneelement og kompetansemål

i fagfornyelsen forutsetter et kontinuerlig arbeid med læringsmiljøet. Å sette søkelys på sammenhengen mellom faglig og sosial læring innebærer også å se på hvilket potensial for å utvikle klassemiljøet som finnes i lærings situasjoner og vurderingssituasjoner i ulike fag, dvs. hvordan lærere planlegger for slike sammenhenger i ulike fag, og hvordan de utnytter muligheter som oppstår i undervisningssituasjonene. Det vil derfor være ønskelig at læringsmiljøarbeidet kobler allmenn pedagogikk og didaktikk sammen med fagdidaktisk refleksjon. Lærerarbeidet i klasserommet handler oftest om arbeid med læring i fag, og læringsmiljøet blir til ikke minst i samhandlingen om fag. Da er det en fordel om fagenes terminologi og stoffinnhold også trekkes inn i læringsmiljøarbeidet og slik knyttes til relasjoner i klasserommet.

Fuglestad (2007) bruker begrepet sosiodidaktikk for å beskrive hvordan de didaktiske kategoriene som mål, innhold, læringsaktiviteter og evaluering må realiseres i samhandlingssituasjoner mellom lærer og elev. Både de faglige og de sosiale relasjonene som aktørene utvikler til hverandre, blir da en sentral del av denne prosessen. I de seinere år er begrepet «fellesskapende didaktikker» introdusert (Hansen, 2014, 2021). Ved å koble *fellesskap* sammen med *didaktikk* vil man få frem hvordan undervisningens mål, metoder og innhold kan samle elevene om et faglig innhold som *det felles tredje*. Slik kan lærestoffet bli en arena for utvikling av elevfellesskapet. Dette er ikke i konflikt med andre didaktiske modeller, f.eks. Bjørndal & Liebergs didaktiske relasjonsmodell (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 135), hvor også klassefellesskapet som helhet er viktig. Særtrekket ved fellesskapende didaktikker er at aktiv deltakelse fra alle i klasserommet blir sterkere vektlagt. Det innebærer først og fremst at undervisningen må tilrettelegges og tilpasses alle elevene i klassen, og i tillegg at ekstra oppmerksomhet rettes mot dem som strever med sin plass i fellesskapet. Forskning viser at der fellesskapende aktiviteter preger læreprosessen, er det mer trivsel og mindre mobbing enn når denne type aktivitet ikke er til stede (Eriksen & Lyng, 2018). Slik blir fellesskapende didaktikker et viktig redskap i arbeidet med å forebygge mobbing.

Disse didaktiske perspektiver og linken til arbeid med læringsmiljø lar seg godt forene med innholdet i tverrgående tema i de nye læreplanene. «Folkehelse og livsmestring» setter blant annet fokus på utvikling av gode mellommenneskelige relasjoner, og «demokrati og medborgerskap» vektlegger alles deltakelse og øvelse i å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet.

Arbeidet med de tverrfaglige temaene er konkretisert i de ulike fagplanene, og når det gjelder religions- og livssynsfaget, legges det særlig vekt på å ta opp eksistensielle og etiske dimensjoner ved disse, blant annet menneskeverd. Når det gjelder religions- og livssynsfagets relevans og sentrale verdier på et overordnet plan, finner vi blant annet følgende formuleringer:

KRLE er et sentralt fag for å forstå seg selv, andre og verden rundt seg. Gjennom kunnskap om ulike religioner og livssyn skal elevene utvikle evne til å leve i og med mangfold i samfunns- og arbeidslivet. KRLE skal gi øvelse i etisk refleksjon og bidra til å utvikle elevenes dømmekraft i hverdagen og i møte med samfunnsutfordringer. (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2)

Fagplanen legger i sin videre omtale av de tverrfaglige tema vekt på verdien av å «å kunne ta andres perspektiv», noe som er tittelen på et eget kjerneelement i KRLE-faget. Slik viser både læreplanens overordnede del, de tverrfaglige tema og fagplanen i religions- og livssynsfag at spørsmål knyttet til mellommenneskelige relasjoner og hvordan disse kan styrkes og utvikles, står sentralt. Fagplanen bygger på en forutsetning om at dette klasserommet er preget av stort elevmangfold, og at læringsfellesskap må bygges med respekt for dette, noe som også har stått sentralt i de seinere års fagdidaktiske forskning om religions- og livssynsundervisning (Skeie, 2017). I det følgende skal vi se nærmere på hva mobbeforskningen kan lære av religionsdidaktisk forskning når det gjelder mobbing og krenkelser, i en kontekst hvor det undervises i religion, livssyn og etikk, og som er preget av stort elevmangfold. Først skal vi imidlertid gå noe inn på den del av mobbeforskningen som er relevant i denne sammenheng.

Mobbing, krenkelser og identitet

Mobbeforskningen internasjonalt har tradisjonelt tatt utgangspunkt i mobbedefinisjonen utviklet av Olweus og Roland (1983), som legger vekt på at mobbing er en intendert negativ handling, som foregår over tid, og der den som utsettes, opplever det som vanskelig å forsvare seg. Selv om definisjonen på mobbing i seinere tid har blitt noe diskutert, tar fremdeles det meste av den internasjonale mobbeforskningen utgangspunkt i denne definisjo-

nen, og det er de sosialpsykologiske teorier som dominerer feltet (Thornberg & Delby, 2019; Lyng, 2019). Fokus i internasjonal forskning de siste 20 årene har vært på at mobbing ikke må sees på som noe som skjer kun mellom en mobber og et offer, men at det er tale om komplekse sosiale relasjoner der tilhørighet til en gruppe er sentral drivkraft for det som skjer (Pepler, 2006; Fandrem mfl., 2009). Implikasjoner fra denne forskningen tilsier at dersom man gir hver enkelt elev en opplevelse av å høre til, og mulighet til å bidra med noe han/hun representerer, kan mobbeatferd forebygges. Også Eriksen og Lyng (2018) har i tråd med dette pekt på det potensial som ligger i å styrke fellesskapsfølelsen i klassen i arbeidet med bedre skolemiljø. Dersom den enkelte elev får en opplevelse av å høre til gjennom å delta, kan engasjement for og lojalitet til skolen og fellesskapet der styrkes.

I dette kapittelet er den forskning som har belyst mobbing med bakgrunn i gruppebaserte stereotyper eller fordommer, som for eksempel gjelder etnisitet, nasjonalitet og religion, spesielt relevant. Den internasjonale forskningslitteraturen bruker begreper som «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 snakk om religion spesifikt, brukes også «religious-based bullying» (Ansary, 2018), og nokså nylig har også «caste-based bullying» blitt lansert fra religionsdidaktisk hold (Nesbitt, 2019). Det er med andre ord snakk om å lete etter forklaringer på språkbruk og atferd som er knyttet til et kollektivs negative oppfatning av en dimensjon ved en persons identitet. Denne type mobbing viser seg å være mer vanlig i digitale/sosiale medier enn i ansikt-til-ansikt-situasjoner (Earnshaw mfl., 2018; Flygare & Johansson, 2013), og hatytringer på nett inngår som en del av dette bildet (Gradinger & Strohmeier, 2019). Digitalisering gjør at også denne type mobbing er uavhengig av tid og sted og dermed mer globalisert. Selv om den kan forekomme både i og utenfor skolesettingen, er vi i dette kapittelet mest interessert i hvordan den kan forekomme på den fysiske arena i skolen, og nærmere bestemt i et klasserom der det undervises i religion, livssyn og etikk. Fokus er på kommunikasjon og hvordan mobbingen eller krenkelsene henger sammen med negative aspekter ved et læringsmiljø, og i neste omgang hvilke konsekvenser det får for lærerens arbeid i skolen.

For å nærme seg dette blir det først viktig å gå inn på ulike betegnelser som brukes om relasjoner mellom aktører i klasserommet, og peke på viktighe-

ten av distinksjon mellom mobbing, krenkelser og konflikt. Mens *konflikt* er noe som i utgangspunktet foregår mellom to likeverdige parter, innebærer mobbing og krenkelser at det er ubalanse i maktforholdet mellom partene. Den som blir utsatt for mobbing og krenkelser, opplever det som vanskelig å forsvare seg mot det, eller dem som utfører handlingen (Støen mfl., 2018). Forskningslitteraturen snakker gjerne om at mens målet i konflikter er å vinne, 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 etter hvert ligner mer på krenkelse og mobbing. Vi bruker *krenkelser* om enkelthendelser, mens *mobbing* kan beskrives som ritualiserte og systematiserte krenkelser. Mobbing kan altså sies å inkludere krenkelse; slik sett er mobbing en type krenkelse, mens krenkelser ikke uten videre er mobbing. Ifølge opplæringslova kapittel 9 A er det krenkelser man må gripe inn overfor, uansett om det er systemisert/skjer over tid, eller om det er enkelthendelser. I praksis er det oftere enkeltkrenkelser enn mobbing man står overfor, men mobbing er mer alvorlig fordi den har en systematisk og mer varig karakter.

Når det gjelder hva som bidrar til at krenkelse eller mobbing skjer, er det viktig å ikke bare ta i betraktning hvordan medelevene handler, men også være oppmerksom på didaktiske valg. Slik kan læreren bidra til at hendelsene tillates eller oppmuntres. Det er ikke uten grunn at det gjennom opplæringslovas § 9A-5 er kommet inn en skjerpet bestemmelse som omhandler voksne som krenker. Resultater fra Elevundersøkelsen 2020 viser at 1,2 % av elevene oppgir at de har blitt mobbet av lærer på skolen 2–3 ganger i løpet av den siste måneden eller oftere (Wendelborg, 2021), det er imidlertid ikke målt om mobbingen har å gjøre med elevens bakgrunn. I en studie om religionsbasert mobbing fra USA, der foreldre ble spurt om mobbing, og 42 % av muslimer, 23 % av jøder og 6 % av katolikker gav uttrykk for at deres barn hadde vært mobbet i skolen på grunn av sin religiøse bakgrunn, ble det i 25 % av tilfellene rapportert at det var lærere eller andre som jobbet på skolen, som stod for mobbingen (Ansary, 2018).

Mobbing og krenkelser, enten det skjer på initiativ fra lærer eller medelever, er en form for maktovergrep. Selv om dette er uakseptabelt, er det viktig å være oppmerksom på at maktspeillet kan være ganske komplekst. Et begrep som er brukt for å fange inn noe av kompleksiteten i hvordan makt utøves i sosiale relasjoner, er *interseksjonalitet* (Crenshaw, 1989, 1991). Det skjer et

samvirke mellom sosiale kategoriseringer som klasse, rase, kjønn, religion, nasjon, politikk, medborgerskap og fysisk funksjonsevne, og disse kategoriene kan kombineres på ulike måter som er negativt. Dette brukes i maktspillet mellom individer og/eller grupper.

Innenfor mobbeforskning omkring sosiale identitetskategorier får interseksjonalitetsbegrepet frem hvordan kategoriseringene kan aktivere overlappende og gjensidig avhengige systemer av diskriminering og marginalisering. Slik blir mer enn én dimensjon ved et individs identitet aktivert samtidig i den negative maktutøvelsen. Ungdom som har erfart identitetsbasert mobbing knyttet til flere sosiale identitetsdimensjoner, har rapportert mer negative effekter av mobbing og mer skolevegring og frykt enn de elever som bare har erfart «endimensjonal» mobbing og der mobbingen *ikke* har vært basert på gruppebaserte negative oppfatninger (Mulvey mfl., 2018). Det er altså gode grunner for å se nærmere på den identitetsbaserte typen mobbing. Mer kunnskap om hvordan identitetsbasert mobbing kommer til uttrykk i klasserommet, og hvordan interseksjonalitet kan gi et utvidet perspektiv på dette, vil kunne gjøre lærerne bevisste på hvilke mekanismer som kan gjøre seg gjeldende i skolehverdagen. Dette vil kunne utvikle lærernes elev- og klasseromskunnskap og gjøre dem bedre i stand til å forebygge problemer. Det vil også gi kunnskap som kan bedre fagundervisningen slik at også den kan bidra til å motvirke denne type mobbing og krenkelser.

Religionsdidaktisk forskning med relevans for læringsmiljø

Lærerens arbeid i klasserommet handler om å bygge et godt læringsmiljø samtidig som man stimulerer til sosial og faglig læring. Disse henger nøye sammen, noe som gir særskilte utfordringer i religions- og livssynsfaget, hvor det i de siste tiårene har skjedd store endringer når det gjelder fagets plass i norsk skole. Tidligere var det vekt på overføring av kulturarv og kristendommens rolle i dette, samt på spørsmål om individuell utvikling og danning, mens det i dag er mer vekt på fagets formidling av kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er viktige for å leve i et mangfoldig samfunn (Andreassen, 2016). Dette avspeiles i de nye fagplanene som gjelder fra høsten 2020. Her står ikke bare dybdekunnskap om religioner, livssyn og etikk

sentralt, men også arbeid med eksistensielle spørsmål, ytringsfrihet og det å sette seg inn i andres perspektiv. Flere av disse handler om sosial læring i bred forstand, og her har læreplanutviklingen likhetstrekk med enkelte andre land, som Storbritannia og Sverige hvor man var tidlig ute med å vektlegge mangfold i religionsdidaktisk forskning. Som følge av økt religionsmangfold i Europa, globalisering og migrasjon, samt mer debatt om religion og politikk, har dette nå blitt et anliggende for internasjonalt samarbeid, slik Europarådets arbeid med den religiøse dimensjon i flerkulturell utdanning og etablering av Det Europeiske Wergelandssenter viser (Jackson, 2014).

I religionsdidaktikken er fokus primært på undervisning og læring om religioner og livssyn, men på grunn av de utviklingstrekk som er skissert ovenfor, møter vi ofte et bredt perspektiv på undervisning, der kunnskap om den sosiokulturelle konteksten, både lokalt og globalt, også spiller en rolle. Slik veves arbeid med læringsmiljø sammen med hva som er relevant faglig kunnskap, ofte på komplekse måter. Både lokalsamfunnets særpreg, skoleledelse, foreldresamarbeid og de enkelte elevens situasjon får betydning når man skal lære om religioner og livssyn som er representert i nærmiljøet. Dette passer med den tidligere nevnte modell fra Skaalvik og Skaalvik (1996) med sin vekt på elevens behov. Det kontekstuelle perspektivet er også noe av bakgrunnen for diskusjonen om «safe space» i religions- og livssynsundervisning.

Begrepet «safe space» brukes på flere måter, fra ønsket om å unngå alle typer konflikt og konfrontasjon til mer vekt på ytringsfrihet, demokratisk drøfting og aktørskap (Osbeck mfl., 2017). Det finnes empirisk forskning, særlig fra Sverige, som har vist hvordan hegemoniske forestillinger og talemåter i klasserommet bidrar til at ulike minoritetsgrupper av elever ikke ønsker å delta i helklassesamtalen om religioner og livssyn, noe som gjerne er ønsket som del av læringsarbeidet (Osbeck & Lied, 2012). Særlig noen av elevene med religiøse posisjoner opplever at holdninger og ytringer fra medelever gjør det lite aktuelt for dem å delta på lik linje med andre. Dette berører faglig innhold når elever opplever at lærerens presentasjon av deres egen religion stemmer dårlig med det de selv oppfatter som sakssvarende, og med sosial læring dersom de opplever lite respekt for religiøs tro i alminnelighet (Lidh, 2016; Flensner, 2015). Vi taler her om samhandling som også er didaktiske møter, der det er møter mellom noen om noe. Dette innholdet man møtes omkring kan være sosiale relasjoner mellom elever, forholdet elev-lærer osv. Den kompliserte konteksten bidrar også til at lærerne av og til

gir uttrykk for usikkerhet med hensyn til undervisningsinnholdet, omkring egen posisjonering, hvordan de skal legge opp undervisning om religioner i alminnelighet, og spesielt om Islam, noe elevene merker (Toft, 2014). Til sammen er dette del av en problematikk som kan knyttes til den profesjonelle (u)sikkerhet som ligger i lærerarbeidet (Munthe, 2003).

Et grunnproblem i religions- og livssynsundervisning er de utfordringer og muligheter det innebærer at ulike elever med sin tro og sitt livssyn skal lære om religions- og livssynsmangfold i det samme klasserommet (Skeie, 2017, 2020). Dersom kunnskap om hverandre skal bidra til økt forståelse, toleranse og respekt, må disse holdningene gjenspeiles i det læringsmiljø der kunnskapen formidles, nemlig klasserommet. Her er det likhetspunkter med demokratiopplæring, der det ikke er nok med kunnskap *om* for eksempel demokratiets og ytringsfrihetens funksjoner (Koritzinsky, 2014), men også kompetanse for deltakelse i vid forstand, dvs. opplæring *til* demokrati og ytringsfrihet (Lenz & Nustad, 2020). Samtidig med et engasjement for den enkelte elev må diskusjonen også knyttes til hvordan gruppebaserte identiteter og posisjonering spilles ut og blir møtt i klasserommet – altså også læring *gjennom* møte med hverandre, dvs. at det må fokuseres på prosessdimensjonen ved læringen. Når elevene får erfare, innøve og dermed internalisere demokratisk praksis, oppnås også læring *for* demokrati, som peker mot myndiggjørende læring (ibid.). Læreprosessene skal ruste elevene til konkret handling både i klasserommet og i fremtiden. Tilsvarende tenkning ligger til grunn for arbeidet med forebygging av identitets- eller fordomsbasert mobbing, hvor negative holdninger og handlinger bare kan motarbeides effektivt gjennom reflekterende og myndiggjørende tilnærminger, både i fagundervisningen og annen type samhandling i skolen. Dette samsvarer videre med vårt begrep om inkludering, som nettopp vektlegger deltakelse, slik innledningskapittelet i denne boka understreker.

Vi mener på bakgrunn av dette at diskusjonen omkring «safe space» i religionsdidaktikken har viktige berøringspunkter med den økende interesse innenfor læringsmiljø- og mobbeforskning for elevers relasjon til kollektive identiteter og den rolle dette spiller i skolemiljøet.

Den religionsdidaktiske forskningen som berører tematikken «safe space», har sin bakgrunn i observasjon av undervisning og intervjuer med elever og lærere om religionsundervisningen. Det har i liten grad vært eksplisitt fokus på mobbing eller konfliktsituasjoner; vekten har ligget mer på å fremme gode

læringssituasjoner i lys av lærerarbeidets karakter av å være situasjonsorientert, preget av planmessighet, men også med stadige brudd og avsporinger (Kvernbekk, 2005). Ved å hente frem empirisk materiale fra religionsundervisning og ta i bruk et mer eksplisitt læringsmiljøperspektiv drøfter vi i det følgende også de kritiske røster som er kommet når det gjelder diskusjonen om trygghet i klasserommet. For det første finnes det forskere som har pekt på at læringsprosesser alltid innebærer elementer av utfordringer og endringer når en møter ny kunnskap om verden (Biesta, 2014; Boostrom, 1998). Ut fra et slikt perspektiv bør man ikke nødvendigvis unngå konfrontasjoner med og utfordring fra mennesker med andre oppfatninger, men kanskje heller oppsøke det. Det kan imidlertid da være viktig å skille mellom *emosjonelt* (u)trygt, som er den nærliggende tolkning av opplæringslovas kapittel 9 A der begrepsparet «trygt og godt» er brukt, og *intellektuelt* (u)trygt, der den emosjonelle tryggheten skal vernes, men ikke alltid den intellektuelle (Flensner & Lippe, 2019). Evnen til å se skillet mellom emosjonelt og intellektuelt trygt, og å håndtere dette i klasserommet, kan være spesielt krevende i et fag som tar opp religion og livssyn. Dette fordi faget berører grunnleggende spørsmål for mange, og kan være tett knyttet til elevenes identitet, noe som understreker viktigheten av å ta utfordringen på alvor. Når slike dilemmaer oppstår i lærerarbeidet, kan man tale om behov for situasjonsorientert dømmekraft (Kleven, 2008).

Diskusjon

I den konkrete situasjonen vi presenterte innledningsvis i kapittelet, er det ikke entydig hvordan man skal vurdere situasjonen, og nettopp dette gjør at vi lar det danne utgangspunkt for den avsluttende diskusjonen i dette kapitlet. På linje med dette eksemplet og det vi har beskrevet tidligere i kapittelet, bruker vi «krenket» som betegnelse på en situasjon der noen opplever at de blir ille berørt, angrepet eller negativt omtalt, og de opplever det som vanskelig å forsvare seg (Støen mfl., 2018). Vekten ligger på den subjektive opplevelsen (Skaalvik & Skaalvik, 1996), som også er sentral i opplæringslovas kapittel 9 A, men sier ikke noe om hvor berettiget opplevelsen er. Spørsmålet vi først vil reise, er om religionsdidaktisk forskning – og nærmere bestemt den begrepsmessige skjelning mellom «trygt» med vekt på «verdighet», men

ikke nødvendigvis «intellektuelt trygt» – kan gi et nytt blikk på situasjonen. Kanskje kan dette gi et større handlingsrom i situasjoner der noen kjenner seg krenket og religion eller livssyn er inne i bildet. Vi har med henvisning til Lenz & Nustad (2020) vist at vektleggingen av inkludering og deltakelse som vesentlige elementer i demokratiet ikke betyr fravær av konflikter; tvert imot er evnen til å leve med konflikt og kompromiss en viktig demokratisk kompetanse som bør oppøves. Spørsmålet er om *krenkelser* er noe man bør kunne leve med og lære å takle på lignende måte som *konflikter*. I så fall strider dette mot ordlyden i opplæringslovas kapittel 9 A hvor begrepet nulltoleranse er brukt, ikke bare om mobbing, men også om krenkelse.

Vi mener at det i situasjoner man står overfor, først og fremst blir viktig å skille mellom konflikt, som ikke i utgangspunktet innebærer ubalanse i maktforhold, men primært handler om uenighet, og krenkelse eller mobbing, som uttrykk for opplevd maktutøvelse. Dersom uttalelsen til gutten i eksemplet vårt innebærer en maktdemonstrasjon og skjer systematisert eller har skjedd over tid, må hendelsen karakteriseres som mobbing. I og med at eksemplet er en enkelthendelse, kan det ikke avgjøres om det er krenkelse eller mobbing, uten at man gjør videre undersøkelser, først og fremst i form av observasjoner. Siden det fremgår av eksemplet at jenta føler seg krenket, kan det imidlertid fastslås at det ikke er snakk om en konflikt. I praksis kan nok læreren av og til oppleve at elever «trekker krenkelseskortet», og det blir da viktig at læreren ut fra elevens reaksjon vurderer om situasjonen egentlig kan defineres som en krenkelse. Dette viser at slike situasjoner kan forstås på flere plan – et handlingsnivå og et diskursivt nivå. Handlingsnivået inkluderer også «talehandlinger», mens det diskursive nivået viser seg ved at ulike forståelser av «krenkelse» og «mobbing» blir brukt i situasjonen – direkte eller indirekte.

Å skille mellom det emosjonelle og intellektuelle, slik vi har foreslått, kan vise seg å være spesielt krevende i et fag som tar opp religion og livssyn, fordi dette berører hvem en identifiserer seg som. Det blir et viktig, men krevende faglig mål å kunne drøfte ulike posisjoner intellektuelt uten at det skjer på en måte som krenker. Selve fremgangsmåten kan neppe defineres på forhånd, men må etableres og til en viss grad forhandles i situasjonen. I så måte er betegnelsen «modig læringsmiljø» et interessant alternativ til «trygt og godt læringsmiljø» (Arao & Clemens, 2013; Flensner & Lippe, 2019). Så kan man spørre om elevens gråt i eksemplet ovenfor er uttrykk for en opplevelse av noe som må kunne tåles i et «modig læringsmiljø».

En annen innfallsvinkel til forståelsen av eksemplet kan hentes fra mer generell pedagogisk-sosiologisk teori, og handler om ideen om «uenighetsfelleskap» (Iversen, 2014). Dette er 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. Her forenes ytringsfrihetens pluralisme med øvelse i å leve med forskjeller, slik at det blir en type interkulturell læring. Nye perspektiver og posisjoner prøves ut, og en tør å se ting på nye måter. Spørsmålet er imidlertid om det må være etablert et minimum av gjensidig tillit i utgangspunktet, for eksempel gjennom lærerens arbeid med relasjoner både mellom lærer og elev, og mellom elever. Dette forutsetter høy grad av relasjonell kompetanse hos læreren og evne til å ta denne i bruk, basert på situasjonsbasert dømmekraft. Vi vet fra empiriske undersøkelser innen religionsdidaktikk at tillit ikke alltid er til stede i utgangspunktet (Vikdahl, 2019; Vikdahl & Skeie, 2019). For å arbeide med faget på en måte som også bidrar til sosial læring, blir det derfor viktig å observere presist hvordan uenigheten mellom gutten og jenta i vår konkrete situasjon kommer til uttrykk, og hvordan ulike meninger blir presentert, noe som plasserer læreren i en nøkkelrolle som forvalter av klasserommets spilleregler. Eksemplet ovenfor med jenta i dialogleken kan være egnet til å drøfte hva som i det tilfellet kreves av oppfølging fra lærerens side, når det gjelder for eksempel empati og selvhevdelse, som er blant de sosiale ferdighetene som Utdanningsdirektoratet (2020b) omtaler som viktige i elevens sosiale læring. Man kan også spørre om noe kunne eller burde vært gjort i forkant for å unngå at utfallet ble som det ble. Kunne problematikken vært tatt opp som del av et fungerende uenighetsfelleskap, eller handler dette om hvilke regler som gjelder, dersom man vil etablere og opprettholde et uenighetsfelleskap?

En sentral innfallsvinkel både i oppfølging og forebygging av destruktive konflikter er nemlig etablering av regler for hvordan man oppfører seg eller kommuniserer med hverandre i klassen. Når man diskuterer hvilke regler en skal ha for kommunikasjon og sosial omgang i klasserommet, kan imidlertid disse ikke alltid etableres som allmenne, men må tilpasses, tolkes og anvendes på en måte som passer det aktuelle fag. I religions- og livssynsundervisning kan man spørre om respekt er et nødvendig og gitt premiss for gjensidig tillit. Lærer og elever kan ha ulike oppfatninger også av hva som ligger i «respekt», og i så fall kan nettopp dette være et godt utgangspunkt

for drøfting og forhandling om begrepsforståelse og handlingskonsekvenser (Øygarden & Laksfoss, 2010). Det kan dessuten hende at man tross retten til ytringsfrihet må akseptere å være avventende og holde tilbake negative oppfatninger man har om bestemte grupper, for fellesskapets skyld. Endelig kan også respekt ligge i det å være villig til å endre sin oppfatning, basert på lydhørhet for andres oppfatning. Dersom elever skal bli kompetente deltakere i et «uenighetsfellesskap», må de kunne delta i diskusjonen om slike krevende avveieringer.

Vi forsøker altså å vise – både gjennom henvisning til tidligere forskning og med referanse til en konkret situasjon – at det er fruktbart å se arbeidet med sosial læring og det å sikre et inkluderende læringsmiljø og arbeidet med læringen i religionsfag, som en helhet. Et samarbeid mellom religionsdidaktisk forskning og mobbeforskning kan bidra til dette gjennom å beskrive hva slags mangfold religionsundervisningen preges av, både i elevgruppen og blant lærere, og fremfor alt hvordan dette kommer til uttrykk i undervisningssituasjoner. For å kunne gjøre det behøves også innsikt i lokalsamfunn og aktørenes bakgrunn. For å belyse faglæring er det av interesse å vite om mangfoldets karakter og ytringsformer ser annerledes ut innenfor enn utenfor religionsundervisningens kontekst. For eksempel kan marginalisering av elever som tilhører en religiøs minoritet, påvirke læringsmiljøet i mange fag, selv om posisjoneringen som religiøs ikke gjøres eksplisitt utenfor religionsundervisningen. Tilbaketrekning og taushet om egen religion kan føre til mindre faglig utbytte både for en selv og medelevene i religionsfaget. Motsatt kan etablering av «modige» læringsmiljø og uenighetsfellesskap i religionsfaget gjøre dette til en sentral arena for både kunnskap om forskjeller og øvelse i å håndtere disse på en konstruktiv måte også i skolesamfunnet ellers. Slik etablering av inkluderende læringsmiljø krever strategiske valg i en kompleks lærerhverdag, og i noen tilfeller kan det være avgjørende å ha både foreldre og skoleledelse som allierte. Samarbeid mellom disse kan være en måte å håndtere usikkerheten på, som Toft (2014) tar opp, knyttet til hvordan forholde seg til islam som religion i undervisningen.

Ansary (2018) foreslår som et gunstig tiltak mot religionsbasert mobbing at læreren skal legge vekt på å øke kunnskapen om religioner («religious literacy»). Men det blir her viktig å være oppmerksom på det Lidh (2016) og Kitzelman & Flesner (2015) har vist når det gjelder elevs kritiske oppfatning av måten deres religioner blir presentert på i skolen. Kanskje lærerens presen-

tasjon av islam ikke samsvarer med den måten jenta i eksemplet vårt praktiserer sin religion? Selv om slike utfordringer løses, er det ikke uten videre slik at økt kunnskap automatisk fører til bedre holdninger. Det må for eksempel kombineres med trening i hvordan man tar hånd om kontroversielle temaer, og hvilke verdier som skal ligge til grunn for dette. Igjen ser vi betydningen av å diskutere lærerarbeidet som en helhet av målsettinger, stoffutvalg og arbeidsmåter. Hvilke læringssituasjoner setter læreren elevene i for at de skal lære det de skal lære, og hvordan presenteres temaene det undervises om? Dette blir viktig knyttet til hvordan læreren opptrer som klasseleder, og hvordan og når det gripes inn ved språkbruk og atferd som noen elever kan oppleve som krenkende. Slik klasseromskunnskap handler om en praktisk klokskap som rommer «evnen til å se det som ennå ikke er, men som kan bli» (Brunstad, 2015).

Vi hevder derfor at undervisning om, kunnskap om og læring om religioner og livssyn ikke nødvendigvis minsker gruppebaserte negative oppfatninger og mobbing i seg selv, men at dette *kan* skje. Dette må vi nærme oss både som et empirisk og et teoretisk spørsmål (Hannam & Biesta, 2019; Osbeck mfl., 2017). Både faktorer knyttet til enkeltelevne, omgivelsene, situasjonen og undervisningens form og innhold er av betydning. Noe av dette har aktørene i klasserommet stor innflytelse over, mens andre faktorer er enten gitt eller må ses på som en del av undervisningens forutsetninger. Foruten innhold, arbeidsformer og vurdering hører både graden av struktur og oversikt og det sosiale miljøet i klassen og på skolen med til de didaktiske forutsetningene for å finne frem til gode løsninger (Skaalvik & Skaalvik, 1996).

Vi har tidligere pekt på interseksjonalitet som et viktig perspektiv for bedre å forstå hvordan ulike del-identiteter virker sammen i det som utspiller seg i en mobbe- eller krenkelsessituasjon. I den konkrete situasjonen vår møter vi den muslimske jenta som opplevde seg krenket av negative kommentarer om islam, men kanskje også som jente og ikke-norsk, eller fordi hun har en muslimsk familie. Hva er den viktigste eller mest fremtredende komponenten i dette? Og hvordan kan og bør læreren forholde seg til slike aspekt ved situasjonen? Her kan det være hensiktsmessig å trekke på makt- og normkritiske perspektiver. Læreren kan for eksempel i en senere undervisningsøkt invitere til diskusjon om prosesser i samfunnet som skaper og opprettholder privilegier og makt for noen, men ikke for andre (Røthing, 2016). Det kan også handle om å stille spørsmål ved kategoriseringer og generaliseringer; det kan

for eksempel hende at jenta reagerer slik hun gjør, ikke fordi hun selv er imot å tegne tegneserier av Muhammed, men fordi hennes bestemor, som hun er nær knyttet til, er det. Reaksjonen til jenta kan kanskje aller mest komme av at hun opplever seg angrepet som kvinne og innvandrers. For å møte jenta på best mulig måte kreves en sensitiv lærer som er seg bevisst mekanismene i interseksjonalitet. En slik lærer vil kunne peke på hvordan ulike normer, som for noen grupper fremstår som selvsagte, likevel er kontekstuelle og i stadig endring. Læreren kan også ta opp hvordan man vanligvis slipper å forklare hvorfor majoritetens normer og forståelsesmåter er som de er. Her kreves det ofte ingen begrunnelse, mens minoritetens normer fremstår som «annerledes» (Røthing, 2016). Gjennom å sette i gang dialog om dette vil elevene i klassen, med sine ulike verdier og holdninger, kunne oppdage nye ting om hverandre. Å gjøre dette som en del av religionsfaget samsvarer også med § 2-4 i opplæringslova. Det kan også relateres til formuleringen i «Overordnet del», kap. 2.1, hvor det står at *[e]levens identitet og selvbylde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre*. Sist, men ikke minst, kan det ses på som å ta i bruk fellesskapende didaktikker (Hansen, 2014). Videre møter dette elementer fra overordnet del og de tverrgående temaene, slik de er formulert for religionsfaget i fagplanen, for eksempel: *Å utvikle elevens dømmekraft i hverdagen og evne til å leve med mangfold*, samt det å kunne *ta andres perspektiv* (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2).

Avslutningsvis: Når det gjelder sammenhengen mellom faglig og sosial læring, er det etter vår oppfatning viktig å ta med seg videre fra den religionsdidaktiske forskningen verdien av å arbeide med kontroversielle spørsmål som er faglig relevante og produktive. Forutsetningen for å gjøre det er at man setter grenser for ytringer og handlinger som skaper avmaktfølelse eller på andre måter er krenkende eller mobbing. Litteraturen om arbeid med kontroversielle spørsmål i fag viser at det er viktig både å reflektere over hva som gjør noe kontroversielt, og hvilke konsekvenser dette kan få (CoE 2016; Lippe, 2019; Wooley 2020). Fra mobbeforskningen blir det viktig å ta med seg videre det å skille mellom mobbing, krenkelse og konflikt (Støen mfl., 2018). De to første bør drøftes i lys av profesjonelle strategier for læringsmiljøarbeid, mens konflikter er noe som livet inneholder og som man må lære seg å takle. Mens mobbing innebærer ubalanse i maktforhold over tid og derfor krever mer dyptgripende metoder der individuelle samtaler inngår, er konflikter karakterisert av mer balanserte maktrelasjoner og

hvor meklingsmetoder brukes, fordi det her kan åpnes for felles refleksjon for å finne en løsning. Utfordringen i den praktiske virkelighet, som den konkrete situasjonen vår viser, er at disse fenomenene ofte er vevd sammen, og de er ikke alltid så enkle å sortere fra hverandre selv om man har klare definisjoner i teorien. Det er derfor viktig å samle empirisk erfaring samtidig som vi utvikler begrepsapparatet, og vi må la de to kunnskapskildene utfordre hverandre. Her kan det ligge et potensial i samarbeid mellom mobbeforskere og fagdidaktikere.

Praktiske implikasjoner og videre forskning

Kan «safe space» bety det samme som et trygt og godt læringsmiljø? I et kunnskaps- og læringsperspektiv ønsker vi å oppmuntre elever til å ta stilling og uttrykke posisjoner og oppfatninger, selv om det kan føre til at andre kan bli krenket. Det komplekse samspillet mellom destruktive og konstruktive prosesser som da foregår, bør også elevene bli oppmerksomme på. I tillegg bør elevene bevisstgjøres på at disse prosessene hører med i bildet når man lærer om religioner og livssyn og de mange måter disse blir forstått og tolket på. Sannsynligheten for at noen blir krenket, er imidlertid mindre dersom man har klare klasseregler for hvordan man snakker til hverandre på en respektfull måte. Man bør imidlertid da også diskutere hva det innebærer å vise hverandre respekt, både i grunnskolens KRLE-fag og i *Religion og etikk* i videregående skole.

På et mer overordnet plan gir de religionsdidaktiske perspektivene om «modig læringsmiljø» et utgangspunkt for å spørre om formuleringen i opplæringslovas kapittel 9 A kan være til hinder for læring. Den omfatter krenkelser, som et område «mellom» mobbing og konflikt når det gjelder alvorlighetsgrad, der den subjektive opplevelsen står sentralt som kriterium. Som vi har pekt på ovenfor, kan det å ikke skulle tolerere at noen opplever seg krenket ha visse svakheter i et kunnskaps- og læringsperspektiv.

Forslaget om å skille mellom «emosjonell trygghet» og «intellektuell trygghet» er fruktbart, men krever ytterligere nyansering for å bli produktiv i fag som KRLE og *Religion og etikk*, der innholdet i faget er tett knyttet til hvem man ser seg selv som. Kanskje kan et «trygt og godt skolemiljø» (opplæringslova, 2018) heller innebære et læringsmiljø der elevene ikke helt unngår mob-

bing og krenkelser, men hvor de vet, og dermed kan være trygge på, at dersom mobbing og krenkelser oppstår, finnes det voksne som griper inn og håndterer dette på en god måte.

Det burde være mulig å se en kontinuitet mellom den erfarte læreplanen, lærernes oppfattede læreplan og den gjennomførte læreplanen. Slik kontinuitet fordrer imidlertid kollektiv refleksjon i lærerpersonalet, og gjerne også sammen med foreldre, der både spørsmål knyttet til tolkning av lovtekster, elev- og læringssyn og hvilke muligheter rammefaktorene i skolekonteksten gir, inngår som en del av refleksjonen og diskusjonen. Dermed vil elever også i større grad oppleve konsensus om læringsmiljøbetingelser både blant lærere i ulike fag og blant andre voksne. Det hører med til diskusjonen i lærerkollegiet at man tar opp hvordan man skal operasjonalisere «trygt og godt» på en måte som ikke hindrer læring.

Foruten å peke på praktiske implikasjoner for læreren i klasserommet vil vi her også foreslå videre forskning. Dersom vi skal problematisere den konkrete situasjonen vi har brukt som utgangspunkt, ut fra et forskningsperspektiv, bør vi være oppmerksomme på at gruppebaserte krenkelser kan overrapporteres fordi elever kjenner seg sårbare og tilskriver mobbingen eller krenkelsen sin kulturelle eller religiøse bakgrunn, eventuelt sin identitet som kvinne. Intensjonen bak det som gutten i situasjonen gjør/sier, trenger ikke samsvare med jentas tolkning og dermed hennes opplevelse av det som skjer. Hun ville med andre ord sannsynligvis rapportert dette som en (identitetsbasert) krenkelse, mens ved bruk av gutten som informant ville man fått et annet resultat. Det er ifølge opplæringslova kapittel 9 A den subjektive opplevelsen som skal ligge til grunn for tiltak. Men i et forskerperspektiv kan en gjennom observasjon og andre kvalitative metoder komplettere kvantitative data for å trenge dypere inn i dette og få tak i de reelle mekanismene bak det som skjer, og derigjennom få større forståelse av hvilke tiltak som bør settes inn overfor hvem, på ulike nivå, i ulike faser. Dersom opplevelsen av å bli religiøst krenket henger sammen med tidligere personlige opplevelser og systemiske og/eller historiske samfunnsstrukturer, blir et søkelys på intensjonen til den som krenker, og tiltak man basert på det setter inn, et feilspor. Slike feil kan bli synlige gjennom bruk av dybdeintervju og bredere samfunns- og historiestudier. Her er det muligheter for at religionsdidaktiske forskere og mobbeforskere kan samarbeide om felles undersøkelser.

Et aspekt ved de sosiale prosessene i klasserommet er det som skjer mellom elever, et annet er det som skjer i det didaktiske møte mellom lærer og elev. Disse er selvfølgelig ikke uavhengige av hverandre, men kan likevel studeres hver for seg. Forskningen til Ansary (2018) fra USA viser at lærere som mobber på bakgrunn av religion, ikke er en ukjent problemstilling, og Elevundersøkelsen (Wendelborg, 2021) viser at lærermobbing også forekommer i Norge. Vi har mye forskning, både i Norge og internasjonalt, som viser at krenkende atferd og spesielt mobbeatferd *mellom* elever kan være skadelig for elevers helse og velvære (Havik, Bru & Ertesvåg, 2015; Rueger & Jenkins, 2014; Sjursø, Fandrem & Roland, 2020). Når mobbingen eller krenkelsene utføres av en person som skal være forsørger, lærer og/eller rollemodell, vil trolig konsekvensene være enda mer alvorlige. Den siste endringen i opplæringslova, som omhandler en skjerpet aktivitetsplikt dersom en som arbeider på skolen, krenker en elev (opplæringslova § 9 A-5), aktualiserer dette. Der er gjennom tidligere forskning identifisert flere risikofaktorer for lærermobbing (Gusfre, Støen & Fandrem, under utg.), men ingen studier har så langt tatt for seg koblingen mellom lærers mobbing og/eller krenkelse av elever og selve undervisningen i fag. Her er det et kunnskapshull å dekke i et samarbeid mellom fagdidaktikere og læringsmiljøforskere. Vi håper dette bidraget kan bidra til å inspirere til slik forskning.

Til slutt vil vi trekke frem en refleksjon av mer teoretisk art som denne artikkelen gir grunnlag for. Vi har drøftet spørsmål om konflikt, krenkelse og mobbing ut fra perspektiver som kommer fra henholdsvis læringsmiljøforskning og religionsdidaktisk forskning, og pekt på hvordan disse perspektiver kan berike hverandre. Det vi ikke har tatt opp til diskusjon, er hva dette kan ha å si for relasjonen mellom de akademiske disipliner og forskningsfelt som disse to perspektivene kan sies å springe ut av. Vi har pekt på at et sosialpedagogisk arbeid med læringsmiljø, altså sosial læring, ikke bør isoleres som egne aktiviteter atskilt fra fagundervisning, altså faglig læring, men heller integreres i denne. Dette understekes nå også i LK20. På den annen side er det problematisk hvis fagdidaktikken blir et redskap kun for arbeidet med klassemiljø, og ikke bevarer sitt fokus på undervisning og læring i fag. De diskusjoner om «safe space» vi har trukket frem fra religionsdidaktisk forskning, viser at det finnes et overlappende felt der fagdidaktikk og sosialpedagogikk med fordel kan møtes for å finne felles løsninger, men også gå opp grensene.

Referanser

- Alsaker, F.D. (2015, 24. august). *Bullying in Kindergarten: Facts and Implications*. Paper presentert på *The Early Years – Why Quality of Daycare Matters*, Oslo.
- 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*. Institute for Social Policy and Understanding. <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.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. I: R.M. Lerner, A.C. Petersen & J. Brooks-Gunn (Red.), *The Encyclopedia of Adolescence* (s. 746–758). Garland.
- Biesta, G.J.J. (2014). *The Beautiful Risk of Education*. Paradigm Publishers.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken*. Aschehoug.
- Boostrom, R. (1998). 'Safe spaces': reflections on an educational metaphor. *Journal of Curriculum Studies*, 30(4), 397–408.
- Brunstad, P.O. (2015). Nykommeren – fra teoretisk innøvelse til faglig utøvelse i lys av praktisk visdom. I: P.O. Brunstad, S.M. Reindal & H. Sæverot (Red.), *Eksistens & pedagogikk. En samtale om pedagogikkens oppgave* (s. 109–124). Universitetsforlaget.
- CoE. (2016). *Teaching controversial issues*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806948b6>
- 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), Artikkel 8. <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- Crenshaw, K. W. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299.
- Dale, E.L. (1989). *Pedagogisk profesjonalitet. Om pedagogikkens identitet og anvendelse*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Dennell, B.L.L. & 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. & Schusterb, M.A. (2018). Stigma-based bullying interventions: A systematic review. *Developmental Review*, 48, 178–200. <https://doi.org/gdrkbh>

- Eriksen, I.M. & Lyng, S.T. (2018). *Elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet*. Fagbokforlaget.
- Fandrem, H., Strohmeier, D. & Roland, R. (2009). Bullying and victimization among native and immigrant adolescents in Norway: The role of proactive and reactive aggressiveness. *Journal of Early Adolescence*, 29(6), 898–923. <https://doi.org/d5fhfs>
- Flensner, K.K. (2015). *Religious Education in Contemporary Pluralistic Sweden* (Doktorgradsavhandling). University of Gothenburg. <http://hdl.handle.net/2077/41110>
- Flensner, K.K. & von der Lippe, M. (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.
- Flygare, E. & Johansson, B. (2013). Elever som utsatts för kränkningar och mobbing av skolpersonal. I: Skolverket (Red.), *Kränkningar i skolan – analyser av problem och lösningar* (s. 92–111). Skolverket.
- Fuglestad, O.L. (2007). *Tett på praksis. Innføring i pedagogisk feltforskning*. Fagbokforlaget.
- Goodlad, J.I. (1979). *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. McGraw-Hill.
- Gradinger, P. & Strohmeier, D. (2019). *Online Hate Postings Against Minority Groups: Peer Norms Impact Moral Judgements and Emotions*. Paper presentert på 19th European Conference on Developmental Psychology, Athens.
- Gundem, B.B. (1991). *Skolens oppgave og innhold. En studiebok i didaktikk*. Universitetsforlaget.
- Gusfre, K., Støen, J. & Fandrem, H. (under utgivelse). Bullying from teachers towards students – a scoping review. *International Journal of Bullying Prevention*.
- Hannam, P. & Biesta, G.J.J. (2019). Religious education, a matter of understanding? Reflections on the final report of the Commission on Religious Education. *Journal of Beliefs & Values*, 40(1). <https://doi.org/gjmb45>
- Hansen, H.R. (2014). Fællesskabende didaktikker. I: H.R. Hansen & D.M. Søndergaard (Red.), *Nye perspektiver på mobning* (Den blå serie; Nr. 31) (s. 63–72). Skolepsykologi.
- Hansen, H.R. (2021). Det felles, det skapende og didaktikken. I: F. Restad & J. Sandsmark (Red.), *Mobbeforskning i et fellesskapsperspektiv. Nye stemmer i praksis* (s. 18–29). Kommuneforlaget.
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. (2015). School factors associated with school refusal – and truancy related reasons for school non-attendance. *Social Psychology of Education*, 18(2), 221–240. <https://doi.org/f7ftsz>
- Iversen, L.L. (2014). *Uenighetsfellesskap. Blikk på demokratisk samhandling*. Universitetsforlaget.
- Jackson, R. (2014). *Signposts – Policy and Practice for Teaching about Religions and Non-Religious World Views in Intercultural Education*. Council of Europe.
- Kleven, T.A. (2008). *Lærerarbeid – En samling valgsituasjoner* (SPS arbeidsnotat 2/2008). Høgskolen i Oslo.
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap: Fagdidaktisk innføring* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for opplæringen*. Utdanningsdirektoratet.

- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse. Insider teoriformer og praksis*. Fagbokforlaget.
- Lenz, C. & Nustad, P. (2020). *Dembras faglige grunnlag*. Dembra. <https://dembra.no/no/dembras-faglige-grunnlag/>
- Lidh, C.H. (2016). *Representera och bli representerad: Elever med religiös positionering talar om skolans religionskunskapsundervisning* (Bacheloroppgave). Karlstads universitet. <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./>
- Lippe, M. v. d. (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>
- Lyng, S.T. (2019). Sosiale gruppedynamikker som drivkrefter i mobbing: Mot et bredere fortolkningsrepertoar. I: C. Lenz, S. Molderheim & C. Gambert (Red.), *Dembra. Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendlighet i skolen* (s. 12–23). Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter.
- Mosvold, R., Hanssen, B. & Fauskanger, J. (2016). På jakt etter fagdidaktikk i nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningens matematikkfag. *Acta Didactica Norge*, 10(3), Artikkel 6. <https://doi.org/10.5617/adno.2671>
- 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.
- Munthe, E. (2003). Teachers' workplace and professional certainty. Teaching and teacher education. *An International Journal of Research and Studies*, 19(8), 801–813.
- Nesbitt, E. (2019). Caste and UK education: A historical overview. *British Journal of Religious Education*, 42(2), 141–151. <https://doi.org/hh3p>
- Olweus, D. & Roland, E. (1983). *Mobbing: Bakgrunn og tiltak*. Kirke- og undervisningsdepartementet.
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11
- 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/d9jwrx>
- 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. von Brömssen, H.-G. Heimbrock & G. Skeie (Red.), *Location, Space and Place in Religious Education* (s. 49–66). Waxmann Verlag.
- Osler, A. & Lybæk, L. (2014). Educating 'the new Norwegian we': an examination of national and cosmopolitan education policy discourses in the context of extremism and Islamophobia. *Oxford Review of Education*, 40(5), 543–566. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.946896>

- Pepler, D. (2006). Bullying interventions: A binocular perspective. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 15(1), 16–20.
- Rueger, S.Y. & Jenkins, L.N. (2014). Effects of peer victimization on psychological and academic adjustment in early adolescence. *School Psychology Quarterly*, 29(1), 77–88.
- Røthing, Å. (2016). Skolen som fordoms- og forebyggingsarena. I: C. Lenz, P. Nustad & B. Geisser (Red.), *Dembra. Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen* (s. 36–47). Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter.
- Sjursø, I.R., Fandrem, H. & Roland, E. (2020). «All the time, every day, 24/7». A qualitative perspective on symptoms of post-traumatic stress in long lasting cases of traditional and cyber victimization in Norway and Ireland. *International Journal of Bullying Prevention*, 2, 139–148. <https://doi.org/hh3r>
- Skagen, K. (Red.) (1983). *Fag – skole – samfunn. Innføring i fagdidaktikk*. Aschehoug.
- Skeie, G. (2017). Mangfoldets utfordringer og muligheter sett gjennom religionsdidaktisk forskning. Et nordisk overblikk. *Acta Didactica Norge*, 11(3), Artikkel 4. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.4832>
- Skeie, G. (2020). Religious education research – does it prepare us for the future? I: I. ter Avest, C. Bakker, J. Ipgrave, S. Leonard & P. Schreiner (Red.), *Facing the Unknown Future. Religion and Education on the Move* (s. 47–72). Waxmann.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Tano Aschehoug.
- Steffensen, B. (2003). *Det fagdidaktiske prosjekt – almen fagdidaktikk set i lyset af viden, dannelse og læring*. Akademisk Forlag.
- Støen, J., Fandrem, H. & Roland, R. (2018). Mobbing i et systemperspektiv. I: J. Støen, H. Fandrem & E. Roland (Red.), *Stemmer i mobbesaker. Resultater og erfaringer fra Stigmaprojektet* (s. 11–30). Fagbokforlaget.
- Sølvik, R. (2020, 13. februar). *Fagfornyning og Læringsmiljø* [presentasjon]. Læringsmiljøseneterets avdelingsmøte, Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Taylor, R.D. & Dymnicki, A.B. (2007). Empirical evidence of school and emotional learning's influence on school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2–3), 225–231.
- Thornberg, R. & Delby, H. (2019). How do secondary school students explain bullying? *Educational Research*, 61(2), 142–160. <https://doi.org/gjbhfw>
- Tippett, N., Houlston, C. & Smith, P.K. (2010). *Prevention and Response to Identity-based Bullying among Local Authorities in England, Scotland and Wales* (Research report 64). Equality and Human Rights Commission. <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.

- Utdanningsdirektoratet (2020a). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE)* (RLE01-03). <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/RLE01-03.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2020b). *Sosial læring gjennom arbeid med fag*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/>
- 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.
- 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*, 46(1), 115–129. <https://doi.org/gh8dxj>
- Wendelborg, C. (2021). *Mobbing og arbeidsro i skolen 2020. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2020/21*. NTNU.
- Woolley, R. (2020). Tackling controversial issues in primary education: Perceptions and experiences of student teachers. *Religions*, 11(4). <https://doi.org/10.3390/rel11040184>
- Øygarden, V. & Laksfoss, L. (2010). Respekt. I: G. Skeie (Red.), *Religionsundervisning og mangfold. Rom for læring i religion, livssyn og etikk* (s. 86–97). Universitetsforlaget.