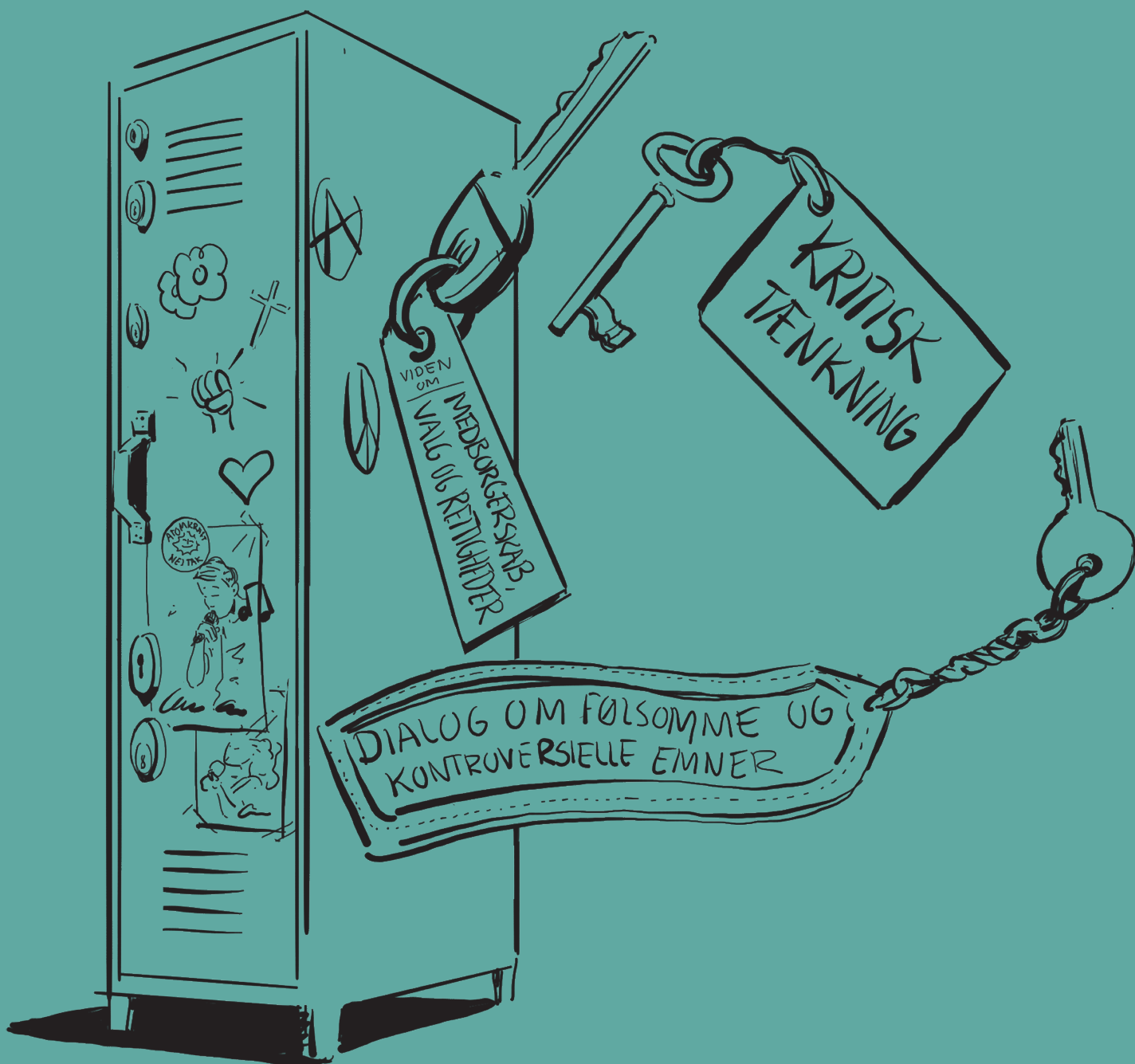


Demokrati & medborgerskab



Vidensnotat

Forebyggelse af radikaliserings og negativ social kontrol på de gymnasiale ungdomsuddannelser



Indhold

Introduktion: Demokrati og medborgerskab

- Demokrati bygger på dialog og plads til forskellighed
- Giv eleverne medbestemmelse
- Jeres fællesskab kan forebygge marginalisering
- Vores demokrati bygger på uenighedsfællesskaber

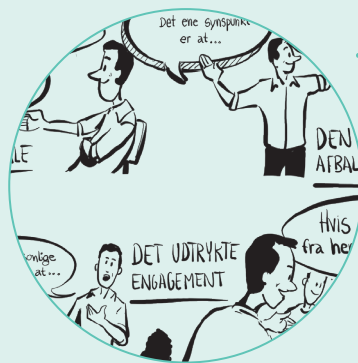


Lær dine elever kritisk tænkning

- Styrk elevernes diskussions- og argumentationsteknik

Dialog om kontroversielle emner

- Underviseren skal være synlig og usynlig i debatten
- Roller i dialogen: Neutral, allieret eller djævlens advokat?
- Hvordan håndterer I krænkende ytringer?



Referencer

Introduktion: Demokrati og medborgerskab

Dette vidensnotat handler om det opbyggende demokratiske arbejde og om at forebygge radikaliserings og negativ social kontrol på de gymnasiale uddannelser.

Vidensnotatet henvender sig til undervisere på de gymnasiale ungdomsuddannelser. Formålet med notatet er, at I som undervisere får mere viden om, hvordan I kan arbejde med demokrati og medborgerskab, kritisk tænkning og dialog om følsomme og kontroversielle emner på de gymnasiale ungdomsuddannelser.

Notatet understøtter FN's børnekonvention og loven om de gymnasiale uddannelser, hvor der står:

§1 Stk.3: "[...] Eleverne skal derfor lære at forholde sig reflekterende og ansvarligt til deres omverden [...]. Uddannelserne skal tillige udvikle elevernes [...] kritiske sans", samt Stk. 4: "Uddannelserne og institutionskulturen som helhed skal forberede eleverne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Undervisningen og hele institutionens dagligliv må derfor bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati og styrke elevernes kendskab til og respekt for grundlæggende friheds- og menneskerettigheder, herunder ligestilling mellem kønnene. Eleverne skal derigennem opnå forudsætninger for aktiv medvirken i et demokratisk samfund [...]"

Arbejdet med demokrati og aktivt medborgerskab skal altså udvikle elevernes lyst og evne til at deltage i samfundet på demokratisk vis. På den måde bliver deres selvstændighed og modstandskraft styrket også i forhold til antidemokratiske fællesskaber og socialt pres, herunder radikaliserings og negativ social kontrol.

Vidensnotatet kan fx bruges i forbindelse med a) teoretisk pædagogikum; b) en målrettet satsning på demokratisk dannelse på skolen; c) som baggrundsmateriale for en pædagogisk dag, eller; d) som inspiration til undervisere, der vil arbejde med demokrati i deres faglige forløb.

Værd at vide når du læser

Vi kender endnu ikke meget til effekterne af arbejdet på de gymnasiale uddannelser med at forebygge radikaliserings og negativ social kontrol. Området er kun undersøgt i begrænset omfang. De undersøgelser, vi har (Rambøll 2016 & 2018; Larsen et al. 2015; Ekspertgruppen til Forebyggelse af Social Kontrol 2017), peger dog på tre centrale indsatses, der kan virke forebyggende:

- **Arbejde med demokrati, medborgerskab, fællesskab og frihedsrettigheder**
- **Styrke elevernes evne til kritisk tænkning**
- **Skabe dialog om følsomme og kontroversielle emner**

På de følgende sider folder vi de tre temaer ud i hvert deres kapitel med centrale pointer, konklusioner og diskussioner fra litteraturen på området.

Vidensnotatet bygger på to kortlægninger af eksisterende viden om tidlig forebyggelse af radikaliserings og negativ social kontrol i dagtilbud og skoler foretaget af Rambøll (Rambøll 2016 & 2018), samt på en supplerende videnskortlægning foretaget af Als Research i regi af VUDA-konsortiet (2018).

Udover ovenstående tre indsatses peger kortlægningerne på, at også arbejdet med at undgå marginalisering af elever og elevgrupper og et stærkt forældresamarbejde kan virke forebyggende.

”**Negativ social kontrol** [...] handler om handlinger, styring, kontrol eller sanktioner, der i væsentlig grad hæmmer eller begrænser den enkeltes livsudfoldelse, adfærd, valg og rettigheder. Det kan f.eks. være kontrol eller restriktioner i forhold til livsstil, fritidsaktiviteter, sociale relationer, valg af ægtefælle eller retten til at bestemme over egen krop.”

<http://www.justitsministeriet.dk/sites/default/files/media/Pressemeddelelser/pdf/2016/National-handlingsplan-Forebyggelse-af-aeresrelaterede-konflikter-og-negativ-social-kontrol.pdf>



Hvad er negativ social kontrol?

Forebyggelse i Danmark

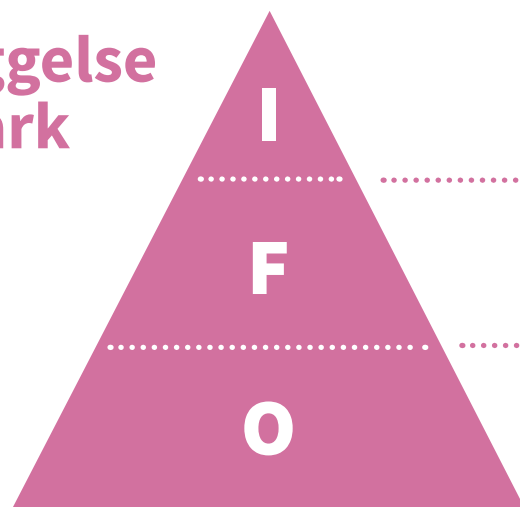


Fig.1: Forebyggelsestrekanten

Indgribende

Fx exitforløb, syrienskrigere

Foregribende

Fx Mentorforløb for risikotruede unge, forældrecoaches og rådgivningstilbud

Opbyggende

Fx indsatser i det almene forebyggelsesarbejde i skoleregi, dagtilbud, kapacitetsopbygning af fagprofessionelle og vidensopbygning af det almindelige samfund

I Danmark foregår det forebyggende arbejde på tre niveauer.

Det er illustreret i den såkaldte forebyggelsestrekant, der er opdelt i et opbyggende, et foregribende og et indgribende niveau. Dagtilbuds, skolars og uddannelsessteders rolle i forebyggelsesarbejdet er en del af de opbyg-

gende indsatser på det nederste niveau i modellen. De opbyggende indsatser medvirker til at ruste børn og unge med demokratiske, kritiske og sociale kompetencer.

Arbejdet med de indgribende og foregribende indsatser håndteres af andre myndigheder bl.a. politiet og kommunerne.

Hvad er radikalisering?

”Radikalisering betegner en kortere eller længerevarende proces, hvor en person tilslutter sig ekstremistiske synspunkter eller legitimerer sine handlinger efter ekstremistisk ideologi. Ekstremistiske synspunkter omfatter bl.a. venstreeks-tremisme, højreekstremisme og militant islamisme”.

<http://www.justitsministeriet.dk/sites/default/files/media/Pressemeddelelser/pdf/2016/National-handlingsplan-Forebyggelse-og-bekaempelse-af-ekstremisme-og-radikalisering.pdf>

Demokrati bygger på dialog og plads til forskellighed

Dialog og plads til forskellighed er nogle af de vigtigste byggesten i et demokrati. I dette afsnit stiller vi skarpt på, hvordan arbejdet med demokrati, medborgerskab, fællesskab og frihedsrettigheder kan folde sig ud i undervisningen.

Hvis unge skal deltage i demokratiske fællesskaber, har de brug for viden om demokratiets funktioner og grundidéer fx retten til at ytre sig frit, retten til medbestemmelse, retten til at bestemme over sin egen krop og i det hele taget retten til autonomi og til at leve sit liv, som man vil inden for lovens rammer. Det er i den forbindelse også vigtigt, at eleverne får kendskab til demokratiets udfordringer.

Formålet med at undervise i demokratisk medborgerskab handler dog ikke kun om forståelse: Altså viden om demokratiets institutioner, processer, rettigheder og pligter - herunder kendskab til centrale begreber og teorier.

Det handler i høj grad også om, at elever bliver motiveret til at engagere sig og deltage aktivt i den demokratiske proces. Det kræver, at eleven tilegner sig forskellige kompetencer til demokratisk deltagelse såsom dialog, konfliktløsning og kritisk tænkning. Sidst men ikke mindst er der det sindelagsmæssige element, hvor eleven tager værdier som medbestemmelse, medansvar, ligeværd, tolerance og solidaritet til sig (Korsgaard et al. 2007:265; Bruun et al. 2017; Schuitema et al. 2017).

Når vi ønsker at støtte eleverne i at blive demokratiske medborgere, er det afgørende, at undervisningen og læringsmiljøet er organiseret efter de samme principper og værdier, som vi ønsker, at eleverne tilegner sig (Stray & Sætra 2016). Derfor er det vigtigt ikke bare at ’undervise i demokrati’, men også at skabe et demokratisk læringsmiljø, hvor eleverne gennem ytringsfrihed og medbestemmelse får praktiske erfaringer med demokrati. På den måde får de en reel oplevelse af og forståelse for demokrati.

Der er mange forskellige opfattelser af begreberne demokrati og medborgerskab. Den danske demokratiske tradition bygger i vid udstrækning på Hal Kochs opfattelse af demokrati (1960). Det kaldes også deliberativt demokrati. Begrebet dækker over et demokrati, der bygger på en høj grad af borgerindflydelse og deltagelse i den demokratiske proces. Her er dialogen det mest centrale element. Det vil sige, at man som udgangspunkt diskuterer, indtil man opnår enighed – også selvom man ofte ikke kan opnå fuld enighed, men må acceptere at være 'enige om at være uenige'. Set i dette perspektiv er det demokratiske samfund defineret ved dialogen, forhandlingen og den kritiske, men åbne stillingtagen til hinandens argumenter.

For didaktikeren Wolfgang Klafki (1983) består demokratisk dannelse af tre sammenhængende kompetencer, nemlig evnen til selvbestemmelse (over fx egne levevilkår og personlige holdninger), evnen til medbestemmelse (i fælles samfundsrelaterede anliggender), og evnen til solidaritet (med både dem, der er en del af samme fællesskaber som en selv, og dem som ikke er).

Hvad er demokrati og medborgerskab?

Åbn de demokratiske fællesskaber for eleverne

I kan styrke elevernes muligheder for at deltage i demokratiske fællesskaber, når I:

- har fokus på åben og konstruktiv dialog
- arbejder både med viden om demokratiets principper og funktioner, kompetencer til demokratisk deltagelse og demokratiske værdier i undervisningen
- skaber et demokratisk læringsmiljø, så eleverne oplever at de har reel medbestemmelse i hverdagen
- har fokus på positive sociale relationer mellem eleverne indbyrdes og mellem undervisere og elever
- arbejder aktivt på at få alle elever med i fællesskabet og undgår stigmatisering og marginalisering
- reflekterer over jeres egen praksis, værdier og tilgang til eleverne
- skaber plads til og viser respekt for forskellighed og uenighed



Demokratisk medborgerskab i undervisningen

Medborgerskab er ...

- en status som fuldgyldige medlemmer af et samfund har. Alle med medborgerstatus har samme rettigheder og pligter (Marshall 2003)
- en identitet og følelsen af at tilhøre et politisk fællesskab (Kymlicka & Norman 2000)

Lakshmi Sigurdsson, der er lektor og forfatter til flere bøger om medborgerskab, peger på, at medborgerskab ikke er det samme som statsborgerskab, der er knyttet til forskellige politiske rettigheder og den juridiske status, man har i samfundet.

Hvad er forskellen?

”Medborgerskab er et bredere begreb, der handler om tilhørsforhold, identitet og deltagelse. Alt så om at være med i et samfundsmæssigt fællesskab. Du kan godt være medborger uden at have opnået statsborgerskab,” forklarer hun.

Kan man være medborger alene?

”Medborgerskab handler om forholdet mellem individ og fællesskab. Medborgerskab er knyttet til følelsen af at høre til og blive budt indenfor i det fællesskab, som vores samfund er. Man er aldrig medborger alene. Det ligger næsten i ordet: Med-borger. Det er noget, du er, sammen med andre.”

Hvorfor skal vi undervise i demokratisk medborgerskab?

”Undervisning i medborgerskab skal bidrage til, at eleverne opøver nogle af de kompetencer, som er nødvendige i et demokratisk samfund, der er præget af mange typer forskellighed. Evnen til at indgå i dialog, løse konflikter og forstå forholdet mellem sine egne ønsker og det fælles bedste. Medborgerskab udvikler sig over lang tid, fordi det er en refleksions- og dannelsesproces, som bygger på frihed og selvbestemmelse. Vi sætter noget i gang, men kan ikke vide, hvad der kommer ud af det. Det er noget, der samler sig og måske først kommer til udtryk mange år efter.”

I undervisningen i demokratisk medborgerskab, kan man ifølge Lakshmi Sigurdsson, med fordel arbejde med, at eleverne

- bruger deres stemme og har modet til at udtrykke sig og tage stilling.
- kender deres magthavere, kan møde dem i øjenhøjde og tænke kritisk.
- møder deres medborgere og sætter handling bag deres medborgerskab og fx deltager i foreninger eller sociale eller politiske fællesskaber.

Læs fx mere i Lakshmi Sigurdsson og Keld Skovmands bog ’Medborgerskab på spil - 12 begreber og 12 tænkere’.

Giv eleverne medbestemmelse

Elevinddragelse har en stærk og positiv effekt på elevernes faglighed, trivsel og samfundsengagement. Det kan konkret ske ved at give eleverne medbestemmelse og inddrage dem i diskussioner og beslutninger om indretningen af undervisningen og læringsmiljøet. Når man som underviser

tilpasser undervisningen på baggrund af elevernes bidrag, får de et stærkere medejerskab, og det fører til øget motivation og engagement blandt eleverne. Samtidig kommer undervisningen til at stemme mere overens med elevernes måde at lære på, og det styrker deres faglighed. Det har derfor stor betydning, at I som undervisere inddrager eleverne og prioriterer deres bidrag (Andersen et al. 2014). Det er i øvrigt afgørende for den positive effekt, at alle elever i klassen får medbestemmelse. Konkret kan I fx inddrage eleverne i et samarbejde om at skabe et godt læringsmiljø. I kan også skabe elevinddragelse ved, at elever og undervisere i fællesskab udarbejder sociale spilleregler for skolen. I kan fx i fællesskab prøve at finde frem til, hvordan I bedst sikrer, at alle har en positiv plads i fællesskabet, og hvordan I kan arbejde med at forebygge stress og præstationsangst blandt eleverne. På samme måde kan undervisere inddrage eleverne i beslutninger vedrørende undervisningen. Måske kan de være med til at vælge de emner og fagområder, de kunne tænke sig at arbejde med, eller være med til at beslutte, hvilke arbejdsformer I skal bruge i undervisningen.

Jeres fællesskab kan forebygge marginalisering

Hvis eleverne skal være motiverede for at være aktive medborgere og deltage i demokratiet, er det vigtigt, at de ikke føler sig marginaliserede eller ekskluderede, men føler sig som en del af fællesskabet.

Relationerne mellem eleverne indbyrdes har stor betydning for den enkeltes følelse af at være en del af fællesskabet. En elev med gode relationer til de andre elever i klassen vil derfor også have langt bedre muligheder for aktivt medborgerskab end en elev, der føler sig ekskluderet.

Marginalisering kan indimellem føre til, at mennesker bliver radikaliserede, udvikler antidemokratiske værdier og endda tyer til voldelige handlinger (Justis- og Politidepartementet 2010:10). Undersøgelser viser, at det ofte er det sociale netværk og behovet for at ’høre til’, som motiverer et individ til at blive medlem af en radikal gruppering. Holdninger kommer faktisk

i anden række. På samme måde er det at have et (alternativt) socialt netværk afgørende for den enkeltes motivation for at træde ud af en radikal gruppe igen (Sluttrapport EXIT 2001; Moldrheim 2014). Når man som underviser støder på ekstreme synspunkter blandt eleverne, kan man derfor med fordel arbejde både med holdningerne i sig selv, men også med elevens trivsel og plads i fællesskabet (Moldrheim 2014).

Samtidig har professor John Hattie (2009) vist, at den væsentligste faktor for elevernes læringsniveau er relationen mellem lærer og elev. Samme pointe finder vi i Louise Klinges forskning i relationerne mellem lærer og elever (Klinge 2017). Forståelse og nærvær fra underviseren kan med andre ord have stor betydning for den enkelte elev. En underviser med en god relation til eleverne, og som samtidig er nuanceret, reflekteret og undgår at stigmatisere, kan også fungere som rollemodel for eleverne.

Desuden er håb og drømme for fremtiden vigtige for elevernes psykiske trivsel. Derfor kan personlige samtaler om fremtiden være et stærkt redskab til at forebygge radikaliserings (Moldrheim 2014).

Da det især er i ungdomsårene, at udfordringer med radikaliserings og negativ social kontrol for alvor kommer til udtryk, kan det være af stor betydning, at skolen også prioriterer samarbejdet med forældre og lokalmiljøet, herunder klubber og foreninger med god kontakt til eleverne og/eller deres forældre (Ekspertgruppen til forebyggelse af social kontrol 2017:14).

I nogle tilfælde er det tydeligt, når elever bliver ekskluderede fra fællesskabet. Men der findes også mere subtile former for eksklusion, som personen med den stigmatiserende eller ekskluderende adfærd ofte ikke selv er opmærksom på.

Særlige - især negative - forventninger til bestemte elever eller elevgrupper kan virke marginaliserende. Det samme gælder, hvis man som underviser har en anderledes tilgang til bestemte elever på baggrund af antagelser om eksempelvis køn, etnicitet eller religion - også selvom tilgangen ofte bundet i gode intentioner. Det er naturligvis meget positivt, når underviseren tilpasser sin tilgang og sine forventninger på baggrund af sit personlige kendskab og sine relationer til eleven. Bare det

ikke sker på baggrund af forudfattede meninger eller formodninger.

Det er derfor centralt, at man som underviser reflekterer over sin egen praksis, tilgang og sit perspektiv. Det kan være værd at overveje, hvad ens egen baggrund, normer, værdier og antagelser betyder for den måde, hvorpå man griber forskellige emner an i klassen, og hvordan man opfatter og interagerer med eleverne både kollektivt og individuelt (Europarådet 2015).

Vores demokrati bygger på uenighedsfællesskaber

Ifølge den norske sociolog Lars Laird Iversen er det fællesskab, vi baserer vores demokratier på i Norden, netop kendetegnet ved evnen til at acceptere og håndtere uenighed og forskellige værdier. Vores demokrati er kort sagt afhængigt af vores evne til at indgå i såkaldte uenighedsfællesskaber (Iversen 2014).

Derfor omfatter demokratisk medborgerskab også, at man kan acceptere og rumme forskellighed og andre holdninger end sine egne. Ikke desto mindre kan visse emner vække meget stærke følelser og holdninger og skabe grundlag for konflikt. Konflikten kan imidlertid i sig selv udvikle elevernes demokratiske kompetencer, hvis de altså lærer at håndtere den forsvarligt.

For at eleverne kan deltage konstruktivt i en demokratisk debat, kræver det en række forudsætninger (Crombie & Rowe 2009; Hess 2009; Stradling et al. 1984). De har brug for:

- **indsigt i principperne for den demokratiske dialog**
- **kompetencer og teknikker til at analysere og argumentere**
- **viden om, hvordan man gennemskuer hensigter, manipulation, fordomme og partiskhed**
- **viden om, hvordan man skelner mellem holdninger og egentlige argumenter**

Disse kompetencer hænger i høj grad sammen med arbejdet med kritisk tænkning og dialog om følsomme og kontroversielle emner (Hess 2009; Ochoa-Becker 2007; Hahn 1991; Engle 1960). De følgende to afsnit går derfor i dybden med disse emner og giver et indblik i, hvordan I kan arbejde med dem i klassen.

Kritisk tænkning bliver generelt forstået som evnen til at indsamle, fortolke, analysere og evaluere viden og information, at kunne stille relevante spørgsmål samt at kunne vurdere kilder og forskellige påstandes gyldighed (fx Facione 2015; Fisher 2011). Evnen til kritisk tænkning gør det nemmere at se en sag fra flere perspektiver og at lære fra andre og deres forståelser af virkeligheden, uden at man nødvendigvis er enig med dem.

Kritisk tænkning



Lær dine elever kritisk tænkning

Vi skal hver dag navigere i et hav af budskaber, argumenter og holdninger. At kunne reflektere, forholde sig kritisk og argumentere er centrale demokratiske kompetencer. Det handler alt sammen om kritisk tænkning.

Elever møder hver eneste dag en mangfoldighed af påvirkninger og budskaber (Larsen et al. 2015), som de har de brug for redskaber til at forholde sig kritisk og reflekterende til. Derfor har de brug for kompetencer til at sortere, analysere og vurdere information og de forskellige kilder til informationen. Og de har brug for kompetencer til at gennemskue de interesser og motiver, der ligger bag. Samtidig må eleverne lære at vurdere og reflektere over både deres egne og andres overbevisninger, holdninger og værdier (Oulton et al. 2004).

Det styrker evnen til at tænke kritisk, når eleverne

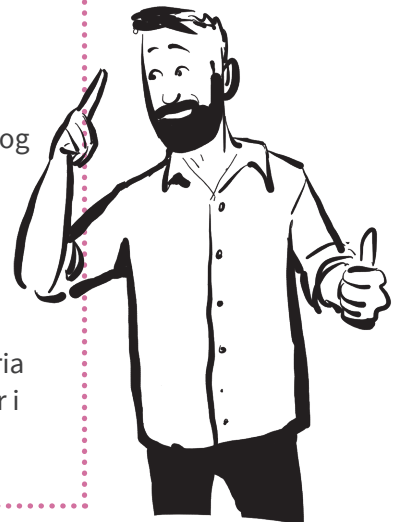
- lærer at forholde sig og tage kritisk stilling til de informationer, normer og udsagn, de møder fra forskellige kilder
- lærer at reflektere kritisk over deres egne og andres værdier, holdninger og overbevisninger
- har undervisere, der stiller åbne spørgsmål og opfordrer eleverne til at reflektere og stille yderligere spørgsmål
- får erfaringer med og færdigheder i diskussions- og argumentationsteknik

Hvad er egentlig sandt, og hvad er normalt?

I arbejdet med kritisk tænkning og i dialogen om følsomme og kontroversielle emner, må man forholde sig bevidst kritisk til de normer og kategorier, der ofte tages for givet. Normer er socialt og kulturelt konstruerede og ikke evigtgyldige udsagn om, hvad der er sandt, godt eller normalt – eller unormalt og afvigende.

Formålet med er at synliggøre de normer, som vores værdier og overbevisninger er baserede på.

Som undervisere kan I aktivere elevernes normkritik ved at bruge fx tekster, rollespil og i det hele taget praktisere undervisning, hvor man bytter rundt på forskellige roller og magtforhold. Underviseren kan også spørge ind til elevernes opfattelser af den herskende norm. (Forum för levande historia & RFSL Ungdom (2011): "BRYT! Ett metodmaterial om normer i allmänhet och heteronormen i synnerhet".)



Styrk elevernes diskussions- og argumentationsteknik

Når du som underviser vil arbejde med at styrke elevernes evne til kritisk tænkning, er det væsentligt, at eleverne udvikler kompetencer i god diskussions- og argumentationsteknik. Det omfatter blandt andet, at eleverne lærer:

- at kende forskel på stærke og svage argumenter.
- at reflektere over andres og deres egne værdier og fordomme.
- at forstå vigtigheden af 'at gå efter bolden i stedet for manden'.

For at understøtte disse kompetencer, kan I som undervisere stille åbne spørgsmål, der opfordrer

eleverne til at reflektere og stille opfølgende og uddybende spørgsmål.

En velfungerende dialog om kontroversielle emner kan styrke evnen til kritisk tænkning yderligere (Zainuddin & Moore 2003). Det er derfor en god idé, at underviseren, hvis det er muligt, venter med at tage fat på dialogen om kontroversielle emner, til eleverne har fået nogle erfaringer med kritisk tænkning og færdigheder i diskussions- og argumentationsteknik.

Forfatter til bogen 'Critical Thinking' og videnskabsfilosof Peter Facione (2015:9-10) oplister en række kernekompetencer for kritisk tænkning: Fortolkning, analyse, følgeslutning, evaluering, forklaring og selvregulering. Han giver også et bud på nogle af de spørgsmål, I som undervisere kan stille for at fremme elevernes kritiske tænkning (2015:8). Fx:

Fortolkning	<ul style="list-style-type: none"> • Hvad betyder dette? • Hvordan skal vi forstå det (der lige blev sagt)? • Hvad var hensigten med denne udtalelse/handling i sammenhængen?
Analyse	<ul style="list-style-type: none"> • Hvad er din konklusion/dit argument? • Hvorfor mener/tror du det? • Hvad taler henholdsvis for og imod argumentet?
Følgeslutning	<ul style="list-style-type: none"> • Ud fra hvad vi nu ved, hvilke konklusioner kan vi så drage og hvad kan vi udelukke? • Hvilke informationer mangler vi for at kunne besvare dette spørgsmål? • Hvad er konsekvenserne af at gøre tingene på den måde? • Er der alternativer, vi endnu ikke har undersøgt? Hvilke?
Evaluering	<ul style="list-style-type: none"> • Hvor troværdigt er det udsagn? • Hvor troværdig er denne kilde? • Hvor stærke er disse argumenter? • Er vores fakta korrekte? • Hvor sikre kan vi være på vores konklusion, ud fra det vi nu ved?
Forklaring	<ul style="list-style-type: none"> • Hvilke specifikke resultater gav undersøgelsen? • Hvordan nåede du til den fortolkning? • Hvorfor tror du, at det var det rigtige svar/den rette løsning?
Selvregulering	<ul style="list-style-type: none"> • Er der en måde, hvorpå vi kan forene disse to tilsyneladende modsatrettede konklusioner? • Hvor stærke er vores beviser? • Før vi sætter os fast på en fortolkning/forklaring/løsning/konklusion; er der så noget, vi har glemt/ikke har tænkt på?

Listen er naturligvis ikke udtømmende, men den kan bruges som inspiration i fagundervisningen og i forbindelse med dialog om følsomme og kontroversielle emner. Mange af spørgsmålene er imidlertid ikke altid relevante, når I diskuterer mere holdnings- og værdimæssige emner, hvor

der ikke er nogen rigtige eller forkerte svar. Her er det generelt mere hensigtsmæssigt at stille spørgsmål som 'Hvorfor tror du, at [modparten] oplever det sådan?'; 'Hvilke andre perspektiver kunne der være på den sag og hvorfor?'; 'Hvad er din baggrund for at sige/mene det?'

Dialog om kontroversielle emner

En åben og faciliteret dialog om kontroversielle emner kan være med til at give eleverne lyst til at deltage i fællesskabet og samfundet.

Som blandt andet samfundsforskerne John Dewey (1916) og Émile Durkheim (1975) har påpeget, spiller skolen og uddannelsessystemet en afgørende rolle for demokratisk medborgerskab. Klassen er derfor også et centralt forum, hvor eleverne udvikler deres evner til at indgå i dialoger og uenighedsfællesskaber.

Fx er emner som køn, krop og seksualitet tabubelagte for mange, og undersøgelser viser, at netop manglende viden om disse emner kan bidrage til, at unge kan have sværere ved at bryde med negativ social kontrol (Als Research 2011, 2014 & 2018). Her kan en åben dialog om emnet og en anerkendelse af elevens frustrationer og argumenter faktisk bidrage til, at eleven får erfaring med og en oplevelse af at kunne bidrage legitimt til det demokratiske fællesskab og samfundet.

Det er forskelligt fra kontekst til kontekst, hvad der er et kontroversielt emne. Hvordan man som underviser bedst håndterer dialogen om kontroversielle emner, afhænger derfor også i høj grad af det forum, som emnet tages op i. Derfor er det vigtigt, at underviseren kender til klassen, skolen og det omgivende (lokal)samfund (Crombie & Rowe 2009; Misco 2012).

Det er naturligvis ikke alle diskussioner om kontroversielle emner, der er forberedte og planlagte samtaler. Ofte vil der opstå spontane diskussioner i klassen, som kan gå hen og blive ophede.

Generelt siger litteraturen ikke så meget om, hvordan I som undervisere kan håndtere den slags ikke-planlagte diskussioner. Men som undervisere kan I med fordel følge op på diskussionen ved efterfølgende at tage emnet op i klassen. På den måde får både eleverne og underviseren mulighed for at forberede sig, ligesom eleverne på forhånd kan få tildelt forskellige opgaver eller roller. Som undervisere kan I også benytte jer af 'time-out', hvor parterne på et bestemt tegn tager en pause fra en ophedet diskussion. Et andet godt redskab er empatiøvelser, hvor eleverne får mulighed for at se tingene fra andres perspektiv (Europarådet 2015). I mere ekstreme tilfælde kan det blive nødvendigt at tage konfliktløsningsteknikker i brug. Det kan fx være mediation, hvor to parter, der er i konflikt, får hjælp af en neutral tredjepart, der tager rollen som mediator på sig. Mediatoren styrer samtalen punkt for punkt, så begge parter får fortalt, hvordan de oplever problemet. Derefter forhandler parterne og mediatoren og forsøger i fællesskab at finde løsninger.

Underviseren skal være synlig og usynlig i debatten

Eleverne kan være vant til, at I som undervisere forventer bestemte svar på jeres spørgsmål. Derfor er nogle elever måske tilbageholdende med at udtrykke deres synspunkter og idéer i klassen. I en diskussion kan I som undervisere derfor med fordel prøve at rykke lidt ved den klassiske magtbalance og overgive mere af styringen til eleverne (Schuitema et al. 2017).

Kontroversielle emner kan defineres som emner, der vækker stærke følelser og skaber spændinger i samfundet (Kerr & Huddleston, 2015). Kontroversielle emner er karakteriseret ved, at de har en politisk, social eller personlig betydning, og ved at de vækker følelser og/eller beskæftiger sig med værdimæssige spørgsmål. Næsten ethvert emne kan blive kontroversielt, hvis der opstår forskellige fortolkninger af det eller uenighed om, hvordan en udfordring skal tackles.

Er det kontroversielt

Der er dog altid brug for en vis grad af facilitering fra underviseren. En høj grad af underviserstyring højner ofte kvaliteten af diskussionen. Konkret kan underviseren styre diskussionens indhold og fx bidrage med argumenter, synspunkter og perspektiver samt udfordre og stille kritiske spørgsmål til elevernes udsagn. Det gør, at eleverne bliver nødt til at underbygge deres synspunkter med saglige argumenter og reflektere over de andres bidrag til dialogen.

I en diskussion med en høj grad af elevstyring er eleverne typisk mere engagerede og tilbøjelige til at udtrykke deres egne synspunkter. Her blander I jer som undervisere ikke i indholdet, men faciliterer processen. Det kan fx være ved at bede eleverne om at uddybe et udsagn eller ved at opfordre dem til at bidrage på skift, for at undgå

at diskussionen ikke bliver overtaget af nogle få elever, mens andre bliver hægtet af (Ibid.).

Hvis formålet er undervisning med diskussion og at fremme elevernes kompetencer til kritisk tænkning, er kvaliteten af diskussionen meget vigtig. Optimalt skal I have mange perspektiver og argumenter i spil, og mange elever skal have mulighed for at udtrykke deres synspunkter og idéer.

Hvis formålet med dialogen er undervisning for diskussion, dvs. at give eleverne erfaringer med at deltage i en demokratisk dialog, er det vigtigere, at eleverne får lov at have en mere autentisk dialog med en højere grad af elevstyring. Her udvikler diskussionen sig typisk på baggrund af elevernes reaktioner på hinandens ytringer (Ibid.).

Tag dialogen om følsomme og kontroversielle emner

Når eleverne får erfaringer med at deltage i en demokratisk dialog om kontroversielle emner

- styrker det deres evne til kritisk tænkning
- får de erfaringer med demokratisk deltagelse og debat
- lærer de at se en sag fra flere sider, og det er med til at udvikle deres forståelse og tolerance
- udfordres elevernes egne værdier, overbevisninger og verdensbillede, og de lærer at tage aktivt stilling
- lærer de at argumentere for deres egne syns-

punkter og at skelne mellem stærke og svage argumenter

I den forbindelse er det vigtigt, at:

- både underviser og elever så vidt muligt er forberedte inden dialogen i klasserummet
- der er et trygt læringsmiljø, hvor eleverne oplever, at de kan ytre sig frit
- underviseren overvejer hvilken position og rolle, han eller hun vil indtage i debatten, og fortæller om sit valg til eleverne
- underviseren overvejer, hvordan eventuelle krænkende ytringer skal håndteres

Tip til 'den gode dialog'

Der er ingen fast manual for, hvordan man som underviser kan arbejde med kontroversielle emner i i klassen. Der er dog en række generelle anbefalinger til underviseren:

- Forsøg at sikre dig, at I har et åbent og trygt læringsmiljø, hvor du og eleverne kender hinanden, og hvor eleverne er trygge ved at ytre sig frit, også selvom deres synspunkter måske er i opposition til dine eller skolens værdier generelt.
- Lad eleverne være med til at vælge emne(r) og i fællesskab at sætte nogle regler for dialogen.
- Forsøg at vurdere hvilke emner, der vil vække flest følelser, og forbered dig på, hvordan du vil håndtere en ophedet diskussion.
- Forbered emnet og dialogen og vælg, hvilken rolle og position du vil indtage i dialogen.
- Forklar eleverne, hvilken position du har valgt at indtage i dialogen og hvorfor.
- Tilrettelæg dialogen med blik for elevernes modenhed og sproglige kompetencer og overvej, hvordan de forskellige emner er relevante for deres liv.
- Introducer eleverne til emnet på forhånd. Du kan fx definere de væsentligste begreber

og give eleverne overblik over de vigtigste argumenter.

- Fortæl eleverne, hvad formålet med debatten er, og at alle sandsynligvis ikke vil – eller skal – ende med at være enige.
- Fortæl også eleverne, at du ikke nødvendigvis har alle svarene.
- Start gerne med nogle øvelser, hvor der er fokus på ligheder frem for forskelle.
- Afslut diskussionen på en god måde. Du kan med fordel opsummere og fremhæve det, alle kunne blive enige om. Det er vigtigt at slutte af med noget positivt. Du kan fx anerkende, at eleverne har deltaget og 'turdet' tage diskussionen. På den måde får eleverne oplevelsen af, at de har opnået noget frem for at sidde demoraliserede tilbage.
- Inddrag gerne andre aktører i samarbejdet om dialogen om følsomme og kontroversielle emner. Det kan fx være forældre, andre undervisere, NGO'er eller aktører fra lokalsamfundet.

(Claire & Holden 2007; Europarådet 2015; Crombie & Rowe 2009; Fournier-Sylvester 2013))



Roller i dialogen: Neutral, allieret eller djævlens advokat?

Bør I som undervisere give udtryk for jeres egne holdninger i en dialog om et følsomt eller kontroversielt emne? I litteraturen er der delte meninger om, hvilken position I som undervisere bør indtage, og i hvor høj grad I skal give udtryk for jeres egne holdninger og perspektiver.

Nogle argumenterer for, at underviseren har en moralsk forpligtelse til at forsøge at påvirke eleverne i en bestemt retning, der understøtter grundlæggende menneskerettigheder og demokratiske værdier (fx Stray & Sætra 2016). Andre argumenterer for, at det tværtimod er essentielt, at man som skole insisterer på, at alle lovlige ytringer som udgangspunkt er velkomne, herun-

der også antidemokratiske ytringer. Skolen må tage radikale holdninger, frustrationer og kritik alvorligt, hvis man ønsker at forebygge marginalisering og radikaliserings, selvom I som undervisere selvfølgelig skal tage afstand fra ulovlige ytringer (Gemmerli 2016).

Hvis dialogen skal have demokratisk værdi, må eleverne opleve, at de kan ytre sig frit, og at diskussionen ikke har endegyldige eller rigtige og forkerte svar. På den måde mærker eleverne, at 'ytringsfriheden også gælder for mig' (Schuitema et al. 2017). Det er imidlertid også vigtigt at understrege, at ytringer altid kan udfordres og modsiges, ligesom at alle må forvente at blive bedt om at underbygge og argumentere for deres synspunkter.

I bogen 'Teaching Controversial Issues' oplister forfatterne forskellige positioner, I som undervisere kan indtage i diskussionen (Stradling et al. 1984):

'Tager vi alle elever alvorligt?' - og andre refleksionsspørgsmål

Her er nogle eksempler på spørgsmål, I som undervisere kan bruge i arbejdet med at fremme demokratisk medborgerskab. Spørgsmålene kan fx bruges i forbindelse med projekter, pædagogiske dage om demokrati eller i team- og faggruppesammenhænge:

- Hvordan sikrer vi bedst et demokratisk og inkluderende fællesskab på skolen og i klassen?
- Hvordan arbejder vi for, at alle elever får en positiv plads i fællesskabet?
- Sørger vi for at inddrage elevernes egne perspektiver, initiativer og interesser, når vi tilrettelægger undervisningen og indretter læringsmiljøet? Og tager vi alle elevers synspunkter lige alvorligt?
- Har jeg særlige forventninger til visse elever eller elevgrupper på baggrund af fx køn, etnicitet eller social baggrund? Og behandler jeg eleverne anderledes ud fra disse antagelser?
- På hvilken måde og i hvilket omfang har min egen baggrund og mine normer og værdier indflydelse på min opfattelse af og tilgang til de forskellige elever og elevgrupper?
- Hvad vil vi konkret gøre for at understøtte elevernes evne til kritisk tænkning?
- Hvordan oplever og forholder jeg/vi os til konflikter? Og hvordan kan vi bruge konflikter aktivt til at fremme fællesskabet og skabe erfaringer med demokratisk samtale?
- Er jeg/vi åbne for dialog om kontroversielle emner i klasserummet? Hvis ikke, hvordan ændrer jeg/vi på det?
- Hvordan skaber vi et trygt og rummeligt læringsrum, hvor alle (lovlige) ytringer som udgangspunkt er ok, og hvor diskussion og kritiske spørgsmål er velkomne?
- Hvordan håndterer vi krænkende ytringer?

Den neutrale: Underviseren afholder sig fra at udtrykke sine personlige holdninger eller overbevisninger og sørger blot for passende rammer for dialogen.

Den afbalancerede: Underviseren præsenterer eleverne for forskellige perspektiver og syn på samme emne så overbevisende som muligt uden at afsløre sine egne holdninger.

Djævelens advokat: Underviseren indtager bevidst den modsatte holdning af den, der ytrer sig. Han eller hun kommer med kritiske spørgsmål og modargumenter til elevernes udsagn.

Det udtrykte engagement: Underviseren kommunikerer undervejs i processen sine egne synspunkter og argumenter.

Den allierede: Underviseren tager en bestemt elev eller elevgruppes parti (ofte 'svage' eller mar-

ginaliserede elever) og argumenterer for deres 'sag'.

Der er fordele og ulemper ved hver af de roller, man kan indtage som underviser. Hvilken position og indgangsvinkel, man vælger at benytte, og hvordan underviseren i det hele taget skal håndtere dialogen afhænger af den konkrete situation herunder emnet, klassens sammensætning, det sociale miljø i klassen, underviserens relation og kendskab til eleverne osv. (McLaughlin 2017).

Ligesom underviseren kan eleverne også indtage forskellige roller i en dialog. I kan fx bruge rollespil i klassen, hvor den enkelte elev får til opgave at argumentere for det modsatte synspunkt af elevens eget. Eleverne kan også inddeles i grupper, der hver får en sag, de skal argumentere for - uafhængigt af elevernes individuelle standpunkter.

Forslag til videre læsning

Andersen, R. Holst; Hoffmann Jeppesen, A. & Gloy T. (2014): "Elevinddragelse i undervisningen: en vej til øget trivsel, faglighed og samfundsengagement", Danske skoleelever

Facione, P.A. (2011): "Critical thinking: what it is and why it counts", Millbrae CA: California Academic Press

Korsgaard, O.; Sigurdsson, L. & Skovmand, K. (2007): "Medborgerskab: Et nyt dannelsesideal?", Religionspædagogisk Forlag

Lai, E. R. (2011): "Critical thinking: A literature review". Pearson's Research Reports: 6

Nordisk Ministerråd (2017): "Kontroversielle emner i skolen: undervisning i kontroversielle emner via uddannelse for demokratisk medborgerskab og undervisning i menneskerettigheder. Uddannelsespakke for lærere"

Stradling, R.; Noctor, M. & Baines, B. (1984): "Teaching controversial issues", Edward Arnold, London

Stray, J. Heldal & Sætra, E. (2016): "Dialog og demokratisering". *Nordic Studies in Education*, vol. 36, nr. 4, s. 279-294

Hvordan håndterer I krænkende ytringer?

Det er vigtigt at holde øje med, om udsagn direkte krænker elever i klassen. Det kan fx være i form af racistiske eller sexistiske udtalelser. Hvis nogle elever føler sig hånedede eller ydmygede af en udtalelse, kan det gå ud over deres selvværd, ligesom det kan have negative konsekvenser for fællesskabet og føre til marginalisering. I den slags tilfælde må underviseren selvfølgelig reagere. Den konkrete reaktion afhænger blandt andet af underviserens relation til de pågældende elever og deres position i klassen (Moldrheim 2014).

Som undervisere bør I samtidig reagere på en måde, så I undgår, at nogle elever føler sig angrebet eller udstillede. Manglende anerkendelse kan betyde, at eleven trækker sig fra fællesskabet, hvilket for enkelte elever kan føre til radikalisering (Moldrheim 2014; Crombie & Rowe 2009).

I må derfor forsøge at balancere mellem at give den krænkede elev oprejsning uden at påføre ham eller hende en offerrolle. Samtidig skal I undgå at udskamme den krænkende elev og risikere en yderligere radikalisering af hans eller hendes holdninger. I stedet kan I og skolen samlet set finde en måde at tage skarpt afstand fra krænkelsen og den holdning, der ligger bag, samtidig med at I anerkender krænkeren og hans eller hendes ret til at ytre sig. Målet for den strategi er, at den krænkede såvel som den krænkende elev forbliver en del af fællesskabet, da netop det er afgørende for, at de begge kan nærme sig hinanden på demokratisk vis (Moldrheim 2014).

Litteratur

- Als Research (2011): ”Ung i 2011. Nydanske unges oplevelse af social kontrol, frihed og grænser”, Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration
- Als Research (2014): ”Kønsroller og social kontrol blandt unge med etnisk minoritetsbaggrund”, Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale Forhold
- Als Research (2018): ”Omfang og karakter af negativ social kontrol i grundskolens 6.-8. klasse”, Undervisningsministeriet
- Andersen, R. Holst; A. Hoffmann Jeppesen & T. Gloy (2014): ”Elevinddragelse i undervisningen: en vej til øget trivsel, faglighed og samfundsengagement”, Danske skoleelever.
- Bruun, J.; J. Lieberkind & H.B. Schunck (2017): ”ICCS 2016 Udvalgte hovedresultater”. Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet
- Claire, H. & C. Holden (red.) (2007): ”The challenge of teaching controversial issues”, Trentham Books Ltd, Stoke-on-Trent
- Crombie, B. & D. Rowe (2009): ”Dealing with the British National Party and other radical groups: guidance for schools”. www.citizenshipfoundation.org.uk/lib_res_pdf/1338.pdf
- Dewey, J. (1916): ”Democracy and education”, Macmillan
- Durkheim, E. (1975): ”Opdragelse, uddannelse og sociologi”, Carit Andersen
- Ekspertgruppen til forebyggelse af social kontrol (2017): ”Anbefalinger fra ekspertgruppen til forebyggelse af social kontrol”, Københavns Kommune Beskæftigelses- og Integrationsforvaltningen, Maj 2017
- Engle, S. H. (1960): ”Decision making”, i: W. C. Parker (red.): ”Educating the democratic mind”, Albany, NY: State University of New York Press, s.117-125
- Europarådet (2015): ”Living with controversy: teaching controversial issues through education for democratic citizenship and human rights (EDC/HRE) - Training pack for teachers”
- Facione, P.A. (2015): ”Critical thinking: what it is and why it counts”, Millbrae CA: California Academic Press
- Fisher, A. (2011): ”Critical thinking: An introduction”. Cambridge University Press
- Fournier-Sylvester, N. (2013): ”Daring to Debate: Strategies for Teaching Controversial Issues in the Classroom”, College Quarterly, vol. 16, nr. 3
- Gemmerli, T. (2016): ”Et radikalt forsvar for demokrati: Giv plads til antidemokratiske ytringer”, DIIS Policy Paper September 2016, Reports, Danish Institute for International Studies
- Habermas, J. (2009): ”Teorien om den kommunikative handling”, Aalborg Universitetsforlag
- Hahn, C. L. (1991): ”Controversial issues in social studies”. I: Shaver, J.P. (red.): ”Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning”, New York: Macmillan
- Hattie, J. (2009): ”Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement”. Routledge
- Hess, D. (2009): ”Controversy in the classroom: The democratic power of discussion”. New York: Routledge
- Iversen, L.L. (2014): ”Uenighetsfelleskap. Blikk på demokratisk samhandling”. Universitetsforlaget.
- Justis- og Politidepartementet (2010): ”Felles trygghet – felles ansvar. Handlingsplan for å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme”, Handlingsplan 2010:10
- Kerr, D. & T. Huddleston (red.) (2015): ”Living with Controversy Teaching Controversial Issues Through Education for Democratic Citizenship and Human Rights”, (EDC/HRE), Council of Europe, Strasbourg

- Klafki, W. (1983): ”Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik”. Nyt Nordisk Forlag
- Klinge, L. (2017): ”Lærerens relationskompetence. En empirisk undersøgelse af, hvordan lærerens relationskompetence viser sig i interaktioner med elever og klasser i almenundervisningen i folkeskolen”. Ph.d.- afhandling, Københavns Universitet
- Koch, H. (1960): ”Hvad er demokrati?”, Gyldendal.
- Korsgaard, O.; Sigurdsson, L. & Skovmand, K. (2007): ”Medborgerskab: Et nyt dannelsesideal?”, Religionspædagogisk Forlag
- Kymlicka, W. & Norman, W. (2000): ”Citizenship in diverse societies”, Oxford University Press
- Larsen, C. H.; A.S. Hemmingsen; D. Oehlenschläger & T. Agerskou (2015): ”Færre radikaliserede gennem en effektiv og sammenhængende indsats: Anbefalinger fra ekspertgruppe til forebyggelse af radikalisering”, Københavns Kommune: Beskæftigelses- og integrationsforvaltningen
- Marshal, T.H. (2003): ”Medborgerskab og social klasse”, Hans Reitzels Forlag
- McLaughlin, T. (2017): ”Teaching Controversial Issues”, i: Crick, B.: ”Education for democratic citizenship: issues of theory and practice”, Routledge
- Misco, T. (2012): ”The Importance of Context for Teaching Controversial Issues in International Settings”, International Education, vol.42, nr.1
- Moldrheim (2014): ”Kløkt og fordom: om holdningsændring i klasserummet”. Tolerance vol.1, nr.1/2014
- Nordisk Ministerråd (2017): ”Kontroversielle emner I skolen. Undervisning i kontroversielle emner via uddannelse for demokratisk medborgerskab og undervisning i menneskerettigheder. Uddannelsespakke for lærere”.
- Nordisk Ministerråd (2017): ”Inspiration til skoleledelser om kontroversielle emner. Udvikling af en strategi til håndtering af og undervisning i kontroversielle emner i skoler. Et værktøj til selvrefleksion for skoleledelser”.
- Ochoa-Becker, A. (2007): ”Democratic education for social studies: An issues-centered decision making curriculum”. Greenwich, CT: Information Age
- Oulton, C.; V. Day; J. Dillon & M. Grace (2004): ”Controversial issues - teachers' attitudes and practices in the context of citizenship education”, Oxford Review of Education, vol.30, nr.4, s.489-507
- Rambøll (2016): ”Litteraturstudie om forebyggelse af radikalisering i skoleregi”. Undervisningsministeriet – Styrelsen for Undervisning og Kvalitet
- Rambøll (2018): ”Litteraturstudie om forebyggelse af negativ social kontrol i dagtilbud, fritids-tilbud, grundskoler og på ungdomsuddannelserne”. Undervisningsministeriet – Styrelsen for Undervisning og Kvalitet
- Schuitema, J.; H. Radstake; J. van de Pol & W. Veugelers (2017): ”Guiding classroom discussions for democratic citizenship education, Educational Studies
- Stradling, R.; M. Noctor & B. Baines (1984): ”Teaching controversial issues”, Edward Arnold, London
- Stray, J. Heldal & E. Sætra (2016): ”Dialog og demokratisering”. Nordic Studies in Education, vol. 36, nr. 4, pp. 279–294
- Zainuddin, H. & R. Moore (2003): ”Enhancing critical thinking with structured controversial dialogues”. The Internet TESL Journal, vol. 9, nr.6