

Demokrati & medborgerskab



Vidensnotat

Vidensnotatet henvender sig til lærere og pædagogisk personale i grundskoler og fritidstilbud.



Indhold

Introduktion: Demokrati og medborgerskab 3

Tema 1: Demokratisk fællesskab og aktivt medborgerskab 6

Medborgerskab giver pligter og rettigheder 7

Giv eleverne medbestemmelse 8

Jeres fællesskab kan forebygge marginalisering 9

Ingen skal føle sig forkerte 9

Tema 2: Lær dine elever kritisk tænkning 10

Problemer vækker elevernes kritiske tænkning 11

Styrk elevernes diskussions- og argumentationsteknik 12

Tema 3: Dialog om følsomme og kontroversielle emner 14

Når I har dialog om kontroversielle emner 15

Det er vigtigt, at I som lærere eller pædagogisk personale 15

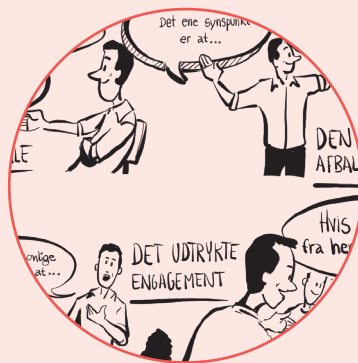
Roller i dialogen: Neutral, allieret eller djævlens advokat? 16

Gør den gode dialog bedre 18

Hvad gør I med krænkende ytringer? 18

Referencer 20

Litteratur 21



Introduktion: Demokrati og medborgerskab

Dette vidensnotat handler om opbyggende demokratisk arbejde og hvordan I kan være med til at forebygge radikaliserings og negativ social kontrol i grundskoler og fritidstilbud.

Vidensnotatet henvender sig til lærere og pædagogisk personale i grundskoler og fritidstilbud. Formålet med notatet er at dele den nyeste viden med jer, så at I får mere viden om, hvordan I kan arbejde med demokrati og medborgerskab, kritisk tænkning og dialog om følsomme og kontroversielle emner.

Notatet ligger i forlængelse af pointerne i FN's børnekonvention og lovgivningen om grundskoler og fritidstilbud, hvor der blandt andet står:

Folkeskoleloven § 1 stk. 3; "Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati".

Lov om friskoler og private grundskoler § 1 stk. 2 "Skolerne skal efter deres formål og i hele deres virke forberede eleverne til at leve i et samfund som det danske med frihed og folkestyre

samt udvikle og styrke elevernes demokratiske dannelse og deres kendskab til og respekt for grundlæggende friheds- og menneskerettigheder, herunder ligestilling mellem kønnene".

Dagtilbudsloven § 45. Stk. 4. "Fritidshjem skal give børn medbestemmelse, medansvar og forståelse for demokrati." § 65: Klubtilbud og andre socialpædagogiske fritidstilbud til større børn og unge skal i samarbejde med børnene og de unge skabe aktiviteter og samværsformer, der fremmer den enkeltes [...] forståelse for demokrati."

Arbejdet med demokrati og aktivt medborgerskab skal altså udvikle elevernes lyst og evne til at deltage i samfundet på demokratisk vis. Det er også med til at styrke elevernes selvstændighed og modstandskraft i forhold til antidemokratiske fællesskaber og socialt pres herunder radikaliserings og negativ social kontrol.

Det er tanken, at I kan bruge vidensnotatet i forbindelse med fx a) en målrettet skolesatsning på demokratisk dannelse; b) som baggrundsmateriale for en pædagogisk dag, eller; c) som inspiration for lærere og pædagogisk personale, der vil arbejde med demokrati i deres faglige og pædagogiske forløb.

Værd at vide når du læser

Vi kender ikke så meget til effekterne af det arbejde, som skoler og fritidstilbud laver for at forebygge radikalisering og negativ social kontrol. Området er kun undersøgt i meget begrænset omfang, men de undersøgelser, vi har (Rambøll 2016 & 2018; Larsen et al. 2015; Ekspertgruppen til Forebyggelse af Social Kontrol 2017), peger dog på tre centrale indsats, der kan virke forebyggende og bidrage til det opbyggende arbejde:

- **Arbejde med demokrati, medborgerskab, fællesskab og frihedsrettigheder**
- **Styrke elevernes kritiske 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.

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

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

Ønsker du at vide mere specifikt om forældresamarbejde kan du fx læse mere i 'Viden Om skole-hjem-samarbejde' på ww.emu.dk



Hvad er negativ social kontrol?

”**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.”

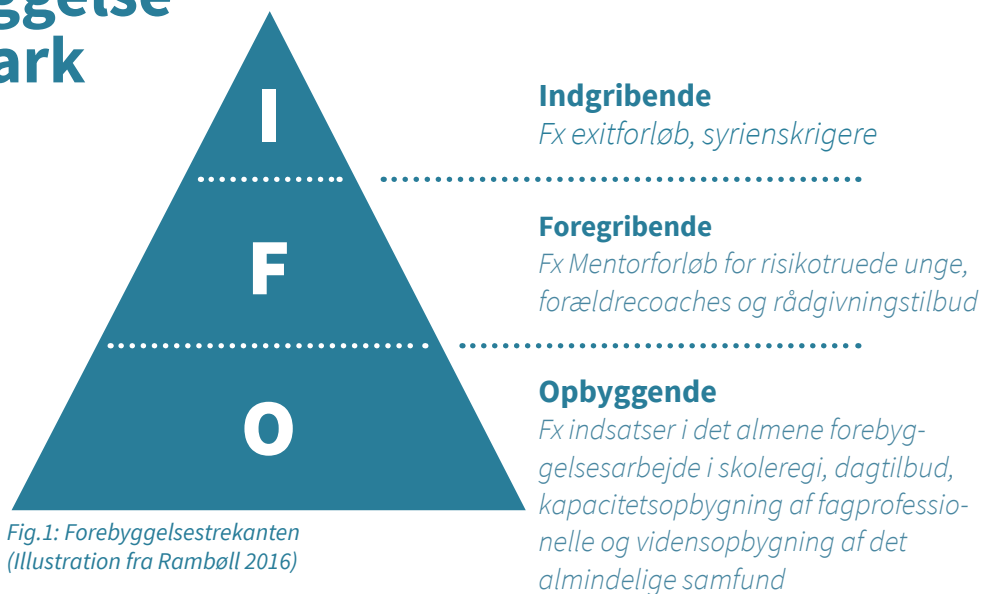
<http://www.justitsministeriet.dk/sites/default/files/media/Pressemeddelelser/pdf/2016/National-handlingsplan-Forebyggelse-af-aeresrelaterede-konflikter-og-negativ-social-kontrol.pdf>

Hvad er 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. venstreekstremisme, 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>

Forebyggelse i Danmark



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 opbyggende indsatser på det nederste niveau

i modellen. De opbyggende indsatser medvirker til at ruste alle børn og unge med demokratiske, kritiske og sociale kompetencer.

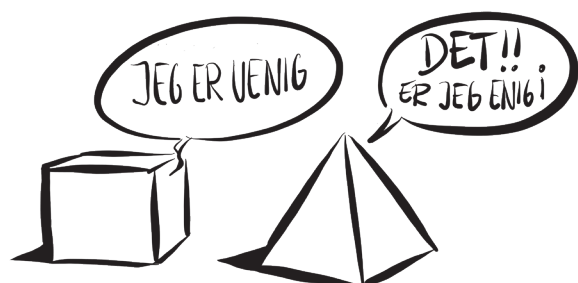
Arbejdet med de indgribende og foregribende indsatser vedrører de tilfælde, hvor der er tale om tegn på risikoadfærd os børn og unge. Indsatser på dette niveau håndteres af af bl.a. SSP, politiet og kommunerne.

Der er mange forskellige opfattelser af begreberne demokrati og medborgerskab.

Vores danske demokratiske tradition bygger i høj grad på Hal Kochs opfattelse af demokrati (1960). Her er dialogen i centrum. Det vil sige, at man som udgangspunkt diskuterer, indtil man opnår enighed – også selvom man ofte ikke kan blive enige, men må acceptere at være 'enige om at være uenige'. I dette perspektiv er vores demokratiske samfund defineret ved dialogen og ved, at vi tager åbent stilling til hinandens argumenter.

For didaktikeren Wolfgang Klafki (1983) består demokratisk dannelse af tre sammenhængende kompetencer: 1. Evnen til selvbestemmelse (fx over sine egne levevilkår og personlige holdninger); 2. evnen til medbestemmelse (i fælles samfundsrelaterede forhold); og 3. 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?



Demokratisk fællesskab og aktivt medborgerskab

Demokratier er kendetegnet ved dialog og plads til forskellighed. Her kan du læse mere om, hvordan I kan arbejde med demokrati, medborgerskab, fællesskab og rettigheder i grundskoler og fritidstilbud.

I Danmark har vi en lang tradition for at give eleverne demokratisk medbestemmelse. Elever skal ikke bare lære om demokrati men også opleve det i praksis. I grundskolen har I derfor en helt central rolle som en kulturel institution, der underviser og er med til at forberede eleverne på at tage aktivt del i det danske samfund (Gilliam & Gulløv 2017).

Men medborgerskab og demokratisk deltagelse

handler om meget mere end indholdet i pensum. Formålet med undervisningen i demokratisk medborgerskab er også at medvirke til, at eleverne

- udvikler værdier i form af medbestemmelse, medansvar, ligeværd, tolerance og solidaritet
- opnår viden om samfundets demokratiske institutioner, processer og rettigheder
- får kompetencer til demokratisk deltagelse, såsom dialog og konfliktløsning, samt kritisk tænkning (Schuitema et al. 2017; Barrett 2016).

Det betyder meget, at hverdagen i skoler og fritidstilbud er organiseret efter de samme demokratiske principper og værdier, som dem vi ønsker, at eleverne skal lære (Stray & Sætra 2016). Det er, med andre ord, vigtigt ikke bare at 'undervise i demokrati' men også at skabe et demo-

Åbn de demokratiske fællesskaber for eleverne

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

- arbejder både med viden om demokrati, kompetencer til demokratisk deltagelse og demokratiske værdier i skoler og fritidstilbud
- organiserer hverdagen efter demokratiske principper og værdier
- arbejder med at styrke elevernes følelse af at høre hjemme i samfundet
- samarbejder med forældre og lokalmiljø
- møder eleverne med positive forventninger og anerkendelse i hverdagen



kratisk læringsmiljø. Når eleverne oplever, at de har ytringsfrihed og medbestemmelse i hverdagen, får de praktiske erfaringer med og forståelse af demokrati.

Medborgerskab giver pligter og rettigheder

Medborgerskab går ud på at være medlem af et solidarisk fællesskab med pligter og rettigheder for den enkelte og for samfundet. Derfor er det vigtigt, at elever i deres hverdag i skole og fritidstilbud oplever, at de er en del af et fagligt og socialt fællesskab, der omfavner mangfoldighed, gensidig tolerance og respekt for andres synspunkter - også når der er uenighed (Larsen et al. 2015).

Noget af det bedste, vi kan gøre for at fremme elevernes demokratiske kompetencer, samfundsen engagement og ansvarsbevidsthed, er derfor i bund og grund at styrke deres følelse af, at de hører hjemme i samfundet. Det er også vigtigt, at eleverne kender de muligheder, udfordringer, rettigheder og pligter, der knytter sig til det at være medborger, og at de har en oplevelse af tryghed, tillid og sammenhængskraft (Larsen et al. 2015).

Undersøgelser viser i øvrigt, at danske elever diskuterer, taler om og interesserer sig for samfundet, når det sker inden for klassens og familiens trygge rammer. Til gengæld er de danske elever i forhold til andre europæiske elever tilbageholdende og reserverede, når det handler om at engagere sig og involvere sig i det politiske fællesskab ude i samfundet (Bruun et al. 2017).

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 demokratiske 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

Vi ved, at det har en klar effekt på elevernes faglighed, trivsel og samfundsengagement, når de bliver inddraget og får medbestemmelse. Når I som lærere eller pædagogisk personale tilpasser undervisningen og læringsmiljøet efter elevernes bidrag, får de også et stærkere medejerskab. Det fører typisk til større motivation og dybere engagement. Samtidig kommer undervisningen og læringsmiljøet til at passe bedre til elevernes måde at lære på, og det styrker deres faglighed (Andersen et al. 2014). At skabe et demokratisk læringsmiljø kræver, med andre ord, at I som lærere og pædagogisk personale er indstillet på at realisere det.

Helt konkret kan I fx samarbejde med eleverne om at skabe et godt læringsmiljø ved, at lærere, pædagogisk personale og elever i fællesskab laver sociale spilleregler for skolen eller fritidstilbud-

det. Det kan også indebære, at I sammen prøver at finde frem til, hvad der fremmer trivsel, læring og fællesskab. Eleverne kan også være med til at vælge de emner og fagområder, de kunne tænke sig at arbejde med og være med til at bestemme, hvilke arbejdsformer I skal bruge i undervisningen.

Det er i øvrigt afgørende for den positive effekt, at alle og ikke blot nogle af eleverne er med til at bestemme.

Jeres fællesskab kan forebygge marginalisering

Hvis et menneske skal være motiveret for at deltage aktivt i demokratiet, er det af afgørende betydning, at han eller hun ikke føler sig udelukket fra fællesskabet. Når en elev har gode relationer til de andre elever og føler sig som en del af fællesskabet, vil han eller hun også have langt bedre muligheder for aktivt medborgerskab, end en elev, der føler sig udelukket.

Når et menneske føler sig udelukket fra samfundsfællesskabet, kan det blandt andet føre til, at han eller hun udvikler antidemokratiske værdier og i visse tilfælde bliver radikaliseret (Justis- og Politidepartementet 2010:10). Når I som lærere eller pædagogisk personale støder på ekstreme synspunkter, kan I derfor med fordel arbejde med både egne holdninger og med elevens trivsel og plads i fællesskabet (Moldrheim 2014).

Samtidig viser uddannelsesforskeren John Hattie (2009), at den vigtigste faktor for et positivt læringsmiljø med et højt læringsniveau er forholdet mellem lærer og elev. Samme pointe finder vi i Louise Klinges forskning i relationerne mellem lærer og elever (Klinge 2017). Lærere og pædagogisk personale, som har et godt forhold til eleverne og som optræder nuanceret og undgår at stigmatisere, kan altså fungere som rollemødder for eleverne. I det hele taget kan nærvær og anerkendelse i lærer-elevrelationen have stor

betydning for den enkelte elev.

Ingen skal føle sig forkerte

I nogle tilfælde er det tydeligt, når nogen gennem deres adfærd eller ytringer forsøger at udelukke andre fra fællesskabet. Der er dog også mindre tydelige former for stigmatisering, som personen med den stigmatiserende adfærd ofte ikke selv er opmærksom på.

Fx kan det, at I som lærere eller pædagogisk personale har negative eller lave forventninger til bestemte elever eller elevgrupper, have en stigmatiserende effekt. Hvis I derimod møder eleverne med anerkendelse og positive forventninger i hverdagen, får de styrket deres robusthed, selvværd og autonomi – hvis de altså også får den støtte, de har brug for, til at leve op til forventningerne (Benard 1995). Det er naturligvis meget positivt, når I som lærere eller pædagogisk personale kender eleverne og tilpasser jeres tilgang og forventninger til den enkelte. Bare det ikke sker på baggrund af fordomme eller formodninger om fx køn, etnicitet eller religion.

Det er derfor vigtigt, at I kan reflektere over jeres egen faglige praksis og tilgang til eleverne. At I som fagprofessionelle overvejer, hvordan jeres egen baggrund, værdier og antagelser påvirker jeres syn på og samspil med eleverne (Europa-rådet 2015).

Nogle studier peger på, at når lærere eller pædagogisk personale omtaler demokrati og demokratiske værdier som noget særligt dansk, kan det virke ekskluderende (Nielsen 2016). I stedet kan I arbejde med demokrati og demokratiske værdier som en måde at indrette et samfund på. På den måde inviterer I eleverne til diskutere fordele og udfordringer ved den demokratiske samfundsindretning. Det betyder, at elever med en anden national eller etnisk baggrund end dansk også får mulighed for at tage kritisk stilling til og få ejerskab til demokrati og demokratiske værdier.



Lær dine elever kritisk tænkning

Børn og unge bliver hver dag bombarderet med budskaber, argumenter og holdninger. Derfor har de brug for at kunne reflektere, forholde sig kritisk og argumentere. Evnen til kritisk tænkning er en central demokratisk kompetence.

I dag skal elever forholde sig til en lang række forskellige påvirkninger og budskaber. De er en del af både lokale og globale fællesskaber i konstant forandring. Derfor er det godt med nogle redskaber, så de kan forholde sig kritisk og reflekteren-

de til de mange påvirkninger og budskaber, de møder (Larsen et al. 2015). Eleverne kan fx have brug for kompetencer til at sortere, analysere, og vurdere information og kilderne til informationen. De har brug for at kunne gennemskue de interesser og motiver, der ligger bag.

Samtidig må eleverne lære at vurdere og reflektere over deres egne og andres overbevisninger, holdninger og værdier (Oulton et al. 2004). De skal med andre ord lære kritisk tænkning, og her spiller I en central rolle i grundskoler og fritidstilbud.

Meget tyder på, at der er fordele i at begynde at arbejde med at udvikle børns evne til kritisk tænkning i en ung alder. Evnen til kritisk tænkning udvikler sig med tiden. I syv-ti års alderen bliver børn i stigende grad bevidste om, at vi mennesker kan have forskellige motiver og interesser i at manipulere med sandheden (Lai 2011).

Kritisk tænkning

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

Det styrker elevernes evne til at tænke kritisk, når de:

- lærer at forholde sig og tage kritisk stilling til de informationer, normer og udsagn, de møder - og til de kilder, der står bag
- lærer at reflektere kritisk over deres egne og andres værdier, holdninger og overbevisninger
- har lærere eller pædagogisk personale, der stiller åbne spørgsmål og opfordrer eleverne til at reflektere og stille yderligere spørgsmål
- øver sig i at diskutere og argumentere

Problemer vækker elevernes kritiske tænkning

Undervisningen i kritisk tænkning skal selvfølgelig passe til elevernes alder. Men på samtlige klassetrin gælder det, at det fremmer elevernes kritiske tænkning, når I som lærere eller pædagogisk personale stiller åbne spørgsmål og opfordrer eleverne til selv at reflektere og stille yderligere spørgsmål.

Det fremmer også elevernes evne til at tænke kritisk, når de brainstormer og udvikler deres egne idéer sammen og argumenterer med hinanden om løsninger på problemer. Gennem drama, rollespil og dilemmahistorier kan selv yngre elever få færdigheder i kritisk tænkning.

Det er som altid vigtigt, at læring ikke ses som information, der bare skal overføres fra jer som lærere/pædagogisk personale til eleven. I stedet

kan I have fokus på at hjælpe eleverne med at udvikle og ændre deres tankegang og forskellige opfattelser.

Mange bruger problembaseret læring, hvor eleverne identificerer, analyserer og løser problemstillinger fra det virkelige liv. Og netop den tilgang kan stimulere elevernes læring og tankegang. Når eleverne skal løse et konkret problem, organiserer de alt det, de har lært. Det kan de også bruge til at løse andre problemstillinger i fremtiden.

Når I tager fat i problemstillinger, der ikke kun har én løsning, fremmer det også elevernes evne til kritisk tænkning. Det kræver nemlig, at eleverne tænker over alternativer, opdager hvornår de har brug for mere viden, og at de skal argumentere for den løsning, de har valgt (Espey 2018).

Styrk elevernes diskussions- og argumentationsteknik

I kan også arbejde med at styrke elevernes diskussions- og argumentationsteknik. Det betyder konkret, at eleverne lærer at:

- kende forskel på stærke og svage argumenter.

- reflektere over andres og egne værdier og fordomme.
- forstå vigtigheden af 'at gå efter bolden i stedet for manden'.

Forfatter til bogen 'Critical Thinking' Peter Facione (2015:9-10) giver et bud på nogle af de spørgsmål, I som lærere eller pædagogisk personale kan stille for at fremme netop de kompetencer (2015:8) hos eleverne:

Fortolkning	<ul style="list-style-type: none">• Hvad betyder det?• Hvordan skal vi forstå det, der lige blev sagt?• Hvad var hensigten med den 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 den kilde?• Hvor stærke er de 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 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">• Vores standpunkt i denne her sag er stadig for svagt. Kan vi blive mere præcise?• Er der en måde, så vi kan forene de her to tilsyneladende modsatte konklusioner?• Hvor stærke er vores beviser?



Listen er naturligvis ikke udtømmende, men kan bruges som inspiration i undervisningen. Spørgsmålene er ikke så relevante, når I diskuterer mere holdnings- og værdimæssige emner, hvor der ikke er rigtige eller forkerte svar. I den slags diskussioner er det bedre med spørgsmål som fx '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?'

Med den slags spørgsmål får eleverne øjnene op for, at holdninger, værdier og normer er socialt og kulturelt betingede. Det vil sige, at de ikke er evigt gyldige udsagn om, hvad der er sandt, godt eller normalt – men står til forhandling. Evnen til kritisk tænkning forudsætter, at man kan sætte spørgsmålstejn ved holdninger, værdier og normer, som man tager for givet i hverdagen.

Kontroversielle emner er emner, der vækker stærke følelser og skaber spændinger i samfundet (Kerr & Huddleston 2015). Kontroversielle emner har typisk en politisk, social eller personlig betydning, de vækker følelser og handler ofte om værdier. Næsten ethvert emne kan blive kontroversielt, hvis man har forskellige fortolkninger af emnet eller er uenige om, hvordan en udfordring skal håndteres.

Kontroversielle emner

Dialog om følsomme og kontroversielle emner

Når I har en åben og faciliteret dialog om følsomme og kontroversielle emner, er det med til at give eleverne lyst til at deltage i fællesskabet og samfundet. Dialog om følsomme og kontroversielle emner fremmer faktisk den demokratiske deltagelse.

Der er ikke nogen facitliste over følsomme og kontroversielle emner. Det er meget afhængigt af konteksten, om et emne er kontroversielt. Kontroversielle emner kan være højaktuelle, men de kan også have en lang historik bag sig

(Gronostay 2016).

Det er godt for eleverne at lære, at nogle emner kan være følsomme for andre, og at de i visse diskussioner og dialoger må skrue op for deres respekt og sensitivitet.

Der findes heller ikke nogen præcis opskrift på, hvilke specifikke regler eller professionelle normer, I som lærere eller pædagogisk personale skal følge, når I diskuterer følsomme og kontroversielle emner. Derfor må I lave en pædagogisk vurdering i situationen og tage udgangspunkt i jeres personlige kendskab til eleverne, når I har diskussioner (McLaughlin 2017).

Tag dialogen om følsomme og kontroversielle emner



Når I har dialog om kontroversielle emner,

- styrker det elevernes evne til at tænke kritisk
- får eleverne udfordret deres egne forståelser, værdier og overbevisninger
- får eleverne erfaringer med demokratisk deltagelse og den demokratiske dialog
- lærer eleverne at indgå i forskellige fællesskaber og at forhandle med mennesker med andre holdninger
- vokser elevernes demokratiske engagement, accept, viden om samfundsforhold, politiske interesse, selvtillid og sociale integration

Det er vigtigt, at I som lærere eller pædagogisk personale

- sikrer, at I har et trygt læringsmiljø, hvor eleverne oplever, at de kan ytre sig frit
- overvejer hvilken position og rolle, I vil indtage i dialogen og kommunikerer jeres valg til eleverne
- overvejer, hvordan I vil håndtere eventuelle krænkende ytringer



Roller i dialogen: Neutral, allieret eller djævlens advokat?

Bør lærere og pædagogisk personale give udtryk for deres egne holdninger i undervisningen? Nogle argumenterer for, at man er moralsk forpligtet til at lede eleverne i en bestemt retning, som støtter op om grundlæggende menneskerettigheder (fx Stray & Sætra 2016). Undervejs bør man selvfølgelig give plads til en kritisk debat og acceptere reel uenighed.

Andre understreger, at det er vigtigt, at alle lovlige ytringer er velkomne. Tanken er, at I som lærere eller pædagogisk personale må acceptere og være med til at diskutere radikale og antidemokratiske holdninger, frustrationer og kritikker. Men selvfølgelig bør I tage afstand fra ulovlige ytringer og handlinger (fx Gemmerli 2016).

Det vigtigste er, at eleverne oplever, at alle kan deltage som ligeværdige og frit præsentere deres egne synspunkter og perspektiver. Når eleverne føler, at de kan ytre sig frit, og at diskussionen ikke har nogen rigtige eller forkerte svar, får de en oplevelse af, at ytringsfrihed og demokrati også gælder for dem (Stray & Sætra 2016).

Elever er ofte vant til en hverdag, hvor de voksne bestemmer meget og tit forventer bestemte svar. Så når I har dialog om følsomme og kontroversielle

emner, kan det være en fordel at gøre det anderledes. Graden af pædagogisk styring kan nemlig have stor betydning for, hvordan dialogen udvikler sig. Der er fordele og ulemper både ved at styre og sætte dialogen fri. Det kommer an på formålet med den:

Ved at styre dialogens indhold kan I som lærere eller pædagogisk personale forhøje kvaliteten af dialogen. Dette kan være en fordel, hvis dialogens primære formål er at udvikle elevernes evne til kritisk tænkning (undervisning med diskussion).

En risiko ved at regulere dialogen meget er, at eleverne kan blive mindre engagerede. Når eleverne derimod selv får lov til at regulere dialogen, er de ofte mere engagerede og taler mere frit.

Hvis formålet med dialogen først og fremmest er at lære eleverne at deltage i en demokratisk dialog (undervisning for diskussion), kan det være vigtigere at skabe rum for en autentisk og oprigtig dialog. Her er en højere grad af elevstyring derfor mest effektiv (Schuitema et al. 2017).

Som lærere eller pædagogisk personale kan I bevidst indtage forskellige positioner i dialogen:

Den neutrale: Du afholder dig fra at udtrykke personlige holdninger eller overbevisninger, men sørger blot for passende rammer for dialogen.

Den afbalancerede: Du præsenterer eleverne for

Når elevernes sproglige udvikling styrkes, vokser deres muligheder for at være med i dialogen om kontroversielle emner.

Både elevernes mundtlige og skriftssproglige udvikling er afgørende for, at de kan finde og behandle informationer fra forskellige kilder samt udvikle klare og skarpe pointer. Jo mindre udviklet elevernes sprog er, jo større er sandsynligheden for, at de bliver overvældet af et emne og griber til et dominerende og aggressivt sprog, fordi de har følelsen af, at de taber en diskussion (Oulton et al. 2004).

Stærkt sprog giver stærk dialog

forskellige perspektiver og syn på emnet så overbevisende som muligt uden at afsløre egne holdninger.

Djævelens advokat: Du indtager bevidst den modsatte holdning af den person, der ytrer sig, og stiller kritiske spørgsmål og modargumenter til det, han eller hun siger.

Det udtrykte engagement: Du kommunikerer dine egne synspunkter og argumenter undervejs i diskussionen.

Den allierede: Du tager en bestemt elev eller elevgruppes parti (det kan fx være 'svage' eller marginaliserede elever) og argumenterer for deres 'sag'. (Stradling et al. 1984)

Der er fordele og ulemper ved alle rollerne. Emnet, classesammensætningen, det sociale miljø i klassen, jeres relation og kendskabet til eleverne mv. har betydning for hvilken rolle, du beslutter at indtage. Generelt er det en god idé fra starten at gøre eleverne opmærksomme på, hvilken tilgang der benyttes (McLaughlin 2017).

På samme måde kan eleverne også have forskellige roller, fx hvis I bruger rollespil som redskab. Den enkelte elev kan fx få til opgave at argumentere for det modsatte synspunkt af sit eget. I kan også inddele eleverne i grupper, der hver især får en sag, de skal argumentere for - uafhængigt af elevernes egne standpunkter.

Gør den gode dialog bedre

Hvis I skal have en konstruktiv dialog, er det vigtigt, at eleverne er trygge nok til at sige deres ærlige mening. Nogle elever holder sig måske tilbage, fordi de er generte, føler sig uforberedte eller frygter at blive stigmatiseret for at udtrykke bestemte holdninger og dermed sætte forholdet til kammeraterne eller de voksne på spil. Derfor kan I som lærere eller pædagogisk personale bane vejen for et åbent og respektfuldt miljø fx ved at;

- **forberede eleverne på dialogen ved at læse bøger, artikler eller se film om emnet**
- **indlede diskussionen med øvelser, hvor der er fokus på ligheder i stedet for forskelle**
- **få eleverne til anonymt at skrive spørgsmål og emner ned på nogle kort. Derefter kan I i plenum brainstorme jer frem til nye løsninger og perspektiver**
- **starte diskussionen i mindre grupper, så eleverne kan afprøve deres holdninger, før de skal stå overfor hele klassen**
- **acceptere stilhed og give eleverne tid til at bearbejde de informationer, de har fået, fremfor at bryde tavsheden med det samme**
- **afslutte dialogen med noget positivt, fx ved at fremhæve noget, som alle kunne blive enige om. I kan også fremhæve det positive i, at eleverne har deltaget og turdet tage diskussionen. Det er vigtigt, at eleverne føler, de har opnået noget, i stedet for at sidde demoraliserede tilbage.**

(Fournier-Sylvester 2013)

Det er ikke alle diskussioner om kontroversielle emner, der er planlagte. Ofte vil der også opstå spontane diskussioner blandt eleverne, som kan gå hen og blive ophedede. Generelt siger litteraturen ikke så meget om, hvordan I kan håndtere den slags ikke-planlagte diskussioner. Dog kan I som lærere eller pædagogisk personale med fordel

følge op på diskussionen og føre den videre ved at tage emnet op i klassen eller gruppen igen senere. På den måde får både eleverne og I mulighed for at forberede jer. Et greb kan være at give eleverne forskellige opgaver eller roller på forhånd.

I mere ekstreme tilfælde kan det blive nødvendigt at tage egentlige konfliktløsningsteknikker fx mediation i brug. Her kan du indtage rollen som mediator - en uvildig tredjepart - der hjælper to stridende parter til at løse deres konflikt. Som mediator styrer og strukturerer du samtalen, så begge parter får fortalt, hvordan de oplever problemet. Derefter forhandler parterne sammen med mediatoren og forsøger i fællesskab at finde løsninger.

Hvad gør I med krænkende ytringer?

Det er vigtigt at holde øje med, om et udsagn direkte krænker elever i klassen eller gruppen. Det kan fx være racistiske eller sexistiske udtalelser. Hvis nogle elever føler sig hånede eller ydmygede af en udtalelse, kan det gå ud over deres selvværd, ligesom det kan påvirke fællesskabet i klassen negativt og føre til marginalisering af nogle elever eller elevgrupper. Når det sker, er I som lærere eller pædagogisk personale selvfølgelig nødt til at reagere.

Reaktionen i den enkelte situation afhænger blandt andet af den krænkende elevs position i klassen og forholdet til de øvrige elever (Moldrheim 2014). Det er vigtigt, at I reagerer uden, at nogle elever føler sig angrebet eller udstillede. Eleven, der er blevet krænket skal have oprejsning uden at blive gjort til offer - og uden at den krænkende elev bliver udskammet eller marginaliseret. Målet er selvfølgelig, at både den krænkede og den krænkende elev (for)bliver en del af fællesskabet. Dette er meget vigtigt for at støtte eleven i at ændre holdning (Moldrheim 2014; Crombie & Rowe 2009).

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

Her er nogle eksempler på spørgsmål, I som lærere og pædagogisk personale kan bruge i arbejdet med at fremme en demokratisk kultur og aktivt medborgerskab på skolen og i fritidstilbuddet:

- Hvordan sikrer vi bedst et demokratisk og inkluderende fællesskab på skolen og i fritidstilbuddet?
- Hvordan definerer vi fællesskab i vores skole og fritidstilbud? Og hvem definerer det?
- Hvilke muligheder har den enkelte elev for at deltage og være med til at bestemme?
- Har vi særlige forventninger til visse elever eller elevgrupper fx på baggrund af køn, etnicitet eller social baggrund? Og behandler vi eleverne anderledes ud fra disse antagelser?
- På hvilken måde og i hvilket omfang har min egen baggrund, normer og værdier indflydelse på min opfattelse af og tilgang til de forskellige elever og elevgrupper?
- Hvad vil vi gøre for at understøtte elevernes evne til kritisk tænkning?
- Hvordan oplever og forholder vi os til konflikter? Og hvordan kan vi bruge dem aktivt til at fremme fællesskabet?
- Er der bestemte emner, vi har særlig berøringsangst overfor? Hvordan kan vi gribe disse emner an?
- Hvordan skaber vi et trygt og rummeligt læringsrum, hvor alle (lovlige) ytringer som udgangspunkt er ok, og hvor vi byder diskussion og kritiske spørgsmål velkommen?
- Hvordan forholder vi os til ekstreme holdninger og udsagn i klassen/gruppen – og til dem, der ytrer dem?
- Hvordan inddrager vi vores lokalsamfund i arbejdet med at styrke elevernes aktive medborgerskab og demokratiske deltagelse i samfundet udenfor skolen?



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

Litteratur

- Als Research (2011): "Ung i 2011. Nydanske unges oplevelse af social kontrol, frihed og grænser"
- 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 samfundsen-gagement", Danske skoleelever.
- Awan, S. (2014): "Teaching controversial issues in the classroom: A handbook for teachers", California State University
- Barrett, M. D. (2016): "Competences for Democratic Culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies". Council of Europe Publishing.
- Benard, B. (1995): "Fostering resilience in children", Eric Digest, EDO-PS-95-9, University of Illinois: Urbana, IL
- Bruun, J.; J. Lieberkind & H.B. Schunck (2017): "ICCS 2016 Udvalgte hovedresultater". Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet
- Crombie, B. & D. Rowe (2009): "Dealing with the British National Party and other radical groups: guidance for schools". www.citizenshipfoundaati-on.org.uk/lib_res_pdf/1338.pdf
- Darvishpour, M. & P. Lahdenperä (2014): "Honour-Related Problems in School Contexts in Sweden-theoretical perspective and prevention", Eskilstuna - Västerås
- Ekspertgruppen til forebyggelse af social kontrol (2017): "Anbefalinger fra ekspertgruppen til forebyggelse af social kontrol", Københavns Kommune Beskæftigelses- og Integrationsforvaltningen, Maj 2017
- Espey, M. (2018): "Enhancing critical thinking using team-based learning", Higher Education Research & Development, vol. 37, nr.1, s. 15-29
- 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. (2011): "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
- Gilliam, L. & E. Gulløv (2017): "Civilisering og distinktioner: med Norbert Elias i børnehaven og skole", Tidsskrift for Professionsstudier, vol.24, nr.1, s.6-14
- Gronostay, D. (2016): "Argument, counterargument, and integration? Patterns of argument re-appraisal in controversial classroom discussions". JSSE-Journal of Social Science Education, vol.15, nr. 2, s.42-56
- Habermas, J. (2009): "Teorien om den kommunikative handling", Aalborg Universitetsforlag
- Hattie, J. (2009): "Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement". Routledge
- 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

- KL (2017): "Forebyggelse af radikaliserings: seks opmærksomhedspunkter", september 2017
- 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
- Kymlicka, W. & Norman, W. (2000): "Citizenship in diverse societies", Oxford University Press
- Lai, E. R. (2011): "Critical thinking: A literature review". Pearson's Research Reports: 6
- 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 radikaliserings", Københavns Kommune: Beskæftigelses- og integrationsforvaltningen
- Marshal, T.H. (2003): "Medborgerskab og social klasse", Hans Reitzels Forlag
- McLaughlin, T. (2017): "Teaching Controversial Issues", i: B. Crick: "Education for democratic citizenship: issues of theory and practice". Routledge
- Miretzky, D. (2004): "The communication requirements of democratic schools: Parent-teacher perspectives on their relationships", Teachers College Record, vol. 106, nr. 4, s. 814-851
- Miri, B.; B.C. David & Z. Uri (2007): "Purposely teaching for the promotion of higher-order thinking skills: A case of critical thinking", Research in science education, vol. 37, nr. 4, s.353-369
- Moldrheim (2014): "Kløkt og fordom: om holdningsændring i klasserommet". 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".
- 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
- Pontes, A. I.; M. Henn & M.D. Griffiths (2017): "Youth political (dis) engagement and the need for citizenship education: Encouraging young people's civic and political participation through the curriculum". Education, Citizenship and Social Justice
- Rambøll (2016): "Litteraturstudie om forebyggelse af radikaliserings i skoleregi". Undervisningsministeriet – Styrelsen for Undervisning og Kvalitet
- Rambøll (2018): "Litteraturstudie om forebyggelse af negativ social kontrol i dagtilbud, fritidstilbud, 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, s. 279-294