

ATT BYGGA RESILIENS – STÖD FÖR DEMOKRATIFOSTRAN



© Utbildningsstyrelsen

Guider och handböcker 2020:2b

ISBN 978-952-13-6691-8 (pdf)

ISSN-L 1798-8950

ISSN 1798-8969 (pdf)

Ombrytning: Grano Oy

www.utbildningsstyrelsen.fi

INNEHÅLL

FÖRORD.	5
EUROPARÅDETS ÅTGÄRDER FÖR ATT STÄRKA GENOMFÖRANDET AV DEMOKRATI- OCH MÄNNISKORÄTTSFÖSTRAN.	6
Kristina Kaihari	
FÖREBYGGANDE AV VÅLDSBEJAKANDE RADIKALISERING INOM SMÅBARNSPEDAGOGIKEN	11
Kati Costiander	
RADIKALISERING – MYTER OCH FORSKNINGSRISULTAT	14
Leena Malkki	
MOTSÄTTNINGAR OCH KONFLIKTER I SKOLAN	19
Miriam Attias	
GLOBALT SAMARBETE OCH NATIONELLA ÅTGÄRDER	32
Satu Honkala	
REDI – DIMENSIONERNA AV BEHANDLING OCH FÖREBYGGANDE AV SAMT MÖTEN VID VÅLDSBEJAKANDE RADIKALISERING OCH EXTREMISM	35
Katja Vallinkoski, Saija Benjamin och Pia Koirikivi	
”TOG DU ÅT DIG?!” – LÄRARENS ROLL FÖR ATT STÄRKA RESILIENS OCH DEMOKRATIKOMPETENS	42
Laura-Maria Sinisalo och Lilja Kaijaluoto	
UPPLEVELSEN AV DELAKTIGHET GER EN EGEN PLATS I GEMENSKAPEN	48
Tarja Ruohonen	
INTERNATIONELL PEDAGOGIK I SKOLAN SOM EN DEL AV EN VALKAMPANJ	55
Timo Soini	
KONSTRUKTIV KOMMUNIKATION I SKOLANS VARDAG.	59
Minna Törrönen	
BJÖRNEBORGS SVENSKA SAMSKOLA – DEMBRA.	62
Erika Ekholm, Monika Malm-Strandberg och Nina Juganson	
FRÅN SKOLOR TILL DEMOKRATILABORATORIER.	66

FÖRORD

Finländarnas åsikter är ofta allt mer polariserade. Medierna bombarderar dagligen barn och unga med information om kontroversiella teman. I sociala medier presenteras teman ofta polariserat, partiskt eller till och med missvisande. En stark mediekompetens är en del av resiliens, flexibilitet, förmågan att klara sig och förmågan att anpassa sig i oförutsebara situationer. Resiliens skyddar barn och unga från att bli anhängare av extremistiska rörelser. Undervisning och småbarnspedagogik bygger upp en värdegrund som respekterar de grundläggande rättigheterna och ger färdigheter, engagemang och goda modeller för handlingar hos en aktiv medborgare. Daghemmet och skolan kan också stoppa en utveckling som börjat gå i fel riktning genom att ta hand om alla och hålla alla med i gemenskapen.

Undervisningens och småbarnspedagogikens uppgift är att se till att barn och unga får en balanserad uppfattning om företeelser som kan påverka deras liv på ett betydande sätt. Skolan och daghemmet ska vara en plats där man tryggt kan behandla alla slags frågor och samtidigt lära sig centrala kunskapsfaktorer för ett demokratiskt medborgarskap, såsom ett öppet sinne, nyfikenhet, förmågan att lyssna och viljan att förstå andra. Undervisning och fostran leder till förståelse mellan olika kulturer och utvecklar färdigheter i demokratisk debatt, medling och fredlig konfliktlösning. Och framförallt viljan och förmågan att sätta sig in i en annans situation.

I Finland har man lyckats hantera flyktingkrisen under 2015 med stöd av ett demokratiskt system. Ute i världen finns fortfarande ett hot om terrorism. Hatretorik, rasism och hatbrott har ökat också i Finland. Osäkerhet och okunnighet ger näring åt rädsla som tar sig uttryck i form av aggressivitet och till och med hat. I bakgrunden kan det finnas marginalisering samt upplevelser av utanförskap och orättvisa. Våldsamma extremistiska rörelser kan locka sådana som inte hittar acceptans och en god vardag. Publikationen fortsätter det stöd som boken Konstruktiv interaktion har gett för genomförande av Det nationella åtgärdsprogrammet för förebyggande av våldsbejakande radikaliserings och extremism i undervisningsbranschen. I publikationen beaktas även småbarnspedagogik som ett nytt perspektiv.

En central tanke är att man i skolan ska lära sig att diskutera också svåra och kontroversiella frågor konstruktivt, kritiskt och med respekt för andra. I daghemmet och skolan ska alla medlemmar i gemenskapen kunna känna sig respekterade och att de kan påverka gemensamma ärenden. Diskuterande möten med människor som är av olika åsikter och att handla tillsammans är en styrka i demokratin.

Hatretorik eller mobbning godkänns inte. En gemenskap som stöder barn och unga förebygger marginalisering och att de blir anhängare av extremistiska rörelser. En skolgemenskap som bryr sig kan hjälpa barn och unga i svårigheter samt ingripa i all slags oroande utveckling.

Leena Nissilä

Satu Honkala

EUROPARÅDETS ÅTGÄRDER FÖR ATT STÄRKA GENOMFÖRANDET AV DEMOKRATI- OCH MÄNNISKORÄTTSFÖSTRAN

Kristina Kaihari

Undervisningsråd

Utbildning ses i allt större omfattning som det effektivaste sättet att förebygga att våld, rasism, extremistiska rörelser, främlingshat, diskriminering och intolerans ökar. Ett jämlikt utbildningssystem som utgår från mänskliga rättigheter och där läroplanerna betonar målen för och innehållet i demokrati- och människorättsfostran främjar allra bäst beaktande av alla barn, lärande och positiv kommunikation samt förebygger marginalisering. Ett centralt mål är att utveckla en gemensam verksamhetskultur som främjar demokratisk delaktighet i alla skolor – och i hela samhället.

Europarådet

Europarådets grundläggande uppgift är att trygga och utveckla mänskliga rättigheter, en pluralistisk demokrati och rättsstatsprincipen. Dess betydelse för att främja demokrati- och människorättsfostran i medlemsländerna är mycket central. Särskilt i den nuvarande internationella politiska situationen har Europarådet en allt viktigare roll i att försvara demokratin. Samarbete i dessa frågor har fördjupats mellan Europarådet, Europeiska unionen, FN, särskilt via Agenda2030, och Unesco.

De viktigaste medlen i detta arbete är bindande normer och övervakning av att de verkställs. Därför har Europarådets 47 medlemsländer godkänt rekommendationen CM/Rec [2010]7 för stadgan om utbildning i demokratiskt medborgarskap och i mänskliga rättigheter (EDC/HRE). Utgångspunkten var att främja att demokrati och mänskliga rättigheter förverkligas i medlemsländerna samt att sprida de bästa modellerna och förbättra verksamhetens kvalitetsmål i olika delar av och utanför Europa. Finland är aktivt i människorätsfrågor i Europarådet och har en stark roll i utvecklingen av mänskliga rättigheter.

Projektet **Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education (EDC/HRE)** som inleddes 1997 och avslutades 2017 lyckades stärka samarbetet och kommunikationen mellan medlemsländerna samt producera, sprida och öka kännedomen om Europarådets pedagogiska material som främjar delaktighet, ett aktivt medborgarskap, mänskliga rättigheter och demokratifostran i medlemsländerna.

EPAN

Europarådet startade 2018 **EPAN-nätverket (Education Policy Advisers Network)**. Nätverkets syfte är att stärka arbete som gäller Europarådets människoräts- och demokratifostran, särskilt med tanke på läroplansarbete, lärarutbildning och utvärdering av utbildningen. Fokus ligger på att etablera den så kallade kompetensramen för demokratisk

kultur (**Reference Framework of Competences for Democratic Culture, RFCDC**), som under de senaste åren blivit det mest centrala verktyget i Europarådets utbildningsfunktioner, i Europarådets medlemsländers utbildningsriktlinjer, läroplaner och skolornas praxis.

Själva referensramen är en omfattande verktygslåda för planerare av utbildningspolitik och pedagoger. Referensramen omfattar 20 kompetensområden.

I EPAN-arbetet har en representant för varje medlemsland med hjälp av referensramen för demokratikompetenser gått igenom och reflekterat över implementeringen av demokrati- och människorättsfostran i praktiken i skolan utgående från det egna landets utbildningspolitik och läroplaner. I fråga om Finland kan konstateras att kompetenserna i fråga finns i de allmänna delarna i alla våra nationella läroplansgrunder, i delarna för mångsidig kompetens och i avsnitten för olika läroämnena. CDC har integrerats på många sätt i vårt utbildningssystem. Undervisningsrådet Kristina Kaihari från Utbildningsstyrelsen har arbetat som Finlands koordinator, som utsetts av undervisnings- och kulturministeriet, i EDC/HRE-projektet och numera är hon ledande expert i EPAN-nätverket.

Det mest centrala i nuläget är att allt mer satsa på det praktiska genomförandet av demokratifostran i skolor med hjälp av upplevelse- och erfarenhetsbaserade metoder. Det är viktigt att få alla barn och unga med för att bli inspirerade, lära sig och agera i en konstruktiv interaktion och god vi-anda. Samtidigt som man skapar en kultur där man respekterar varandra och en positiv stämning, ökar man allas välbefinnande och trivsel, förebygger mobbning och utslagning, och kan möta framtiden med tillförsikt.



TJUGO DELFAKTORER FÖR KULTUR- OCH DEMOKRATIKOMPETENS (EUROPARÅDETS RFCDC)

Free to speak – safe to learn

Europarådet startade i början av 2019 en ny Free to Speak – Safe to Learn-kampanj och nätverket Democratic Schools Network (DSN) för att stödja skolgemenskapers egna utvecklingsarbeten. Målet är att stärka skolgemenskapernas trygghet och främja friheten att uttrycka sig själv samt att samtidigt effektivisera att demokratikompetenserna genomförs i praktiken. Kampanjen innehåller ett element för att förebygga extremism och den har också en stark koppling till genomförandet av målen för hållbar utveckling. Elever och studerande, lärare, läroanstaltens ledning och även föräldrar kan vara deltagare. Man kan också samarbeta med en medborgarorganisation eller en annan organisation. Skolor kan anmäla sig och sina aktiviteter till Europarådets nätverk Democratic Schools Network (DSN). Kampanjen fokuserar särskilt på sex följande teman och varje skola kan genomföra dem så som de själva vill. Många skolor har säkert redan infört goda åtgärder eller projekt som passar in här. De snabbaste har redan hunnit anmäla sig till detta internationella nätverk via länken nedan.

<https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/why-a-campaign>

- Att göra barns och ungas röster hörda
- Att behandla kontroversiella/motstridiga frågor
- Att förebygga mobbning och våldsamhet
- Att behandla propaganda, falsk information och behandling av falska nyheter
- Att förebygga och ingripa i diskriminering
- Att förbättra välbefinnande och skoltrivsel

Allt börjar med att man bryr sig om andra och skapar en positiv och uppmuntrande atmosfär som var och en genom sitt agerande kan bidra till. Genom att ta hänsyn till varandra, lyssna och göra tillsammans kan man gemensamt åstadkomma mycket gott!



COMPETENCES FOR DEMOCRATIC CULTURE IN OUR SCHOOL

Name of our school:

VALUES

- VALUING DEMOCRACY, JUSTICE, FAIRNESS, EQUALITY AND THE RULE OF LAW
- VALUING HUMAN DIGNITY AND HUMAN RIGHTS
- VALUING CULTURAL DIVERSITY

ATTITUDES

- OPENNESS TO CULTURAL OTHERNESS
- RESPECT
- CIVIC MINDEDNESS
- RESPONSIBILITY
- SELF-EFFICACY
- TOLERANCE OF AMBIGUITY

SKILLS

- ANALYTICAL AND CRITICAL THINKING SKILLS
- FLEXIBILITY AND ADAPTABILITY
- AUTONOMOUS LEARNING SKILLS
- CONFLICT RESOLUTION SKILLS
- SKILLS OF LISTENING AND OBSERVING
- LINGUISTIC, COMMUNICATIVE AND PLURILINGUAL SKILLS
- CO-OPERATION SKILLS

KNOWLEDGE AND CRITICAL UNDERSTANDING

- KNOWLEDGE AND CRITICAL UNDERSTANDING OF THE SELF
- KNOWLEDGE AND CRITICAL UNDERSTANDING OF THE WORLD
- KNOWLEDGE AND CRITICAL UNDERSTANDING OF LANGUAGE AND COMMUNICATION

Title of our project/initiative:

SCHOOLS POSTER

COUNCIL OF EUROPE
THE EUROPEAN WERGLAND CENTRE
CONSEIL DE L'EUROPE

What this poster is for

FREE TO SPEAK-SAFE TO LEARN Democratic Schools for **All** is the name of the Council of Europe's campaign to highlight and support the development of democratic culture in schools across Europe.

The first time most children encounter a public institution is when they start pre-school or primary school. This is where they learn democratic together with their peers by developing the values, skills, attitudes and knowledge and critical understanding they will need as active citizens in contemporary society.

Schools can also work to become more democratic, more participatory, more committed to an inclusive approach of learning and living together. In the words of the campaign: we want to strengthen democratic schools in which everybody feels free to speak and feels safe, so that all children can learn well and develop to their full potential.

How to work with this poster

There are two posters, one for schools as institutions, one for students as individuals or groups.

STUDENT'S POSTER

If you are a student or a group of students

■ Make sure you have the right poster! There is also one for schools. You can download the poster at the campaign website www.coe.int/free-to-speak-safe-to-learn

■ Write your name(s) in the box under the title of the poster.

■ In the centre there is a box for the title of the project you have completed or that you are planning to do. Find a catchy title and subtitle for it. Examples:

- ▶ "We all take part!" Our football tournament for boys and girls organised by us.
- ▶ "Professional learners' place." How we make sure all students get support from their peers with doing their homework.
- ▶ "Clean and nice!" We take care of the school grounds ourselves.

■ Now go through all the 20 competences and the 135 descriptors. Choose the ones you have used in your project (if you are describing what you have done) or decide which ones you want to concentrate on (if you are planning an action, a project or an initiative) by drawing circles around them on the back of the poster.

■ Copy the most important ones onto the front of the poster.

Now you have a fine analysis that you can share with others in your school or Europe-wide! Inspire and get inspired!

Democracy and democratic behaviour are also very personal. Only if each student is listened to and listens to others, feels safe to learn and uses her or his time to do so, can the community also develop. Democracy is implemented everyday through projects and practice.

The aim of this Council of Europe campaign is to identify and share good practices and projects and to support schools and students in doing even more to promote democratic culture. The Council of Europe Reference Framework of Competences for Democratic Culture (RFCDC) sets out 20 competences and 135 corresponding descriptors that provide a common language for evaluating what has already been done and what is going on in schools, or to plan future action. Schools and/or students might be surprised at how well they are already doing, but they can also find out about shortcomings or where there is potential for further improvement.

SCHOOLS POSTER

If you are a school

■ Make sure you have the right poster! There is also one for students. You can download the poster at the campaign website www.coe.int/free-to-speak-safe-to-learn

■ Write the name of your school in the box under the title of the poster.

■ In the centre of the poster there is a box for the title of the project you have completed or that you are planning to do. Find a catchy title and subtitle for it. Examples:

- ▶ "We all take part!" Our football tournament for boys and girls organised by us.
- ▶ "Professional learners' place." How we make sure all students get support from their peers with doing their homework.
- ▶ "Clean and nice!" We take care of the school grounds ourselves.

■ Now go through all the 20 competences and the 135 descriptors. Choose the ones your school or your school project is strong in, or decide, which competences you want to concentrate on (if you are planning an action, a project or an initiative) by drawing circles around them on the back of the poster.

■ Copy the most important ones onto the front of the poster.

Now you have a fine analysis that you can share with other schools Europe-wide to inspire and get inspired!

It is hoped that this poster will encourage you to prepare new projects or practices or reflect on existing ones, to understand the profile of your school or yourself as student through the lens of the Democracy Competence Framework and become aware of the competences developed through practice: schools learning from schools! And remember nothing is too small or too difficult, you just need to give it a try!

We welcome you to the campaign and to working with thousands of other schools that believe in the values of democracy and human rights and their role in strengthening our societies.

LINKS

Council of Europe website ▶ www.coe.int

Campaign website ▶ www.coe.int/free-to-speak-safe-to-learn

20 Competences – For Democratic Culture and their matching 135 Descriptors*

VALUES

Competence 1:

Valuing human dignity and human rights

1. Argues that human rights should always be protected and respected
2. Argues that specific rights of children should be respected and protected by society
3. Defends the view that no one shall be subjected to torture or to inhuman or degrading treatment or punishment
4. Argues that all public institutions should respect, protect and implement human rights
5. Defends the view that when people are imprisoned, although they are subject to restrictions, this does not mean that they are less deserving of respect and dignity than anyone else
6. Expresses the view that all laws should be consistent with international human rights norms and standards

Competence 2:

Valuing cultural diversity

7. Promotes the view that we should be tolerant of the different beliefs that are held by others in society
8. Promotes the view that one should always strive for mutual understanding and meaningful dialogue between people and groups who are perceived to be "different" from one another
9. Expresses the view that the cultural diversity within a society should be positively valued and appreciated
10. Argues that intercultural dialogue should be used to help us recognise our different identities and cultural affiliations
11. Argues that intercultural dialogue should be used to develop respect and a culture of "living together"

Competence 3:

Valuing democracy, justice, fairness, equality and the rule of law

12. Argues that schools should teach students about democracy and how to act as a democratic citizen
13. Expresses the view that all citizens should be treated equally and impartially under the law
14. Argues that laws should always be fairly applied and enforced
15. Argues that democratic elections should always be conducted freely and fairly, according to international standards and national legislation, and without any fraud
16. Expresses the view that, whenever a public official exercises power, he or she should not misuse that power and cross the boundaries of their legal authority
17. Expresses support for the view that courts of law should be accessible to everyone so that people are not denied the opportunity to take a case to court because it is too expensive, troublesome or complicated to do so
18. Expresses support for the view that those to whom legislative power is entrusted should be subject to the law and to appropriate constitutional oversight
19. Expresses the view that information on public policies and their implementation should be made available to the public
20. Argues that there should be effective remedies against the actions of public authorities which infringe civil rights

ATTITUDES

Competence 4:

Openness to cultural otherness

21. Shows interest in learning about people's beliefs, values, traditions and world views
22. Expresses interest in travelling to other countries
23. Expresses curiosity about other beliefs and interpretations and other cultural orientations and affiliations
24. Expresses an appreciation of the opportunity to have experiences of other cultures
25. Seeks and welcomes opportunities for encountering people with different values, customs and behaviours
26. Seeks contact with other people in order to learn about their culture

Competence 5:

Respect

27. Gives space to others to express themselves
28. Expresses respect for other people as equal human beings
29. Treats all people with respect regardless of their cultural background
30. Expresses respect towards people who are of a different socio-economic status from himself/herself
31. Expresses respect for religious differences
32. Expresses respect for people who hold different political opinions from himself/herself

* You can choose other descriptors from the full bank, available online in Volume II of the RFCDC: www.coe.int/competences

ATTITUDES

Competence 6:

Civic-mindedness

33. Expresses a willingness to co-operate and work with others
34. Collaborates with other people for common interest causes
35. Expresses commitment to not being a bystander when the dignity and rights of others are violated
36. Discusses what can be done to help make the community a better place
37. Exercises the obligations and responsibilities of active citizenship at either the local, national or global level
38. Takes action to stay informed about civic issues

Competence 7:

Responsibility

39. Shows that he/she accepts responsibility for his/her actions
40. If he/she hurts someone's feelings, he/she apologises
41. Submits required work on time
42. Shows that he/she takes responsibility for own mistakes
43. Consistently meets commitments to others

Competence 8:

Self-efficacy

44. Expresses a belief in his/her own ability to understand issues
45. Expresses the belief that he/she can carry out activities that he/she has planned
46. Expresses a belief in his/her own ability to navigate obstacles when pursuing a goal
47. If he/she wants to change, he/she expresses confidence that he/she can do it
48. Shows that he/she feels secure in his/her abilities to meet life's challenges
49. Shows confidence that he/she knows how to handle unforeseen situations due to his/her resourcefulness

SKILLS

Competence 10:

Autonomous learning skills

58. Shows ability to identify resources for learning (e.g. people, books, internet)
59. Seeks clarification of new information from other people when needed
60. Can learn about new topics with minimal supervision
61. Can assess the quality of his/her own work
62. Can select the most reliable sources of information or advice from the range available
63. Shows ability to monitor, define, prioritise and complete tasks without direct oversight

Competence 11:

Analytical and critical thinking skills

64. Can identify similarities and differences between new information and what is already known
65. Uses evidence to support his/her opinions
66. Can assess the risks associated with different options
67. Shows that he/she thinks about whether the information he/she uses is correct
68. Can identify any discrepancies or inconsistencies or divergences in materials being analysed
69. Can use explicit and specifiable criteria, principles or values to make judgments

Competence 9:

Tolerance of ambiguity

50. Engages well with other people who have a variety of different points of view
51. Shows that he/she can suspend judgments about other people temporarily
52. Is comfortable in unfamiliar situations
53. Deals with uncertainty in a positive and constructive manner
54. Works well in unpredictable circumstances
55. Expresses a desire to have his/her own ideas and values challenged
56. Enjoys the challenge of tackling ambiguous problems
57. Expresses enjoyment of tackling situations that are complicated

Competence 12:

Skills of listening and observing

70. Listens carefully to differing opinions
71. Listens attentively to other people
72. Watches speakers' gestures and general body language to help himself/herself to figure out the meaning of what they are saying
73. Can listen effectively in order to decipher another person's meanings and intentions
74. Pays attention to what other people imply but do not say
75. Notices how people with other cultural affiliations react in different ways to the same situation

Competence 13:

Empathy

76. Can recognise when a companion needs his/her help
77. Expresses sympathy for the bad things that he/she has seen happen to other people
78. Tries to understand his/her friends better by imagining how things look from their perspective
79. Takes other people's feelings into account when making decisions
80. Expresses the view that, when he/she thinks about people in other countries, he/she shares their joys and sorrows
81. Accurately identifies the feelings of others, even when they do not want to show them

Competence 14:

Flexibility and adaptability

82. Modifies his/her opinions if he/she is shown through rational argument that this is required
83. Can change the decisions that he/she has made if he/she is shown that the consequences of those decisions show that this is required
84. Adapts to new situations by using a new skill
85. Adapts to new situations by applying knowledge in a different way
86. Adopts the sociocultural conventions of other cultural target groups when interacting with members of those groups
87. Can modify his/her own behaviour to make it appropriate to other cultures

Competence 15:

Linguistic, communicative and plurilingual skills

88. Can express his/her thoughts on a problem
89. Asks speakers to repeat what they have said if it wasn't clear to him/her
90. Asks questions that show his/her understanding of other people's positions
91. Can adopt different ways of expressing politeness in another language
92. Can mediate linguistically in intercultural exchanges by translating, interpreting or explaining
93. Can engage successfully in intercultural misunderstandings

Competence 16:

Co-operation skills

94. Builds positive relationships with other people in a group
95. When working as a member of a group, does his/her share of the group's work
96. Works to build consensus to achieve group goals
97. When working as a member of a group, keeps others informed about any relevant or useful information
98. Generates enthusiasm among group members for accomplishing shared goals
99. When working with others, supports other people despite differences in points of view

Competence 17:

Conflict-resolution skills

100. Can communicate with conflicting parties in a respectful manner
101. Can identify options for resolving conflicts
102. Can assist others to resolve conflicts by enhancing their understanding of the available options
103. Can encourage the parties involved in conflicts to actively listen to each other and share their issues and concerns
104. Regularly initiates communication to help solve interpersonal conflicts
105. Can deal effectively with other people's emotional stress, anxiety and insecurity in situations involving conflict

KNOWLEDGE AND

CRITICAL UNDERSTANDING

Competence 18:

Knowledge and critical understanding of the self

106. Can describe his/her own motivations
107. Can describe the ways in which his/her thoughts and emotions influence his/her behaviour
108. Can reflect critically on his/her own values and beliefs
109. Can reflect critically on himself/herself from a number of different perspectives
110. Can reflect critically on his/her own prejudices and stereotypes and what lies behind them
111. Can reflect critically on his/her own emotions and feelings in a wide range of situations

Competence 19:

Knowledge and critical understanding of language and communication

112. Can explain how tone of voice, eye contact and body language can aid communication
113. Can describe the social impact and effects on others of different communication styles
114. Can explain how social relationships are sometimes encoded in the linguistic forms that are used in conversations (e.g. in greetings, forms of address, use of expletives)
115. Can explain why people of other cultural affiliations may follow different verbal and non-verbal communicative conventions which are meaningful from their perspective
116. Can reflect critically on the different communicative conventions that are employed in at least one other social group or culture

Competence 20:

Knowledge and critical understanding of the world (including politics, law, human rights, culture, values, religions, history, media, economics, the environment and sustainability)

117. Can explain the meaning of basic political concepts, including democracy, freedom, citizenship, rights and responsibilities

118. Can explain why everybody has a responsibility to respect the human rights of others
119. Can describe basic cultural practices (e.g. eating habits, greeting practices, ways of addressing people, politeness) in one other culture
120. Can reflect critically on how his/her own world view is just one of many world views
121. Can assess society's impact on the natural world, for example, in terms of population growth, population development, resource consumption
122. Can reflect critically on the risks associated with environmental damage
123. Can explain the universal, inalienable and indivisible nature of human rights
124. Can reflect critically on the relationship between human rights, democracy, peace and security in a globalised world
125. Can reflect critically on the root causes of human rights violations, including the role of stereotypes and prejudice in processes that lead to human rights abuses
126. Can explain the dangers of generalising from individual behaviours to an entire culture
127. Can reflect critically on religious symbols, religious rituals and the religious uses of language
128. Can describe the effects that propaganda has in the contemporary world
129. Can explain how people can guard and protect themselves against propaganda
130. Can describe the diverse ways in which citizens can influence policy
131. Can reflect critically on the evolving nature of the human rights framework and the ongoing development of human rights in different regions of the world
132. Can explain why there are no cultural groups that have fixed inherent characteristics
133. Can explain why all religious groups are constantly evolving and changing
134. Can reflect critically on how histories are often presented and taught from an ethnocentric point of view
135. Can explain national economies and how economic and financial processes affect the functioning of society

FÖREBYGGANDE AV VÅLDSBEJAKANDE RADIKALISERING INOM SMÅBARNSPEDAGOGIKEN

Kati Costiander

Undervisningsråd

Våldsbejakande radikaliserings och extremism kan bekämpas allra bäst genom förebyggande arbete. Förebyggande arbete är alltid effektivare än att rätta till följderna. Att känna till, förebygga och identifiera företeelser i anknytning till dessa gäller för sin del också småbarnspedagogiken. Fortfarande förekommer frågan hur företeelsen anknyter till småbarnspedagogiken och små barn. Den har en koppling. Även små barn har kunnat bli utsatta för effekterna av våldsam radikalism i sin egen livsmiljö, där det ofta är föräldrar som producerar och sprider propaganda och indoktrinering. Småbarnspedagogiken bidrar för sin del till att barnet får en plats i samhället, och därmed har den även möjligheten att stärka faktorer som skyddar mot radikaliserings till våldsam extremism.

I småbarnspedagogiken görs nära samarbete med alla vårdnadshavare, och också med sådana som är verksamma i extremistiska rörelser. Samarbete som beaktar barnets bästa förutsätter en förtrolig och god atmosfär. I fråga om barn måste man alltid komma ihåg att de inte kan anses vara ansvariga för sina vårdnadshavares handlingar eller tankevärld. Till exempel har ett barn till en vårdnadshavare som deltagit i terrorverksamhet eller ett barn som vistats i ett stridsområde inte kunnat välja sin situation.

Våldsbejakande radikaliserings utgår från en tanke där människor delas upp i vi och dem, och där våld mot andra är berättigat. Marginaliserade barn och unga som inte får sin röst hörd är mer mottagliga än andra för löften som rekryterare ger. Därför borde man även i Finland i större utsträckning och i ett tidigare skede än från småbarnspedagogiken uppmärksamma åtgärder som bekämpar marginalisering både bland majoritetsbefolkningen och invandrare. Förebyggande verksamhet är till exempel att man känner sig accepterad och uppskattad i sin gemenskap och att man utgående från barnets ålder stärker barnets förmåga att skydda sig mot budskap och inflytande som uppmanar till våld. Det är viktigt redan för små barn att höra till en grupp, få kompisar, få upplevelser av deltagande, kommunikation och att sätta sig in i en annans situation. Alla dessa färdigheter övas redan i småbarnspedagogiken.

Även om det kan kännas svårt att prata om terrorism, finns det anledning att vara medveten om att om man inte talar om eller låter bli att behandla vissa frågor, kan detta väcka onödig rädsla också hos små barn. Om barn inte får stöd för en sanningsenlig behandling av teman, finns risken att deras förståelse utvecklas till att bli splittrat, och de kanske tar in sin egen tolkning om vad som hade kunnat hända i situationen eller vad de föreställer sig har hänt. Vuxnas uppgift är att ge rätt perspektiv åt händelser och hjälpa barnet att förstå uppskakande händelser på ett sätt som lämpar sig för barnets utvecklingsnivå. Det är viktigt att prata med barn om saker vid deras riktiga namn, eftersom barn ändå hör om dessa någon annanstans.

Anordnare av småbarnspedagogik ska ha en verksamhetsmodell för sin personal för situationer där man observerar drag av våldsbejakande radikaliserings. Det är viktigt att man lokalt vet vilka instanser som ska kontaktas och att man agerar enligt vad som avtalats. Det

är också bra att vara medveten om att man inte får stämpla någon så att det inte uppstår missförstånd eller övertolkningar. Man får klarhet i många saker genom att direkt fråga personen själv.

Inom småbarnspedagogiken finns barn vars vårdnadshavare är anhängare av någon extremistisk ideologi. Samtidigt överför vårdnadshavare eventuellt värderingar och attityder till sina barn i anknytning till exempelvis språklig och kulturell mångfald, etniska och religiösa grupper eller sexuella minoriteter. Med tanke på framtiden för barn som vuxit upp med våldsam extremism är det särskilt viktigt att de inte blir utslagna under sin uppväxt och lärtig.

Småbarnspedagogikens betydelse i förebyggande arbete

Småbarnspedagogiken är en service som främjar jämlikhet och likabehandling samt förebygger utslagning. I småbarnspedagogiken möter man dagligen barnens vårdnadshavare och samarbetar nära med dem. Målet för samarbetet är att ge barnens liv kontinuitet och trygghet. Att direkt föra något på tal bidrar till att bygga upp en relation mellan personalen och familjen.

Småbarnspedagogikens uppgift är att skydda och främja barnens rätt till en god och trygg barndom. Grunderna för planen för småbarnspedagogik (2018) styr all verksamhet inom småbarnspedagogiken. Målet är att alla barn ska känna sig uppskattade och förstådda precis sådana som de är.

I småbarnspedagogiken handleds barnen i att uttrycka sig själva, sina åsikter och tankar. Personalens uppgift är att skapa en atmosfär som respekterar alla, så att barnet upplever att man lyssnar på hen. Det viktigaste för barnet är att det finns en tillförlitlig person närvarande som man kan berätta och uttrycka saker för. Barn som inte ännu talar uttrycker ofta sina tankar, bekymmer och sådant som kommit fram hemma på andra sätt.

Personalens uppgift är att handleda barnen i att respektera mänskliga rättigheter samt att stödja barnen i att växa som människa. Att växa som människa innebär hänsyn till andra, vänlighet, hygglighet och förmåga att glädjas för egen och andras del samt ett sätt och en vilja att handla rätt och rättvist. Det är viktigt att behandla målen för och innehållen i området Jag och vår gemenskap i Grunderna för planen för småbarnspedagogik.

En bra självkänsla, känslan av att höra till en gemenskap och upplevelsen att man har genuina möjligheter att delta och påverka skyddar barnet mot marginalisering. I småbarnspedagogiken ser hela personalen till att varje barn har möjligheten att delta och påverka sådant som gäller det egna livet. Samtidigt skapas en grund för demokratiska värden, såsom likabehandling och jämlikhet, samt kompetens som gäller kulturell och språklig mångfald.

Barnets färdigheter att tänka och lära sig utvecklas i samverkan med andra människor och omgivningen. De utgör grunden för utvecklingen av annan kompetens och livslångt lärande. Att skaffa, analysera och skapa ny kunskap förutsätter ett kreativt och kritiskt tänkande. Med hjälp av fostran och undervisning handleds barn i att bilda egna åsikter och kritiskt bedöma olika tanke- och verksamhetssätt. Barn uppmuntras till att ställa frågor och ifrågasätta, men man övar också förmågan att lyssna, identifiera och förstå olika åsikter.

Det är viktigt att prata med barn om etiska och moraliska frågor, såsom gott och ont, vänskap, att kunna skilja på rätt och fel, rättvisa eller orsaker till rädsla, sorg och glädje. Etiska frågor behandlas med barn så att de kan känna sig trygga och accepterade.

Trygghetskänsla utgör grunden för allt lärande och växande. Regler och tillvägagångssätt som man kommit överens om tillsammans skapar en lärmiljö med en trygg atmosfär och där man respekterar varandra och tar gemensamt ansvar. I en trygg atmosfär tillåts barnen att visa olika känslor. Personalen inom småbarnspedagogiken har som uppgift att hjälpa barnen att uttrycka och reglera sina känslor. Barn behöver tid, möjlighet och mycket stöd för att anpassa sig till ett normalt vardagsliv.

RADIKALISERING – MYTER OCH FORSKNINGRESULTAT

Leena Malkki

docent, universitetslektor
Centrum för Europaforskning
Helsingfors universitet

Under de senaste åren har förebyggande av radikaliserings blivit ett betydande politiskt mål. Även Finland har sedan år 2012 haft ett eget nationellt åtgärdsprogram för förebyggande av våldsbejakande radikaliserings och extremism. Numera förväntas av nästan varje sektor i samhället att förebyggande av våldsam extremism ska beaktas i den egna verksamheten. I och med detta har till exempel många lärare, socialarbetare, poliser och ungdomsledare blivit tvungna att fundera över hur radikaliserings anknyter till det egna arbetet. För majoriteten av dem har våldsam extremism och terrorism tidigare endast varit bekanta genom nyheter.

Förebyggande av radikaliserings har inte varit en ny utmaning endast i Finland, utan det är en rätt ny tanke i sitt nuvarande format. De första programmen härstammar från mitten av 2000-talet. Även den akademiska forskningen av "radikaliserings" är i stort sett en företeelse som uppkommit under de senaste 10–15 åren, även om orsaker till politiskt och religiöst våld har undersökts under en längre tid.

Ett långvarigt problem i fråga om förebyggande av radikaliserings har varit precisering av vad radikaliserings beror på och hur man kan förutse radikaliseringsrisken. Man har framfört många slags synpunkter om dessa i den offentliga debatten.

Många påståenden och antaganden som ofta upprepats motsvarar inte fullt ut resultaten från akademisk forskning. Ett vanligt problem är att man försöker hitta alldeles för förenklade förklaringar till en komplex företeelse. Därför är det viktigt, då man funderar över sin egen roll och verksamhet i arbete som förebygger extremism, att stanna upp och betrakta utifrån vilka antaganden man själv agerar och om forskningsresultaten stöder dessa.

Radikaliserings är inte en undergrupp av marginaliserings

Ett av de vanligaste sätten att uppfatta radikaliserings är att tolka det som en undergrupp av marginaliserings. En individ hamnar på något sätt genom sociala utmaningar eller livskriser till samhällets utkant, blir bitter och vänder sig mot samhället. Därmed uppfattas tecken på marginaliserings eller utsattheten för marginaliserings som en risk för radikaliserings och man tänker att radikaliserings kan förebyggas genom att förhindra marginaliserings.

Denna uppfattning är inte helt felaktig. Det har alltid funnits människor som har svårt att hitta sin plats i samhället, och som ofta kan ses som marginaliserade, som har anslutit sig till nätverk som utför och som stödjer terroråd. Terroriströrelser har emellanåt också medvetet sökt nya medlemmar bland sådana människor. Den jihadistiska verksamhetens

dragningskraft har förklarats med att unga muslimer klarar sig ekonomiskt sett sämre än representanterna för deras generation i genomsnitt. En trasig familj och olika slag av marginalisering lyfts också ofta fram då man talar om radikaliserings till högerextremism.

Trots detta är det emellertid inte motiverat att se marginalisering som en riskfaktor för radikaliserings. För det första går mycket få marginaliserade människor med i våldsam extremism. Marginalisering kan alltså inte på något sätt anses vara ett säkert tecken på radikaliserings. För det andra är långt ifrån alla som går med i terrorverksamhet marginaliserade. Olika slags människor kommer med i olika roller på grund av många slags orsaker och från olika bakgrunder. I själva verket har i synnerhet terrorism historiskt sett varit en protestform främst för människor ur medelklassen och utbildade personer.

Förebyggande av marginalisering är ett mål som förtjänar stöd på grund av många orsaker, men dess effekt på våldsam extremism är oundvikligen begränsad.

Det är svårt att ta fram en profil för en person som radikaliseras

Med tanke på förebyggande av radikaliserings vore det mycket praktiskt om det skulle finnas en slags lista eller ett test som skulle kunna användas för att bedöma radikaliseringsrisken för en person. Detta skulle avsevärt underlätta många myndigheters arbete. I själva verket finns det flera sådana verktyg.

Ur forskningsperspektiv är tanken om en checklista eller enkät som bedömer radikaliseringsrisken rätt problematisk. Utmaningen är densamma som för marginalisering. Även om många som blir radikaliserade skulle ha stora förluster eller andra livskriser bakom sig, gäller samma för otaliga andra människor som inte blir radikaliserade. Behovet att hitta mening i sitt eget liv och att höra till en grupp kan utgöra betydande orsaker till att verksamheten i en radikal grupp attraherar. Många av oss har emellertid sådana behov och majoriteten löser dem på helt andra sätt.

Väldigt många som blir radikaliserade är rätt unga, men även äldre människor kan bli radikaliserade. Majoriteten av dem som är med i våldsam extremism är män, men det finns även kvinnor som deltar. Med andra ord ger nästan vilket som helst kriterium eller fråga som läggs på listan samtidigt ofantligt många felaktigt positiva svar och lämnar en del av dem som blir radikaliserade utanför.

Radikalt tänkande förutspår inte radikaliseringsrisken

Förutom listor har man också försökt förutse radikaliseringsrisken genom att konstruera modeller över den process som leder till radikaliserings. Detta är i och för sig en tanke som förtjänar att stödjas, eftersom det utifrån forskning är mycket mer fruktbart att fråga "hur sker radikaliserings" än "vem blir radikaliserad".

I de flesta programmen för förebyggande av våldsam extremism är riktlinjen den att förebyggandet gäller våldsam extremism, det vill säga gärningar, inte förebyggande av

radikalt tänkande. Detta är en viktig riktlinje eftersom det inte riktigt överensstämmer med principerna för en liberal demokrati att statsmakten direkt eller indirekt försöker styra medborgarnas politiska eller religiösa åsikter. Således få man ha radikala tankar, men att utföra handlingar i enlighet med dem är ett problem.

Den radikaliseringsprocess som man konstruerat en modell för är således en väg som leder till våldsam verksamhet. De mest kända modeller som lagts fram i samband med arbete som förebygger våldsam extremism är någon form av trappstegsmodeller eller flödesscheman. Tanken med dem är att radikalisering på något sätt fortskrider i etapper eller stegvis.

Vanligen uppfattas att vägen till våldsam verksamhet går genom tankar och genom att gå med i en grupp. Detta betyder att först är det tankarna som radikaliserar, sedan söker sig personen till en radikal grupp och gör våldsamma gärningar som en del av denna grupp.

Forskningsresultat visar att radikalisering är en mer komplex företeelse också i detta avseende än vad trappstegsmodeller låter förstå. För det första uppstår tankar, anslutning till en grupp och gärningar långt ifrån alltid i samma ordning. I själva verket är det ofta svårt att ens sätta dem i ordning.

Även om det kan låta som att detta strider mot förväntningar så har inte alla som är med i våldsam extremism nödvändigtvis tillägnat sig den radikala ideologin och målen på djupet. Det är inte alls sällsynt att deltagandet utgår från till exempel lojalitet mot vänner som är med i stället för själva målen. Mycket typiskt är också att den radikala ideologin anammas ordentligt först när man redan är med i verksamheten.

Å andra sidan vet man också att det är väldigt få med radikala tankar, och som i princip godkänner användning av våld, som slutligen ansluter sig till våldsam verksamhet. I själva verket finns det belegg på att de som inte går med i våldsam verksamhet ofta har djupare insikter om ideologiska frågor än de som hör till rörelser som är anhängare av samma ideologi och som använder våld.

Ett grundläggande problem då man skapar en modell för radikaliseringsprocessen är att det inte finns en enda radikaliseringsprocess, genom vilken alla skulle bli radikaliserade. Det finns flera vägar som leder till deltagande i våldsam extremism. Då man betraktar radikaliseringsmodeller är det dessutom skäl att komma ihåg att utvecklingen mot radikalisering ofta inte alls går automatiskt och den rakaste vägen mot slutresultatet.

Mänskliga relationer har en central betydelse

I stället för profiler eller processer beskriver forskare radikaliseringsprocessen som en sammanflätning av flera olika faktorer. Rollen för dessa olika faktorer och deras betydelse varierar från en person till en annan.

Till radikalisering bidrar ofta personens upplevelser av antingen personliga eller samhälleliga orättvisor. Den radikala ideologin hjälper att strukturera upplevelserna av orättvisa och eventuella lösningsmodeller. Olika slags personliga behov, såsom behovet att hitta betydelse i sitt liv och att tillhöra en grupp, kan uppmuntra till att bli anhängare av

våldsam extremism. Mänskliga relationer är ofta viktiga genom hela verksamheten, både som en faktor som uppmuntrar till att gå med och som ett grupptryck som upprätthåller verksamheten.

Om man utifrån forskning ska nämna en faktor som allra mest tillförlitligt förutspår att någon blir anhängare av våldsam extremism, så är det uttryckligen mänskliga relationer. Majoriteten går med i verksamheten på grund av vänner eller släktingar eller följer en bekant person som redan är med i verksamheten. Detta gäller i själva verket också i större omfattning i fråga om deltagande i samhällsrörelser. Bekanta och släktingar som är med i verksamheten är inte heller ett vattentätt förhandskriterium för radikaliseringsprocess, eftersom många vänner och släktingar inte alls är intresserade av våldsam extremism.

Det är i själva verket mycket svårt att nämna någon process, väg eller ett motiv som skulle vara typiska för att uttryckligen gå med i våldsam extremism. När allt kommer omkring är motiven och processerna mycket vardagliga och vanliga.

Radikalisering till våldsam extremism är inte alls en så främmande företeelse för västerländska samhällen som man ofta säger. I själva verket är den västerländska populärkulturen full av berättelser om hur människor går med i en våldsam kamp för sin egen grupp och sina värderingar och en makt som de upplever som oberättigad eller orättvis. Ofta talar man inte bara om dessa som radikaliseringsberättelser. Vanligen kallar man radikaliseringsprocessen en sådan förändring av beteendet som anses negativ och helt förkastlig.

Inte bara en företeelse som gäller individnivå, utan den har en koppling till samhällsfrågor

Förutom förebyggande av våldsam extremism är även själva ordet "radikalisering" i själva verket en nykomling i detta sammanhang. I akademisk forskning har man börjat använda ordet först efter att det hade blivit en del av den offentliga debatten och det politiska språkbruket.

Radikalisering är ett typiskt sätt för vår tid att tala om orsaker till våldsam extremism. Efter 2001 blev diskussionen om politiskt och religiöst våld mer polariserad och hård. Samtidigt som behovet att ingripa i de orsaker som ligger bakom detta identifierades, var diskussionen om dess orsaker mycket svår. Terrorismens koppling särskilt till mer omfattande samhällsfrågor såsom ojämlikhet, diskriminering eller västländernas utrikespolitik var en eldfångad fråga och ofta uppfattades betoningen och kopplingen till och med som att man skulle försöka bortförklara terrorismen.

I denna situation utvecklades verksamhet som förebygger radikaliseringsprocessen som ett politiskt sett möjligt och ett behagligare sätt att ingripa i våld med så kallade mjuka medel. Utmärkande för radikaliseringsdiskussionen har ända från början varit att orsaker till våld betraktas uttryckligen utgående från individen och uppfattas som en följd av individens sårbarheter och behov. Genom detta har det blivit möjligt att behandla radikaliseringsprocessen som en politisk företeelse och främst som ett socialt problem.

Även om radikaliseringsprocessen skulle behandlas som en politisk företeelse på individnivå, gör denna behandling inte den till en sådan. Våldsam extremism är alltid djupt bunden till sin

tids omfattande trender och utveckling i samhället, även om detta inte alltid skulle synas så tydligt för samtida. De som deltar har uttryckligen politisk påverkan som mål.

Därför är det viktigt att i arbete som förebygger våldsam extremism vara realistisk i fråga om vad som är möjligt att uppnå. Eftersom det inte är fråga om en företeelse som kan förklaras endast med faktorer som gäller individnivån, kan den inte heller lösas med åtgärder som fokuserar på att stödja individen. Detta betyder emellertid inte att åtgärder inte skulle kunna ha stor betydelse också för enskilda personers liv.

Till slut är det bra att komma ihåg att de samhällsliga konsekvenserna av våldsam extremism inte begränsas till vad individer och grupper som radikaliserats gör. Minst lika stor inverkan har hur hotet från våldsam extremism och utförda våldsamma gärningar påverkar attityderna och beteendet hos allmänheten som bevittnar dessa. Även förebyggande arbete kan ha oväntade biverkningar. Det kan i hög grad bidra till vilka som anses tvivelaktiga i samhället och vilka som upplever att de utsätts för misstankar och övervakning.

MOTSÄTTNINGAR OCH KONFLIKTER I SKOLAN

Miriam Attias

En identitet som väcker oro, radikalisering, motsättningar och polarisering

Inte själva saken, men dess förhållande till omgivningen

Det lönar sig inte att oroa sig över de företeelser som nämns i rubriken, utan man gör klokt i att normalisera dem. De kan orsaka obekväma, pinsamma eller svåra situationer, men sådana situationer är avgörande stunder med tanke på förebyggande av attityder som blir våldsammare och våldsam extremism, så det lönar sig att stanna upp vid dem.

En lek som utgår från inklusionstänkande: redan för länge sedan förstod man att ett funktionshinder inte är ett problem i sig, utan dess förhållande till omgivningen. Ett funktionshinder säger inget om den människa som bär det, utan om omgivningens förhållande till detta. Funktionsförmågan återställs då ett förhållande till omgivningen möjliggörs. Om till exempel en människas funktionsförmåga försvåras av att hens fötter inte bär, gör en rullstol och ramper det möjligt att röra sig varvid funktionshindret inte längre begränsar funktionsförmågan. Då är det enda som begränsar funktionsförmågan stigman i tankarna hos människorna i omgivningen, och utifrån dem antingen låter eller låter de inte människorna i fråga komma till tals och ger dem ingen möjlighet. Likaså definierar de hurdana förhållanden denna människa kan skapa i sin omgivning.

En gång diskuterade en rätt mångfaldig grupp unga hur det är att gå till affären. Romer ville fråga andra om väktare följer också dem i affären. Då de skämtade om hur man ska förhålla sig till att man följer dem (till exempel ber man att väktaren ska skuffa kundvagnen så att hen ser bättre vad kunden tänker ta med sig från affären), sade en ung person med CP-skada att det där låter uppiggande, för när hen försöker ta kontakt med omgivningen så lyckas det inte – det är jättesvårt att få hjälp när man söker något. Människor ser inte honom och pratar på sin höjd med hens assistent, även om det inte är något fel på hens förstånd, endast med talproduktionen. Och även detta hinder försvinner då hen har en assistent som kan tolka ärendet. Efter detta är den enda saken som försvårar förhållandet till omgivningen de stigman som finns i andra människors tankar och de tillvägagångssätt som följs utan att de ifrågasätts, till exempel, eftersom... man vet inte, hur ska det vara eller så här har det alltid varit.

Hur hänger detta ihop med temat och varför känns det ibland lite svårt?

Precis som funktionshinder som inte kan korrigeras utan med vilka man lär sig att leva och som omgivningens inställning och strukturer har en stor betydelse för, är även en identitet som väcker oro, radikalisering, motsättningar och polarisering saker som inte kan

elimineras utan som man måste lära sig att leva med och för vilka omgivningens inställning och strukturer har en stor betydelse.

En identitet som väcker oro, radikaliserar, motsättningar och polarisering väcker diskussion. Ofta händer det att vi stärker dem i tal. I stället för att fokusera på dessa företeelser lönar det sig att fokusera på deras förhållande till omgivningen. Är olikhet, meningsskiljaktigheter och starka åsikter okej? Eller är idealet hellre att man undviker teman som skulle kunna orsaka en konflikt? Hur bemöts människor som har en stark åsikt? Hur snabbt stämplas en sådan människa som en svår person som alltid sätter sig emot? Och hur snabbt tar denna människa en roll där hen alltid är den som lyfter upp saker på ett polariserande sätt, eftersom hen i varje fall har stämplats som en "svår person" och därför aldrig måste stå till svars för sina åsikter, eftersom andra inte orkar polemisera med hen?

Frågor och situationer som gäller identitet, radikaliserar, motsättningar och polarisering orsakar obehag och problem i förhållande till omgivningen, eftersom de är personliga för alla. De har en anknytning till den sociala identiteten och de referensgrupper som vi hör till, även om vi inte någonsin ens skulle ha tänkt på detta. "Reaktioner som sitter i ryggmärgen" som gäller dessa frågor beror på att polariserande inledningar av samtal utmanar uppfattningar i anknytning till personliga värderingar och identitet och som man nödvändigtvis inte ens är medveten om innan saken lyfts upp. Ju viktigare tema som behandlas, desto starkare känsloreaktion kan det orsaka helt överraskande. Därför väcker till exempel diskussioner om att sjunga Den blomstertid nu kommer på vårfesten, att äta kött eller var skolans julfest ska ordnas om och om igen känslor. Om man upplever att egna känsloreaktioner inte följer det rådande sättet att diskutera eller att vara, eller om de inte alls känns politiskt korrekta, döljer man sina känsloreaktioner. Detta orsakar stress som ger upphov till ett behov att skydda och försvara sig.

Om det inte lämnas utrymme för att undersöka känsloreaktioner och om man för ofta börjar "förebygga" situationer som upplevs som obehagliga, kanske man skapar en situation där saker bara trycks under ytan och ökar spänningar. Ökade spänningar tar sig sedan utlopp a) på en trygg plats bland trygga personer, med vilka man kan "vara sig själv" och säga högt eller skriva ner sina ocensurerade tankar (den egna bubblan) eller b) överraskande, som en våldsgärning som görs av någon "som man inte kunde ha anat skulle begå ett våldsbrott".

När identiteten, radikaliserar och motsättningar tränger sig in i officiella sammanhang, till exempel en tjänsteinnehavares arbete, och om man måste behandla dem i en yrkesroll, är den första motstridighet som ska lösas frågan om vad saken berör på det personliga planet och hur det är lämpligt att reagera med tanke på yrkesrollen. Konflikten mellan yrkesmässigheten och känsloreaktioner understryks i en sådan omgivning där saklighet, konventionalism, formalitet, konsensus och störningsfrihet värdesätts.

"Saklighet" betyder ofta fokusering på fakta och att frågor övervägs i förhållande till normer. Trots detta har det uppstått känsloreaktioner. När någon blir radikaliserad och börjar be andra med till motsättningar och föreslår svartvita förklaringar och identiteter, uppstår hos oss en instinktiv reaktion där vi mer eller mindre medvetet funderar över om vi är av samma eller av annan åsikt: är vi en del av gruppen eller utanför den. Värderingar under ytan, uppfattningar om vad som är rätt och fel samt om hur saker borde vara aktiveras när någon petar till dem och lyfter dem till ytan. Åtminstone orsakar de irritation då de bryter mot normen: "inte hör det här hit/det där är inte ett bra samtalsämne".

Om identitet

Hur jag ser mig själv + hur andra ser mig + särdrag

Identitet är något personligt och också socialt.

En personlig identitet är vilka vi är och vilka vi vill vara, men också i hög grad vad vi gör och vad vi vill göra. Den omfattar bland annat beteende, typiska drag, en medveten vilja att vara en viss slags person, intressen (vad jag gillar, vad jag vill, vad som fascinerar mig) och värderingar.

Den sociala identiteten består av olika roller och grupptillhörigheter och upplevelser av att höra till olika kategorier, dvs. till exempel ett kön, en nation, en åldersklass, en etnisk grupp, en religiös gemenskap eller en subkultur och de betydelser som personen ger åt dessa kategorier vid en given tidpunkt. Tillhörigheter och betydelser varierar beroende på kontext och livssituation (Pauha & Jasinskaja-Lahti 2017). Identitet är således en mycket mångfasetterad fråga som inte är stabil eller ett faktum, utan den förändras och utvecklas enligt situationen, under livet och i växelverkan med andra.

Förutom människans särdrag påverkas identiteten också av vad människan tänker om sig själv och hur andra ser på hen. Ibland påverkar inte människan själv sin identitet: om en människa aldrig har stannat upp för att fundera över vem hen är, varifrån hen kommer och vem hen vill vara, får omgivningens uppfattning påverka för mycket och människan antar sin identitet utifrån andras förväntningar och antaganden samt genom förslag. En intakt identitet och att bli uppskattad som en individ och sådan som människan själv vill definiera sig utgör en stark grund för val som görs då man lyssnar på sig själv och för sunda mänskliga relationer.

En faktor som stärker vår sociala identitet och dess betydelse hör ihop med vår benägenhet att tänka genom grupper. Vårt språk glider nästan av misstag till ordet "grupp", då vi talar om åldersklass, etnisk bakgrund, religion, medborgarskap, politiska åsikter eller språk, även om dessa faktorer på sin höjd är kategorier som eventuellt kan fungera utifrån gruppbildning. Även om vi vet att till exempel en gemenskap, en nation, en stam, en kultur eller en etnisk grupp inte är homogena, slutna helheter, är ett tänkande som sker utgående från grupper seglivat. Problemet är att ju mer man talar om grupper, desto verkligare blir de (Brubaker 2013).

Tillhörighet till en grupp är en nyttig – och på instinktnivån – till och med en livsviktig sak, och därför upplevs frågor som gäller grupper och social identitet så starkt. Därför orsakar små, obearbetade eller orättvist bearbetade konflikter lätt motsättningar och konflikter. När gruppidentitet är orsaken till en konflikt, gäller den automatiskt en större grupp människor än enbart den person som personligen varit med i konflikten. Det är naturligt för människan att försöka bevara en positiv självbild och att favorisera den egna inre gruppen i förhållande till den yttre gruppen. En stark social identitet och känslan av att tillhöra en grupp innebär emellertid inte automatiskt negativa inställningar till andra. I socialpsykologisk forskning har det konstaterats att det är snarare rotlöshet som anknyter till negativa attityder, samt sådan favorisering av den egna gruppen som utgår från fundamentalism och en känsla av överlägsenhet.

Om den egna referensgruppen utsätts för brist på uppskattning, diskriminering eller annat hot, använder människan olika strategier som det är bra att identifiera för att genomföra sådana eftersträvanden. En människa försöker till exempel att

- 1) förbättra sin egen personliga status genom att ta avstånd från gruppen i fråga och föra identitetsförhandlingar för att bli del av andra grupper (uttrycker detta till exempel med kläder och sättet att tala);
- 2) förbättra ställningen för hela den grupp som hen representerar och dess rykte genom att betona gruppens goda värderingar och "helighet";
- 3) lyfta ställningen för sin egen grupp i hierarkin genom att diskriminera och trycka ner andra;
- 4) bevara en intakt självbild genom att stanna i den egna gruppen, isolera sig och vända sig inåt.

Genom att identifiera vilken effekt gruppen har på individen och på kommunikationssituationer för dynamiken mellan den inre och yttre gruppen, kan man bättre förstå elevernas/studerandenas reaktioner och handlingar (även om de skulle skilja sig mycket från våra!) och i stället för vanligt prat uppnå djupare och meningsfullare diskussioner.

I praktiken: hur kan man stödja identiteten i skolan

I skolan kan man således stödja identiteten åtminstone från två riktningar: genom att stärka elevens identitet genom att påverka hur denna tänker om sig själv samt genom att skapa en stämning som beaktar att identiteten är flexibel och situationsbunden och där var och en blir accepterad för den hen är.

Alla borde också ha möjligheten att definiera sig själva. Identiteten är en outtömlig källa för intressanta diskussioner, men i dessa diskussioner är det bra att låta bli att erbjuda normer, roller och färdiga indelningar.

Då man styr diskussionen gör man klokt i att beakta symmetrisk humanisering: antingen representerar ingen den grupp man tillhör eller så representerar alla sina referensgrupper – och det lönar sig att situationsspecifikt diskutera om det är relevant för temat att ta med referensgruppen. Oftast är det inte relevant. Ju mer man uppmärksammar ett delområde av en identitet, desto större roll får det också i all interaktion. Jag satt en gång på ett möte med en person i rullstol som upprepade gånger hänvisade till sig själv med "vi med rörelsehinder". Detta störde mig eftersom vi satt vid ett runt bord och diskuterade helt andra saker och motion eller rörelsehinder hade ingen som helst betydelse med tanke på temat. Jag frågade varför hen lyfter fram denna sida av sin identitet och borde jag bättre ta hänsyn till detta här vid bordet, men personen kunde inte svara på detta.

Roller i grupper påverkas av gruppdynamikens principer. Vissa roller erbjuds, och till den universella dynamiken hör att de fylls. Det lönar sig att också ge elever/studerande möjligheten att öva på att ta annorlunda roller än de som är typiska för dem. Man kan göra detta genom att påverka gruppdynamiken och byta sammansättningar och anvisningar för smågrupper och diskussioner. Om en elev till exempel är känd för en högljudd och svartvit politisk åsikt, stannar hen lätt i denna roll som snabbt blir begränsad. Om någon till exempel ständigt stör andra, ska man utreda om det ligger i hens intresse att synas, få uppmärksamhet, ingripa i situationen, tala om själva temat eller något annat. Genom att

förstå vad som ständigt driver en person till samma, snäva roll blir det möjligt att erbjuda hen annorlunda tillvägagångssätt som uppfyller hens intressen och behov och olika slags roller för olika situationer och teman.

Om radikaliserings och våldsam extremism

Vad är extremism? Det som vi vill förebygga? Detta har definierats som "försvar av extrema handlingar eller åsikter", användning av eller beredskap till våld, och ofta definieras det i förhållande till det som ligger i "mitten" av samhället eller normer, varvid definieringen i sig marginaliserar människor som lyfter fram meningsmotsättningar. Våldsam extremism anses ofta vara en egenskap som tillhör "andra". Låt oss vara försiktiga. Om vi använder den för att stämpla andra börjar den bli starkare. Och om stämplor börjar definiera vad vi ser, kanske vi börjar åtgärda helt fel problem och stärka fel saker (Berger 2019).

Hur ska man då hantera en situation med en elev/studerande som har radikala åsikter? Radikaliserings är inte något negativt, utan den åstadkommer handlingar och deltagande i att driva saker som är viktiga för en själv. Till ungdomen hör att man ifrågasätter normer och överträder gränser. Motsättningar skapas för att få uppmärksamhet och erkännande samt för att stärka den egna identiteten. Extremism är emellertid något annat. I den skapas och stärks motsättningar för att komma ifrån den yttre gruppen, vid behov med våld (tack till Panu Artemjeff för förtydligandet av denna tanke).

I anknytning till identitet och motsättning av identitet och polarisering har radikaliserings att göra med behovet att känna sig själv och sitt liv meningsfullt med berättelser som upplevs som betydelsefulla och med andra betydelsefulla människor.

Behov, berättelse och andra

Man har lagt fram flera modeller över vad som utgör vägen från radikaliserings till våldsam extremism. Jag presenterar här en, den så kallade modellen med tre N (från engelska: Needs, Narratives and Networks) eftersom den lyfter fram tydliga områden som läroanstalterna kan ingripa i vad gäller tänke- och verksamhetssätt. I en radikaliseringsprocess som leder till våldsam extremism förenas tre faktorer: behov, berättelse och andra (Kruglanski, Belanger & Gunaratna 2019). Först kommer behovet av att uppleva meningsfullhet. Sedan hittar man en berättelse som man kan identifiera sig med och känna som sin egen – och som man låter sig styras av i sökandet av meningsfullhet, riktning och betydelse. Den tredje radikaliserande faktorn är andra människor och nätverk som stärker individens upplevelse och validerar berättelsen samt belönar berättelsens hjältar med respekt och uppskattning.

Enligt detta kan man förebygga våldsam extremism i skolor på dessa tre nivåer.

Behov: då behovet av meningsfullhet har identifierats kan man stödja eleven/studeranden i att söka och hitta sätt att fylla den med sådana medel som inte leder till våld mot andra. Vad anser du är viktigt? Hur skulle du vilja att saker är? Vilken berättelse beskriver dig som en hjälte i ditt eget liv? Dessa är exempel på frågor som du kan använda för att göra behovet synligt och få eleven/studeranden att bli medveten om det.

Berättelser: berättelser som leder till extremistiskt tänkande är smala och svartvita. Med hjälp av berättande kan saken bearbetas så att man inte tar bort den ursprungliga berättelsen från berättaren, utan tar den som utgångspunkt så att den blir bredare och djupare, får nya nyanser och perspektiv. Människan avstår inte från sin första berättelse förrän hela berättelsen blivit hörd. Om de berättelser som berättas uppfyller människors och grupper behov av att bli erkända (Artemjeff 2020) blir det möjligt för alla att identifiera sig som en del av berättelsen. Detta möjliggör våldsfri samlevnad mellan människor och grupper. I fråga om identitet kan till exempel gruppkonflikter lindras genom att hitta en åt gruppmedlemmarna gemensam "paraplyidentitet" som möjliggör identifiering med den. Detta innebär inte att man påtvingar en identitet, utan en berättelse där det finns utrymme för flera underberättelser. Metoder för detta är till exempel arbete med en tidslinje där gruppmedlemmar med hjälp av släktberättelser går igenom punkter som har kopplat dem till gruppens eller gemenskapens gemensamma historia.

Andra: berättelser får kraft då de erkänns tillsammans. Radikalisering utgår också från detta: en berättelse blir starkare om den upplevs som gemensam och erkänns tillsammans inuti en bubbla. Det centrala är således att skapa situationer där människor och grupper sammanförs för att se, behandla och bygga upp gemensamma berättelser. Då man ansluter sig till andra människor och mångsidiga nätverk utsätts man för olika perspektiv för olika perspektiv, och då en människa blir hörd och erkänd, får hen möjligheten att uttrycka sig själv och uppleva meningsfullhet.

Ju lättare det tema som ska behandlas orsakar motsättningar och konflikter, desto noggrannare lönar det sig att förbereda och bygga upp de situationer där temat behandlas. Man gör klokt i att inte föra samman människor kring svåra teman utan förberedelser. Den som leder situationen har som uppgift att säkerställa trygghet. Det är möjligt att konstruktivt diskutera konflikter som gäller oförenliga värderingar och identiteter, då saker undersöks tillsammans i dialog utgående från egna erfarenheter. Då en konstruktiv diskussion som respekterar meningsskiljaktigheter blir en norm, möjliggörs fungerande relationer mellan människor och befolkningsgrupper. Det finns metoder för att bygga upp en sådan diskussion. (Kangasoja 2020)

Om motsättningar, polarisering och konflikter

Polarisering är en process som börjar med motsättningar och skapar ett avstånd mellan människogrupper. Det är en process som hör till livet. Det är en av grundlagarna för gruppdynamik, vilket betyder att alla grupper, gemenskaper och samhällen är polariserade i någon mån. För det första vill jag normalisera företeelsen med polarisering. Den har också nyttiga funktioner. Kraft och en motsatt kraft har en balanserande effekt. I fråga om radikalisering håller gruppens och gemenskapens benägenhet att bli polariserad "ytterligheterna" i schack och förebygger våldsam extremism som går i en enda riktning och som eskalerar snabbt.

Polarisering är emellertid en potentiellt farlig företeelse. Den fungerar känslobaserat och producerar spänningar och konflikter. Därmed utgör den en gynnsam grogrund för hårdare attityder och våldsutveckling, och därigenom bidrar den också till svartvitare identiteter och våldsbejakande radikalisering. Således... i dag är det nyttigt att kunna hantera den. Okontrollerad polarisering kan då den ökar leda till en cirkel av hat och våld. Vid hantering

av polarisering är det väsentligt att se till att föreställningar och talesätt som utgår från svartvitt tänkande samt attityder som blir våldsammare och uppfattningar som blir absoluta inte tar över allt utrymme, utan att det också finns utrymme för bredare och djupare berättelser. Om det finns för mycket konsensus någonstans, fattas där något annat. Frihet att uttrycka sig själv, att vara förvirrad, reagera och bli hörd? Eftersom polarisering i varje fall alltid existerar, befinner den sig då under ytan. För att den ska kunna avvecklas, ska den identifieras.

Den holländska teoretikern Bart Brandsma har presenterat en referensram som kan användas till att granska sin egen inställning och position i polarisering. I Finland har detta arbete gjorts som en del av projektet depolarize.fi och bland annat i anknytning till situationer på läroanstalter i Helsingfors universitets fortbildningscenters utbildning "Väkivaltaisen ekstremismin ennaltaehkäisy oppilaitoksissa" (Förebyggande av våldsam extremism i läroanstalter) under 2018–2019.

Som företeelse påminner polarisering om konflikt. Polarisering och konflikt skiljer sig emellertid från varandra i fråga om att man till skillnad från polarisering vid en konflikt kan nämna parter och händelse med tid och plats. Således har en konflikt sina ägare: människor som deltar i den – eller som beslutar att undvika den. Polariseringens dynamik påminner om en situation som kallas en frusen konflikt, där det egentligen inte händer något, men spänningarna finns under ytan.

Polariseringens tre grundläggande lagar

Polarisering är en abstraktare företeelse än konflikt och den förekommer dold under ytan. Den fungerar enligt tre grundläggande lagar:

1. Polarisering är en tankekonstruktion – *vi och de andra*. Såsom redan konstaterats är denna tankekonstruktion i sig neutral och den förekommer överallt. Det blir ett problem då den förstärks för mycket och blir fundamentalistisk.
2. Polarisering behöver bensen för att utvecklas. Som bensen fungerar identitetstal; att man alltid definierar identiteten för en grupp. Detta görs till exempel genom att upprepa "De gör alltid så", "De är sådana...", "De gör aldrig...". Till exempel är debatten om invandring för och emot mycket grupporienterad och tudelad; precis som om det skulle finnas en enhetlig grupp "invandrarna" och "majoritetsbefolkningen". Emellertid byggs existensen av dessa grupper upp starkt, och människor klassificeras som en del av endera gruppen, och grupptillhörigheten börjar uppfattas som en egenskap som definierar individen.
3. Polarisering är i fråga om sin dynamik en instinktiv känsloreaktion. Därmed kan polariseringsutvecklingen inte påverkas med fakta – det är fråga om hur saker känns.

Polarisering och konflikter behöver varandra. En konflikt kan ge upphov till en polariserande tankestruktur – och en tankestruktur kan åter ge en ram för att tolka konflikter. Konflikter och särskilt tolkningar av orsaker till konflikter som utgår från identitet är bensen för polarisering. Polarisering, dvs. tudelning och separering av grupper, däremot utgör en gynnsam grogrund för konflikter.

Polarisering påverkas av fem roller

Polariseringen får människor att ta olika slags roller:

1. **Uppvigglare** som underblåser polariseringsutvecklingen genom hatretorik samt genom att svartmåla och beskylla den andra gruppen.
2. **De anslutande** har valt sin sida, eftersom de har fått känslan att det är rätt, nödvändigt eller berättigat. Ofta uttrycker de ett visst förbehåll, en s.k. ansvarsfriskrivning, i förhållande till uppvigglarens tal, och oftast följer de inte samma radikala linje till hundra procent.
3. **Den tysta majoriteten** är den människogrupp som står i mitten. Den berättar inget om människans tankar eller motiv eftersom den består av mycket olika slags människor. I mitten finns människor som är likgiltiga, mycket engagerade och de som medvetet håller sig i mitten och som har nyanserade åsikter. Dessutom borde yrkesmänniskor och myndigheter vara i denna grupp eftersom de borde vara lättillgängliga för representanter för alla befolkningsgrupper.
4. **Brobyggarens** roll tas ofta då man vill påverka de så kallade "ytterligheternas" sätt att stämpla den andra befolkningsgruppen och kullkasta svartvita påståenden samt påståenden som utgår från fördomar. Brobyggaren vill lösa meningsskiljaktigheter mellan två grupper och förklara för båda grupperna hur sakerna är. Trots sin goda vilja stärker brobyggarna ofta utan att mena det polariseringen genom att ge den bensin, dvs. identitetstal. Även om brobyggarna försöker upphäva de påståenden som ligger bakom uppvigglarnas hatretorik, stärker de i stället tankestrukturen om två separata befolkningsgrupper som definierar de människor som hör till dem – vare sig definitionen är negativ eller positiv.
5. **Syndabockens** roll ges åt människor då polariseringen redan är långt framskriden. Då situationen eskalerar minskar antalet tysta människor i mitten. I en sådan situation blir det omöjligt att vara opartisk. Ofta anses brobyggare eller de människor som karakteriseras som naiva och som är de sista som väljer sin sida vara syndabockar. Uppvigglarna sätter också myndigheter i syndabockens roll, "de gör inget".

Polariseringen utvecklas då det blir allt svårare att stanna i mitten. Polariseringens läge och spänningar kan mätas med hur väl man tolererar dem som stannar i mitten. De som stannar i mitten beskylls för att vara naiva, och det uppstår en känsla av att man måste välja sin sida. Uppvigglarnas viktigaste intresse är synlighet som påverkar polariseringsutvecklingen centralt. Då polariseringen och uppvigglarna får synlighet, väljer allt fler sin sida och uppvigglarna flyttar sig allt längre bort närmare ytterkanten. Företeelsen börjar förstärka sig själv, då man i den polariserade situationen måste skärpa sina ställningstaganden ytterligare för att få mer synlighet. Uppvigglarna skuffas allt längre bort.

Fem nödvändiga förändringar för att hejda polariseringsutvecklingen

Hur kan man då avveckla situationer? I en neuropsykologisk undersökning Hasson & al, 2019 konstateras att ett bredare perspektiv, det vill säga att saker ses ur en annan grupps perspektiv, ökar förståelse och empati samt förbättrar förhållandena mellan grupper. Så enkelt, men i praktiken ändå så svårt! Hur kan man genomföra detta i praktiken?

Syftet med Brandsmas polariseringsmodell är att hjälpa att känna igen polarisering som en företeelse för att det ska vara möjligt att dämpa den. Få vill att polariseringen ska fortskrida, men många bidrar till att den gör det. Till dynamiken hör många fallgropar och oavsiktlig

verksamhet; därför är det viktigaste att man är medveten om hur företeelsen fungerar och hur den egna verksamheten påverkar den. Tankeramen kan användas för analys av situationer och därmed för att i rätt tid välja rätt slags åtgärder. Alltid är inte dialog det rätta. Om känslorna svallar och parterna främst vill uppträda, kan dialog till och med vara skadligt med tanke på avveckling av motsättningar. För behandling av konflikter används dialog som förs enligt olika slags principer än avveckling av motsättningar.

1. Att lära sig av konflikter

Det är viktigt att skilja på konflikt och polarisering. Konflikter är situationer där man använder direkt våld eller hot om det. De har en händelseplats, tid och parter. Det är viktigt att konflikter behandlas mellan parterna. Obehandlade konflikter, där till exempel bråkmakarna endast skiljs från varandra och får ett straff, är bensin för polarisering; de ger upphov till missnöje och upplevelser av orättvisa, då parternas perspektiv på frågan inte erkänns eller identifieras. Man kan lära sig av konflikter. Då en konflikt behandlas enligt principer för medling, ger den parterna upplevelsen av att bli hörda och om att föra en konstruktiv diskussion som kan ha en stor betydelse också i andra livssituationer. Det är viktigt att observera att det är viktigt med konfidentialitet vid konflikthantering. Den dialog, som används för konflikthantering, förs inte offentligt. I centrum finns förtroendeskapande, bra förberedelser, parternas ägarskap i fråga om sin egen konflikt och därigenom upplevd delaktighet i att lösa situationen. Motivationen att förbinda sig ökar då lösningarna skapas utgående från ett behov.

2. Tysta parter som vanligen inte blir hörda tas med i diskussionen

När det inte är fråga om en konflikt, utan en mer teoretisk "motsättning", det vill säga ett samtalstema som potentiellt stärker motsättningar, förbereds dialogen på ett annat sätt än sådan dialog som siktar mot konflikthantering. En diskussion som avvecklar motsättningar är till sin karaktär förebyggande eller stärker sämja. Konflikter ska hanteras då de uppstår. De försvinner inte även om man skulle föra offentligt diskussioner genom principer som avvecklar motsättningar.

Den första principen som avvecklar motsättningar är val av målgrupp. Ofta tar "ytterligheterna" över arenan i situationer med motsättningar. Fokus ligger på uppviglare och de som ansluter sig. Polariseringen blir starkare via synlighet. Diskussioner som avvecklar polarisering förs med de tysta som befinner sig i mitten; de som man vanligen inte lyssnar på. De utgör en kraft som motsätter sig polarisering, svartvitt tänkande och underblåsande verksamhet som utgår från detta.

3. Ett dilemma som inbjuder till diskussion blir ett samtalsämne

För att man ska åstadkomma en meningsfull diskussion med dem som befinner sig i mitten ska deras verkliga bekymmer vara ett samtalsämne. Uppviglarna, vars målgrupp uttryckligen är de tysta, har redan insett detta. Uppviglarna känner till den tysta majoritetens bekymmer, men erbjuder den andra gruppens antagna egenskaper som förklaringar. Brobyggarna däremot minns inte de tysta i mitten, utan försöker bygga en bro mellan två ytterligheter. Då fokuserar de själva också på gruppidentiteter, dvs. den tankestruktur som uppviglar tagit fram, och på information på faktanivå och identitetstal. Detta stärker polariseringsutvecklingen, även om brobyggarens syfte skulle vara att stärka positiva uppfattningar i stället för negativa. Detta kan vara mer trösterikt än uppviglarnas tal, men avvecklar inte motsättningar och gör det inte möjligt att komma ifrån "representationen av grupper".

Ett samtalsämne som avvecklar polarisering är inte ett påstående, utan ett dilemma som bjuder in människor att diskutera ämnen som gäller dem själva. Från identitetstal och karakterisering av människogrupper vänds temat till lojalitetstal som bjuder in att diskutera vad just jag tänker och vad jag kan göra för varje fråga som är aktuell vid respektive tidpunkt.

4. De som inleder en diskussion ska vara opartiska och lyssna på andra

En dialog som avvecklar polarisering ska föras på neutral mark och i en lyssnande atmosfär. De som inleder en diskussion ska handla ur en oberoende ställning. Därför är det viktigt att noggrant överväga ordval: om man använder begrepp som tillhör en intressegrupp får detta andra att vara på sin vakt och eventuellt kanske man till och med utesluter dem. Öppna frågor och en lyssnande atmosfär möjliggör behandling av olika åsikter, verkliga bekymmer och frågor som människor funderar på samt gör att alla individer och representanter för grupper får komma med i diskussionen.

5. En respektfull ton

Det finns inte rum för moralisering och fördömande om man vill avveckla motsättningar. Tunna berättelser och perspektiv ska göras bredare och djupare, och därigenom hitta en gemensam grogrund. I diskussionen som avvecklar polarisering är det inte fråga om rätt eller fel, utan om att olika perspektiv, intressen och behov får komma fram. De kommer fram om diskussion förs i en genuint respektfull anda.

Fallgropar och lösningar?

Kontakter mellan människor som tillhör olika grupper åstadkommer inte automatiskt en positiv inställning. Såsom ovan redan konstateras är inte dialog – åtminstone utan förberedelse – alltid till nytta. Det lönar sig att tänka på dialog som en process som man förbereder sig väl inför och säkerställer att de parter som möts är villiga och redo att få mer förståelse och att bli hörda. Attityder som väcker oro och är våldsamma får inte automatiskt utlopp, då människor förenas med varandra. Länges har man tänkt att kontakter minskar fördomar (kontakthypotesen) och att det uppstår en positiv inställning bara man bekantar sig med varandra.

Ofta har jag hört fördomar förklaras med att "det här är så nytt här". Detta har förbryllat mig eftersom romer har levt i Finland i upp till 500 år och under judarnas kamp för medborgarrättigheter från 1800-talet fram till att Finland blev självständigt lät "invandringsdiskussionen" precis likadan som dagens diskussion (Jacobsson 1951). Jag anser att även reaktionerna på de diskussioner som #metoo-rörelsen har åstadkommit vittnar om samma företeelse, dvs. om misstankar och motstånd i förhållande till "de andra" samt att även om Pride-rörelsen har vuxit år efter år och den jämlika äktenskapslagen är i kraft, riktas dagligen våld som utgår från hat mot sexuella minoriteter och könsminoriteter. Vad gäller samer tillsatte staten 2019 ett mandat för en sannings- och försoningskommission, vars syfte är att möjliggöra behandling och officiellt erkännande av samernas historia och historiska trauma, men inte heller detta gör det lättare att utan konflikter ta hänsyn till samerna i samtal kring kaffebord, vilket vi upptäckte då Pirkka-Pekka Petelius bad om ursäkt av samerna.

Vad är gemensamt för dessa situationer? Åtminstone att alla slags kontakter inte är lika nyttiga, om man anser att fredlig samlevnad och faktiska jämlika möjligheter att lyfta fram

sig själv och sitt perspektiv är en fördel. Man har också uppdaterat kontakthypotesen. Numera ser man att positiva relationer mellan grupper främjas av sådana kontakter som bygger på jämlikhet mellan grupperna, gemensamma mål och samarbete och som får stöd av samhället (Pauha & Jasinskaja-Lahti 2017).

Även maktförhållanden är gemensamt för dessa situationer som gäller icke-normaliserade grupper i samhället. Inställningar och förhållanden mellan grupper sker inte i ett tomrum, utan inom det omgivande samhällets strukturer. Historiska och andra kollektiva berättelser och tolkningar samt betydelsestrukturer upprätthåller vissa attityder och maktförhållanden. Majoriteten "normaliseras" alltid mer (tack Giovanna Esposito Yussif för begreppet "normaliserad"). Då man talar om rasifierade människor är inte deras motsvarighet "majoritetsbefolkningen" eller "majoriteten", utan "normaliserade" människor, eftersom precis som rasifiering hindrar människors faktiska möjligheter att förverkliga sig själva i samhället, upprätthåller även normaliseringen vissa uppfattningar och en viss hierarki som inte heller möjliggör hörande av individernas personliga betydelser. Det finns evidens på att positiva kontakter stöder majoritetens positiva attityd till minoriteter, men att de har en mindre effekt på minoriteters attityder till majoriteten. Därmed påverkar möten majoriteten och minoriteten på olika sätt (Pauha & Jasinskaja-Lahti 2017). Min tolkning är att om mötena stannar på nivån för stereotyper och "representation av gruppen", där representanten för minoriteten är den som uppträder och berättar om sitt liv, så kan de till och med stärka stereotyper och bidra till att människor endast ser och upplever saker genom en identitet. Sådana möten ger inte bredare och djupare berättelser och åstadkommer därmed inte fungerande relationer och genuina förbindelser mellan människor.

En nyckelfråga är hur mötena ordnas. Det lönar sig att undvika att främja "shower". Såsom redan nämnts vid identitetsdiskussioner gör man klokt i att vid möten uppmärksamma deras symmetri. Om majoritetsbefolkningen alltid presenteras som "normaliserad" och minoriteter som representanter för sin grupp eller exotiserade och intressanta karaktärer som tolkas snävt endast genom en gruppstillhörighet, fästs uppmärksamheten alltid vid minoriteter. Detta kan vara ny information och ett nytt perspektiv också med tanke på vissa personer som hör till majoritetsbefolkningen och vara intressant, särskilt om uppträdandet inte hotar deras maktställning, men sådan verksamhet avvecklar inte det svartvita och stereotypa vi och de andra-tänkandet som utgör en tankestruktur för motsättningar och polarisering.

För minoriteter kan uppträdande som en representant för gruppen för en stund ge känslan att de blir sedda och hörda och därmed erkända, men detta möjliggör inte genuin interaktion och tankeutbyte, och därför förändras inte deras attityder. (Inte heller förändras deras ställning i makthierarkin.)

Vilken inverkan har detta på "majoriteten", dvs. den normaliserade majoritetsbefolkningen? De får inte sin röst hörd på nivån för personliga berättelser. Om de endast utsätts för så kallad attitydfostran och om man ber om en tillmötesgående inställning till "de andra", hör man inte deras personliga upplevelser. Därför lönar det sig att planera diskussioner som avvecklar svartvitt tänkande alltid så att man kommer ihåg symmetrin för humanisering, och var och en borde likvärdigt få lyfta fram sina egna erfarenheter och betydelser av den personliga nivån i diskussioner.

Hur kan man då ge information om olika människogrupper – eller befolkningskategoriers – existens i samhället? Information behövs, eftersom den svarar mot icke-normaliserade grupperns behov att bli erkända (tack Maryan Abdulkarim för tydliggörande av tanken). Skolan

är en utmärkt plats att lyfta fram Finlands historia och samhälle inte bara ur en, utan flera gruppers perspektiv. Vilka är viktiga milstolpar för olika grupper i historien? När har olika grupper fått medborgarrättigheter och vilka kamper föregick dessa rättigheter? På detta sätt blir olika minoriteter synliga och normaliserade som en del av en gemensam berättelse. Att representera gruppens upplevelser borde inte ligga på en individs ansvar.

Avslutningsvis: uppmärksamhet ska inte ges åt innehåll utan åt den som de diskuteras med och hur, det vill säga åt relationer

Gemensamt för allt i denna text är att i stället för att diskutera och förstå företeelser lönar det sig att satsa på med vem dessa diskuteras, när och hur. Att betrakta olika företeelser från olika bubblor ökar distansen mellan människor och grupper, men om man däremot funderar tillsammans uppstår en konstruktiv diskussion mellan människor och grupper, och diskussion är det medel som används för att bygga fungerande relationer, och fungerande relationer gör åter gemenskapen kriställig och stark. Värderings- och identitetshjälp för diskussioner som upplevs som svåra finns att få i strukturerade dialogmodeller, till exempel modellen Public Conversation Project (Kangasoja 2020) och Dialogpaus-metoden för konstruktiv diskussion (<https://www.dialogpaus.fi/>. -webbplatsen finns mycket material för att leda konstruktiva dialoger) samt i Utbildningsstyrelsens handbok Konstruktiv interaktion (Elo & al. red., 2017).

Attacker och terrordåd som görs i våldsam och extremistiskt syfte, men även lindrigare företeelser som orsakar otrygghet eller irritation, gör förutom de direkta offren även indirekta offer och vittnen delaktiga. När det "normala" blir stört, avbryts berättelsen om det "normala". Det starkaste sättet att öka kriställigheten, samhörigheten och tryggheten är att berätta en sådan berättelse där alla kan inkluderas. Då utgångspunkten för en berättelse är en uppfattning av situationen som bildats tillsammans – inte i olika bubblor – blir berättelsen sådan där alla kan hitta sig själva och som de tack vare detta vill berätta vidare.

Vid avveckling av motsättningar och hantering av konflikter är lyssnande en radikal handling.

Källförteckning:

Artemjeff, Panu (2020). Väestösuhdopolitiikka ja tunnustaminen. I verket Attias, Miriam & Kangasoja Jonna (2020). Me ja ne – välineitä vastakkainasettelujen aikaan. Into-kustannus.

Attias, Miriam & Brandsma, Bart (2020). Polarisaatio ja konfliktit – eli kuinka me ja ne-ajattelu vaikuttaa keskinäisissä konflikteissamme. I verket Attias, Miriam & Kangasoja Jonna (2020). Me ja ne – välineitä vastakkainasettelujen aikaan. Into-kustannus.

Attias, Miriam & Kangasoja Jonna (2020). Me ja ne – välineitä vastakkainasettelujen aikaan. Into-kustannus.

Berger, J. M., översättning till finska Pietiläinen, Kimmo (2019) Ekstremismi. Terra cognita.

Brubaker, Rogers (2013) Etnisyys ilman ryhmiä. Vastapaino.

Elo, Satu, Kaihari, Kristiina, Mattila, Paula ja Nissilä, Leena (red.) (2017). Konstruktiv interaktion. Handbok för att stärka den demokratiska delaktigheten samt förebygga hatretorik och våldsbejakande radikalisering. Utbildningsstyrelsens publikation, guider och handböcker 2017:1b.

<https://www.oph.fi/sv/statistik-och-publikationer/publikationer/konstruktiv-interaktion>

Hasson Y, Schori-Eyal N, Landau D, Hasler BS & Levy J (2019). The enemy's gaze: Immersive virtual environments enhance peace promoting attitudes and emotions in violent intergroup conflicts. PLOS ONE.

Jacobsson, Santeri (1951) Taistelu ihmisoikeuksista. Gummerus

Kangasoja, Jonna (2020) Dialogi jakautuneiden yhteisöjen ja katkenneiden siteiden uudelleenrakentamisessa – tapaus Public Conversations Project. I verket Attias, Miriam & Kangasoja Jonna (2020). Me ja ne – välineitä vastakkainasettelujen aikaan. Into-kustannus.

Kruglanski, Arie W., Belanger, Jocelyn J. & Gunaratna Rohan (2019). "The three Pillars of Radicalization: Needs, Narratives and Networks". Oxford University Press.

Pauha, Teemu & Jasinskaja-Lahti, Inga (2017). Relationer mellan minoriteter: Forskningsresultat och åtgärdsförslag. Arbets- och näringsministeriets publikationer • Områden • 1/2017

http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79168/TEM_1_2017_FINAL_verkko.pdf?sequence=1&isAllowed=y

GLOBALT SAMARBETE OCH NATIONELLA ÅTGÄRDER

Satu Honkala

Undervisningsråd

Global fostran definieras enligt Maastrichtdeklarationen 2002 som fostran som öppnar ögonen och sinnet för världens realiteter samt öppnar ögonen för att främja rättvisa, jämlikhet och mänskliga rättigheter. ("Global education is defined as education that opens people's eyes and minds to the realities of the world, and awakens them to bring about a world of greater justice, equity and human rights for all.") Extremistiska rörelser, våldsam extremism och terrorism är realiteter i världen som hotar välbefinnandet överallt. En av uppgifterna för global fostran är att påverka dessa företeelser. Eftersom problemet är globalt försöker man lösa det i internationellt samarbete.

Nordiska ministerrådet främjar många slags frågor i nordiskt samarbete. I programmet insatsområde 5 ingår demokratisk kompetens. Ett av dess verksamhetsformer är DIS-nätverket "(Demokrati, inkludering och säkerhet) som är ett gemensamt verktyg för att förebygga diskriminering, marginalisering och våldsamma extremistiska rörelser samt att främja demokratiskt medborgarskap bland barn och unga." Nätverkets syfte är att stödja utbildningssektorns förmåga att möta utmaningar i samhället och konflikter med demokratiska medel samt att förebygga utvecklingen av våldsamma extremistiska rörelser. Nätverket främjar även diskussion, erfarenhetsutbyte och ömsesidig utveckling av kompetens mellan de nordiska länderna. Såsom man kan förmoda av nätverkets namn så är den nordiska uppfattningen att stärkande av demokratisk delaktighet är ett centralt sätt att förebygga deltagande i extremistiska rörelser och våldsam extremism.

Med våldsbejakande radikalisering eller extremism avses att våld används, att man hotar med våld, uppmanar till eller berättigar det med motiveringar som utgår från en lära eller en ideologi. Våldsbejakande radikalisering kan leda till att en person ansluter sig till våldsamma extremistiska grupper eller våldsam verksamhet. I extrema fall kan våldsbejakande radikalisering leda till terrorattacker. I Finland är risken för våldsbejakande radikalisering och extremism fortfarande liten jämfört med många andra länder. Den har emellertid ökat under de senaste åren.

Under 2017–2019 har DIS-nätverket ordnat två samnordiska skolprojekt vars syfte är att i tidigt skede förebygga våldsam extremism. I båda projekten har man utbildat två lärare från tre skolor i varje land och tagit fram ett utvecklingsprojekt för dessa skolor. Undervisningsmaterial har översatts som stöd för projekten till alla nordiska språk. Material som översatts till finska är Utbildningsstyrelsens nätpublikationer *Kiistanalaisia aiheita opettamassa* och *Kiistoja hallinnoimassa* och på den norska DEMBRA-webbplatsen finns svenskspråkigt material på adressen <https://dembra.no/sv/>. Dessutom har Utbildningsstyrelsen producerat publikationen *Konstruktiv interaktion* som är tillgänglig som nätpublikation <https://www.oph.fi/sv/statistik-och-publikationer/publikationer/konstruktiv-interaktion>

EU:s åtgärder för att förebygga våldsam extremism koordineras bland annat av Radicalisation Awareness Network (RAN). RAN-nätverket samlar yrkesmänniskor som utför praktiskt arbete inom olika branscher till sina workshoppar för att diskutera förebyggande åtgärder. I grupperna finns det representanter för polisen, kriminalvården, utbildningsväsendet,

ungdomsväsendet, hälsoväsendet och den lokala förvaltningen. Nätverksmötena producerar rekommendationer om olika teman och god praxis på RAN-webbplatsen. RAN finns på adressen https://ec.europa.eu/home-affairs/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network_en God praxis som gäller utbildningsväsendet finns till exempel i dokumentet Transforming schools into labs for democracy https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/about-ran/ran-edu/docs/ran_edu_transforming_schools_into_labs_for_democracy_2018_en.pdf

Extremistiska rörelser, våldsam extremism och terrorism är globala problem. Även UNESCO har producerat material för skolor och lärare. Materialet finns på webbplatsen <https://en.unesco.org/preventing-violent-extremism/education>. Boken A Teacher's guide on the prevention of violent extremism finns översatt i Utbildningsstyrelsens publikation Konstruktiv interaktion <https://www.oph.fi/sv/statistik-och-publikationer/publikationer/konstruktiv-interaktion>. Även i UNESCOs material har demokratiskt globalt medborgarskap och det omfattande Global Citizenship Education (GCED)-programmet som utvecklats som stöd för detta en central roll.

Behållningen av internationellt samarbete har också utnyttjats i Finlands nationella arbete för att förebygga våldsam extremism. Ofta har också Finland varit en föregångare och utvecklare av god praxis. Inrikesministeriet svarar för den nationella koordineringen. Olika förvaltningsområdets åtgärder definieras i Nationella åtgärdsprogrammet för förebyggande av våldsbejakande radikaliserings och extremism och preciseras i åtgärdsplanen i anknytning till programmet. Planerna och material i anknytning till dem finns på inrikesministeriets webbplats <https://intermin.fi/sv/polisvasendet/valdsbejakande-radikalisering-och-extremism>.

Våldsbejakande radikaliserings och extremism bekämpas allra bäst genom förebyggande arbete som ökar människors trygghet och trygghetskänsla samt minskar motsättningar mellan olika befolkningsgrupper och samhällets polarisering. Målgruppen för det nationella åtgärdsprogrammet är grupper och individer som riskerar att bli radikaliserade. Målet är att säkerställa att det finns färdigheter och bestående strukturer runt om i Finland för att förebygga våldsbejakande radikaliserings och extremism. Kompetens och praxis som konstaterats vara bra ska vara lätt tillgängliga för alla. Särskilt vill man stärka barns och ungas förmåga att identifiera och skydda sig mot meddelanden och påverkan som uppmanar till våld.

I det nyaste åtgärdsprogrammet 2019–2023 åläggs skyldigheter även för utbildningsväsendet. Förutom de åtgärder som ligger på utbildningsväsendets ansvar förutsätts utbildningsväsendets engagemang också i andra åtgärder. Åtgärder som gäller läroanstalter är till exempel: Ankar-verksamheten och hänvisning till den, åtgärder som stärker ungas deltagande i förebyggande av våldsam extremism och radikaliserings, identifiering och bekämpning av rekrytering till våldsamma extremistiska grupper verksamhet, bekämpning av terroristisk propaganda och hatretorik. På utbildningsväsendets ansvar ligger att öka baskunskaper hos personal inom utbildningsväsendet och småbarnspedagogiken med hjälp av fortbildning samt ökningen av olika slags samarbete och informationsutbyte.

Det nationella åtgärdsprogrammet är bindande på ministerienivån, det vill säga för undervisnings- och kulturministeriet samt Utbildningsstyrelsen. Den största delen av åtgärderna genomförs i undervisningen och småbarnspedagogiken som normalt fostringsarbete enligt läroplanerna.

Det nationella åtgärdsprogrammet för förebyggande av våldsbejakande radikaliserings och extremism 2019–2023

Det nationella åtgärdsprogrammet styr åtgärder som förebygger extremism på ministerienivå och fastställer vilka åtgärder som ska vidtas i olika förvaltningsområden. Programmet har sju allmänna mål:

1. Minska extremistiskt våld och hot om extremistiskt våld.
2. Främja att likabehandling, yttrandefrihet och andra grundläggande rättigheter uppfylls.
3. Säkerställa att det finns nationella, regionala och lokala strukturer för mångprofessionellt samarbete samt förfaringssätt för att myndigheter, organisationer och gemenskaper ska kunna förebygga våldsbejakande radikaliserings och extremism.
4. Hatbrott, inklusive straffbar hatretorik som uppfyller brottsrekvisit, avslöjas och undersöks effektivt. Tal som kränker människovärdet och som förbjuds i diskrimineringslagen och trakasserier som är förbjudna enligt lagen om jämställdhet mellan kvinnor och män bekämpas. Offren stöds, konsekvenserna av hatbrott samt lagstridigt tal och trakasserier mot offrets referensgrupp identifieras.
5. Våldsamma extremistiska rörelserns inverkan på lokala gemenskaper och omgivningar minskar.
6. Människor, i synnerhet ungdomar, som lever i Finland upplever att påverkan i samhället och beslutsfattandet genom lagliga medel är effektivt och meningsfullt. Våldsamma extremistiska rörelserns världsbild och verksamhet är inte ett lockande alternativ.
7. Myndigheternas och organisationernas kunskaper och kompetens i fråga om förebyggande av våldsam extremism ökar.

Det nya åtgärdsprogrammet har utarbetats i brett samarbete med olika instanser. I arbetsgruppen har Utbildningsstyrelsen tillsammans med forskare från Helsingfors universitet producerat det avsnitt som gäller utbildningsområdet. Inom utbildningsväsendet ligger fokus främst på fortbildning samt på att öka lärarnas medvetenhet och utveckla deras färdigheter. Som stöd för detta finns i publikationen en strukturering, som går under namnet REDI-modellen, om pedagogens olika uppgifter i anknytning till förebyggande arbete.

Dessutom har läroanstalter och lärare utsetts som samarbetspartner i flera punkter av programmet. Sådana är bland annat stärkande av barns och ungas resiliens genom att utnyttja nordiska och Europarådets material (Dembra, MiSi, Free to speak–safe to learn) samt den lokala Ankar-verksamheten. Ankar-verksamheten är en kontaktpunkt som andra myndigheter och aktörer samt medborgare kontaktar då det uppstår oro om våldsbejakat radikaliserade individer eller familjer. Det är viktigt att ta med de unga i planering och genomförande av förebyggande åtgärder. Detta eftersträvas bland annat genom utveckling av demokratiföstran. Målet är att yrkesmänniskor ska ha tillräckligt med kunskaper om extremistiska grupperns tecken och symboler, så att de kan identifiera tecken och symboler samt särskilt med unga diskutera till vilken verksamhet som är farlig för trygghet, välbefinnande och samhällsfred symbolerna och tecknen anknyter. Stärkande av mediekompetens har en central betydelse.

REDI – DIMENSIONERNA AV BEHANDLING OCH FÖREBYGGANDE AV SAMT MÖTEN VID VÅLDSBEJAKANDE RADIKALISERING OCH EXTREMISM

Katja Vallinkoski, Saija Benjamin och Pia Koirikivi

Forskare, Helsingfors universitet

Våldsbejakande radikaliserings och extremismens roller som läroanstalter ges i den offentliga diskussionen

Den internationella diskussionen om läroanstalters roller vid förebyggande av våldsbejakande radikaliserings och extremism har länge dominerats av anföranden som diskuterar hur läroanstalter skulle kunna observera och identifiera sådana individer som riskerar att bli eller redan har blivit våldsbejakat radikaliserade. På grund av detta har helhetsbilden för det arbete som görs i läroanstalter emellertid på många platser blivit splittrad och bristfällig. Särskilt lite vikt har fästs vid identifiering av och reflektering över pedagogernas egna förutfattade meningar och förhandskunskaper samt hur svåra diskussionsämnen, som till exempel gäller terrorism, skulle kunna behandlas på ett pedagogiskt och etiskt ändamålsenligt sätt i läroanstaltskontexter.

Varför kan läroanstalter inte genomföra profilering?

Trycket på att identifiera våldsbejakande radikaliserings och extremism, dvs. försöken att skapa profiler eller prognoser för vilka som är utsatta för eller riskerar att bli våldsbejakat radikaliserade är problematiska på många sätt. En central orsak till detta är att det inte har utifrån forskning gått att ta fram en lista över sådana drag eller egenskaper som tillförlitligt skulle förutspå en individs eller gemenskaps risk eller sannolikhet att tillägna sig idéer inom en våldsbejakande ideologi och handla enligt dem. I undersökningar har det åter konstaterats att utvecklingsprocessen för våldsbejakande radikaliserings är individuell och summan av flera flerdimensionella faktorer.

I de länder där personalen är utbildad att identifiera eventuella tecken på våldsbejakande radikaliserings hos sina elever, har det rapporterats om flera icke-önskvärda följder. Man har till exempel sett att elevernas yttrandefrihet har blivit begränsad och tröskeln för att uttrycka åsikter som kritiserar samhället har bedömts bli högre på grund av rädslan att pedagogen som en del av sin tjänsteutövning till andra myndigheter skulle rapportera om åsikter och attityder som avviker från etablissemangen. Det har också konstaterats att iakttagandet av tecken på våldsbejakande radikaliserings har fördjupat negativa fördomar mot minoriteter i samhället.

Åtgärdsprogram som utgår från profilering av elever är inte ändamålsenliga eller lämpliga för det finländska skolsystemet. I stället för att utveckla separata strategier för

förebyggande och identifiering borde man i första hand inse hur polariseringen av barns och ungas attityder och våldsbejakande extremistiska ideologiers växande popularitet ska kunna förebyggas i läroanstalter genom sådana övergripande sätt som redan finns i läroplanen och utgår från existerande strukturer och som stärker alla elevers delaktighet, välbefinnande och mångfacetterade tänkande.

Fokus på attityder som blivit våldsbejakande

Också i den finländska undervisningskontexten har det talats allt mer om förebyggande av våldsbejakande radikaliserings och extremism. Det har emellertid förblivit otvetydigt vad fostran exakt borde förebygga. I synnerhet är tanken om att definiera hurdana värderingar elever får stödja en utmanande utgångspunkt i ett fritt, demokratiskt samhälle. Hur skulle man då i läroanstaltskontexter kunna definiera en gräns mellan godtagbara men kritiska och olämpliga värderingar och attityder? Hur definieras egentligen våldsbejakande radikaliserings och extremism och hurdana uttrycksformer kan de få i läroanstaltskontexter? Vad avses egentligen med förebyggande?

Som svar på dessa utmaningar har vi i samarbete med våldsforskare Satu Lindman och Utbildningsstyrelsen utvecklat begreppsparat *"attityder som blivit våldsbejakande"*, som hänvisar till *"alla sådana värderingar, föreställningar och avsikter som kan leda till våldsbejakande retorik och/eller våldsamma handlingar"*. Attityder uppstår av känslor och bedömning av situationer och de styr beteendet. Attityder som blivit våldsbejakande är attityder där hat, utestängande och värdering riktas mot andra människor. Till attityder som blivit våldsbejakande hör godkännande av användning av fysiskt, psykiskt, sexuellt eller ekonomiskt våld mot den person eller grupp som är föremål för hatet och/eller för att främja ett mål som gäller den egna gemenskapen eller värderingar. Attityder som blivit våldsbejakande kan utgå tydligt från ett tänkesätt eller ett värdesystem, men man kan också ha lärt sig eller tillägnat sig dem utan medvetna reflektioner.

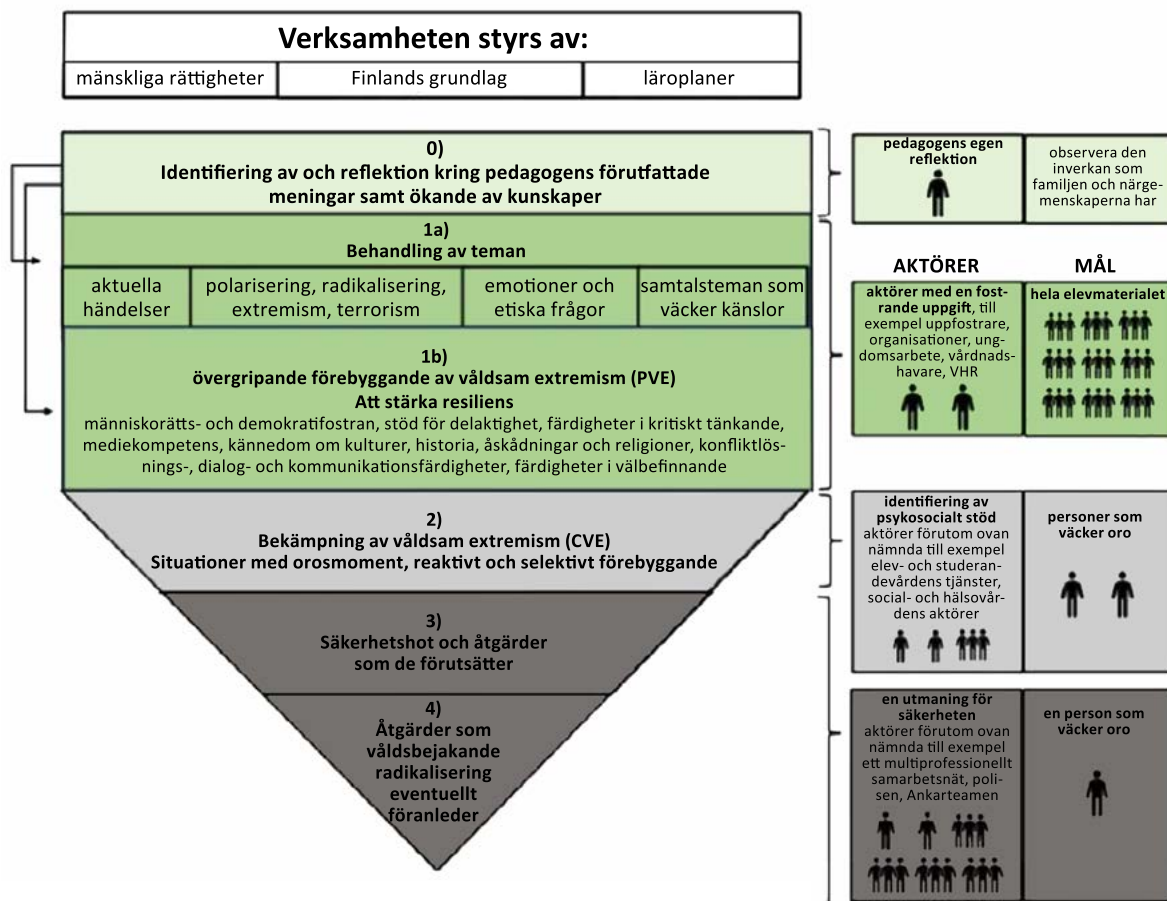
Attityder är något som kan behandlas medvetet, ifrågasättas och som man kan försöka ändra på inom olika nivåer av fostran. I fostran är det också centralt att observera hur olika företeelser presenteras, vad framlagda tankar utgår från och vilka värderingar de baserar sig på. Med fostran kan man påverka attityder genom att öka elevens kunskaper, färdigheter och erfarenheter och därmed stärka den förståelse som utvecklas om den mångfaldiga världen och den egna världsbilden.

REDI – dvs. förebyggande av våldsbejakande radikaliserings och extremism i läroanstalter genom att stärka resiliensen, demokratin och dialogen

Inrikesministeriets 'Nationella åtgärdsprogram för förebyggande av våldsbejakande radikaliserings och extremism 2019–2023' fokuserar i fråga om utbildningsväsendet på den REDI-modell som vi har utvecklat och som i varje dimension beskriver de mest centrala åtgärderna, aktörerna och föremålen som gäller behandling, förebyggande och bemötande av våldsbejakande radikaliserings och extremism. Det området som markerats med grönt ses i detta sammanhang som de mest centrala dimensionerna för pedagogernas

arbete, eftersom dimensionerna 0, 1a och 1b hör till varje pedagogs grundläggande arbete, och de kunskaps- och färdighetsmål som beskrivs i dessa sammanflätas med den dagliga undervisningen och fostran som sker med barn och unga. Centralt i modellen är observationen om att målgruppen för målen enligt dimensionerna 1a och 1b är hela det elevmaterial som pedagogen möter i sitt arbete.

Samtidigt som antalet elever betydligt minskar då man går vidare från dimension 1b, ökar antalet mångprofessionella aktörer runt eleven. Från och med dimension 2 deltar en sektorsövergripande grupp professionella. I situationer med uppenbara säkerhetsrisker och eventuell våldsbejakande radikaliseringsrisk kan man i fråga om dimensioner 3 och 4 anta att endast en enskild elev, som ska vara omgiven av en mångprofessionell expertgrupp, är föremål för åtgärder. Centralt är således att observera att pedagogen inte ska vara ensam i situationer som väcker oro, utan till exempel konsultera rektorn, elev- eller studerandevårdsgruppen samt andra aktörer inom social- och hälsovårdstjänsterna i frågan. Vid behov kan man även involvera polisen samt de sektorsövergripande Ankargrupperna som på många orter koordineras av polisen.



FIGUR 1. REDI-MODELLEN © DIMENSIONER FÖR BEMÖTANDE AV FÖREBYGGANDE AV VÅLDSBEJAKANDE EXTREMISTISKT TÄNKANDE I UTBILDNINGSVÄSENDET (VALLINKOSKI, KOIRIKIVI & BENJAMIN 2019) REDI © - MODEL FOR SUPPORTING RESILIENCE, DEMOCRACY AND DIALOGUE AGAINST VIOLENT RADICALIZATION AND EXTREMISM IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Dimension 0: pedagogens egna reflektioner och ökade kunskaper

REDI-modellen börjar från dimension 0 som utgör grunden för alla följande dimensioner. Identifiering av och reflektioner över de egna förutfattade meningarna och kunskaperna hos en person i uppfostringsarbete samt stärkande av kunskaper är centrala skeden vid planering och genomförande av förebyggande arbete. Det är viktigt att gå igenom 0-nivån, eftersom pedagogen genom att bearbeta sitt eget tänkande utvecklar de etiska och kunskapsmässiga färdigheter som hen behöver för att kunna diskutera och behandla teman som gäller våldsbejakande radikaliserings, extremism och terrorism med eleverna.

Centralt i reflektionsskedet är självreflektion, dvs. att bli medveten om och kritiskt betrakta sina egna värderingar och attityder samt identifiera och reflektera över *intuitiva reaktioner*, det vill säga automatiska reaktioner som i det egna tänkandet kopplas till våldsbejakande extremistiskt tänkande och extremistisk verksamhet. Med *intuitiva reaktioner* avses här de vanliga attityder och fördomar som man i sitt eget tänkande kopplar till exempel till våldsbejakande radikaliserings, extremism och terrorism. Omedvetna *intuitiva reaktioner* kan i värsta fall ge näring åt social polarisering och skapa en negativ bild till exempel av olika sociala, kulturella eller religiösa grupper i situationer där man diskuterar i klassrummet till exempel en aktuell terrorattack eller samhällsfenomen i ett större sammanhang.

I fråga om att öka kunskaper om företeelser blir det centralt att inhämta en så sanningsenlig och objektiv information som möjligt samt att reflektera kring den. Även om målet för att öka kunskaper är att utveckla pedagogens färdigheter att diskutera och bemöta teman som gäller våldsbejakande radikaliserings, extremism och terrorism, ska man emellertid vara medveten om att i fråga om svåra och mångdimensionella samhällsrelaterade utmaningar är det sällan möjligt att presentera uttömmande förklaringsmodeller eller ge enkla svar. Därmed är det bra för pedagogen att redan på förhand förbereda sig inför känslan av osäkerhet och att det inte alltid finns svar på frågor eller kommentarer som elever ställer.

Dimension 1a: behandling av teman

I dimension 1a behandlas polarisering samt teman som gäller våldsbejakande radikaliserings, extremism och terrorism med eleverna. Aktuella händelser, såsom nationella och internationella kriser, konflikter och terrorattacker kommer in i elevernas liv genom nyheter och media. När till exempel en skolmassaker eller en terrorattack sker nära eller fjärran, behöver barn och unga stöd för att gå igenom frågor, känslor och tankar i anknytning till detta.

När omskakande händelser som orsakats av människor eller omtvistade teman (det vill säga som det råder delade meningar om och som väcker starka känslor) behandlas med elever, är det viktigt att pedagogen handlar så att hen inte genom sin egen verksamhet stöder felaktiga föreställningar eller stärker stereotyper eller hotbilder. I ett sådant angreppssätt betonas betydelsen av den självreflektion som beskrivs på 0-nivån. I dessa situationer ska man ge tid och utrymme åt elevernas tal om oro, men man får inte stanna vid detta skede. Det är centralt att temat behandlas enligt vad som passar barnets ålder, pedagogiskt sett ändamålsenligt, att man håller sig till fakta och lyfter fram olika perspektiv på den företeelse

som behandlas. Det är viktigt att ta diskussionen i en riktning där fokus ligger på att man klarar sig tillsammans, på fungerande strukturer, gemenskapen samt att man alltid kan hitta ett alternativ till våldet.

Om barn och unga inte får stöd och utrymme till exempel för behandling av frågor, känslor och tankar som gäller aktuella terrorattacker, kanske de lämnas utan medel att behandla svåra teman i en trygg omgivning. Då är även risken att barn och unga söker sig för att diskutera temat till sådana arenor där man erbjuder förenklade svar och lösningar på komplicerade företeelser, och där grunderna till dessa åsikter kan vara avsevärt färgade.

Å andra sidan är barn och unga också intresserade av företeelser i sig: vad är det fråga om i våldsbejakande radikaliserings, var är terrorism, vem blir radikaliserad, vad motiverar dem, hur kan man förebygga handlingar, befinner jag mig i fara och skulle samma kunna hända här? För att behandla sådana frågor, tankar och känslor krävs väl förberedda pedagoger som själva förstår vad de i huvuddrag är fråga om i företeelsen och vad som skiljer våld som motiveras med en ideologi från annat våld.

Vid behandling av aktuella företeelser behövs kunskapsmässiga, färdighetsmässiga och begreppsliga färdigheter, och då dessa utvecklas kan eleverna reflektera över, identifiera och förstå faktorer och företeelser i samhället som påverkar deras egen världsbild och identitet, att lära sig att delta i konstruktiv samhällsdebatt samt att verka som aktiva medlemmar i ett demokratiskt samhälle.

Dimension 1b: övergripande förebyggande verksamhet (PVE – Preventing Violent Extremism)

Innehåll, metoder och mål som hör till övergripande förebyggande verksamhet är redan nu en central del av utbildningsväsendets verksamhet, och de utgår från nationella och internationella planer, dokument och lagar som styr undervisning och fostran (se till exempel Finlands grundlag, grunderna för läroplaner, FN:s internationella konventioner). Man kan emellertid ytterligare stärka deras effekt med grundläggande utbildning och fortbildning för aktörer inom utbildningsväsendet samt genom utveckling av läroanstalters verksamhets- och samtalskultur.

Tonvikten på förebyggande av våldsbejakande radikaliserings och extremism i läroanstaltskontexten gäller främst kunskaper, färdigheter och sociala upplevelser som fås med hjälp av utbildning samt utveckling och beaktande av kritiskt och reflektivt tänkande. Fokus på förebyggande arbete ska vara stärkande av positiva attityder, färdigheter och verksamhetsmodeller som stöder mångfald och samhällets kohesion.

Med dimension 1b, det vill säga det som är centralt för läroanstalters övergripande förebyggande verksamhet är att skapa sådana verksamhetsmodeller och en skolkultur, där man medvetet stöder varje barns och ung persons delaktighet, välbefinnande och positiva förankring i samhället. Enligt undersökningar stärker positiva mänskliga relationer, känslan av tillhörighet och färdigheter som gäller självreglering (emotionella färdigheter) individens psykologiska resiliens eller uthållighet och bevarandet av funktionsförmågan i svåra eller stressande situationer.

I kontexten för förebyggande av våldsbejakande radikaliserings och extremism är det också särskilt viktigt att stödja individens färdigheter till självständigt tänkande. Färdigheter i kritiskt tänkande samt multilitteracitet, litteracitet och mediekompetens stärker individens självständiga tänkande och hjälper att skydda sig mot extern påverkan, grupstryck och extremistiska rörelsers propaganda.

Förutom att de färdigheter och kunskaper som presenteras i dimension 1b stärker elevernas och läroanstaltsgemenskapernas resiliens, så svarar de också mot uppfattningarna om vilka kunskaper och färdigheter som behövs i ett demokratiskt och mångfaldigt samhälle under det 21:a århundradet samt för allmänt välbefinnande.

Dimension 2: Situationer med orosmoment, reaktivt och selektivt förebyggande (CVE – Countering Violent Extremism)

I dimension 2 är föremålet för verksamheten de elever vilkas tänkande eller handlingar en pedagog oroar sig för eller i vars utseende eller beteende man upptäcker oroväckande förändringar jämfört med tidigare. Oron kan till exempel gälla situationer där eleven genom tal eller sitt beteende visar ett tydligt intresse för våldsbejakande ideologier eller våldsbejakande handlingsmodeller.

Ett förändrat beteende, utseende eller tal som anspelar på extremistiskt tänkande betyder inte automatiskt att ett barn eller en ung person håller på att bli våldsamt radikaliserad, men betydande förändringar ska alltid tas på allvar, eftersom de är symptom som kan vittna om att barnet eller den unga personen mår psykiskt dåligt och är i behov av stöd. Det är viktigt att pedagogen försöker skilja på skämt och avsiktligt provocerande och ett faktiskt hot. I sådana situationer är det också ytterst viktigt att pedagogen har yrkeskunnighet i elevkännedom, att bemöta eleven och tidigt ingripande. Centralt är även att presentera och öva demokratiska möjligheter att påverka som ett alternativ till våldsamma extremistiska rörelser samt att individens resurser styrs till påverkan på ett fredligt sätt som respekterar mänskliga rättigheter. Beaktande av sådana teman och fostran till ett aktivt medborgarskap ska också vara en central del av det vardagliga undervisnings- och fostringsarbetet.

Det kan finnas många slags orsaker bakom oroväckande förändringar, så det är ytterst viktigt att eleven hänvisas till psykosocialt stöd. Det är också viktigt att kontakta vårdnadshavarna. Uppfostrarna behöver inte kunna identifiera när det är fråga om eventuell våldsbejakande radikaliserings eller när det är fråga om någon annan företeelse. En individ som väcker oro erbjuds stöd genom personlig handledning och uppföljning. Förutom pedagogen erbjuds detta till exempel av aktörer i läroanstaltens elev- och studerandevård och/eller aktörer inom ungdomsarbete, social- och hälsovårdstjänster och olika organisationer.

Dimension 3: Säkerhetshot och åtgärder som de förutsätter samt

Dimension 4: Åtgärder som våldsbejakande radikaliserings eventuellt ger upphov till

Då man flyttar sig till dimensionerna 3 och 4 är de observerade förändringarna i elevens beteende så betydande att de utgör ett direkt hot mot skolgemenskapens och/eller samhällets trygghetskänsla eller säkerhet. I dimensionerna 3 och 4 definieras åtgärder som gäller individen fallspecifikt och förutom ovan nämnda instanser ska även polisen, och till exempel det lokala Ankkuri-teamet, ingå i det mångprofessionella samarbetsnätverket.

Man bör observera att verksamhetsmodellerna för dimensionerna 2–4 i första hand styrs och definieras av den egna kommunens eventuella anvisningar och centrala aktörer. I en situation där pedagogen misstänker att eleven utgör ett hot mot sig själv eller andra, ska man alltid ingripa och kontakta läroanstaltens övriga personal samt de instanser som svarar för studerandevården, såsom skolpsykolog och/eller kurator. Om hotsituationen är akut ska man vara i direkt kontakt med polisen.

Skribenter:

Katja Vallinkoski, doktorand, Helsingfors universitet, katja.vallinkoski@helsinki.fi

Saija Benjamin, forskardoktor, Helsingfors universitet, saija.benjamin@helsinki.fi

Pia Koirikivi, forskardoktor, Helsingfors universitet, pia.koirikivi@helsinki.fi

”TOG DU ÅT DIG?!” – LÄRARENS ROLL FÖR ATT STÄRKA RESILIENS OCH DEMOKRATIKOMPETENS

Laura-Maria Sinisalo och Lilja Kaijaluo

Latokartanon peruskoulu

Framtagningen, utvecklingen och den nuvarande mångsidiga omfattningen av vacciner har bidragit till att barn och unga är fysiskt friskare och inte insjuknar lika ofta i allvarliga barnsjukdomar som för femtio eller hundra år sedan. Vi vet inte hur världen skulle se ut nu om vacciner inte hade upfunnits. Tyvärr har man inte utvecklat vacciner som skulle stärka sinnets resiliens och skydda mot ohälsosamma och skadliga influenser och tankar samt garantera individen förutsättningar att hantera komplicerade och kontroversiella teman. Världen förändras så snabbt att vi inte kan förutspå hur den kommer att se ut om femtio år. För närvarande verkar det som att den åtminstone inte kommer att bli enklare. Därmed behöver framtidens aktiva medborgare stark demokratikompetens och resiliens som hjälper att möta livets turbulens, förändringar och tryck från andra människor samt att klara av utmaningar och motgångar.

I en föränderlig och pluralistisk värld kan skolan inte vara en ensam, oföränderlig ö och samma gäller lärarens roll. Då diskussionen i samhället polariseras skulle skolan kunna ha en viktig roll i att bygga dialog och förståelse. Den finska grundskolan har kontakt med hela åldersklassen och barn från alla slags socioekonomiska och kulturella bakgrunder samt värderingar. Även om man typiskt ser att skolans kärnuppgift är undervisning av innehåll och färdigheter som är uppdelade i läroämnena och som definieras i läroplanen, utmanar vi alla lärare att också upptäcka och utnyttja möjligheterna att skapa dialog mellan barn och unga med olika slags bakgrund, stödja utvecklingen av elevernas kritiska tänkande och förmågan att motivera sina egna åsikter. Motiveringen till detta finns i läroplanens mångsidiga kompetenser, det vill säga de borde vara en del av hela undervisningen och genomsyra hela skolans verksamhetskultur.

I denna artikel beskriver vi våra tankar om stärkandet av barns och ungas resiliens och demokratikompetens i grundskolan. Vi har deltagit i Nordiska ministerrådets pilotprojekt *Kiistanlaisia aiheita käsitlemässä* (Behandling av kontroversiella teman) samt *DEMBRA – koko koulu demokratiakasvattajana* (DEMBRA – hela skolan som demokratifostrare). Arbetet i vår skola har bara börjat, men vi hoppas att vi tillsammans är på väg mot det ideal som vi beskriver i artikeln.

Resiliens och demokratikompetenser ur skolans perspektiv

I den europeiska referensramen uppdelas demokratikompetenser i fyra delområden: värderingar, attityder, färdigheter samt kunskaper och kritisk förståelse. Ur skolans roll är det enklast att ta itu med viktiga färdigheter och kunskaper, såsom samarbetsfärdigheter, kritiskt tänkande, empati, att lära sig att lära, förmågan att tolerera osäkerhet och kritiskt betraktande av samhällets företeelser. Dessa teman har en central ställning också i den nuvarande läroplanen.

Även om läraren inte medvetet skulle lära ut demokratifärdigheter, ger hen emellertid genom sina egna handlingar en modell för värderingar och attityder som hör till en demokrati, såsom ansvarstagande, korrekthet, rättvisa och respekt för mänskliga rättigheter. (Council of Europe, 2016.)

Resiliens är en psykisk egenskap och vissa människor har mera resiliens än andra, precis som också fysisk motståndskraft. En människa som har resiliens klarar sig bättre vid svårigheter i livet än en sådan som har mindre resiliens. Lyckligtvis är resiliens emellertid inte en bestående egenskap, utan en färdighet som man kan öva upp och stärka genom positiv verksamhet och som upprätthåller funktionsförmågan och stöder anpassningen till livets utmaningar. (Psykisk Hälsa Finland rf, 2019.)

Vi tror att utveckling och stärkande av demokratikompetenser är en del av resiliens och därför har en viktig roll i skolan. Bland annat är känslan av delaktighet, att bli uppmärksammas och accepterad, kommunikationsfärdigheter, mod att lyfta fram svåra och kanske kontroversiella frågor, respekt för andra samt kritisk multilitteracitet sådana företeelser, vars utveckling skolan kan stödja. Vi tror att stärkande av resiliens och demokratikompetens i skolor hör till alla lärare i alla läroämnena. Man kan också fråga om lärare fortfarande är ett ord som är relevant för att beskriva det arbete som vi gör eller om vi borde tänka allt mer på oss själva som fostrare, vars uppgift är att stödja eleven helhetsmässigt under hela hans lärtid?

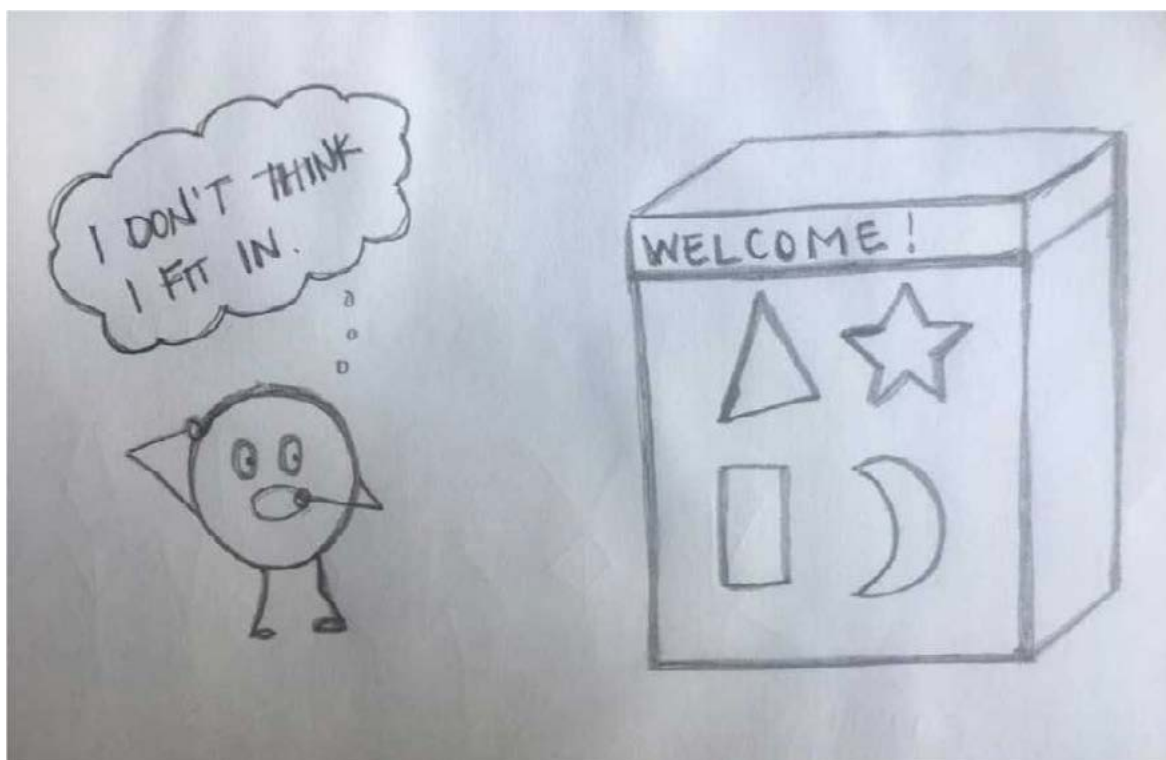
Mångfald och att rymmas inför ramarna – alla har rätt att gå i skola och vara accepterade

”Alla de här lärarna hatar oss muslimer. De tycker bara om sådana som A.A. och B.B.”

I dag är den elevgrupp som kommer in genom skoldörrarna mycket mer mångfaldig än någonsin tidigare. Det finns elever med invandrarbakgrund, elever från trasiga familjer, återinvandrare, deprimerade, elever som är osäkra på sin sexualitet/sitt kön, elever från marginaliserade familjer, blyga, osynliga, de som anstränger sig för att få bra betyg, idrottare, klassens clown och allt däremellan. Man behöver gå i grundskolan – eller åtminstone fullgöra läroplikten – vare sig man tycker att man passar i skolan eller inte. En smidig skolgång förutsätter naturligtvis i någon mån anpassning till normer, till exempel att man följer skolans regler och omfattar vissa sociala färdigheter. Ifall en elev varje dag hen tar sig till skolan upplever att hen inte blir accepterad som den hen är har något gått fel.

Det är tungt för en elev som varje dag känner att hen inte passar att gå i skola eller är utanför, särskilt då man borde ha tillräckligt med energi för att lära sig både akademiska och sociala färdigheter. En sådan känsla kan uppstå av många slags och skenbart obetydliga kommunikationssituationer eller lärarens ordval. I sociala situationer med andra elever uppmuntrar inte ”jävla böj”-rop till att berätta om eller att öppet vara stolt över sin sexuella läggning. Lärarens olämpliga ordval på en lektion kan utesluta en del av gruppen: ”Alla måste kunna berätta modigt om sin egen åsikt” eller ”Alla finländare tycker om bastu, salmiak och HK:s blå korv” eller ”Vad är det för en karl som inte är intresserad av ishockey?”. Känslan av att bli avvissad kan också uppstå ur åsikter som man hör i samhället eller media: ”Alla barn till arbetslösa blir losers som utnyttjar socialvården!” eller ”I skolan är allt så fel när det finns så många invandrare och lärarnas tid går åt till att undervisa dem”.

En av den finländska grundskolans styrkor är att den är jämlik och att alla har rätt att få undervisning och att lära sig. Vi borde kämpa med näbbar och klor för denna jämlikhet. Om en elev känner sig utomstående i sin skolgemenskap kanske hen hittar acceptans och en känsla av tillhörighet i grupper och platser som inte är trygga för hen.



Som pedagoger ska vi uppmärksamma ordval, bilder och texter som vi använder i undervisningssituationer. Betydelsefulla är emellertid också de situationer där vi ingriper i osakligt beteende i klassen eller i en friare situation. Vi borde orka ingripa i "jävla CP", "gör en volt, böj" och andra liknande "skämt", eftersom ifall vi inte ingriper kanske eleverna tror att vi ger vårt tysta godkännande åt ett sådant beteende. Ibland hör vi från skolor att det inte finns några problem, "Eftersom vi inte har invandrare" eller "Våra elever är så homogena", men vi har svårt att tro att det skulle finnas skolor i Finland där alla elever skulle känna sig fullständigt accepterade.

Det föränderliga samhället och eleverna påverkar även lärarens roll och kräver också att läraren ska förändras. Åtminstone borde rollen förändras så att alla elever kan bemötas sådana som de är. En ännu större förändring krävs för att alla elever ska få behövliga färdigheter från skolan samt stöd för att växa upp och utvecklas till aktiva unga personer som klarar sig i en framtid som vi inte ännu vet något om.

Uppbyggandet av kommunikationsfärdigheter och demokratikompetenser (stig)

"Nåväl, då sa jag åt eleverna i 8F att i dag ska vi prata, eftersom de alltid säger att vi inte gör något annat än läser den trista boken. Jag gav ett tema åt dem och sa att de har två minuter på sig att fundera över temat och sen ska vi prata. Där fanns förstås två som alltid vill prata, men de övriga

bara satt, tittade på mobilen och pratade med varandra. När jag tvingade dem att säga nåt så sa de bara "jag vet inte", "spelar ingen roll". Inte kan de ju ens diskutera. Nu fortsätter vi med boken, eftersom det inte blev någon diskussion!"

Ibland tar till och med professionella pedagoger vissa färdigheter som givna. I lärarrummen förundras man över att eleverna inte kan argumentera eller försvara sina egna åsikter, att de sitter apatiska eller att hela samtalssituationen nästan eskalerar till ett slagsmål, då man försvarar sina egna åsikter för häftigt. Att lärarna kräver högklassiga kommunikationsfärdigheter av eleverna utan att man har använt tid för detta motsvarar en situation där man ger ett barn den sista sidan av en Lego-förpackning och säger att använd nu bitarna för att bygga det där rymdskeppet.

Kommunikationsfärdigheter och demokratikompetenser formas redan från och med nybörjarundervisningen. Redan i daghemmet övar man att lyssna på andra, röstar man om man ska gå på utflykt till parken eller skogen och övar man att acceptera olikhet. Denna lärstig fortsätter, eller borde åtminstone fortsätta under hela skolgången så att färdighetskraven och möjligheterna att påverka ökar enligt åldersnivån. Man skapar så många tillfällen som möjligt för eleverna att påverka omständigheter i vardagen som gäller dem. Det viktiga är att eleverna på riktigt och genuint kan påverka saker som behandlas och att det inte är fråga om att de ska delta bara för att det ska vara så. Små elever kan till exempel föreslå och sedan rösta om vad klassen ska få som belöning för gott beteende, hur man gör grupparbeten eller vilken tafattlek man kan leka för uppvärmning i början av gymnastiklektionen. Då eleverna blir skickligare deltar de allt mer tillsammans med de vuxna i planeringen av sitt eget lärande och skolans verksamhet. Om elevernas möjligheter att påverka ännu i årskurs 7–9 begränsas till att man röstar om färgen på gardinerna i klassrummet, har man gjort sig skyldig till skendemokrati. Om eleverna ända från början, med små steg, har övat demokratifärdigheter och att uttrycka sin egen åsikt, är det helt motiverat att förvänta sig att de som tonåringar kan ta ställning till saker som är betydelsefulla i vardagen, till exempel skoldagens struktur, sätt att genomföra kurser eller innehåll i mångvetenskapliga lärområden.

Man måste även öva diskussionsfärdigheter ända från nybörjarundervisningen. I början kan det vara svårt att säga sin egen åsikt högt. I praktiken har det också visat sig vara bra att eleven får öva att uttrycka en åsikt i skydd av en roll, varvid man inte behöver utsätta sina personliga åsikter för andras kommentarer. Diskussioner och debatter förs om teman som lämpar sig för elevernas ålder och det är klart från början att diskussionens eller debattens slutresultat inte är att den andra parten måste ändra sin åsikt. Det är viktigare att lära sig att lyssna på vad andra säger och försöka förstå deras perspektiv. Man måste också lära sig att berätta åsikter så att man motiverar dem: "eftersom jag tycker att det är så här" för inte diskussionen vidare. Att lyssna på och förstå motiveringar och andras åsikter ökar förståelsen för att få saker i den riktiga världen är så svartvita att man endast kan förklara den med en ytterlighet. Samtidigt utgör kommunikationsfärdigheter en övning av kritiskt tänkande och multilitteracitet.

Att diskutera kontroversiella teman i klassen

Det kan kännas svårt för en pedagog att prata om kontroversiella och svåra saker som väcker känslor eller att öppna en diskussion om dem. Vi har säkert alla minnen av våra lärare i de första klasserna som kunde och visste allt, men å andra sidan också av sådana

lärare som uttryckte sina egna åsikter som sanningar och hade en svartvit linje i saker där man också borde tillåta gråa nyanser. I lärarens roll kan det kännas konstigt att medge att man inte vet eller att man är osäker, och det kan kännas skrämmande att lämna sin egen bekvämlighetszon i en klassituation. Ofta behöver emellertid pedagogen inget annat verktyg än att hen är genuint närvarande i situationen och ger utrymme åt alla för att berätta om sina tankar. Ofta berättar inte läraren själv sin egen åsikt om samtalstemat i fråga, om inte en elev kräver detta, och i sådana situationer ska man också vara försiktig. Läraren ska emellertid vara beredd att erkänna att hen själv inte heller vet vad hen ska tänka om en motstridig eller komplicerad fråga eller att hen inte har tillräckligt med information för att bilda en åsikt.

Elevernas inledningar till diskussioner om kontroversiella och motstridiga teman kan ofta vara provocerande. *"Jag är rasist, mina föräldrar är rasister och hela släkten är rasister. Varför ***** måste jag vara i en sån här invandravänlig skola?"* Pedagogen ska också ha mod att ta itu med svåra saker som väcker känslor. Ibland skulle det vara allra enklast att avfärda en stark åsikt eller ett inlägg genom att genast säga "så kan du inte säga/tänka" och fortsätta lektionen, men det är viktigt att man tar itu med frågorna och för en saklig diskussion om dem. En del av våra elever slänger ur sig tankar för att testa och provocera, men en del saknar vuxna utanför skolan att diskutera sakligt och förtroendefullt med om kontroversiella teman eller något annat. Därför kan osakliga skällsord "jävla bögar" eller "jävla blattar" betyda att eleven har funderingar kring dessa teman och skulle vilja diskutera dem med en trygg vuxen. En utmaning för läraren i sådana situationer är att åt eleven förmedla att hen accepteras som individ i skolan, men att den uttryckta åsikten är kränkande eller diskriminerande, och inte är lämplig i skolan. I praktiken har det visat sig fungera bra om läraren för eleven nämner en av elevens positiva egenskaper, men ingriper i hur åsikten har uttryckts eller ordvalet: "Det är bra att du vågar modigt uttrycka vad du tycker. Nu är det bara så att den här åsikten uttrycktes på ett väldigt kränkande sätt. Skulle du kunna förklara med andra ord vad du menar?" Det är också alltid bra att fråga neutralt intresserat vilka orsaker som ligger bakom åsikten, utan att bli provocerad eller beskylla. Då blir eleven bemött, och samtidigt ger läraren ett exempel på en lugn, demokratisk diskussion och kan vid behov korrigera den felaktiga information som eventuellt ligger bakom åsikten.

Att kväva diskussionen eller att inte öva diskussionsfärdigheter kan kännas som ett lättare alternativ, men detta kanske bara stärker elevernas egna perspektiv på saker och ger upphov till känslor av att känna sig avvisad. Om ingen heller ifrågasätter åsikterna eller ger andra perspektiv, kan den ensidiga uppfattningen om saken ytterligare förstärkas. När allt kommer omkring är pedagogernas uppgift att i klassen vara en sorts prismor som erbjuder många olika perspektiv och alternativ för tänkandet och får eleven att se sina egna handlingar i ett annat ljus. Med hjälp av perspektiv och alternativ kanske någon vaknar upp till att inse att framtiden inte är förutbestämd eller att alternativen inte är mycket smala, utan att det finns många saker och vägar som man kan välja i världen. Precis därför är det värdefullt att finländska grundskolor inte ännu har blivit uppdelade i populära skolor och skolor som ska undvikas, utan att det finns barn med olika utgångspunkter i alla skolor. Gruppen av elever är så heterogen att man genom dialog med andra elever med olika bakgrund och med stöd av läraren kanske får perspektiv, framtidsvägar och tankemodeller som eleven annars inte skulle ha hittat självständigt.

Förändring börjar med hjälp av en kedjereaktion

Vardagen i skolan är rätt hektisk bland annat på grund av lärarnas ökade arbetsbörda, elevernas utmaningar och det ständiga utvecklingsarbetet, och det omgivande samhället tycks hela tiden vilja lägga till allt mer varierande saker på skolornas uppgiftslista. Stärkande av demokratikompetenser och resiliens kan också lätt kännas som åter en ny, extra sak som man borde klara av med begränsade resurser. Ibland kan det också kännas att ekvationen inte går ihop. Vi tänker att allt inte behöver förändras över en natt, utan att så länge som alla har samma vilja, byggs enskilda lärares väg upp individuellt. Någon har redan kommit långt, och för en annan räcker det att man funderar över hur man ska kunna ta itu med något av dessa teman åtminstone en gång under läsåret för att åstadkomma en radikal förändring. Det viktigaste är att alla upplever att vår uppgift i skolan är också att diskutera utmanande teman och att inom ramen för det egna läroämnet och arbetet hjälpa elever att utveckla sina demokratifärdigheter.

Demokratisk kompetens eller resiliens byggs inte upp på en dag, och det är svårt att mäta dem. Emellanåt kan vi alla känna krafterlöshet då vi behandlar så stora teman. Regissör Jussi Lehtonen, som arbetar med papperslösa skådespelare, sammanfattar i följande citat väl varför det trots allt lönar sig att fortsätta arbetet: "Själv tror jag att det finns berättelser som måste berättas. Detta har betydelse. Om det förändrar något, kanske bara tanken hos en människa, kan det starta en kedjereaktion." (HS 6.12, översättning från finska.)

Källor:

Competences for democratic cultures. Living together as equals in culturally diverse democratic societies. Council of Europe, 2016. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ccc07>.

Serbian rajalla pakolaisnainen pyysi Jussi Lehtosta ottamaan lapsensa mukaan – Sen jälkeen ohjaaja halusi kertoa paperittomien ihmisten elämästä Suomessa, Sanna Kangasniemi, Helsingin Sanomat 6.12.2019. <https://www.hs.fi/kulttuuri/art-2000006333055.html>.

Psykisk Hälsa Finland rf:s webbplats har använts för att definiera resiliens. <https://mieli.fi/fi/mielenterveys/vaikeat-el%C3%A4m%C3%A4ntilanteet/sairastuminen-voi-olla-kriisi/mit%C3%A4-resilienssi>.

UPPLEVELSEN AV DELAKTIGHET GER EN EGEN PLATS I GEMENSKAPEN

Tarja Ruohonen

Turun normaalikoulu

Då eleverna i skolan talar femtio olika språk, deras släkt kommer från hela världen och då familjernas och elevernas egna erfarenheter av skolgång och skolornas verksamhetskultur är mycket varierande, ska man noggrant fundera över hur varje elev ska kunna känna att hen är på rätt plats då hen öppnar skoldörren. Hur kan eleverna känna att de har en egen plats i gemenskapen? Genom vilka åtgärder och strukturer kan skolan engagera olika slags elever att handla tillsammans och tillägna sig identiteten som en "elev i vår skola" och därigenom bli en del av hela samhället?

Turun normaalikoulu är förutom Åbo universitets övningsskola också en mångkulturell förortsskola. Skolan ligger i Kråkkärret där över 40 procent av invånarna talar något annat språk än finska eller svenska som modersmål. 65 procent av eleverna i grundskolan har något annat hemspråk än finska (2019). I skolan finns årskurserna 1–6, årskurserna 7–9 och ett gymnasium. Skolan ger även undervisning åt eleverna i den internationella skolan i Åbo. Eleverna har lika många uppfattningar om världen, religioner och trosuppfattningar, åskådningar och övertygelser som det finns skopar i skolans entréhallar.

Eleven representerar sig själv

En av de viktigaste principerna för att göra eleverna delaktiga är att även om syftet är att ge elevernas olika kulturer och språk positiv uppmärksamhet i skolan på lektionerna och också till exempel på evenemang som ordnas separat, görs ingen elev till en mannekäng för sin egen eller sin vårdnadshavares kultur, utan var och en representerar sig själv och sin egen personlighet och subkultur.

För det första är ingen kultur statisk och stabil, utan begreppet kultur innehåller i sig tanken om förändring, process och utveckling (se till exempel Vahtikari 2013). Alla uppfattningar om en enhetlig finländsk kultur, arabkultur, amerikansk eller vilken som helst kultur är därmed antaganden och tankekonstruktioner som faller ihop, då man ser närmare på individers eller enskilda familjers liv och verksamhet. Inte ens Snellmans omhuldade tanke om ett språk (och ett sinne) motsvarar dagens verklighet, då en familj kan använda flera språk som barnet eller den unga personen kan på modersmålsnivå. Å andra sidan kan inte en elev alltid till exempel skriva sina föräldrars modersmål.

För det andra har de växande eleverna som får intryck från hemmet, skolan, uppväxtmiljön – det mångkulturella Kråkkärret – och av varandra bara börjat söka sin identitet mellan två, och ibland till och med flera kulturer. De flesta elever i vår skola som inte har finska som hemspråk har invandrabakgrund, det vill säga deras föräldrar är invandrare, men de är själva födda i Finland. Lotta Haikkola har undersökt identiteten hos ungdomar med invandrabakgrund och enligt henne är den utländska bakgrunden ofta starkt närvarande i den andra generationens invandrades uppfattningar om sig själva, och identiteten byggs

upp genom att ta avstånd från finskheten och negativa drag som ofta kopplas till finskhet. Det är fråga om ett utvecklingsskede som ofta är typiskt för ungdomar och där man vill skilja sig från andra då man söker sin egenart (Lovio 2011). Upplevelsen av delaktighet har sitt ursprung i grundläggande acceptans: eleven får representera sig själv i skolan och vara sådan som hen vill se sig själv. Om man i skolan accepterar eleven som en individ, ska hen inte i någon situation bli tvungen att motsvara någon utomstående – eller ens den egna familjens – uppfattning om vilka saker som borde höra till hens eller hens familjs kultur. Då får den egna mono- eller mångkulturella identiteten utvecklas i fred. Detta är viktigt också då det är fråga om andra minoriteter än kulturella och eller språkliga minoriteter, till exempel om ungdomar som identifierar sig med sexuella minoriteter.

Om en elev i skolan främst ses som en representant för sin egen kultur och först i andra hand som en individ, finns risken att man glömmer den främsta referensramen för årskurserna 7–9 och delvis också årskurserna 1–6, tonåren. Som 11–19-åring går en elev igenom en utveckling som ibland kan vara häftig från förpubertet via pubertet till ett mer harmoniskt skede som ung vuxen. Detta skede orsakar i sig konflikter med vuxna oberoende av den kulturella bakgrunden. Att endast tolka konflikter utifrån den kulturella bakgrunden tar bort den unga personens rätt att liksom sina jämnåriga vara tonåring. Att byta tolkningen av konflikter till referensramen för pubertet skapar trygghet både för läraren, som då kan utnyttja sin professionella expertis i utvecklingspsykologi, och för den unga personen som kan uppleva att hen är en individ bland de andra i skolan. Förståelse för en kulturell bakgrund som är betydelsefull för eleven och att elevernas olika bakgrunder får positiv synlighet i skolan och på lektionerna bidrar naturligtvis till att en känsla av delaktighet uppstår.

Kommunikation utgör grunden för delaktighet

Det är uppenbart att man inte klarar sig enbart med en positiv attityd i en skola med många åskådningar. Det behövs aktiva åtgärder som hjälper barn och unga att uppleva att den egna ställningen i gemenskapen är trygg och med hjälp av vilka man övar färdigheten att hitta vägen i en värld, där extremistiskt tänkande och öppet och fientligt förakt för människor som fötts i ett värdesystem som avviker från det egna får fotfäste.

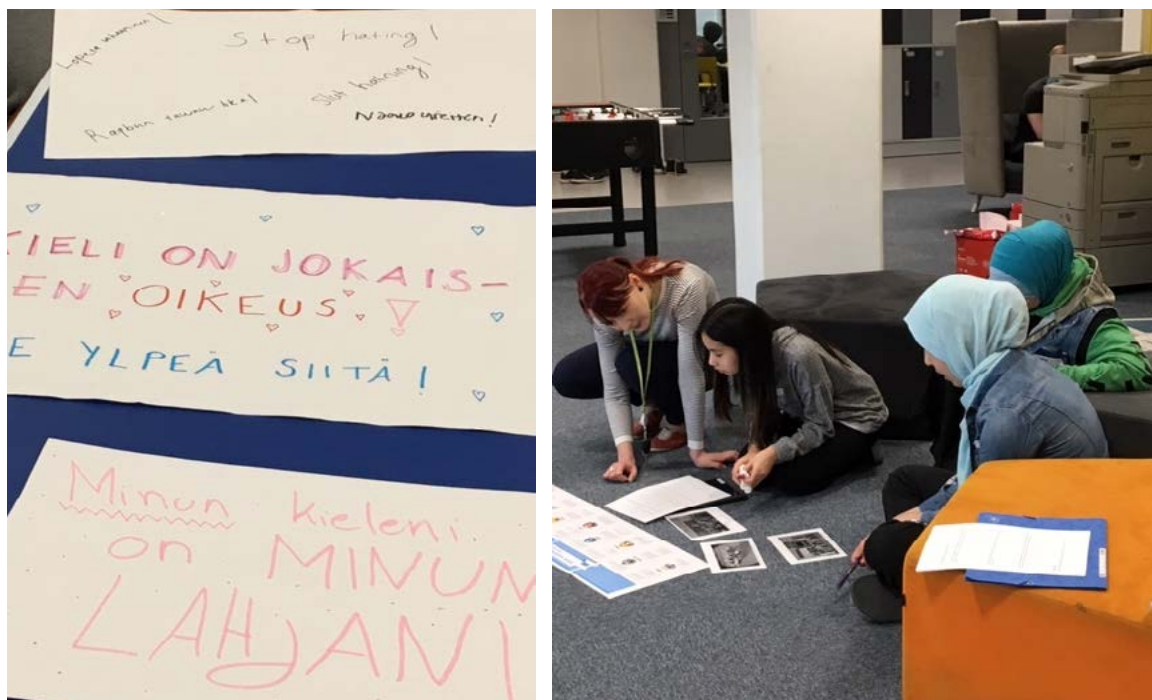
Den viktigaste faktorn som påverkar skolans stämning är en öppen och respektfull kommunikation mellan lärare och elever. Detta återspeglas också alltid i elevernas ömsesidiga förhållanden. En sådan stämning döljer inte utmaningar, utan hanterar problem lösningsorienterat, i en konstruktiv anda och med blicken mot framtiden. Man fastnar inte i det förflutna vid problemlösning, utan utgångspunkten är att alla parter kommande handlingar ska möjliggöra ett fredligt arbete tillsammans.

Om det uppstår problem mellan elever används i Turun normaalikoulu mycket tid för att diskutera hur och under vilka villkor det är möjligt för elever att arbeta tillsammans, även om deras uppfattningar om varandra ursprungligen har varit misstänksamma, till och med fientliga. Elevernas oro, som också kan uppfattas som liten, vad gäller trakasserier eller mobbning tas på allvar och behandlas i ett medlingssamtal, där parterna får lägga fram önskemål om under vilka villkor de anser att man ska kunna arbeta. Utifrån dessa önskemål ingås ett avtal som följs upp. Skolans krav på eleverna är att man inte behöver vara av samma åsikt eller vänner, men att olika människor ska kunna arbeta tillsammans.

för det gemensamma goda. Detta är en grundläggande princip för en jämlik fostran som respekterar mänskliga rättigheter.

Vi diskuterar också mycket med elever och vårdnadshavare om att man ska lära sig att tolerera, eftersom det är det första steget mot dialog och lärande av interkulturella färdigheter.

Även dialogfärdigheter övas. I år har man för lärare, undervisningspraktikanter och också för elever ordnat dialoger enligt Sitras Dialogpaus-koncept (Dialogpaus 2019) i skolan. De färdigheter som man lärde sig av Dialogpaus om att ordna och föra dialog utnyttjas även senare.



Man har i den årliga arbetsplanen för årskurserna 7–9 tagit med en temadag för behandling av kontroversiella ämnen i skolklassen så att eleverna ska ha en trygg kanal att uttrycka åsikter som avviker från rådande uppfattningar. Såväl lärare som undervisningspraktikanter som planerar temadagen har utbildats i metoder för behandling av kontroversiella ämnen. Skolan hade en representant som deltog i en utbildarutbildning i en workshop som ordnades av European Wergeland Center på Utøya, och som hjälp användes också Europarådets publikation "Kiistanalaisia asioita opettamassa" (2017). På temadagen behandlas sektorsövergripande ett tema som föreslagits av eleverna, och som mål för mångsidig kompetens fastställs särskilt K2, kulturell och kommunikativ kompetens. Temana och sätten att behandla dem varierar enligt klass. Till exempel i fjol behandlades bland annat följande teman som eleverna upplevde på något sätt kontroversiella: Gud versus vetenskap, djurens rättigheter, mänskliga rättigheter, barnarbetskraft, sexuella minoriteter, språkliga minoriteter, att uttrycka känslor, likabehandling, ungdomars rättigheter och skyldigheter, cannabis, diskriminering, rasism och psykiska problem. Som metod används aktiverande, engagerande undervisningsmetoder. Kontroversiella teman väcker många slags känslor, och aktiviteter, till exempel spel och drama, gör det möjligt att uppleva många slags känslor och även att sätta sig in i motpartens roll.

Ett särskilt mål för temadagen är att lära sig att lyssna, eftersom det är viktigt för eleven att vid behandling av kontroversiella teman observera att en dialog inte har en vinnare, och i detta avseende skiljer den sig från en debatt som ofta stärker tvister. Att förstå detta gör det lättare för och skapar också trygghetskänsla åt undervisningspraktikanterna och läraren, då de på lektioner råkar ut för konflikter där man ibland grälar häftigt om ett kontroversiellt tema. Det räcker med att man lyssnar och ger utrymme åt alla åsikter. Läraren behöver inte avstå från lagar eller mänskliga rättigheter, och hen behöver inte ha en egen åsikt. Då eleverna lyssnar på varandra och lär sig att man kan framföra olika slags åsikter i skolan, börjar de också förstå varandras bakgrunder och lär sig både att ge och be om motiveringar för uppfattningar. Detta ökar kommunikationen mellan olika grupper och därmed också sammanhållningen i skolan. Upplevelser av en lugn stämning under temadagen uppmuntrar till att fortsätta.

Vårdnadshavaren blir också en del av elevens skolgång

Kommunikationen ska vara naturlig och respektfull också mellan vårdnadshavarna och skolan. Det är uppenbart att skolan och vårdnadshavarna inte alltid är av samma åsikt om vad som vore det bästa för eleven. Trots detta kan diskussionen vara konstruktiv. Vårdnadshavaren har rätt att fatta beslut till exempel om undersökningar som gäller elevens lärande och skolan åter till exempel om undervisningsarrangemang. Ett tydligt erkännande av vårdnadshavarens rättigheter mildrar konflikter i situationer där skolans och vårdnadshavarens uppfattningar skiljer sig från varandra. Skolan har en långsiktig fördel av om vårdnadshavaren även i fråga om meningsskiljaktigheter bevarar sitt förtroende för skolans verksamhet, eftersom ett förtroendefullt förhållande i sista hand också gynnar eleven och gör det lättare att sköta hans ärenden.

Man har i övrigt också funderat mycket över vårdnadshavarnas delaktighet. Man möter ofta vårdnadshavarna, och tröskeln för möten eller kontakter är låg – det är ett privilegium att då det är fråga om en förortsskola så bor nästan alla familjer alldeles nära skolan. Förutom temamöten och utvecklingssamtal har vi försökt fundera över medel för att få fler mångkulturella föräldrar med på föräldramöten. I många länder förutsätts inte alls att föräldrar ska delta i skolans verksamhet, och skolans verksamhet gentemot föräldrarna kan verka svår och besynnerlig särskilt för invandrarföräldrar. En tolk på föräldramötet är inte tillräckligt för att garantera en känsla av delaktighet. Det är emellertid uppenbart att om en vårdnadshavare deltar i barnets eller den unga personens skolgång eller åtminstone följer med den så bidrar detta till den delaktighet som barnet eller den unga personen upplever: då en förälder vet vad som sker i skolan och vilka krav, uppgifter eller möjligheter en elev har, kan hen stödja sin elev på ett helt annat sätt än en vårdnadshavare som lämnas utanför information och kommunikation. Allra enklast syns detta till exempel i att vårdnadshavaren vet när skolan har avvikande program och kan förbereda och utrusta eleven för detta.

I Turun normaalikoulu har man på försök arrangerat föräldramöten som är lite annorlunda än tidigare så att föräldrarnas delaktighet och därmed även elevernas delaktighet ska bli starkare. För det första bjuds vårdnadshavare till nya sjundeklassare till skolan under våren i årskurs 6 för att bekanta sig med skolan och dess verksamhet. Man har upptäckt att vårdnadshavare till elever i årskurserna 7–9 deltar mindre i föräldramöten än vårdnadshavare till elever i årskurserna 1–6. Orsaken är kanske att elever i årskurserna 7–9 förväntas vara självständigare än elever i årskurserna 1–6 och därmed behöver mindre

stöd av vårdnadshavarna. Vårens föräldramöte ordnas samtidigt som sjätteklassarna bekantar sig med skolan, och därmed bildar sig både vårdnadshavarna och ungdomarna en uppfattning om högstadiet som ett naturligt kontinuum för lågstadiet. Sedan bjuds även ungdomarna till höstens första föräldramöte i årskurs 7, så att förbindelsen mellan skolan, den unga personen och vårdnadshavaren ska hållas stark. Antalet deltagare har också varit betydligt större än under tidigare år. Gemensamma kvällar för vårdnadshavare och ungdomar har också ordnats i stället för föräldramöten på hösten för årskurserna 8 och 9. Under dem har ungdomarna med sina vårdnadshavare besökt olika informations- och verksamhetsställen till exempel inom välbefinnande och fortsatta studier. Tack vare detta verkar det som att skolan blir ett gemensamt projekt för vårdnadshavaren och den unga personen.

Målet är att särskilt stärka invandrarföräldrars delaktighet genom att ordna flerspråkiga föräldramöten, där lärare som talar det egna språket ger information enligt språkgrupper om skolans centrala pedagogiska verksamhetsmodeller eller bestämmelser. En mycket populär kväll var till exempel ett flerspråkigt föräldramöte, vars tema var trestegsstödet. Skolans speciallärare hade utarbetat material som behandlades på det egna språket i alla grupper. Från grannskolan anmälde sig lärare som talar vårdnadshavarnas eget språk och då fick man förutom en finskspråkig grupp allt som allt sex grupper med olika språk. Under kvällen ställdes också flera andra frågor som är viktiga för vårdnadshavarna. Frågorna antecknades för att användas under senare kvällar. En form för föräldramöten är en "lektion i skolspråket" under öppet hus-dagen, där vårdnadshavare kan göra uppgifter om olika teman på olika språk och därmed till exempel bekanta sig med elevbedömning, undervisningsmetoder, skolans förvaltning och så vidare.

Vårdnadshavarnas delaktighet och informationen om skolans verksamhet kan ökas genom små handlingar som används för att hälsa vårdnadshavarna välkomna i skolans liv, oberoende av deras bakgrund och tankevärld. Att känna sig välkommen återspeglas via vårdnadshavaren till barn och unga. Trots detta säger man även explicit åt en ny elevs vårdnadshavare att man i skolan önskar att hen kan delta i elevens skolgång på de sätt som är möjliga för hen. När kommunikationen är rak minskar missuppfattningar och fördomar. Under skolans tillställningar är det också möjligt för vårdnadshavare att möta varandra.

Eleven styr sitt eget lärande

Eleven uppmuntras till att delta i planeringen och bedömningen av sitt eget lärande. Lärarna har sinsemellan enats om förfaringssätt och överenskommelsen har dokumenterats. I början av en inlärningsperiod diskuterar lärarna tillsammans med eleverna om vad som bedöms, hur bedömningen genomförs och vilken betoning bedömningen har under perioden. Med elever i den grundläggande utbildningen håller man ungefär i mitten av årets lärokurs ett handledande bedömningssamtal. Därmed är det möjligt för elever att om de så vill påverka sina framsteg och definiera sin egen målnivå. Detta har en stor betydelse för skolmotivationen och elevernas strävan att ta sig framåt.

Undervisningen differentieras kraftigt på lektionerna så att eleverna ska kunna delta i undervisningen på sin egen inlärnings- och språknivå. Kompanjonundervisning används allt mer, och detta möjliggör flexibla grupperingar. Detta uppmuntrar både elever som studerar långsamt och dem som studerar snabbt. En del av lektionerna hålls emellertid

i basgruppen så att skillnaderna mellan olika grupper inte ska bli för stora. Lektionerna för samma årskurs placeras samtidigt i schemat, vilket möjliggör kompanjonundervisning och differentiering samt effektiv hjälp från specialläraren. Detta åter möjliggör att elever som behöver språkstöd i regel kan studera i klassen och att det inte finns något behov att separera dem i en annan grupp för att studera. Hela skolan har förbundit sig till att stärka läsförmågan till exempel genom att komma överens om att man varje dag har en läspaus i skolan, då alla elever läser en valfri bok i femton minuter. I strävandena till inklusion inom den mångkulturella skolan hjälper det att lärarna i grundskolan har utbildats systematiskt och målmedvetet i språkmedveten undervisning.

Naturligtvis ordnas även mångsidig specialundervisning i smågrupper åt elever som behöver stöd. Lärare som talar elevernas egna språk ger stödundervisning i små grupper eller deltar i klassundervisningen. I årskurserna 1–6 finns det läxklubbar och i årskurserna 7–9 förebyggs Wilma-anteckningar genom att erbjuda en läsesal med en speciallärare varje morgon åt dem som har glömt att göra sina läxor. Allt detta är viktigt då man ordnar skolarbetet så att man kan stärka varje elevs självkännet som en lärande individ och att inte heller svaga elever upplever utanförskap. Skolan är en plats för alla, också för dem som lär sig på ett annat sätt eller vars finska håller på att utvecklas eller för dem vars föräldrar inte kan hjälpa med hemläxorna eftersom föräldrarna inte kan läsa och skriva. Skolan har också för flera år sedan fattat beslutet att för att garantera jämlikhet för alla elever så erbjuds alla från elever i årskurserna 1–6 till gymnasiestuderande tillgång till en personlig dator eller en pekplatta.

Kråkkärret är ett av områdena i Åbo med de lägsta medelinkomsterna, och därför har till exempel gymnasiestuderande möjligheten att i lugn och ro stanna kvar i skolan för att göra sina läxor under kvällarna, eftersom alla elever inte har en lugn plats i hemmet där de kan koncentrera sig på sin skolgång. Man försöker också ordna olika slags klubbar, så att så många elever som möjligt ska ha möjligheten till hobbyverksamhet utan kostnader. I fråga om att ordna hobbyer och annan verksamhet samarbetar man med områdets föreningar, till exempel med Flickornas hus och etniska föreningar i området. Till exempel är testunderna för flickor varje vecka en angenäm stund att möta varandra också efter skolan innan de går hem. Elevernas delaktighet kan också stödjas på många olika sätt, som skolans val av värderingar, till exempel uttryckligen genom att skapa möjligheter att delta i hobbyverksamhet.

Även ungdomsgården som är granne med skolan och dess personal har varit en bra samarbetspartner. Vi samarbetar kring en rast på ungdomsgården, som ordnas några gånger per vecka åt olika grupper, till exempel för flickor och sjundeklassister, där ungdomsarbetarna presenterar verksamheten i ungdomsgården och pratar med ungdomarna. Eleverna har fått delta i ett projekt med deltagande budget och ge förslag till ny verksamhet i ungdomsgården och sedan röstat om vilken verksamhet som ska genomföras. Därmed blir delaktighet och påverkan i samhället bekanta genom egen aktivitet. I skolan finns naturligtvis också elevkårer på olika stadier som till exempel tar ställning till regler, kommer med initiativ, aktivt ordnar gemensam eller temabaserad verksamhet för eleverna, till exempel verksamhet som främjar hållbar utveckling, och regelbundet ordnar en frågestund med rektorn. Eleverna deltar också i rekryteringen av nya lärare. Även speciallärare intervjuas först av elever.

Förebyggande myndighetssamarbete

Regelbundet samarbete med andra myndigheter i området hjälper betydligt när man arbetar med att förebygga marginaliseringen och stärka delaktigheten. Kråkkärrets områdespolis, som är känd och prisbelönad även nationellt, har redan i flera år varit en medfostrare i skolan, vid behov naturligtvis en utredare av brottsärenden, i samarbete med skolans personal. Ett fostrande samtal med polisen har upptäckts vara ett mycket effektivt sätt att få en ung person tillbaka till att följa lagar och regler, då man uttryckligen använder metoden i fostrande syfte. Målet är att i god tid styra den unga personen i rätt riktning innan det faktiska straffrättsliga ansvaret börjar som 15-åring. I samarbetet med myndigheter borde också huvudvikten ligga på förebyggande av marginalisering och eventuell upptrappning av problem. Det är viktigt att man kommer underfund med att till exempel polisen eller skolmyndigheten är en konstruktiv och tillförlitlig samarbetspartner eftersom myndigheternas verksamhet är ett fönster till den finländska demokratin.

Delaktighet är inte ett projekt utan skolans verksamhetskultur. Om en elev lyckas följa med andra i lärandet, i skolgemenskapens verksamhet och även utanför den och om man får vårdnadshavaren att lita på att skolan verkar i samarbete med hen och med beaktande av barnets bästa, med sin bästa expertis och hela personalens vilja, kan man säga att skolan är den rätta platsen för varje elev som går i den. Elevens positiva upplevelse av att alla kan delta i skolan tar sig uttryck i en konstruktiv inställning också senare till det övriga samhällslivet.

Källor:

Dialogpaus 2019: <https://www.sitra.fi/sv/rondpaus/>. Läst 13.12.2019.

Kiistanalaisia aiheita opettamassa 2017. Opettajan koulutuspaketti. Euroopan neuvosto 2017. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/kiistanalaisia-aiheita-opettamassa>. Läst 13.12.2019.

Lovio, Ilari 2011: Lotta Haikkola: Toinen sukupolvi etsii omaa paikkaansa. Artikel på webbplatsen Ihmisiä muuttoliikkeessä 24.2.2011. <http://www.muuttoliikkeessa.fi/lotta-haikkola-toinen-sukupolvi-etsii-omaa-paikkaansa/>. Läst 13.12.2019.

Vahtikari, Tanja 2013: Kulttuuriperintö tapahtuu suhteessa menneisyyden materiaaliin jälkiin. Tampereen yliopiston yhteiskuntatieteen tiedekunnan verkkolehti Alusta 26.3.2013.

INTERNATIONELL PEDAGOGIK I SKOLAN SOM EN DEL AV EN VALKAMPANJ

Timo Soini

Rektor, Kellon koulu, Uleåborg

Kellon koulu i Uleåborg har verkat aktivt i Unesco-ASPnet-skolnätverket sedan 2007. Denna roll förpliktar skolan att handla så att undervisningen utgår från ett mångfaldigt finländskt kulturarv och främjar intresset för andra kulturer samt stärker respekten för kulturell mångfald, kommunikation inuti och mellan kulturer och skapar därmed en grund för en kulturellt hållbar utveckling. I vår skola har människor från olika kulturella och språkliga bakgrunder redan under flera års tid mött våra elever och varandra. Eleverna och personalen har haft möjligheten att bekanta sig med många olika kulturers seder, gemensamma förfaringssätt och åskådningar samt stärka sina kunskaper i främmande språk.

Till läroplanen hör även mångvetenskapliga lärområden. I Kellon koulu följs delområdet K2 (kulturell och kommunikativ kompetens). I detta delområde definieras bland annat global fostran på skolnivå. Global fostran har till uppgift att öppna människors ögon och sinne för de olika verkligheter som finns i världen och väcka människors vilja att bygga upp en mer rättvis och jämlik värld som respekterar de mänskliga rättigheterna (Maastrichtdeklarationen 2002). Global fostran betonar världsmedborgarens etik, erkännandet av att planetens resurser är begränsade och färdigheten att agera klokt och ansvarsfullt i en globaliserad verksamhetsmiljö. Särskilt Unescos rekommendation från 1974 om fostran till internationell förståelse, samarbete och fred samt respekt för mänskliga rättigheter och grundläggande rättigheter har bidragit till att skapa en värdegrund för global fostran.

De ovan nämnda principerna konkretiseras på många sätt i Kello. I årskurserna 7–9 kan eleverna välja en kurs i internationalisering. Skolan har regelbundet besökare från olika länder via Uleåborgs universitet. Inom ramen för studierna och i anknytning till läroplanens mångsidiga kompetens får internationaliseringskursen regelbundet besök av Erasmus-studerande från universitetet. Skolan har redan i tre år haft lärarstuderande som praktiserar inom ramen för Erasmus+-programmet från det spanska universitetet i Granada.

Genom AIESEC-organisationens H.E.R.O.-projekt har vi fått unga studerande från olika länder som besökare. Organisationen har ett program vars grund är lektioner mot mobbning. Under lektionerna har de studerande dessutom presenterat språket och kulturen i sitt ursprungsland. Via det japanska Euroasia2-programmet får vi under våren 2020 redan den andra lärarstuderanden till vår skola.

Under år 2015 kom det många asylsökande till Finland. I Uleåborg placerades de på två förläggningar. Finlands Röda Kors inledde integrationsverksamhet i Uleåborg år 2016 och i detta sammanhang startades Salama-teamet. FRK valde bland asylsökande personer som ville delta i verksamheten. Röda Korset utbildade asylsökande inom projektet så att de skulle kunna berätta om sig själva, sitt hemland och dess kultur i det omgivande finländska samhället och därigenom integrera sig i vårt land. Under hösten 2016 meddelade läraren i vår internationaliseringskurs till Röda Korset att representanter för Salama-teamet är välkomna

till Kellon koulu. Genom dessa besök under åren 2016–2017 fick eleverna i vår skola en utmärkt uppfattning om vad det är att vara flykting samt information om asylsökandenas hemland och dess kultur. Besöken lyckades utmärkt. Vårdnadshavarna informerades om dem på förhand, precis som även om annan internationell verksamhet. Elever som intervjuades om Salama-teamets verksamhet i artiklar i lokaltidningar gav positiv feedback om besöken och berättade hur mötena med asylsökande gav dem mer information om dessa människor och tog bort fördomar. Verksamheten upplevdes som en uppiggande del av skolans vardag. Enligt det exempel som Kellon koulu gav startade även några andra skolor i Uleåborg och Uleåborgsregionen samarbete med Röda Korset.

Efter att artiklarna kom ut började det emellertid i en del publikationer systematiskt förekomma skrivelser där man utifrån falsk information började svartmåla Salama-teamets verksamhet. Några vårdnadshavare skickade mycket aggressiva och tendentiösa meddelanden. I meddelandena misstänkte man att asylsökandenas avsikt var att bekanta sig med skolans elever i sexuella syften. Man krävde att verksamheten ska upphöra. Särskilt läraren på internationaliseringskursen blev föremål för verbala attacker i så kallade sociala medier. Aktiviteterna blev så fräcka att läraren i fråga blev tvungen att byta sitt telefonnummer och skydda sin adress. Även jag som rektor fick osakliga meddelanden och telefonsamtal. Vi försökte tillsammans med läraren korrigera de lögnaktiga påståendena, men många ville inte godkänna fakta. Det var som en kamp mot väderkvarnar. En artikel hade följande rubrik: "Oulussa mielipidevaikutetaan lapsiin ja nuoriin, SPR:n masinoima matujen Salama-tiimi porräää kellolaisella koululla" (Opinionspåverkan av barn och unga i Uleåborg, blattarnas Salama-team som ordnats i smyg av Röda Korset vistas på en skola i Kello, MV-lehti). I vår skola fick vi intrycket att verksamheten var organiserad och avsiktligt missvisande.

Samtidigt avslöjades i Uleåborg några mycket beklagliga händelser där några unga flickor blev offer för sexuellt utnyttjande och det kom fram att de misstänkta var asylsökande. Även om namnen på de misstänkta inte gavs ut, spreds som så kallad säker information att de uttryckligen var samma asylsökande som hade besökt Kellon koulu. Detta stämde naturligtvis inte.

I december 2018 överlämnade fullmäktigegruppen för ett parti en förfrågan till stadsfullmäktige där man ställde frågor om asylsökandes och kvotflyktingars besök och undervisningsarrangemang i skolor, och dessutom överlämnade en privat fullmäktigeledamot 18.12.2018 en förfrågan åt fullmäktige om invandrarnas besök i skolor och på daghem. Den lyder enligt följande: "Vem eller vilka har fattat dessa vansinniga beslut som att ta invandrare (utan bakgrundsuppgifter) till våra barns SKOLOR och till och med DAGHEM. Jag vill veta vilka som är ansvariga för dessa brott." (Utdrag ur protokollet från Uleåborgs stadsfullmäktiges frågestund, december 2018, översättning från finska.) Stadens bildnings- och kulturdirektör svarade på förfrågningarna. Före sitt svar hade han bland annat bett om information och bakgrundsuppgifter från Kellon koulu om ämnet.

En livlig diskussion uppstod i stadsfullmäktige. Anmärkningsvärt är att fullmäktigeledamöter i flera partier trodde på den förvrängda informationen. I fullmäktige kom man med inlägg där man krävde att asylsökandes besök i stadens inrättningar ska förbjudas. Även några fullmäktigemedlemmar med bakgrund som lärare gav sådana yttranden. Stadsdirektören i Uleåborg berättade i offentligheten att målet är att det inte ska uppstå spänningar mellan olika folkgrupper och att man i planeringen försöker beakta organisationer som är verksamma i Uleåborg. Enligt stadsdirektören hade rektorn för Uleåborgs universitet

meddelat att universitetet är intresserat av att delta i sådan planering eller utveckling av innehållet.

Då de första fallen av sexuellt utnyttjande blev offentliga hade tydligen bildnings- och kulturdirektören under hård press blivit tvungen att till skolor och daghem inom sitt verksamhetsområde ge anvisningen att bland annat avbryta Salama-teamets besök på inrättningar. Denna anvisning väckte naturligtvis frågor om man nu här gör sig skyldig till allmän diskriminering och stämpling av en folkgrupp, även bland medlemmarna i Uleåborgs stads bildnings- och kulturnämnd.

Bildnings- och kulturdirektörens anvisning hade emellertid följder och den användes som en grund för att underblåsa konflikter mellan asylsökande och andra medborgare, och den användes liksom för att legitimera verksamheten.

I februari 2019 kom unga finländska idrottare och konstnärer till Kellon koulu inom ramen för Walter ry:s Kytke-workshoppar som finansierades av social- och hälsovårdsministeriet. Alla besökare var finländska medborgare och hade olika etniska bakgrunder. Syftet med workshopparna var att främja kommunikation mellan kulturer, respekt för andra människor och ansvarstagande. Detta har ju en direkt anknytning till innehållen i läroplanen.

Eftersom det var riksdagsval i vårt land i april 2019, såg en kandidat här ett utmärkt valargument. Kandidaten frågade mig om skolan hade haft besök av asylsökande, eftersom hen sade sig ha blivit kontaktad av bekymrade Uleåborgsbor. Jag svarade sanningsenligt att vi inte hade haft sådana besök. Röda Korset hade genast efter uppståndelsen kring asylsökandenas besök stoppat Salama-teamets verksamhet. Kandidaten nöjde sig inte med mitt svar utan meddelade att hittills har hen inte blivit kontaktad obefogat och sade att hen inte förstår varför så många har kontaktat hen. Jag blev tvungen att berätta för kandidaten att i detta fall har det inte funnits någon grund för att hen blivit kontaktad. Kandidaten ville emellertid inte nöja sig med fakta eftersom de tydligen inte främjade hens politiska agenda. Hen startade bland annat en kampanj i Facebook där Kellon koulu hamnade i skottlinjen. Kandidaten använde bland annat följande slags uttryck: "Ungdomar har chockerande upplevelser. Har man stött på ideologisk hjärntvätt också någon annanstans i Uleåborg än i Kellon koulu?" Det är anmärkningsvärt att kandidaten i fråga studerar till lärare och att hen karakteriserar verksamhet som utgår från läroplanen som hjärntvätt.

I samband med Salama-teamets besök i vår skola har vi bett om elevernas åsikter om verksamheten. Feedbacken har varit entydigt positiv och det har kommit fram att teamets verksamhet har röjt undan många misstankar och rasistiska attityder.

I Facebook-gruppen Oulun Puskaradio fick riksdagsvalskandidaten snart anhängare. Där började man systematiskt sprida falsk information om vår skola och dess internationaliseringsarbete. Jag hotades med följder och man önskade att mina familjemedlemmar ska bli utsatta för våld. När jag läste meddelandena kunde jag inte undvika tanken att det var fråga om så kallad trollfabriksverksamhet. Desinformation som spreds avsiktligt började leva sitt eget liv, och därefter fick inte fakta längre fotfäste i kommunikationen.

Händelsen utvecklades till en berättelse som utgår från förvrängd information och där falska påståenden förändras till fakta som de som deltar i skrifterna gärna litar på och för vidare berättelsen med sina osanna föreställningar. Då man börjar upprepa en åsikt eller falsk information som en sanning kan det hända att en inbillning som utgår från en felaktig

föreställning kan förändras så att den börjar verka som ett riktigt påstående. Då glömmer man i själva verket den ursprungliga saken och det uppstår en helt egen och ny berättelse som används för att främja egna mål och för att få väljarnas förtroende.

I sociala medier förekom bland annat skrivelser där man påstod att män med invandrarbakgrund har lockat flickor till sina bilar i Kello-området. Ett meddelande fortsatte sedan så här: "Jag är emellertid inte säker om det var i Kello, det kan också ha varit någon annanstans." Eftersom jag ansåg att man gör sig skyldig till brottslig verksamhet i Facebook-skrivelserna gjorde jag en begäran om undersökning åt polisen. Polisen tog emellertid inte saken vidare efter att ha undersökt den. I beslutets motivering nämndes att det inte finns anledning att misstänka brott i ärendet och att yttrandefrihet hör till grunden för västerländska samhällen. Enligt polisen stred verksamheten emellertid kanske mot god sed.

YLE:s lokalradio förmedlade information som utgick från fakta om Walter ry:s Kytke-workshoppar. Jag intervjuades i en radiosändning och en artikel gavs ut på YLE Oulus Facebook-sida. Eftersom nyheter som utgår från korrekt information inte passade in i vissa instansers agenda och inte främjade riksdagsvalkampanjen, var konsekvensen åter en förtalskampanj som utgick från falsk information bland annat på Facebook-sidor. Särskilt aktiv i denna kampanj var den riksdagsvalskandidat som hade kontaktat mig efter besöket av Walter ry:s representanter. Kandidatens skrivelser fick enligt min åsikt demagogiska drag, och kandidaten hade som mål att med avsikt skapa konflikter och polarisering mellan olika grupper. Skrivelserna gav intrycket att man inte ska bjuda in andra än finska medborgare på besök till skolor och av dem också bara ljushyade. Denna kandidat valdes med ett stort antal röster till Finlands riksdag.

Vid en analys av händelserna känns det oroväckande att det används felaktiga föreställningar och desinformation som metoder för en valkampanj samt att man med förvrängd information attackerar institutioner i vårt demokratiska samhälle, det vill säga mot demokrati. Även stämplande av en viss människogrupp, begränsning av deras rättigheter och till och med kanske ifrågasättande av deras människovärde strider mot det finländska samhällets etiska uppfattningar som utgår från jämlikhet.

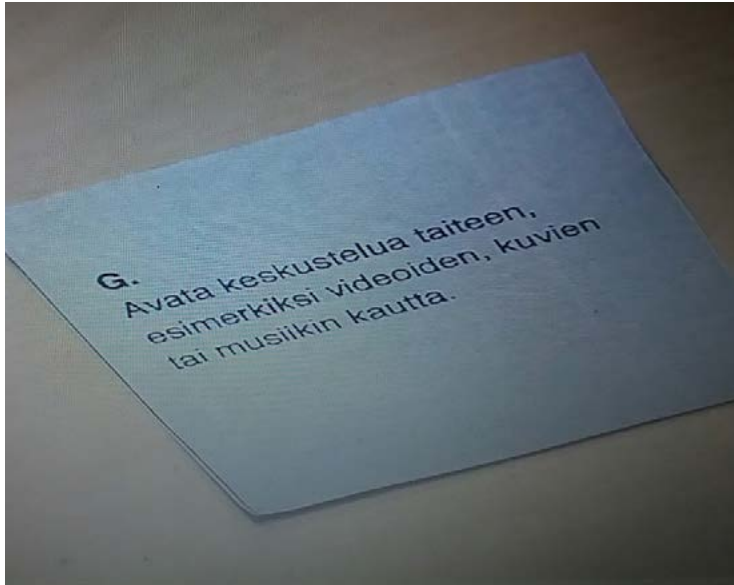
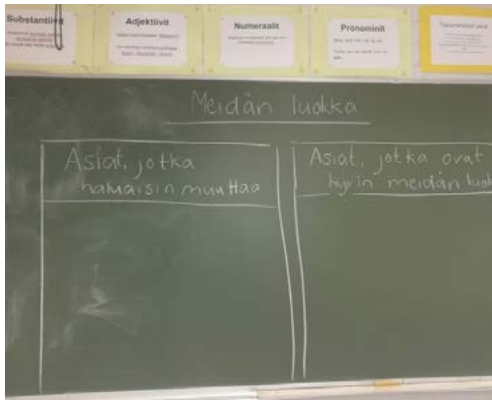
KONSTRUKTIV KOMMUNIKATION I SKOLANS VARDAG

Minna Törrönen

Tampereen normaalikoulu

Övningsskolan vid Tammerfors universitet kom med i The Nordic Wergeland Centers utbildning om kontroversiella teman och konstruktiv kommunikation på Utøya. Rektorn och de lärare som deltog i utbildningen delade med sig av sina kunskaper med alla lärare för årskurserna 7–9 på ett aktiverande lärarmöte och alla fick i praktiken bekanta sig med metoder för konstruktiv kommunikation. För alla villiga lärare i årskurserna 7–9 ordnades också en annan utbildning om metoderna. I egenskap av en instans som utbildar lärare har övningsskolan också ordnat grupphandledning för ämneslärarpraktikanter om denna verksamhetsmodell och -metoder. Lärare och undervisningspraktikanter för årskurserna 7–9 ordnade en dag där varje lärare och elev i årskurserna 7–9 fick öva på att tala om kontroversiella teman och konstruktiv kommunikation. Viktigare än en enskild dag är att få konstruktiv kommunikation som en del av skolans vardag oberoende av det läroämne som läraren eller praktikanten undervisar. Konstruktiv kommunikation och övningar i anknytning till den ökar färdigheterna för att lyssna och för en fungerande kommunikation. Diskussions-temana kommer från elevernas och studerandenas vardag och från samhället. Elever och studerande, lärare och praktikanter har upplevt att metoderna för konstruktiv kommunikation är ett meningsfullt och inspirerande sätt att föra dialog. Människornas grundläggande behov är att bli hörda och sedda samt att vara en del av en gemenskap. Lärare har upptäckt att elever och studerande har ett behov och en vilja att behandla kontroversiella frågor samt att påverka studieinnehåll och metoder. Lärare har haft en vilja och beredskap att testa olika sätt. Många lärare har redan sedan tidigare haft verktyg för konstruktiv diskussion och positiv kommunikation. Fem lärare i vår skola har dessutom fortsatt att utbilda sig i ungefär ett år i studier i positivt lärande och livskunskaper och har delat med sig av sina kunskaper i workshoppar för personal, klasslärare och ämneslärare. Positiv pedagogik utgör en central del av upprätthållandet och främjandet av en konstruktiv kommunikation.

Årskurserna 7–9 är det sista skedet att nå hela årsklassen och därför deltar alla sjundeklassister i vår skola i en årlig workshop om hatretorik som ordnas i samarbete med PLAN. I workshoppen lär man sig att skilja på hatretorik och tal där man är arg och övar metoder som förebygger eller bekämpar hatretorik. Vid förebyggande av hatretorik är det centralt med känslan av att tillhöra en grupp och möjligheten att få sin röst hörd och kunna påverka. Övningsskolans mål är att stödja gemenskapskänslan och få elever och studerande att vara delaktiga bland annat med hjälp av en aktiv stödelevs-, tutorstuderande-, elevkårs- och studentkårsverksamhet. Styrelsen för elevkåren för årskurserna 7–9 ordnar varje vecka bland annat raster med dans för eleverna i grundskolan och lärarna erbjuder olika slags rastaktiviteter, bland annat akrobatik, mindfulness, brädspel och så vidare. I gymnasiet ordnas fem gånger om året gemenskapsdagar där målet är att tillsammans utveckla gymnasiets verksamhet och bekanta sig med människor som studerar eller arbetar i andra gymnasiegemenskaper. På gemenskapsdagarna har man bland annat ordnat rektorns frågestund, dit studerande har fått skicka frågor på förhand samt funderingar kring den nya läroplanen och program som ordnats av tutorer och studentkårens styrelse. Grupperna i gymnasiets årskurser håller också en eftermiddag för den egna gruppen en gång per termin. De planerar sin gemensamma verksamhet tillsammans med sina grupphandledare. I början av läsåret ordnas för sjundeklassisterna och studerandena i gymnasiets första årskurs dagar då man bildar elevgrupper.



I grundskolan har man övat emotionella färdigheter, konstruktiv kommunikation och behandlat kontroversiella teman bland annat med hjälp av morgonsamlingar, lektioner om emotionella färdigheter och hela kurser. Åt eleverna i årskurs 9 i grundskolan erbjuds en valfri kurs om mänskliga relationer för ungdomar där man övar sig att använda

metoder för konstruktiv kommunikation, bland annat aktivt lyssnande, jag-meddelanden, värderingar, värdekonflikter och att lösa dem samt förhandlingsfärdigheter. I gymnasiet erbjuds som en skolspecifik kurs inom psykologi en liknande, men mer teoretisk kurs om kommunikationsmönster. Kursernas innehåll har kompletterats i och med utbildningen på Utøya. Under kurserna används Fredsskolans dramaworkshoppar och Dagsverke rf:s skolbesök. Detta samarbete har ökat elevernas emotionella färdigheter – förmågan att sätta sig in i en annan människas situation – och har gett ökad förståelse för olika kulturer och de mänskliga rättigheternas betydelse.

Två lärare för årskurserna 7–9 och två gymnasielärare deltog dessutom i en utbildning om förebyggande av radikaliserings som erbjöds av HY+ och vi utvecklade en kurs som gäller gymnasiet temastudier: Se oli yksi meistä – kiistanlaiset aiheet, poliittinen ja väkivaltainen radikalismi (Det var en av oss – kontroversiella teman, politisk och våldsam radikalism). Kursens mål är att utveckla identifiering och analys av samt diskussion kring aktuella kontroversiella teman på ett övergripande sätt som överskrider läroämnegränserna (samhällslära, historia, psykologi). Studerandena lär sig teorier som gäller uppkomst och uttryck av våldsbejakande och politisk radikalism samt sätter sig in i aktuell forskning om temat. Studerandena utvecklar sitt kritiska tänkande. Studerandena övar sig i att konstruktivt diskutera aktuella teman och händelser. Studerandena övar sin kritiska mediekompetens. Tyvärr har denna kurs inte ännu genomförts en enda gång.

Man har hörsammat elevernas och studerandenas röst och åsikter genom att med hjälp av Google låta genomföra en enkät, där man frågade vad de är nöjda med i övningsskolans verksamhet och vad de skulle vilja påverka. Även utarbetandet och uppdateringen av en jämställdhets- och likabehandlingsplan har erbjudit eleverna möjlighet att berätta om sina egna erfarenheter och önskemål. Utifrån resultaten från den elektroniska jämställdhets- och likabehandlingsenkäten som skickades till alla i årskurserna 5–9 och gymnasistuderandena och hörandet av elev- och studentkårens styrelse ordnades i vår grundskola utbildning och verksamhet för kamratmedlingslärare (åtta lärare) och -elever (20 elever). Att tala om kontroversiella teman, konstruktiv kommunikation och regelbundna elektroniska enkäter och diskussioner förbereder eleverna och studerandena att också i fortsättningen göra sin röst hörd.

I början var det utmanande att hitta tid för organiseringen i den inledande fasen. Nu när arbetssätten är bekanta sker verksamheten under lektionerna. Det är också lättare att bearbeta saker med en bekant än med en främmande grupp. Vi uppmuntrar till att modigt prova åtgärder och evenemang som ökar den konstruktiva kommunikationen och gemenskapskänslan. Ordna till exempel ett aktiverande lärarmöte där ni låter lärarna bekanta sig med en del metoder för konstruktiv kommunikation, så blir arbetssätten möjliga för alla oberoende av läroämne.

BJÖRNEBORGS SVENSKA SAMSKOLA – DEMBRA

Erika Ekholm, Monika Malm-Strandberg och Nina Juganson

Björneborgs svenska samskola antog utmaningen att delta i Dembra på vårterminen 2019 i januari. Vår ledning började med att utse en "dembra-grupp". Denna grupp kom att bestå av lärare som arbetar på lågstadiet, högstadiet och gymnasiet.

Vår skola är en svensk samskola i finsk miljö i staden Björneborg/Pori på västkusten. Vi har cirka 280 elever och 35 lärare, men till koncernen hör även den svenska barntädgårdens. Vi är en privat skola.

Allra först började vi med att fundera kring de olika teman som Dembra behandlar och redan då uppgjordes en plan att vi ska ha en färdig verksamhetsplan inför läsåret 2019–2020. I detta möte kunde vi redan konstatera att välmående är det vi vill satsa mycket på och att färdigheter i demokrati, delaktighet och kritiskt tänkande var viktigt att inkludera i arbetet.

Efter detta möte började vi kartlägga vad det är vi redan gör inom dessa temaområden som tillhör Dembra och vilka temaområden som behöver utvecklas vidare. Till vår förvåning insåg vi att vi arbetade mycket med teman kring Dembra men hade kanske inte riktigt så tydlig bild av vår verksamhet. I och med detta kom vi fram till vårt fokus: **Ökad demokratisk medvetenhet för välmående.**

Efter att kartläggningen gjordes, hade vi vår första workshop och detta möte gav upphov till nya perspektiv och nya kunskaper varvid tanken om en helårsplanering med Dembra kom till. På skolan anordnade vi ett informationsmöte för lärarna där vi förklarade vad Dembra är, varför det är viktigt ur ett skolperspektiv men även ur ett samhällsperspektiv, och hur vi på skolan kan börja arbeta förebyggande kring utmaningarna inom demokratiföstran.

Ur lärarperspektiv fanns det en oro över om Dembra skulle föra med sig mera arbete för lärarna. Vårt mål har hela tiden varit att inte öka arbetsbelastningen, utan att hitta sätt att arbeta med Dembra på ett inkluderande sätt i vår vardagsverksamhet, och medvetandegöra perspektiv.

Varför?

Vi presenterade vad vi redan gör inom dessa teman och vad vi skulle kunna utveckla. Vi påpekade även att detta inte var något som endast Dembra-team gör utan något som faktiskt förutsätts utifrån vår läroplan och att vi har ett gemensamt ansvar. I vår koncern kan vi även inkludera barntädgården i detta arbete så att elevens lärostig från barntädgården till gymnasiet genomsyras av ett Dembra-tänk.

"Alla lärare tolkar och arbetar med demokrati på olika sätt och det är en styrka i sig, men det är viktigt att riktningen är den samma!"

Hur?

Eftersom workshopen gav oss verktyg att fundera kring hur vi implementerar detta i vår verksamhet så presenterade vi tanken: "Om, genom och för", som betyder genom kunskap, process och aktivitet uppnå inläring. Det vill säga fakta, deltagande och känslan av att kunna påverka. Vi förklarade även att alla lärare har ett ansvar för att inom sina ämnesområden behandla teman på sitt sätt, att välja perspektiv inom ett presenterat tema, det vill säga medvetandegöra. I samma möte presenterades även tanken om att arbeta tematiskt, ämnesintegrerat och mångvetenskapligt under hela året.

Lektionsexemplen presenterades endast kort men det förmedlades var hjälp i undervisningen kan hittas.

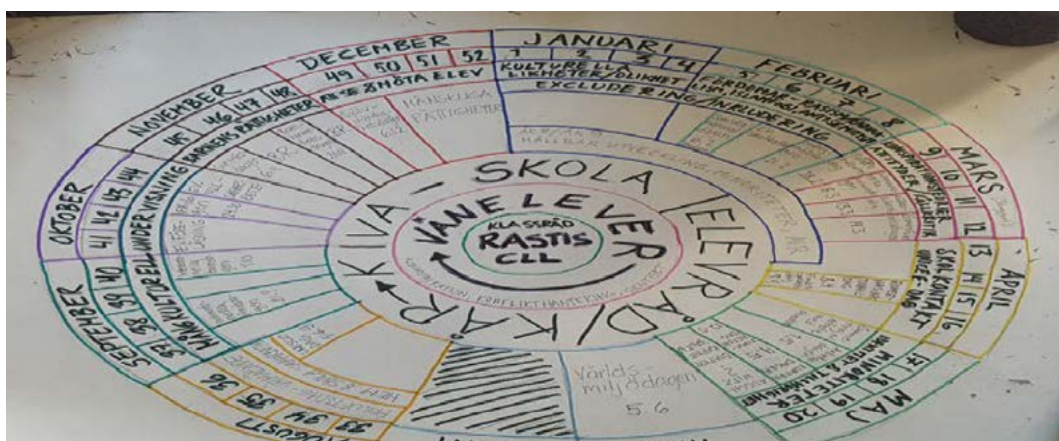
Efter detta möte kunde man konstatera att alla lärare tyckte att detta var ett viktigt område att medvetandegöra men att det kanske kändes lite diffust med vad var och en kan börja arbeta. I och med detta bestämdes att vi gör upp en färdig plan, som inte ska innebära mer arbete. Vi hoppas på att denna grund utvecklas mera till en "down-up" verksamhet.

Vi hade även fått verktyg som vi utnyttjade vid ett möte för att fördela vårt arbete mellan personalen, detta underlag fungerar som en påminnelse om olika ansvarsområden.

	Åtgärd, ny eller existerande	Dembra princip – varför denna åtgärd	Förväntat resultat	Målgrupp (lärare, personal, vårdnads- havare)	Ansvars- person	Dokumentation
Lärare: ökat kunnande						
Klass: undervisnings- och interaktionsförhållanden						
Verksamhetskultur						
Den närmaste omgivningen, samarbetspartner						
Ledningen						

Detta underlag är en påminnelse om vem gör vad och hur. Detta underlag har även en målsättning för vad man har för förväntat resultat av "görandet".

Vi har i Björneborgs svenska samskola gått in på att implementera vår plan om ökad demokratisk delaktighet för att medvetandegöra välmåendet.



Vi har läsåret 2019 - 2020 planerat in tematiska månader i DEMBRA-perspektiv. Vi har också morgonsamlingar enligt almanackan där DEMBRA-temat för månaden är perspektivet. För att underlätta materialhämtning för lärare som ska hålla morgonsamlingar har vi lagt upp förslagen om materialbanker till exempel dembra.no, levandehistoria.se, svenska.yle.fi/vetamix och lapsenoikeudet.fi och så vidare färdigt för morgonsamlingarna.

För att öka välmåendet och elevernas deltagande har vi i alla årskurser infört klassråd med färdiga månadsteman och därtill hörande frågor. Dessa klassrumsdiskussioner/tankar framförs i elevrådet/elevkåren för att föras vidare till ledningen. Frågorna är baserade på elevernas miljö, lärande och bemötande. För oss är det viktigt att vi får elevernas röster hörda och därmed kunna utvärdera välmåendet i skolan i en kontinuerlig dialog och utveckla verksamheten till det bättre.

Eftersom vi även haft samarbete från skolan med Centraförbundet för barnens rättigheter, har vi ansett att barnkonventionsveckan är viktig att lyfta fram i ett ökat demokratiskt lärande. Vi har även sedan 2017 arbetat med att öka läsförståelsen/läsförmågan bland våra elever tillsammans med CLL (Centret för livslångt lärande), vilket vi i framtiden hoppas även kommer leda till att vi får elever med goda kunskaper i källkritik.

Det har även prövats med workshop i åk 9 om identitet: "Är du finskspråkig?" och "Dimensioner av finskhet". Huvudpoängen kom fram i övningarna, men eftersom grupperna i skolan är ganska homogena blev diskussionerna väldigt onyanserade och eleverna visste redan hurdana svar "läraren" söker och det krävde att läraren utmanade tankarna. Identitet var svårare att reflektera kring än reflektionerna kring finskhet.

Alla lärare har påmints om varför detta arbete är viktigt för oss och alla lärare kan nog underskriva betydelsen av den effekt vi är ute efter som en skola "utan problem";

Vi får en verksamhetskultur som arbetar aktivt med demokratisk fostran, värdegrunden och välmående.

Ökar känslan av inflytande och delaktighet hos våra elever – aktiva medborgare med stark förankring i mångkulturell kompetens och kritiskt tänkande

JAG ÄR VIKTIG!

JAG BETYDER NÅGOT!

JAG KAN PÅVERKA!

Öka trygghetskänslan hos våra elever!

Nedan en presentation om våra morgonsamlingar och månadsteman.

Hur går vi vidare?

Tanken är att efter att perspektivet och temat lyfts fram och att man framhåller ett så kallat Dembra-tänk så påbörjas utbildningen av lärare. Det är under planering att ha genomtänkta workshoppar med lärare och få utomstående experthjälp och föreläsare för att stärka självförtroendet och kunnandet hos personalen.

Tematiska morgonsamlingar enligt datum;

Augusti - Välmaende, Hem och skola-samarbete

- Friluftsdag
- Föräldramöte och Hem & skola-verksamhet

September - Mångkulturell undervisning

- Morgonsamling
- Varför har skolan Unesco-samarbete?
- TEMA FÖR ELEVRÅD - Miljön i skolan? och Maten?
- Klassråden;
Är det lugn och ro i klassen?
Finns det bra saker att göra på rasterna? (Innehåll, valmöjligheter)
Är skolans toaletter bra?
Är klassrummen bra?
Är maten i skolan god?
Är det trivsamt där du äter?
Är det lugn och ro i matsalen?
Önskemål?

Oktober - Mångkulturell undervisning

- 21.9 Internationella fredsdagen
- 1.10 Internationella barndagen
- 24.10 FN-dagen
- Tema för elevråd - Kunskap och lärande
- Klassråd;
Är det roligt att lära sig nya saker?
Är det roligt med de olika ämnena?
Får du hjälp av de vuxna på skolan?
Vet du hur det går för dig i skolan?
Får du feedback om dina uppsatta mål och prestationer i den mån du vill?

November - Barnens rättigheter (samlas tillsammans)

- 6.11 Svenska dagen
- 20.11 Barnkonventionens dag - "Rätten att få vara sig själv"
- Tema för elevråd - Bemötandet i skolan
- Klassråd;
Talar vi om hur vi ska vara mot varandra?
Bemöter de vuxna dig på rätt sätt?
Bemöter vuxna de andra eleverna på rätt sätt?
Är det någon som retar någon annan på grund av vem man är eller hur man ser ut?

December - Att se och möta elever

- 6.12 Självständighetsdagen
- 8.12 Sibeliusdagen
- Lucia
- Tema för elevråd - utvärdering av höstens arbete
Klassråden - funkat?
Miljön i skolan?
Maten?
Kunskap och lärande?
Bemötandet?

Januari - Kulturella likheter och olikheter

- 27.1 Minnesdag för förintelsens offer
- Tema för elevråd - Trivsel och trygghet
- Klassråd;
Känner du dig trygg i skolan? Har du vuxna att tala med? Trivs du i skolan?

Februari - Fördomar, rasism/radikalism, islamofobi, antisemitism

- 5.2 Runebergsdagen
- 6.2 Samiska nationaldagen
- 14.2 Vänelevsdagen
- 21.2 Modersmålsdagen
- 28.2 Finska kulturens dag (Kalevalan päivä)
- Tema för elevråd - Trivsel och trygghet
- Klassråd;
Känner du dig trygg i skolan? Har du vuxna att tala med? Trivs du i skolan?

Mars - Konspirationsteorier, attityder och källkritik

- 8.3 Internationella kvinnodagen
- 13.3 Källkritikens dag
- 19.3 Jämställdhetsdagen
- Minna Canth
- Tema för elevråd - Delaktighet och inflytande
- Klassråd;
Känner du dig hörd?
Får du vara med och planera ditt arbete?
Har klassråden givit dig något? Vad? På vilket sätt?

April - skolkontakt, Unicef-projekt

- Ifall denna möjlighet dyker upp igen, göra promenaden i samarbete med Hem & Skola och med den andra UNESCO-skolan i staden
- 8.4 Romernas nationaldag
- 9.4 Finska språkets dag
- Tema för elevråd - utvärdering av vårens arbete
Trivsel och trygghet - tryggheten i skolan? Delaktighet och inflytande - känner man sig hörd?

Maj - Minoritet, Identitet och Tillhörighet

- 1.5 Arbetarnas dag
- 9.5 Europadagen
- 12.5 Finska kulturens dag
- Summering av arbetet med demokratisk fostran (diskussion med elever och lärare, utvärdering)
- Stafettkarnevalen
- Tema för elevråd - Summering av läsåret. Vad har varit bra? Vad har varit mindre bra? Vad ska vi förbättra till höstterminen?

FRÅN SKOLOR TILL DEMOKRATILABORATORIER

Referat av RAN-dokumentet **Transforming schools into labs for democracy – a companion to preventing violent radicalization through education**

Syftet med RAN-dokumentet är att rekommendera tillvägagångssätt som syftar till att stärka demokratin och som skolor kan använda för att hållbart förebygga våldsam extremism. Anvisningarna kompletterar deklarationen Manifesto for Education som gavs ut 2015.

Då verksamhetsmiljön förändras måste skolorna utveckla nya sätt att svara mot den växande polariseringsutvecklingen som också kan öka extrema ideologier och våldsbejakande attityder. Det finns inte bara en väg som leder till radikaliserings, utan det finns många orsaker till att man ansluter sig till våldsamma extremistiska rörelser. Det är möjligt för skolan att hitta orsaker till polarisering och ingripa i dem. Skolans särskilda uppgift är att bygga upp skyddande resiliens. Sociala färdigheter och färdigheter i konstruktiv kommunikation har en nyckelroll. Skolan kan hjälpa alla att höra till en gemenskap och att utvecklas till aktiva medborgare i samhället. Skolan kan också vara en trygg plats för behandling av kontroversiella och svåra frågor. Man måste komma ihåg att radikala åsikter inte är ett problem – våldsbejakande verksamhet är.

Skolans uppgift i förebyggande av våldsam extremism beskrivs i Finlands nyaste program för förebyggande av våldsam extremism med REDI-modellen. Skolan stärker resiliens för alla elever och hjälper dem med att behandla aktuella händelser samt svåra och polariserande frågor såsom våldsam extremism och terrorism. Dessutom ingriper skolan i problem som upptäcks och hänvisar vid behov till stödåtgärder. Skolan är en samarbetspartner i åtgärder för att avveckla observerad början till våldsam extremism samt i akuta situationer som kräver säkerhet. Skolans demokratiska verksamhetskultur är central.

Främjande av en demokratisk verksamhetskultur

Extrema ideologier stöder sig på ett ovillkorligt ledarskap och en absolut auktoritet. Därmed motsätter de sig demokrati, pluralism och minoriteters rättigheter.

Skolans värderingar förmedlas i verksamhetskulturen, i det sätt som elever och lärare arbetar tillsammans. En demokratisk verksamhetskultur förmedlar en människorättsorienterad syn samt rättigheter och friheter som hör till ett demokratiskt samhälle. Den främjar grundläggande rättigheter såsom yttrandefrihet, minoriteters rättigheter, jämlikhet inför lagen och personlig integritet. Den utmanar extremistiska tankar om auktoritärt ledarskap, homogenitet och etnisk eller religiös överlägsenhet. Skolan hjälper eleverna att behandla kontroversiella teman och motstridiga intressen. I skolan tränas fredlig konfliktlösning. Verksamheten i ett demokratiskt samhälle består av konflikter och kompromisser.

Mångfald

Att betona en identitet med skarpa gränser och som utesluter andra kan tyckas ge skydd mitt i en ökande mångfald. Extremistiska rörelser utnyttjar detta då de skapar vi och dem-motsättningar. Extremistiska rörelser betonar renhet, ursprung och en sanning som alternativ för mångfald och personliga lösningar. Extremistiska rörelser presenterar även ofta heteronormativa könsroller som de enda rätta.

Främjande av mångfald förutsätter att man avvecklar tanken om ett förgånget homogent samhälle. Samhällen har alltid varit mångfaldiga. Förutom avveckling av stereotyper och global fostran är det bra att också betrakta invandring ur ett historiskt perspektiv. Läroplanerna erbjuder många möjligheter för behandling av mångfald.

Diskriminering

I samhället finns det många orsaker till att man upplever orättvisa, diskriminering och marginalisering. Dessa erfarenheter kan leda till konflikter i skolan och hemma, i förhållande till kamrater, föräldrar och lärare samt i större omfattning med hela samhället.

I undervisningen finns det otaliga tillfällen att behandla diskriminering och uteslutande. Läroanstalterna har en lagstadgad skyldighet att göra jämlikhetsarbete så att ungdomarnas egen förmåga att främja likabehandling ökar. Det är också viktigt att barn och unga är medvetna om sina egna rättigheter och lär sig färdigheter för ett aktivt medborgarskap.

Mediekompetens

Elektroniska medier förmedlar information, skapar uppfattningar och inställningar. Den virtuella verkligheten erbjuder genuina upplevelser. Hatretorik, fake news och nätmobbning lyfter fram mediernas centrala roll. De utgör också en viktig värvningskanal för extremistiska rörelser och formar den allmänna opinionen.

Under en längre tid har man svarat på extremistisk nätpropaganda med officiell motpropaganda. Enligt forskning är det emellertid särskilt viktigt med genuina motsatta åsikter. Till mediekompetens hör förutom förståelse av motiveringar och strategier för extremistisk propaganda även förståelse av verksamheten hos algoritmer som gäller synlighet. Mediekompetens hjälper att avveckla konspirationsteorier och identifiera bedrägeri. Samtidigt lär man sig ansvarsfull användning av media och får färdigheter att delta konstruktivt i nätdiskussioner.

Kompetens om åskådningar

En bristfällig uppfattning om åskådningarnas mångfald och de många sätten att utöva sin religion utsätter elever för indoktrinering och rekrytering samt stärker polariserande och uteslutande uppfattningar om identiteter. Den grundläggande tanken för religiösa

extremistiska rörelser är en ytterst snäv uppfattning om den egna religionens absoluta sanningar. Ensidiga uppfattningar fascinerar ofta unga eftersom de erbjuder färdiga och enkla svar på dagliga frågor och minskar behovet att fatta egna beslut eller ta ansvar för dem.

Undervisning om åskådningsämnen erbjuder information om olika åskådningar och den egna åskådningens mångfald. I ett samhälle med en mångfald av kulturer och åskådningar måste var och en klara sig i trycket av motstridiga uppfattningar och förmåner samt flertydighet. Målet är inte att sudda ut skillnader, utan i stället ska man hitta medel för att hitta gemensamma värderingar och tillvägagångssätt som man tillsammans kan enas om. Man ska diskutera etiska frågor, värderingar och normer också under andra lektioner i skolan än inom åskådningsämnen.

Jämnåriga som experter

En demokratisk verksamhetskultur uppstår inte av sig själv. Radikalisering påverkas ofta av gruppdyamik. Man tar emot saker av jämnåriga på ett annat sätt än av vuxna. Unga delar också samma värld i sociala medier och vet hur de ska handla i den.

Skolor och lärare

Skolor som lyckats väl med att förebygga extremistiska rörelser delar följande drag:

- a) öpersonalen har fått utbildning i förebyggande av extremism och har lärt sig i sitt arbete
- b) skolan har ett långvarigt samarbetsförhållande med andra aktörer i professionella nätverk
- c) skolan har som stöd avtalade tillvägagångssätt vid misstanke om radikalisering
- d) skolorna är redo att möta alla slags problem allteftersom sådana uppstår.

Avveckling av polarisering

Man önskar att eleverna ska vara aktiva och delta. Diskussion om kontroversiella teman förutsätter att man också kan uttrycka radikala åsikter och att man kan granska dem. Var ska man dra gränsen för det som är tillåtet?

Fyra grundregler för att avveckla polarisering:

- Gör inte skada; bekanta dig med polariseringens dynamik så att du inte ökar den.
- Öka medvetenheten och vidta korrigerande åtgärder genast då det syns tecken på begynnande polarisering.
- En effektiv avveckling av polarisering förutsätter samarbete mellan många instanser, eftersom olika instanser påverkar polariseringsutvecklingen.
- Var medveten om sårbarheten hos de lärare som på grund av sin bakgrund har någon koppling till situationen.

En demokratisk
verksamhetskultur

mångfald
likabehandling
mediekompetens
kulturkompetens

utbildning
nätverk
tillvägagångssätt
avveckling av polarisering

styrk ett aktivt medborgarskap
allmänt förebyggande arbete
riksomfattande styrning

Online
ISBN 978-952-13-6691-8
ISSN 1798-8969