

Empatisk nyfikenhet

– att bemöta intolerans,
hat och extremism
i klassrummet

Christer Mattsson

Særtrykk fra Dembra-publikasjon nr. 2

Empatisk nyfikenhet

– att bemöta intolerans, hat och extremism i klassrummet

Christer Mattsson

Artikeln avser att besvara frågan vad empatisk nyfikenhet kan vara och hur det kan bidra till olika pedagogiska professioners arbete med kontroversiella och konfliktfyllda frågor. Detta kommer göras både genom att ge en teoretisk utgångspunkt för begreppet och sedan beskriva hur det kan omsättas i pedagogiskt arbete. Då mitt primära fokus alltid har kretsat kring ungdomar som antar antidemokratiska värderingar och går in i rasistiska eller extremistiska subkulturer kommer mina referenser ligga nära det fältet.

En försommarkväll strax före skolavslutningen 2017 besökte jag en elevgrupp i en mellanstor svensk stad. De hade alla under det senaste läsåret varit med i Toleransprojektet, en verksamhet för att motverka rasism och vitmaktmiljöer, vilken jag var med och grundade i mitten av 90-talet. Dessa elever hade jag emellertid aldrig träffat, men deras tre lärare hade varit studenter i en universitetskurs, *Identitet, tolerans och extremism*, som vi gav vid min hemmainstitution vid Göteborgs universitet. Resan till staden är omständlig och trots att jag åkt tidigt kom jag inte fram förrän på kvällskvisten. Jag möttes av mina tidigare studenter och en handfull av deras elever. Vi fikade en stund och eleverna pratade vitt och brett om sina upplevelser av att ha rest till Polen och besökt Förintelsens minnesplatser, hur de fått nya vänner och lärt sig om och av historien. En av eleverna var lite mer tystlåten och sade just inget alls. Jag blev nyfiken på vad hon funderade över och väntade in rätt tillfälle. När det uppstod ett ögonblick av naturligt tystnad vände jag mig till henne:

– Jag blir lite nyfiken på vad du tänker. Nu har jag hört dina kompisar berätta om hur de upplevde Toleransprojektet. Vad tänker du? Hur var det för dig, om du har lust att säga något om det? – Det går inte riktigt att förklara, sa hon. Eller kanske... Du vet, jag har alltid trott att det som är viktigt för mig är ointressant för alla andra. Jag har upptäckt att också mina tankar räknas, att jag har något intressant att berätta.

Det blev tyst i rummet, något väldigt viktig hade blivit sagt och ytterligare ord kändes för några ögonblick överflödiga. Tystnaden sträckte sig genom en viss tidsrymd, som blev till eftertanke. Jag har i minnet återvänt till detta ögonblick många gånger. Ibland med den tillfredsställda lärarens förnöjsamhet

över en lyckad pedagogisk insats och ibland med forskarens vilja att analysera situationen. Denna artikel utgår både från mina erfarenheter som lärare och forskare. Ambitionen är att försöka bidra till ett kunskapsområde som alla lärare och pedagoger arbetar med varje dag i sin yrkesutövning.

Artikeln avser att besvara frågan vad empatisk nyfikenhet kan vara och hur det kan bidra till olika pedagogiska professioners arbete med kontroversiella och konfliktfyllda frågor. Detta kommer göras både genom att ge en teoretisk utgångspunkt för begreppet och sedan beskriva hur det kan omsättas i pedagogiskt arbete. Då mitt primära fokus alltid har kretsat kring ungdomar som antar antidemokratiska värderingar och går in i rasistiska eller extremistiska subkulturer kommer mina referenser ligga nära det fältet.

EMPATI OCH SOCIALPSYKOLOGI – EN TEORETISK UTGÅNGSPUNKT

Det finns många olika sätt att beskriva empati, och inom olika vetenskapliga discipliner och ansatser har forskare undersökt, definierat och förklarat empatin. I denna artikel tar jag min utgångspunkt i att empati betyder att identifiera sig med andra människors behov genom att förstå eller förnimma dessa. Tania Singer är psykolog och professor i neurovetenskap, hon har forskat om hjärnans reaktioner när försökspersoner utsätts för situationer som förväntas framkalla empati (Singer & Klimecki, 2014). Hon beskriver tre typer av situationer: när vi härmar vår omgivnings känslouttryck (skratt som smittar), när vi ryggar tillbaka inför att någon skadar sig, och när vi fylls av medkänsla inför en medmänniskas berättelse. Jag kommer undersöka den sista formen av empati utifrån lärares och pedagogers profession. Texten är emellertid inte förankrad i neurovetenskap eller psykologi, utan i socialpsykologi och är grundad i en teoribildning

som brukar benämnas symbolisk interaktionism. Symbolisk interaktionism är ett drygt 100-årigt teoribygge med många olika förgreningar. Namnet kommer från en av de ledande teoretikerna, Herbert Blumer. Blumer menade att människor agerar i givna situationer gentemot andra människor eller fenomen utifrån hur dessa subjekt och objekt förmår att skapa mening hos den som agerar. Denna mening skapas genom repetitiva sociala interaktioner, vilka befinner sig i kontinuerliga förändringsprocesser genom ständigt pågående omtolkningar (Blumer, 1986). Meningsskapandet är centralt i teoribildningen och mening förstås i ett samhälleligt sammanhang (jmf. med *situerad händelse* nedan). Georg Herbert Mead brukar anses vara en av grundarna till teoribildningen och han menade att människan utvecklar sin identitet i ett motstånd mot omgivningen. Med detta menade han att det växande barnet, genom att möta andra människor och utsättas för de nötningar som dessa möten innebär, blir medveten om sin egen existens (Mead, 1976). Det finns alltså inte en färdig identitet hos det nyfödda barnet. Detta kan te sig som självklart, och Meads teorier utvecklades för nästan 100 år sedan. Ändå skulle jag påstå att vi som lärare ofta, när vi möter en normöverskridande elev, upplever det som att eleven gör jobbiga saker därför att hen är jobbig och det är sådan som den personen är. Som en motvikt till denna upplevelse kan det vara till nytta att betrakta ett agerande som *situerat*. Med detta avses att en människas sätt att agera är beroende av det sammanhang där agerande äger rum. Sammanhanget är inte statiskt, utan beror på med vilka erfarenheter människor träder in i sammanhanget och hur de agerar i sammanhanget (Säljö, 2008). All kommunikation och agerande mellan människor är situerat vilket betyder att det finns förutsättningar från individernas förlutna, en dynamik i den situerade situationen och med påföljande konsekvenser och erfarenheter.

För att återvända till Mead menade han att barnet utvecklar sitt medvetande genom att ta över det

språk och de normer som finns i barnets omgivning. Detta språk och dessa värderingar kommer barnet sedan ta med sig in i nya situerade sammanhang, där det kanske möter människor som tänker och talar på ett annat sätt. Måhända att barnet i skolan möter värderingar och språk som känns igen hemifrån, måhända det är tvärtom. I det ena fallet kommer barnet känna igen sig och i det andra känna sig främmande.

Det är svårt att överskatta det inflytande den symboliska interaktionismen har haft för den moderna socialpsykologin. Detta även om Meads och Blumers begrepp sedan länge förpassats från forskningens framkant till introduktionskurser kring de stora klassikerna. Ett av deras stora bidrag är att visa på språkets enorma betydelse för att forma kunskap och förståelse, samt inte minst hur språket formar individens förståelse av sig själv och sin omgivning. Språk ska därför förstås som något mer än det vi säger och skriver. Vårt språk, både verbalt och icke-verbalt, bär på allt vårt meningsskapande och våra värderingar. Jag tänker inte fördjupa mig mer i hur dessa teorier har utvecklats i olika riktningar, men jag tänker låna två begrepp från Mead som jag finner användbara för denna artikel, och de är starkt kopplade till språk.

Det nyfödda barnet förvärvar sitt språk genom att härma sin närmaste omgivnings språk, Mead menar att det är barnets *Jag* (från engelskans I) som gör detta övertagande och härmas. Genom härmandet kommer barnet mötas av omgivningens reaktioner. Det vill säga att när barnet ger ifrån sig samma språkliga uttryck (från början endast efterhärmade läten) som de vuxna runt barnet, till exempel när barnet säger/härmar lätet «mamma», då kommer omgivningen reagera och ändra sitt beteende. Denna reaktion och förändrade beteende blir till ett stimuli för barnet att försöka skapa betydelse ur det som precis har skett. Mead menade att det var barnets *Mig* (från engelskans Me) som genomförde denna reflektion och skapade mening och betydelse ur omgivningens reaktion.

I denna artikel kommer jag använda mig av begreppet *Jag* som ett uttryck för elevens hemifrån förvärvade språk och värderingar. Begreppet *Mig* kommer jag använda för att tala om elevens behov av reflektion efter en dialog skett i ett klassrum och det är *Mig* som kommer att utveckla elevens medvetande. Själva dialogen i klassrummet ser jag som en *situerad* händelse vilken inbegriper mycket mer än det som sägs just där och då.

Så här långt fram i artikeln vill jag nu fästa uppmärksamheten på tre viktiga konklusioner utifrån ovanstående. För det första kan ett barn inte utveckla ett annat språk än det som omger barnet under dess uppväxt. För det andra är medvetandet under ständig förändring. För det tredje kräver individens reflektioner, *Mig*, alltid tid. Tiden kommer vara en återkommande röd tråd om empatisk nyfikenhet, då den empatiska nyfikenheten riktas mot att utveckla *Mig* och inte att kontrollera *Jag*. Med detta menar jag att det är alltid möjligt för den som är överordnad en annan, t.ex. lärare - elev, att förhindra den underordnade att spela ut de språkliga uttrycksformer som barnet har förvärvat genom sin uppväxtmiljö:

- *Så talar vi inte i det här klassrummet.*
- *Så uttrycker man sig inte.*

Visst kan det vara påkallat att sätta gränser, något jag strax återkommer till, men gränser är till för att skydda individen och dess omgivning. Gränssättning är därmed inte självklart samma sak som utveckling. För att utveckla individen krävs att *Mig* stimuleras och det förutsätter alltid tid. Att forcera den processen, t.ex. att dra slutsatser åt den man talar med genom att på ett triumferande sätt påpeka att hen säger emot sig själv riskerar att framkalla försvarsmekanismer. Då dessa är aktiverade finns inget annat att tillgå än de hittills förvärvade normerna, värderingarna och språkliga uttrycken.

ATT LÅTA SIG PROVOCERAS

Under en lektion om Förintelsen ställer sig plötsligt Kevin upp i klassrummet och nästan skriker:

- Bögar är fan vidriga, det är fan perverst och onaturligt. Det är bara jävla kultur-marxister som propagerar för att det är normalt att var bög.

Det uppstår en besvärande tystnad. Några klasskamrater himlar med ögonen, några ler förvåntansfullt inför den förmodade verbala konflikten, medan andra verkar mest undrande inför det plötsliga känsloutbrottet. Situationen står och väger mellan vem som har kontroll över situationen och hur det därmed ska sluta.

Jag tror att i princip alla lärare och ungdomsarbetare har varit i liknande omständigheter. Kevin har precis fällt ett uttalande som är eller kan vara kränkande för någon eller några som finns i rummet och Kevin har markerat en viss position som förmodligen kommer att bli besvärlig även för honom. Om vi betraktar situationen ur ovanstående socialpsykologiska utgångspunkt, med hjälp av vissa antaganden, går det att dra några viktiga slutsatser. Kevin, får vi förmoda, är uppvuxen i en miljö där homofoba värderingar och ett homofobt språk är närvarande. Detta har Kevins *Jag* förvärvat och detta spelas nu ut som ett drama i klassrummet, det vill säga som en *Situerad händelse*. Det är med största sannolikhet inte första gången Kevin upptäcker att det finns en påtaglig skillnad mellan det språk och de värderingar som funnits i hans närmaste uppväxtmiljö och det språk och de värderingar som accepteras i det omgivande samhället, här representerat av skolan. Troligtvis är Kevin van vid åtgärder och förhållningssätt inom skolan som syftar till att avbryta hans beteenden, aggressivitet och verbala angrepp. Kevin är inte alls främmande inför vad det är som triggar omgivningen och han har god förmåga att antecipera responsen. Läsningen

sitter förmodligen inte i Kevins kognitiva förmåga att förutse händelsen. Troligtvis, menar jag, sitter det inte heller i en så kallad bristande impuls kontroll. Det senare kan förvisso diskuteras, men då måste vi fråga oss vem som har skyldighet att kontrollera vilka impulser och i vilka sammanhang. Om nu Kevin kommer från en homofob uppväxtmiljö och har förvärvat ett homofobt språkbruk och värderingar, är hans uppförsbacke betydligt brantare i fråga om att vara återhållsam med sina impulser i en samhällsrelig kontext där homofobi är klandervärd, jämfört med den som är uppvuxen i en mer HBTQ-bejakande miljö.

Om vi accepterar att utgångspunkten inte sitter i så kallade neuropsykiatriska funktionsskillnader hos Kevin, utan i just den situerade händelsen måste vi ställa oss frågan vad Kevin behöver för att utvecklas. Det är lätt att bemöta Kevin som om han behöver lära sig att tygla sina impulser med uttryck som:

- Kevin, så säger vi inte i det här klassrummet. Det kan sitta folk här och må dåligt av hur du uttrycker dig. Du måste tänka dig för.

Problemet är att den typen av uttryck riktas i huvudsak mot att kontrollera Kevins *Jag* medan hans *Mig* lämnas utanför. Efter att händelsen har avslutats i klassrummet är det troligt att Kevin riktar sitt fokus mot lärarens orättvisa och att bara de «politiskt korrekta eleverna» får säga vad de tycker och tänker. Risken är stor att *Miget*, som är den delen av Kevin som utvecklar hans identitet, kommer att stärka Kevin i hans uppfattning om homosexualitet och hans avståndstagande från «det politiskt korrekta samhället».

Eller för att uttrycka det enklare, det språk och värderingar som vi förvärvat under uppväxten blir till vår identitet först när de konfronteras med det omgivande samhället. Genom sin uppväxt utvecklade Kevin homofoba värderingar och ett homofobt språk, men det var i skolan som Kevin blev

homofoben. Med alla tänkbara goda avsikter har Kevins lärare hjälpt honom att bli det de ville undvika. I vår iver att eleverna ska uttrycka sig och uppföra sig värderingsmässigt korrekt kontrollerar vi deras *Jag* och låter deras *Mig* bli motsatsen till det vi kontrollerar.

ATT GÖRA SIG NYFIKEN

Det går naturligtvis inte att ha en situation där en elev betar sig eller uttrycker sig hur som helst, i synnerhet inte om det skadar klasskamrater eller andra närvarande. Det ligger ju dessutom i Kevins eget intresse att inte skada sig själv genom att bli den intoleranta homofoben som andra elever så att säga har moralisk rätt att se ner på. Under nästa rubrik ska jag tala om behovet av gränssättning, men först vill jag visa på vikten av *nyfikenhet* och *tid*.

Nyfikenhet och tid hör ihop. Det går inte att vara nyfiken på en annan människa utan att låta det ta tid att lära känna denna. I detta specifika sammanhang är det inte bara en fråga om att läraren ska lära känna sin elev, Kevin, utan att hjälpa Kevin att lära känna sig själv. Då vill jag påminna om att detta ska ses som en situerad händelse, det vill säga att Kevin förstår sig själv i det sammanhang han befinner sig och att han utvecklar sin förmåga att förstås på det sätt som han vill bli förstådd. Inom sociologin brukar detta benämnas *reciprocitetsprincipen* (Chen 2009, s. 24–34). Reciprocitetsprincipen utgår från att det handlande subjektet, Kevin, kommer bemötas av sin omgivning i ett jämviktförhållande så som omgivningen förstår Kevins agerande och anser att en viss respons är påkallad. När läraren tillrättavisar Kevin är detta just ett exempel på hur man kan agera utifrån reciprocitetsprincipen. Någon annan, till exempel en klasskompis, kan mycket väl finna det lämpligt att kalla Kevin för en böghatande nazistjavel som borde dö. Ytterligare någon annan kan kalla Kevin för modig sanningsägare. Reciprocitetsprincipen är inte ett mätinstrument, utan den beskriver endast

interaktionen mellan det handlande subjektet och omgivningens respons. Det kan hända att Kevins enda genuina intresse är att förarga människor som bejakar HBTQ-identiteter och att mobilisera homofober. Detta kan jag ju dock inte veta förrän jag tagit mig tid till att lära känna Kevin. Vi får betrakta det som självvident att det är ogynnsamt att lära känna en människa som i stunden är upprörd och aggressiv. Den första åtgärden är därför att lugna ner situationen och att vinna tid till ett senare tillfälle och mer gynnsamma omständigheter:

- Shit Kevin, va arg du blev nu. Det måste ju vara jättejobbigt för dig att bli så där arg. Tror du att du kan lugna dig lite så snackar vi inte om detta just nu. Jag vill ju inte att du ska vara arg och tycka att det är jobbigt på mina lektioner. Tror du vi kan snacka tre minuter efter lektionen?

Det är ju inte alltid denna strategi faller i god jord utan responsen kan bli förstärkt negativ hos Kevin, men låt oss utgå från att det gick bra den här gången. Jag har nu vunnit en stund och kan tala med Kevin precis när lektionen är slut.

*- Hur är det med dig...?
[En snett leende och en grymtning.]
Det blev ju lite knas där under lektionen när vi snackade om Förintelsen och du kom in på det här med HBTQ. Jag har tänkt lite på det, att du blir arg när vi snackar om sådana frågor. Jag undrar ju lite då vad det är som gör dig arg. Jag menar att jag vill ju inte att du ska bli arg, och må dåligt på mina lektioner. Jag skulle vilja snacka lite mer med dig om detta, om det är ok för dig. Fast kanske inte just nu utan nästa vecka, om det är ok. Och om det då är ok för dig skulle jag vilja att funderar över vad det är som gör att du blir arg. Funkar det?*

Jag har förmodligen formulerat mig på det här sättet, eller på något liknande, närmare tusen gången under mitt kvartssekel som lärare. Förvånansvärt ofta funkar det alldeles utmärkt. Klasskompisarna finns inte längre runt omkring, det är därmed en helt annan förutsättning och en ny situerad kommunikation möjliggörs. För en stund lämnar jag rollen av att upprätthålla den av Kevin förväntade reciprocitetsprincip för hur ett klassrum och skolan brukar fungera. Istället vill jag lära känna detta barn som så gärna och ofta tycks vilja förarga sin omgivning. Medvetet använder jag tidsfaktorn för att aktivera Kevins *Mig* i en riktning av självreflektion. Genom att lugna ner situationen i klassrummet utan fördömanden, har möjligheten ökat för att Kevin ska vara mer villig att öppna för en diskussion om sig själv än att prata om vad alla andra sa och gjorde i klassrummet. När jag ber honom om ett möte om en vecka finns det god möjlighet för honom att formulera tankar om sina egna reaktioner, men också att nyansera sina upplevelser av hur andra reagerar på honom. Det uppföljande samtalet kan se väldigt olika ut och inte sällan leder det till ytterligare något eller några samtal. Hela vinsten består dock i att jag vill veta varför Kevin blir arg, vilket som sagt aktiverar hans *Mig*. Detta leder, för det mesta, till att Kevin beskriver omgivningens negativa responser mot honom samt hans tankar, i detta fall, om HBTQ-frågor och personer:

- Först och främst är det ju onaturligt med bögar, säger Kevin. Om alla hade varit bögar hade mänskligheten dött ut. Sedan så blir jag så jävla förbannad över att man inte får säga vissa saker utan att klassens präktiga PK-are snackar skit om en. Du kanske inte fattar det men dom där jävla smilfinkarna tror att dom är så jävla fina och präktiga men va fan tror du de tycker om en sån som mig. Om nån jävla muslim kommer och hatar bögar då går det bra som fan för han är muslim, men så fort jag som svensk säger något är jag ett svin.

- Shit va jobbigt Kevin. Jag tror faktiskt att jag förstår hur du tänker och känner. Det är himla jobbigt att vara i ett rum med människor som man upplever ser ner på en... som tror de vet allt och är bättre än en själv... speciellt när man känner att de inte fattar ett skit om någonting... framförallt inte om vem man själv är... Att känna sig fast i ett rum med självupptagna människor är ju extremt frustrerande... Upplever du mig på samma sätt?

Första steget i samtalet är att bekräfta att Kevin har rätt till sina känslor och att det går att förstå hur han känner utan att hålla med om de åsikter han framför. I denna stund vore det med största sannolikhet ett kraftigt bakslag om jag bad honom berätta vad andra känner när han är aggressiv eller framför hatfyllda budskap. Nu vet han att jag inte är ovetande om eller likgiltig inför hans sätt att känna. Oavsett hur han svarar på min fråga kommer jag bekräfta att jag inte kommer låta honom uppleva att han måste försvara sig genom angrepp i framtiden. Jag lovar att låta honom få framföra sina tankar i lugn och ro och ber honom att undvika att formulera dem som ett angrepp. Sedan frågar jag om det är ok att träffas om ett par veckor igen och diskutera mer explicit om just homosexualitet. Sannolikt, utifrån min erfarenhet, kommer Kevin tycka att det skulle vara intressant. Jag ber honom då särskilt fundera över det centrala budskapet i det han förmedlade i klassrummet.

När vi träffas nästa gång vet jag att han har haft tid att tänka på vad som triggar honom i klassrummet och hur det kändes att bli empatiskt bekräftad men utan att få bekräftelse för sina åsikter. Så jag börjar med att fråga honom hur han mår och hur läget är. Det är troligtvis ingen idé att återvända till det föregående samtalet om han själv inte vill det. Det riskerar bara att ge upphov till en känsla av att

jag vill visa på att jag hade rätt eller var bättre än han var. Det räcker gott och väl att han dyker upp. Ganska omgående tar jag upp frågan om hur jag förstår vad som är naturligt:

- Ska vi ta det där med onaturliga bögar kanske?... Du vet, jag vet ju inte hur du tänker och så... men jag tänker ju att det som finns i naturen är naturligt. Vi brukar ofta dela in verkligheten i natur och kultur, det som skapats av naturen och det som skapats av människan. Ska man då göra det lite enkelt för sig så har naturen möjliggjort olika saker, att reproducera sig, att springa, fåglar kan flyga... du fattar. Kultur är hur vi människor tar tillvara på naturen och kultur brukar reglera vad vi tycker är ok och vad vi inte tycker är ok. I vissa kulturer får inte kvinnor gå in i vissa byggnader när de har mens, inte för att det blir vulkanutbrott om de gör det men en del tänker att det verkar vettigt. I en del kulturer får inte Jonas Gardell och Mark Levengood skaffa barn ihop, inte för att det blir ett vulkanutbrott men en del tänker att det verkar vettigt. Du behöver nog inte fundera så mycket på vad naturen tycker vi ska göra, det är bättre att fundera på varför vi människor tycker att man ska leva på ett visst sätt och vilka alternativen är.

Däremot tycker jag verkligen att det känns skit-jobbigt att du känner att du inte kan säga det som är viktigt för dig utan att du upplever att andra förminska dig eller ser ner på dig. Så kan vi ju inte ha det. Hur gör vi då?

Utifrån denna diskussion kan samtalet ta vilken riktning som helst. Till saken hör att i mitt klassrum får alla alltid säga vad de tycker och anser så länge syftet inte är att göra någon arg, ledsen eller

behöver man ju inte säga saker för att göra andra förbannande. Sedan är det ju också bra att försöka undvika att säga saker när man är förbannad. Oavsett hur det funkar för dig kommer jag ge dig rätten att uttala dina åsikter, säga till dig om jag uppfattar det som att du vill provocera någon, men nu efter detta samtal också bli bättre på att säga ifrån om någon provocerar dig.

Det kräver som sagt oftast mer än ett samtal, men sällan fler än fem. Ibland misslyckas det helt. Om det går bra så är det som har möjliggjorts i denna dialog att jag med tiden som hjälp har aktiverat Kevins Mig, i stället för att i stunden kontrollera hans Jag. Det har gjort att han kan formulera sina tankar om HBTQ men framförallt vad som gör honom arg. Härigenom visar jag Kevin att jag kan tycka precis tvärtemot honom utan någon vilja att förminska honom, göra honom arg eller ledsen. Därtill understryker jag att han har rätt att tänka som han finner för gott i klassrummet, men att han har ett ansvar för att undvika att provocera bara för att provocera eller för att han tror att han kommer bli provocerad. Under den tid jag har kvar att undervisa Kevin, och hans klasskompisar, blir detta till en möjlighet för dem alla att lära känna sig själva och lära sig uttrycka sig på ett sådant sätt att de blir förstådda så som de önskar förstås.

EMPATISK GRÄNSSÄTTNING

Vi människor behöver gränser för att skydda oss från de som kan vilja göra oss illa och från oss själva. Jag talar nu inte om straff och kommer inte heller att beröra socialpsykologiska aspekter av straff. Jag håller mig till gränsernas betydelse för social samvaro och identitetsutveckling. Den empatiska nyfikenheten kräver tydliga och förutsägbara gränser, samt att dessa upprätthålls. I exemplet ovan fanns det en gräns när Kevin plötsligt och aggressivt

förminskad. I detta fall är det ju faktiskt så att även Kevin blivit arg och jag har visat att jag förstår att hans ilska föregår anteciperade reaktioner hos klasskompisar. Kevin är helt enkelt van vid att han kommer förminska för sitt sätt att tänka och uttrycka sig. Även om jag anser att homofobi måste bekämpas är ju inte det samma sak som att bekämpa Kevin. Däremot upplever Kevin att skolans sätt att motverka homofobi har varit att i någon mening göra just detta, alltså att bekämpa honom. Det blir ju svårt för mig att upprätthålla principen om att alla ska få uttrycka sig fritt i klassrummet om det de facto innebär att det bara är möjligt att uttrycka de av skolan sanktionerade värderingarna och åsikterna. Det ger Kevin bara två möjligheter, antingen att vara tyst eller att göra motstånd.

I våra uppföljande samtal har jag nu bekräftat att Kevin har rätt att uttrycka sina tankar utan att bli nedvärderad och jag har gett honom något att tänka över rörande homosexualitet och naturen. Nästa steg blir att påminna om att jag tänker stå för detta i klassrummet. Det betyder att jag behöver upprepa vikten av att framföra sina tankar, utan att formulera dem som ett angrepp. Jag litar på att han minns vad jag sagt till honom tidigare men jag undviker att be honom upprepa det. Om han upprepar vad jag sagt antar det troligen formen av kontroll. Så jag säger till Kevin:

- Vet du vad...? Jag tror som sagt att du har rätt i att andra ser ner på dig och dina homofoba uttalanden och jag tror att det finns en del som blir ledsna över hur du uttrycker dig. Skulle det funka för dig att nästa gång fråga om HBTQ kommer upp att du formulerar frågor om det du är osäker på och uttalar dina åsikter på ett sätt där syftet inte är att andra ska bli arga. Fattar du vad jag menar? Alltså det du tycker kan ju göra andra förbannande, men så är det ju att leva i ett samhälle. Däremot

högljutt utbrast i homofoba uttalanden, vilket måste avbrytas. Dels för dem som på goda grunder tar illa upp av hatbudskapet och dels för att Kevin inte ytterligare ska skapa en bild av sig själv som han troligtvis inte önskar. Det kan inte uteslutas att Kevin är fullt nöjd med att vara en påstridig homofob, men det ger honom i så fall inte rätten att gå till angrepp. Det mest troliga är dock att Kevin prövar att använda sitt förvärvade språk och sina värderingar i ett sammanhang som inte är särdeles positiva till dessa och omedvetet samtidigt utvecklar sin identitet. Om Kevin vill bli förstådd och ihågkommen som något mer än homofoben, ligger det också i hans intresse att jag avbryter honom. Visar det sig att jag har fel och han vill framhärda i sin homofobi står det honom fritt att göra så, men då inträder en skyldighet hos mig att skydda andra elevers rätt att inte bli kränkta. På denna grund vill jag framhålla att det finns tre gränser för vad och hur olika tankar kan uttryckas i klassrummet:

1. Det som inte är förbjudet i lag får uttalas i klassrummet.
2. Inom ramen för den första begränsningen får allt framföras, så länge avsikten inte är att såra någon.
3. Det som diskuteras ska vara relevant för min lektionsplanering.

Det finns självklart uttalanden som bör polisanmälas såsom hot, hets mot folkgrupp och i vissa fall förtal. Polisanmälningar ska dock inte göras som något slags markering av att man ser särskilt allvarligt på ett visst uttalande. Det måste på förhand vara förutsägbart att hot och hets mot folkgrupp polisanmäls. Detta föregås rimligen med tidiga genomgångar av vad som kan anses vara hot och hets mot

folkgrupp¹. Punkt två är på sätt och vis det som hela artikeln kretsar kring. Skolan både är och förbereder eleverna för samhället. Att leva i ett demokratiskt samhälle innebär att vi förväntas vara oeniga och att vi utvecklar fredliga medel för att kompromissa. En del av detta är att utveckla en vilja och förmåga till att avstå från att förringa och nedvärdera de som tycker annorlunda. Detta kräver ofta en hel del övning, men det bör förstås som ett demokratiserande kärnuppdrag för skolan snarare än ett tidsödande pedagogiskt förhållningssätt. Det är, som redan påpekats, lättare att kontrollera elevens Jag än att utveckla dess Mig. När skolan faller till föga i detta arbete är det knappast till gagn för ett öppet, kritisk och inkluderande samhällsklimat. Den tredje punkten torde vara självklar, allt arbete i skolan handlar inte om värderingar eller dialog. Däremot är det väl värt att beakta hur mycket värdefull tid som försumrats i matematik, engelska och idrott därför att skolan och lärare inte utvecklat ett gynnsamt sätt att arbeta med värderingar och dialog.

För att avsluta denna del vill jag understryka att det som gör en gränssättning empatisk är att den skyddar både den som överskrider gränsen, den som blir angripen och i förlängningen samhället som helhet. Saker sägs och görs därför att det i stunden känns som att det behöver sägas och göras. Vissa ageranden måste definitivt hindras, de olagliga, medan andra måste ges en annan riktning och ett annat sammanhang. Vi kan inte hindra allt hat och extremism genom att förbjuda alla uttalanden som vi uppfattar som sådana. Ibland behöver vi också utveckla demokratins plattform så den blir meningsfull, inkluderande och viktig för alla att verka inom. Den empatiska gränssättningen visar inte bara var gränser går, utan erbjuder samtidigt ett alternativ, en möjlighet att delta.

AVSLUTNING

Det jag skrivit om är lika svårt som det är enkelt. Det är grundläggande socialpsykologiska mekanismer om hur vi människor utvecklas och reagerar inför konfrontativa situationer. Vi har alla personliga erfarenheter, i det privata såväl som i våra yrken, av när vi blivit provocerade och i stundens hetta ger efter för vår ilska och säger mer än vi borde. När vi säger mer än vi borde är det ofta dessutom mer än vad vi menar och vi kommer i en svår situation. När jag sagt de där dumma orden och alla runtomkring har hört mig, känner jag hur deras blickar bränner på min hud. Intuitivt vet jag att det bästa är att be om ursäkt, säga att jag brusade upp i onödan och sa mer än jag avsåg och menade. Samtidigt vet vi alla hur svårt det kan vara. Om jag inte förmår att backa tillbaka och be om ursäkt är det ganska sannolikt att jag kommer försvara mitt agerande vid ett senare tillfälle. Om så sker ökar sannolikheten för att mitt agerande vävs ihop med min identitet. Identitet är, vilket jag hoppas framgått av texten, inte något som kommer inifrån individen. En människas identitet är något som finns mellan henne och hennes omgivning. Som människa säger jag inte det jag säger bara därför jag är den jag är. Snarare är det så att jag blir den jag blir när jag sagt det jag sagt och omgivningen drar sina slutsatser och fäller sin dom.

Härvid finner jag att den empatiska nyfikenheten bidrar till skolans tre viktigaste funktioner:

1. Hjälpa eleven att förstå sig själva.
2. Uppmuntra eleven att utveckla en komplex förståelse av världen.
3. Stödja elevens förmåga att kommunicera på ett sådant sätt att eleven blir förstådd så som eleven själv önskar.

Jag återgår till besöket jag gjorde hos elevgruppen som varit med i Toleransprojektet, och som jag nämnde i början av artikeln. Till diskussionen med eleverna som delade med sig om sina upplevelser från Polen och besöken till Förintelsens minnesplatser. För flickan jag också mötte då hade upptäckt att det var hon som var viktig i undervisningen. Inte att hon skulle säga rätt sak på rätt plats, utan ta plats med den hon är och få upptäcka att det hon tycker och tänker räknas. Den upptäckten får det att kännas ganska bra.

Referenser

Blumer, Herbert (1986). *Symbolic Interactionism: Perspective and methods*. Berkeley: University of California Press.

Chen, Ya-Ru, Chen, Xiao-Ping, & Portnoy, Rebecca (2009). To whom do positive norm and negative norm of reciprocity apply? Effects of inequitable offer, relationship, and relational-self orientation. I: *Journal of Experimental Social Psychology*. 45 (1): 24-34.

Mead, George H. (1976). *Medvetandet, jaget och samhället - från socialbehavioristisk ståndpunkt*. Lund: Argos förlag AB.

Singer, Tania & Klimecki, Olga (2014). Empathy and compassion. I: *Current Biology*. Vol. 24 (18): r875-r878.

Säljö, Roger (2008). *Lärande i praktiken - Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag.

¹ I norsk sammenheng er fremsetting av diskriminerende eller hatefulle ytringer, samt trussler og oppfordring til vold eller andre kriminelle handlinger, forbudt etter straffelovens §185. I tillegg til hudfarge og nasjonal- eller etnisk opprinnelse, omfatter §185 også religion/livssyn, nedsatt funksjons- evne og homofil legning, -leveform eller -orientering. Det ble nylig avgitt en historisk dom i Salten tingrett for hatefulle ytringer rettet mot samer, og dommen bidrar til å tydeliggjøre avgrensingen mellom lovlig ytringsfrihet og ulovlige hatefulle ytringer: <https://lovdata.no/dokument/TRSTR/avgjorelse/tsalt-2018-159702>

OM DEMBRA

Dembra tilbyr veiledning, kurs og nettbaserte ressurser for forebygging av ulike former for gruppefiendtlighet, som fordommer, fremmedfrykt, rasisme, anti-semittisme og ekstremisme. Kjernen i Dembra er forebygging gjennom å bygge demokratisk kompetanse, med inkludering og deltakelse, kritisk tenking og mangfoldskompetanse som sentrale prinsipper. Tilbudet er rettet mot skoler og lærerutdanninger i Norge og piloteres nå også i andre nordiske land. Dembras fokus på undervisningspraksis, profesjonskompetanse og skolemiljø støtter skole og lærerutdanning med å virkeliggjøre fagfornyelsen og verdiene og prinsippene i læreplanens overordnede del.

DETTE HEFTET

Denne publikasjonen baserer seg på bidrag fra den nasjonale Dembra-konferansen i oktober 2017, med tittelen «Frykt og fremtidshåp», samt faglige perspektiver utviklet gjennom Dembras kurs- og veiledningsarbeid.

Bidragene i dette heftet utforsker ulike faglige aspekter ved kritisk tenkning, møte med elever som uttrykker intoleranse, ekskluderende gruppedynamikker og strategier for håndtering av gruppefiendtlighet i klasserommet. Med dette håper Dembra å bidra med støtte og inspirasjon til skolenes arbeid med fagfornyelsen og overordnet del.