

Kontroversielle emner og det dialogiske rum

Professionsbachelorprojekt på læreruddannelsen, Københavns Professionshøjskole

Skrevet af: Gustav Robert Folkenberg (30180132), NYE

Vejledere: ANFT, JKKV

Fag: Historie(luff210ba2)

Antal normalsider: 22,8

Anslag(med mellemrum): 59.292

Indhold

Indledning.....	2
Problemformulering	2
Begrebsafklaring:.....	2
Teoretisk redegørelse	3
Kontroversielle emner og lærerroller	3
Det dialogiske rum, og andre begreber fra Rupert Wegerif	5
Mennesket som funktionel historiebruger. Bernard Eric Jensens teori og begreber	6
Kvalitativ Metode	8
Hermenutisk indgangsvinkel	8
Observation.....	9
Spørgeskemaundersøgelse	10
Valg af Empiri	10
Undervisningens forløb	11
Det politiske kompas	11
Debat styret af Kristian omkring flygtninge	12
Debatlegen.....	12
Analyse af empiri	12
Introduktion af afsnittet.....	12
Hvordan tager kontroversielle emner sig ud i praksis	12
Lærerroller og Kristian.....	15
Hvilken rolle tjener historien i mødet med kontroversielle emner?	17
Hvordan bliver der argumenteret med afsæt i historie.....	17
Er dette her historiefag?.....	20
En invitation til mulighedernes rum?	22
Det handler ikke om at være med – Det handler om at vinde	23
Konklusion på analyseafsnittet	25
Diskussion	26
Den evige anden	26
Det manglende perspektiv.....	27
Konklusion på diskussion	29
Konklusion på problemformuleringen	29
Litteraturliste	30

Indledning

I foråret 2021 var jeg i praktik på Hanssted skole med samfundsfag. Vi tre praktikanter skulle undervise om tørklæder og om at være muslim i Danmark. Der nåede dårligt nok at blive sagt "muslim", inden en dreng med anden etnisk herkomst end dansk stormede ud af klassen og smækkede med døren. Han forklarede efterfølgende "*Det er aldrig noget positivt, når der bliver talt om Islam*". Efter et mindre oprydningsarbejde vendte eleven tilbage. Men det havde plantet et frø i mig, som senere er spiret til en nysgerrighed og en interesse. For hvordan kan man som lærer håndtere, at noget er neutralt og fagligt stof for læreren, men dybt betændt for eleven? Jeg har som led i at forstå dette spændingsfelt valgt at undersøge hvorledes dette tager sig ud i historieundervisningen på selv samme skole. For hvordan ser råderummet ud i praksis når man som historielærer arbejder med kontroversielle emner hvor der ikke er et facit, men at selve samtalen er et mål? Dette har ledt til følgende problemformulering for denne opgave:

Problemformulering

Kan man som historielærer i folkeskolens ældste klasser med fordel arbejde med kontroversielle emner i et dialogisk rum?

Begrebsafklaring:

Begrebet kontroversielle emner anvendes her ud fra den forståelse, som kommer til udtryk i Nordisk råd og Undervisningsministeriets fagpjece "kontroversielle emner" (Nordisk råd og undervisningsministeriet 2017). (Denne reference er efter APA- standard. For læsbarhedens skyld er der sidenhen refereret efter følgende standard: (UVM, 2017).

Begrebet "dialogisk rum" anvendes i overensstemmelse med Rubert Wegerifs teoretiske brug af ordet (Wegerif 2020). Wegerifs tilgang vil blive gennemgået senere.

Teoretisk redegørelse

I dette afsnit vil jeg redegøre for de centrale begreber og teorier, som ligger til grund for denne opgave.

Kontroversielle emner og lærerroller

Et kernebegreb i denne opgave er "kontroversielle emner". Jeg har taget afsæt i Nordisk råd og undervisningsministeriets definition i faghæftet "Kontroversielle emner". Her defineres kontroversielle emner som: *"Emner som vækker stærke følelser, og skaber spænding i samfundet"* (UVM, 2017, s. 16).

Bag denne definition ligger også en antagelse om, at kontroversielle emner ikke er endegyldige, men derimod defineret af og spejl af det samfund, som ser på dem. De er med andre ord defineret fra *sted til sted*, og fra *tid til tid* (UVM, 2017, s. 16). Denne definition er skrevet med henblik på at forstå hvad der kendetegner debatten, samtalen, eller (mangel på samme) omkring emner, som rummer en dimension af kontrovers. Kontroversielle emner rummer også i høj grad en dimension af kompleksitet. Det er en type problemstillinger der ikke rummer enkle svar, og enkle svar bliver ofte mødt af en tvivlen. Og i dette øjemed findes det relevant at se nærmere på hvilke mellemmenneskelige processer, der kan spille ind, når vi ser nærmere på historisk kontroversielle emner, når de inddrages i undervisningen i historiefaget.

I "Kontroversielle emner" bliver det beskrevet, hvorledes man kan se nærmere på problematikken i at undervise i disse (UVM, 2017 s.18-25). Et af de redskaber, som bliver påpeget i undervisningen i kontroversielle emner, er brugen af lærerroller (UVM, 2017, s. 19). At indtage en lærerrolle er et bevidst tilvalg, som den enkelte lærer foretager i mødet med at skulle styre en debat på klassen. Man kan argumentere for, at alle lærere befinder sig i en "rolle" som lærere. Men hvor den normale lærerrolle omfatter hele lærergerningen, er de lærerroller som bliver beskrevet i "Kontroversielle Emner", roller som er skræddersyet til at styre en debat på klassen.

Hvis der grundlæggende ikke er noget entydigt og faktuel, som læreren ønsker, at eleverne skal nå frem til, men at selve dialogen og udfoldelsen af perspektiver er målet,

kan læreren anvende lærerrollerne som er beskrevet i faghæftet. De tre lærerroller, som vil fremgå senere i opgaven er: Neutral ordstyrer, Djævlens advokat og Officiel Linje (UVM 2017).

Neutral ordstyrer er kendetegnet ved, at læreren slører sin egen holdning, og alene leder debatten, på en sådan vis at eleverne ikke bliver peget i en nogen retning. Pjecen skitserer, at det kan være en udfordring, når læreren ikke tilbageviser dårligt underbyggede argumenter.

Djævlens advokat er en lærerrolle, som er kendetegnet ved, at læreren konstant metodisk indtager det modsatte standpunkt af eleven. Fordelen er, at mange perspektiver kan komme i spil. Dog skal læreren ikke argumentere i sådan en grad, at eleverne tror at det er lærerens holdning. Dertil påpeges det også, at lærerrollen kan forstærke eksisterende fordomme.

Den officielle linje er kendetegnet ved, at læreren aktivt støtter de officielle standpunkter, og indtager dem, som var det lærerens egne. Fordelen er, at debatten får en udefra kommende legitimitet. Ulempen er at eleverne kan føle at deres personlige holdning og rolle i undervisningen er uvæsentlig (UVM, 2017, s.19).

En hovedsagelige pointe med disse idealtypiske lærerroller, er at de ikke udelukker hinanden i praksis. Medmindre at læreren på forhånd har foretaget et bevidst valg om at være "Djævlens advokat" eller "Neutral ordstyrer", vil der i praksis finde en vekselvirkning sted. Det vil dog være interessant at se nærmere på hvorledes læreren fører diskussionen med klassen, og i den forbindelse er det nærliggende at inddrage Rupert Wegerifs forståelse af dialogisk(e) rum.

Det dialogiske rum, og andre begreber fra Rupert Wegerif

Følgende afsnit bygger på Wegerifs artikel (2020).

Rupert Wegerif skelner i sin artikel fra 2020 mellem *oplæring* og *undervisning*. Oplæring kendetegnes ved, at eleven skal tilegne sig konkret viden og tilhørende færdigheder. En sådan færdighed kan være, at eleven skal lære at køre bil, eller lærere ti-tabellen. Wegerif tilskriver *undervisning*, som det der går videre fra oplæringen, og: "*at det der gør undervisning til sand undervisning, er åbning, udvidelse og uddybelse af dialogisk(e) rum*" (Wegerif, 2020, s. 94).

Han beskriver at udgangspunktet for at arbejde i et dialogisk rum er, at vi stiller et oprigtigt åbent spørgsmål, såsom "Hvorfor"?, "Hvordan"?. Dernæst træder læreren og eleverne sammen ind i *mulighedernes rum*. Det beskrives som et muligheds rum, når der er flere stemmer, som kan komme frem - flere muligheder for andre perspektiver. Når rummet er åbent kan det komme til udtryk i sproget elever i mellem og i dialogen mellem lærer og elev. Wegerif beskriver tre forskellige former for dialog: Disputerende tale, kumulativ tale, og slutteligt eksplorativ tale.

Disputerende tale er kendetegnet ved, at eleven går i dialog med henblik på at få "ret" eller "at vinde", hvilket gør at samtalen ses som en kampplads. Ifølge Wegerifs praksiserfaringer leder disputerende tale til, at eleverne ikke ser nye perspektiver, da de fokuserer på endemålet, at få ret.

Kumulativ tale er derimod kendetegnet ved, at eleverne er enige, og enige i en sådan grad, at eleverne bruger dialogen til at bekræfte hinanden (og dermed også dem selv) i, at de har ret. Disputerende tale og kumulativ tale har dermed det formål at stoppe talen. Den eksplorative tale tjener det formål at udforske emnet, mulighederne og andre perspektiver. Dette fordrer, at eleven kan se sig selv i et metaperspektiv som en talende partner, som selv spiller en rolle i forhold til dialogens udformning. Som følge heraf er det for Wegerif et grundtræk, at eleven kan skifte mening og synspunkt.

Når der er mulighed for eksplorativ tale skitserer Wegerif, at der er tale om tre bevægelser, fra lærerens side som er en forudsætning for dialogisk(e) rum:

Det dialogiske rum opstår, som før nævnt, når læreren *åbner* rummet i fællesskab med klassen ved at stille et oprigtigt spørgsmål, som læreren ikke har et svar på.

Når rummet er åbent, kan læreren fortsætte ved at spørge bredt og *udvide* rummet, hvor dialogen breder sig til resten af klassen.

Efterfølgende kan læreren *uddybe* rummet ved at dialogen rykker over til hvilken betydning de nye perspektiver har, for hvordan vi forstod emnet før. Har de gamle perspektiver stadig relevans eller skal de forkastes?

Wegerifs begrebsapparat vil senere blive anvendt til at undersøge dels; hvorvidt der i det empiriske materiale etableres et dialogisk rum og hvilke former for dialog, der optræder i materialet .

Wegerifs begreber er derfor medtaget som analytiske kategorier at "tænke praksis ind i" i arbejdet med det empiriske materiale.

Man kunne have anvendt Olga Dystes begreber om bla. det flerstemmige klasserum i denne sammenhæng (Dyste, 2000). Dystes begreber overlapper Wegerifs i et vist omfang, men jeg har fundet at Wegerif giver et bedre og klarere analytisk apparat at bearbejde empirien med.

Mennesket som funktionel historiebruger. Bernard Eric Jensens teori og begreber

I forhold til den historiefaglige tilgang til kontroversielle emner, har jeg taget afsæt i Bernhard Eric Jensens teori om mennesket som historiebruger (Jensen, 2017).

Det findes i denne sammenhæng nærliggende at se nærmere på hvilket formål elevernes historiske bevidsthed tjener. I den forbindelse har jeg valgt at trække på Bernard Eric Jensens klassifikation af historiebevidsthed (Jensen, 2003).

Bernard Eric Jensen beskriver i 2003, at "*Historiebevidsthed indgår som moment i historie som en levet proces, og brugen af historie vil ofte være styret af en kontant og pragmatisk interesse*" (Jensen, 2003 Kap. 5, s.67). Som følge af dette er det for Jensen en forudsætning, at mennesket altid bruger sin historiske bevidsthed til noget. Den har et formål og en funktion. Som led i dette inddeler han disse funktioner på baggrund af hvilket

moment, som er det fremherskende. Med fremherskende moment skal det forstås, at det er det moment som historiebevidstheden bliver *rettet* mod at forstå. De tre grundlæggende funktioner, som historiebevidstheden kan tjene, er:

Erindrende når historiebevidstheden er karakteriseret af *fortidsfortolkning*. – Hvordan er jeg blevet som jeg er?

Diagnosticerende funktion når mennesker bruger deres historiebevidsthed til at forstå *nutiden* på baggrund af fortiden. – Hvad kendetegner den situation jeg befinder mig i?

Anticiperende når historiebevidstheden bruges som afsæt for at sige noget om menneskets *fremtid* – Hvor kan jeg bevæge mig hen i den kommende tid? (Jensen, 2003, s.65 -81).

Bernard Eric Jensen mener, at samspillet i at stille disse spørgsmål til verden, er kernen i at blive et handlingsdueligt menneske, og udvikle en personlig identitet såvel som en kollektiv (Jensen, 2003)

Det findes i denne opgave særligt interessant at undersøge dette, da kontroversielle emner bevæger sig på tværs af fortid, nutid og fremtid, og det er sigtet med denne opgave, at opnå indsigt i hvorledes eleverne anskuer historien i dette perspektiv.

I opgaven kunne Klas Görans typologi for historiebrug have tjent en lignende rolle (Fra Poulsen, 2021), men eftersom at det væsentligste i denne sammenhæng må være det som fortiden - og historiefaget - kan tilbyde i mødet med kontroversielle emner, bliver det i arbejdet med denne undersøgelse fundet mere interessant at se nærmere på hvordan deres historiebevidsthed udspiller sig, da undersøgelsen sigter mod at få et indblik i hvorledes elevernes historiebevidsthed kommer til udtryk i undervisningen. Det medgives, at eleverne også er historiebrugere, men eftersom undersøgelsen har et ønske, om at undersøge hvorledes eleverne opfatter historien, må dette vige for en historie-sociologisk tilgang frem for egentlig historiebrugsanalyse (Jensen, 2003).

I det følgende afsnit, vil jeg først redegøre for mine metodiske overvejelser og efterfølgende beskrive mit valg af empiri.

Kvalitativ Metode

I forbindelse med besvarelse af problemformuleringen, har jeg fundet det hensigtsmæssigt at arbejde med en kvalitativ metode. Helt grundlæggende har min interesse gået i retning af *hvordan* noget foregår, og i mindre grad *i hvilket omfang* (Brinkmann og Tanggaard, 2020a, s. 15f). Det har været min hovedinteresse at gå i dybden med dynamikken og kompleksiteten i klasserummet, og jeg fandt det derfor naturligt at arbejde grundigere med et mindre format. Genstanden for undersøgelsen er mødet mellem elev, lærer og kontroversielle emner.

En kvantitativ undersøgelse af feltet kunne tage sig ud på den måde, at jeg ville indhente et stort datagrundlag. Dette ville være uhensigtsmæssigt. Både af et omfangshensyn, men ikke mindst i forhold til besvarelsen af min problemformulering. Som følge af dette valgte jeg at holde et kvalitativt grundlag afgrænset til to klasser og en lærer. Dette medfører, at denne undersøgelse næppe kan sige noget om hvordan al undervisning i kontroversielle emner vil kunne tage sig ud - det er heller ikke formålet (Brinkmann og Tanggaard, 2020a). Det er målet med denne undersøgelse at observere på en meget specifik kontekst, og se om der er nogle grundlæggende elementer på spil, som ideelt set kan sige noget generelt, om hvad der teoretisk set er på spil i mødet med de kontroversielle emner i historieundervisningen. Eller i det mindste rejse nogle relevante spørgsmål til emnet.

Hermenutisk indgangsvinkel

Arbejdsprocessen har vekslet mellem det overordnede perspektiv og fordybelse i detaljen. Metoden kan således sige at være hermeneutisk i den forstand, at jeg er mig bevidst, at min forforståelse har spillet ind på både valg og analyser, samtidigt med at denne forståelse er blevet udfordret og forandret undervejs. (<https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/videnskabsteoretiske-retninger/hermeneutik/>). Metoder, empiri og teori er gået i samspil i processen. Opgavens linearitet fremstiller en proces, der jævnt skrider fremad ad en planlagt vej. Den reelle virkelighed bag tekstens tilblivelse er langt mere bugtet (Bengtsen, 2015).

Kvalitative interview

Jeg har til min undersøgelse brugt det semistrukturerede kvalitative interview både på lærer og elevsiden. De gennemførte interview blev lavet på baggrund af en interviewguide, der skulle sikre mig, at jeg dels kom rundt om de emner jeg havde udvalgt, men samtidigt holdt samtalen "åben" for at kunne følge op på de interessante emner, der måtte dukke op undervejs (Brinkmann og Tanggaard, 2020b, s. 42 ff).

Interviewene er transskriberede. Jeg er bevidst om, at der i den forbindelse er tale om en form for "oversættelse" i processen fra tale til tekst. Jeg har bestræbt mig på at holde mig så tæt på det sagte som muligt, men da skreven tekst og tale er to vidt forskellige udtryksformer, har en vis tilretning været nødvendig (Brinkmann og Tanggaard, 2020b). De anvendte dele af de gennemførte interview, er bilagt i det omfang studieordningen tillader (Bilag 2 og 5).

Observation

For at undersøge praksisfeltet omkring kontroversielle emner, besluttede jeg mig for at finde en lærer fra felten. Det var også med i mine overvejelser, om hvorvidt jeg selv skulle gennemføre undervisning i dette, men jeg kom til den konklusion, at jeg ville være bedre tjent ved, at en anden lærer stod for undervisningen. Med et genstandsfelt som at se kontroversielle emner i historieundervisningen, kunne jeg på forhånd forestille mig, at min relation (og mangel på samme) til eleverne ville yde modstand i forhold til at få dem til at debattere, blive provokeret mm. Jeg var interesseret i at finde en metode, der var så tæt på den reelle undervisningsvirkelighed som muligt. Hvis jeg selv skulle undervise, ville situationen blive langt mere "iscenesat", og jeg ville i mit analysearbejde være langt mere underlagt min egen bias.

Det lykkedes at få en aftale om, at være tilstede i to dobbelt undervisningslektioner, som jeg fik lov at videofilme. Efterfølgende er samtalerne fra videooptagelserne transskriberet. De anvendte dele af transskriptionerne er bilagt (Bilag 3 og 4).

Her er der igen tale om en oversættelsesproces, hvor de samme forhold som er nævnt i forhold til interview gør sig gældende (Raudaskoski, 2020).

Spørgeskemaundersøgelse

Der blev gennemført en mindre spørgeskemaundersøgelse i de deltagende klasser. Kun 14 elever ud af 2x28 responderede. Undersøgelsens kvantitative validitet er derfor begrænset, men jeg har medtaget den, idet den i et vist omfang, giver et materiale, der kan bruges i forhold til en tilgang til elevernes egenforståelse af kontroversielle emner i historieundervisningen, og delelementer i undervisningen. Disse er også skåret til i henhold til studieordningen (Bilag 1).

Valg af Empiri

Da jeg havde besluttet mig for ikke selv at gennemføre den undervisning, der skulle ligge til grund for min undersøgelse, måtte jeg ud at finde en lærer og en skole, hvor jeg kunne få lov til, at deltage i undervisningen, filme den og foretage semistrukturerede kvalitative interviews af såvel lærer som elever. Jeg lavede et opslag i en række grupper på sociale medier, for at finde et sted, men fik ikke en brugbar respons. Efterfølgende kontaktede jeg en underviser, som jeg kendte fra mine gamle praktiksteder. Og her lykkedes det.

Jeg fik kontakt med Hanssted skole i Valby (<https://hanssted.aula.dk/>).

Den lærer, der stod for undervisningen, er Kristian Andersen (født 1978). (I det efterfølgende; Kristian)

Kristian optræder i opgaven i eget navn. Elevernes navne er anonymiserede.

Kristian er uddannet i 2006 og har linjefag i dansk, kristendom idræt og historie. Vi aftalte, at jeg kunne komme og deltage i to dobbeltlektioner i historieundervisningen på 8. Klassesetrin.

Kristian er en lærer, som jeg havde som praktiklærer for et år siden. Dengang talte vi tit om, hvor spændende det er at bevæge sig på usikker grund med eleverne. Som følge heraf spurgte jeg, om han ville lave noget undervisning i to dobbeltlektioner som bevægede sig i det spændingsfelt. Vi aftalte, at Kristian stod for undervisningen efter sit forgodtbefindende. Dette valg blev truffet for at have et tilnærmelsesvis autentisk billede af hvordan Kristian underviser, som dermed passer ind i en kvalitativ metodisk undersøgelse

af emnet. (Tilnærmelsesvis idet både min tilstedeværelse og det at lektionerne blev optaget, har haft indflydelse på både Kristian og eleverne (Raudaskoski, 2020)).

Jeg havde tidligere stiftet bekendtskab med skolen under min praktik på stedet. Jeg huskede eleverne, som værende ressourcestærke, og hvor at det er af høj status at deltage aktivt i timerne og være interesseret i skolefagene. Jeg valgte, i samarbejde med Kristian at undersøge to klasser, som jeg ikke tidligere har undervist. Den ene blev af Kristian karakteriseret som fagligt stærk, og hvor det var en del af deres sociale fællesskab at deltage i undervisningen. I den anden klasse var dette ikke tilfældet. Forskellen i faglighed afspejler sig også i mit brug af empirien. Jeg observerede to dobbeltlektioner, som på papiret havde det samme indhold, men i den fagligt svage klasse blev der brugt meget stor tid på at forstå "det politiske kompas", (Et element i undervisningen, se nedenfor), hvilket gjorde, at det eneste tidspunkt hvor eleverne stod i relation til kontroversielle emner var i "debatlegen". (Et andet element i undervisningen. Se nedenfor) På baggrund af mine observationer i V klassen valgte jeg tage to elever ud til samtale efterfølgende, for at få et indblik i dels hvordan de så undervisningen de havde deltaget i. Jeg havde ingen forberedte spørgsmål, da jeg ønskede at spørge dem om elementer som opstod i undervisningen, og de blev også først udvalgt efter timen. Anvendelsen af de to interview er meget begrænset, men tjener til at kunne uddybe konteksten omkring timerne.

Undervisningens forløb

For at lette læsningen af referencerne i den efterfølgende analyse, vil jeg her give et kort resumé af de overordnede elementer, der indgik i undervisningen i mine observationer.

Det politiske kompas

I forbindelse med at bringe elevernes egne holdninger på banen valgte Kristian at tage udgangspunkt i det politiske kompas (Clio 2022). Dette var med hensigten, at eleverne sporede sig ind på, hvad der ligger eksplicit og implicit i deres egne politiske holdninger, da de skulle placere sig selv. Denne forståelsesøvelse af partierne og ideologierne fyldte en væsentlig større rolle i 8.U end i 8.V, hvorfor de ikke nåede til samtalen omkring flygtninge, men bevægede sig direkte til debatlegen (Bilag 3 og 4).

Debat styret af Kristian omkring flygtninge

I 8.v bevægede Kristian sig efter en kort gennemgang af det politiske kompas videre til en debat, som søgte svar på følgende tematik: "Er det racisme når vi forskelsbehandler flygtninge fra Syrien og Ukraine?". Relevante uddrag fra dette er vedlagt som bilag (Bilag 3).

Debatlegen

Den sidste halve time i begge klasser foregik, med Kristians egne ord, med "debatlegen". Legen gik ud på at klassen skulle deles op på baggrund af, om de lå på højre eller venstre side af det politiske kompas. Emnet var det samme for begge klasser, og var "Skal det være obligatorisk at undervise i Muhammedtegningerne?". Hver gruppe skulle finde tre formænd til tre runder, og kun de måtte tale. Ved hver runde havde hver gruppe en timeout, hvis der skulle konfereres omkring hvad der skulle siges. På et tidspunkt, når debatten kørte i ring, sagde Kristian, at den ene side havde vundet, og han forklarede den slagte formand og gruppe hvorfor de tabte (Bilag 3 og 4).

Analyse af empiri

Introduktion af afsnittet

I det følgende vil jeg bearbejde den indsamlede empiri i tre adskilte afsnit. De tre hovedtemaer jeg vil belyse er: Kontroversielle emner i praksis, Historiebevidsthed og dialogiske rum.

Hvordan tager kontroversielle emner sig ud i praksis

Som det er beskrevet i ovenstående empiriafsnit, ville jeg undersøge hvorledes kontroversielle emner spiller sig ud i praksis. Dette ledte til, at jeg spurgte Kristian, om han ville lave noget undervisning, som var kendetegnet af "Emner som vækker stærke følelser" (UVM, 2017, s.16). Det som, jeg vil tage udgangspunkt i denne del af min undersøgelse i hvordan det tager sig ud, når noget er kontroversielt i praksis.

Inden jeg skulle observere undervisningen, talte jeg med Kristian. Kristian sagde, at han ville prøve at tage fat i emnerne "Muhammedtegninger" og "syriske flygtninge vs ukrainske flygtninge og racisme"

Jeg havde på det tidspunkt forestillet mig, at det ville være emner, hvor eleverne virkelig ville kunne blive følelsesmæssigt involveret. Det viste sig imidlertid ikke at være tilfældet. Der blev hverken udvandret eller kom store udråb. Tværtimod sad eleverne og forholdt sig til emnet, uden at give udtryk for følelsesmæssig påvirkning. Spørgsmålet heraf må være – Hvorfor?

Som Undervisningsministeriet beskriver, er det kendetegnende for kontroversielle emner at "

"Eftersom holdningerne ændrer sig, og omstændighederne skifter, kan det, som betragtes som kontroversielt den ene dag, virke relativt harmløst den næste, og noget, som er kontroversielt ét sted, behøver ikke nødvendigvis at være det andre steder" (UVM, 2017, s. 16).

Med andre ord er kontroversielle emner baseret på *kontekst*. Undervisningsministeriet indkredser ydermere, at der er forskel på, om der er tale om *gamle konflikter* eller *nye konflikter* (UVM, 2017, s.16). I den åbne dialog med eleverne i den første undervisningslektion, valgte Kristian at fokusere på skellet mellem hvordan vi behandler flygtninge fra Ukraine versus, og hvordan Danmark tager imod flygtninge fra Syrien. Han fører hen mod, at eleverne skal forholde sig til om hvorvidt dette også er racisme. Han siger i den forbindelse: *"Har det en betydning at de fysisk ligner os?"* (Bilag 3).

De fleste af eleverne svarer i gradbøjninger af ja, men der er ingen af eleverne som er villige til at kalde det "racistisk", og dette kan ses relation til den førnævnte kontekst. Kristian nævner i interviewet: *"At eleverne bliver helt røde i hovedet af at høre n-ordet. De tror at man aldrig må sige det. Nogle af dem tror at det er strafbart"* (Bilag 2).

Der kan her argumenteres for, at eleverne i sig selv ser det som noget ømtåleligt, at de ikke må sige det overhovedet. Dette afspejler sig også i et spørgsmål fra spørgeskemaet, som er i relation til dette. 42 % af respondenterne har ikke lyst til at bruge ordet i undervisningen, og der kan argumenteres for at samme distance er gældende overfor

racisme i det hele taget. Ifølge Crombie og Rowe, (Fra UVM, 2017, s.23) kan det sandsynliggøres, at eleverne også risikerer at blive marginaliseret fra det sociale fællesskab i klassen, eller i hvert fald kan frygte, at det kan sætte dem uden for det brede fællesskab i klassen. Dette var også et af de punkter, som jeg spurgte Kristian om i vores samtale, hvortil han svarede: *"De er bange for at blive stemplet som racister af deres kammerater"* (Bilag 2).

Dette tematiserer også et skel i praksis, mellem hvad læreren kan finde kontroversielt og hvad elever kan se som kontroversielt (UVM, 2017, s.22). Teksten Kontroversielle emner skitserer også, at det kan være svært for en lærer at håndtere specialviden. Dette kommer til udtryk i undervisningen, hvor Kristian spørger ind til om vi tidligere har set eksempler på, at nogen har haft forrang pga. hudfarve. Dertil siger eleven:

"Da briterne havde de indiske rige, skulle de opdele landene, og der var nogen der gerne ville være selvstændige. Og så tror jeg at dem der var flest muslimer, den side blev ligesom til Pakistan. Og der hvor der var flest hinduer blev til Indien. Der var en eller anden religiøs bygning der tilhørte Pakistan som burde tilhøre Indien. Så de er stadig sure."
(Bilag 3).

Eleven bringer her et emne i spil, som Kristian ikke har komplet specialviden inden for. Man kan ved at skele til Crombie og Rowe argumentere for, at det meget vel kunne have skabt en større konflikt, hvis f.eks. en anden elev havde opponeret mod denne udlægning. I situationen blev det ikke til noget. Crombie og Rowe pointerer, at det er problematisk, når læreren støder ind i emner, hvor han/hun ikke besidder tilstrækkelig viden (Fra UVM, 2017 s.21). På den anden side må man også argumentere for, at det netop er den risiko, man som lærer må løbe, når kontroversielle emner bringes på banen i et dialogisk rum.

Sluteligt kan en forklaring på, at eleverne ikke føler at de har problemer med at arbejde med emnet, være, at de godt kan lide at arbejde i spændingsfeltet. Det giver Rasmus også udtryk for i interviewet, at han mener: *"Det skal ikke være nogen hemmelighed, at jeg elsker at debattere. Nogen gange kan jeg også godt lide at sige noget absurd, bare for at gøre det - Rasmus"* (Bilag 5).

Denne helhjertede tilgang kan ved første øjekast ses som et absolut gode i undervisningen. Dog kan det sandsynliggøres igennem pjecen, at der ligger en mulig opmærksomhed i at have øje for sådan en elev. Hvis Rasmus bevidst vælger at argumentere for noget stødende, som ikke nødvendigvis er hans holdning, skal Kristian være klar på, at elever kan blive stødt, og have en dertilhørende undervisningsstrategi, som kan skærme de andre elever i klassen.

Som følge af ovenstående kan det sammenfattes, at emnet omkring flygtninge ikke på et følelsesmæssigt plan påvirker undervisningen, hvilket kan bekræftes af at emnerne er kontekstuelle, og at eksempelvis en debat om "N-ordet" ville have skabt en langt større følelsesmæssig reaktion (Bilag 1). Ydermere kan det siges, at de særtræk som optræder i pjecen "Kontroversielle emner" også er til stede i undervisningen i kraft af manglende specialviden samt beskyttelse af elevernes følelser. De to opmærksomheder ledte ikke til udfordringer i undervisningen, men er relevante opmærksomhedspunkter.

Lærerroller og Kristian

Som tidligere nævnt, er der nogle overordnede problemer ved, at undervise i kontroversielle emner og nogle problematikker, der i videst muligt omfang skal imødekommes ved valg af undervisningsstrategi. I forbindelse med dette præsenterer UVM (2017) nogle idealtypiske lærerroller, som et værn for læreren. Jeg vil i dette afsnit undersøge, hvorledes dette udspillede sig i min empiri.

Kristian er en lærer, som selv mener om kontroversielle emner at: *"(...) det ligger i et spændingsfelt, hvor der er noget på spil. Jeg synes personligt at det er helt vildt interessant, og jeg har svært ved at lade det ligge* (Bilag 2).

Jeg spurgte ham yderligere indtil hvorledes han så sin egen rolle ifht til dette. Om sin egen fremgangsmåde siger han: *"Jeg prøver at holde dialog levende ved at udfordre og skifte standpunkt selv"* (Bilag 2).

I hans undervisning har jeg svært at finde entydigt belæg for denne påstand. Kristian fører en debat omkring racisme i Danmark i henhold til forholdet mellem ukrainske flygtninge og syriske flygtninge. Han starter med at spørge langt ude ved at sige: *"Har det en betydning, at de bor tæt på os, og ligner os"* (Bilag 3).

Dertil kører dialogen videre, uden at eleverne egentlig kommer tættere på at besvare dette spørgsmål. Til det vælger Kristian efter et par minutters dialog med eleverne at sige: *"Er det racisme eller er det ikke racisme"* (Bilag 3).

Som nævnt i ovenstående afsnit er hele samtalen omkring racisme betændt for eleverne, og dette lægger et pres på Kristians lærerrolle. Efterfølgende bliver de fleste elever ved med at "cykle" rundt i for og imod, og flere gange siger eleverne *"På en måde"*. Kulminationen på Kristians insisteren kommer, da Rasmus bryder ind og siger: *"Men du siger jo selv, at vi ikke inddeler folk efter race"* (Bilag 3).

Til det svarer Kristian at racisme stadig findes af en grund (Bilag 3). Som følge af dette kan der argumenteres for, at Kristian anvender rollen som djævlens advokat, i og med at han skifter holdning. Der kan ydermere argumenteres for at Kristian fornemmer, at eleven forsøger at finde hans linje, og dermed slører han denne ved at sige *"Men vi har stadig noget der hedder racisme"* (Bilag 3). I henhold til UVM's lærerroller er det relevant at se nærmere på *den neutrale ordstyrer*. Den neutrale ordstyrer, er kendetegnet ved, at læreren bevæger sig neutralt rundt om emnet uden at bringe sig selv i spil (UVM 2017). Hvis dette skal ses som Kristians udgangspunkt for at lede samtalen, bliver dette tydeligt i ovenstående afsnit. Kristian fastholder et fokus i form af spørgsmålet *"Hvor lander vi i forhold til racisme?"* (Bilag 3). Ifølge UVM (2017) er en af udfordringerne ved denne lærerrolle, at dårlig argumentation er svær at tilbageføre, og kan stå ved magt, da Kristian ikke altid tilbageviser deres argumenter. Det gør han andre gange. I forbindelse med at Viktor fremfører argumentet: *"Vi forskelsbehandler så de ikke føler at de har mulighed for at vise os hvor godt de kan gøre det"*, hvortil Kristian siger: *"...Og så bliver de kriminelle (panderynker til eleven)"* (Bilag 3).

Hvis Kristian havde fulgt en skarp neutral linje havde han ikke udfordret eleven på sin holdning. Men som nævnt i indledningen til dette afsnit, er det et vigtigt mål for Kristian at holde dialogen kørende, hvilket også kan ses som belæg for, hvorfor Kristian udfordrer eleven. Hvis vi vender blikket mod en af de andre former for lærerrolle, kan man også se nærmere på *den officielle linje* (UVM, 2017, s.19). Kristian nævner i interviewet, at *"Tit overlapper det (min holdning red.) med hvad der står i formålsparagraffen"* (Bilag 2).

Der er også et væsentligt sammenfald, mellem der hvor Kristian kommer med holdninger uden omvendte argumenter, og der hvor han gør. Det kommer til udtryk i både Kristians beskrivelse af Nazisme-ideologien og Putins Krigsforbrydelser, hvor han blandt andet svarer til en elevs påstand om; at Nazisme er Darwinisme: *"Det er en fordrejet forståelse af evolutionen"* (Bilag 3).

Så hvad står man tilbage med når man ser på Kristians lærerrolle? Det kan med sikkerhed siges, at Kristian bruger lærerroller i mødet med et kontroversielt emne, hvilket kan ses ved, at Kristian ikke gør sin egen holdning kendt, og bevarer en rolle som *"En mur de kan spille bold op ad"* (Bilag 2). Det er derimod mere uklart hvilken af de forskellige lærerroller, som Kristian er mest præget af. Man kan argumentere for, at han som udgangspunkt agerer neutral ordstyrer. Omvendt kan man også se, at han vender elevernes argumenter på hovedet, som et udtryk for at han også kan agere djævlens advokat.

Hvilken rolle tjener historien i mødet med kontroversielle emner?

Da jeg observerede ude i klassen, var det interessant at se hvorledes eleverne brugte historien til at argumentere. Det er som følge heraf interessant at se nærmere på hvorledes historien bliver brugt. Som før nævnt, er den observerede undervisning i højere grad et blandingsprodukt, da eleverne også tager stilling til samfundsmæssige problemstillinger. Dette ændrer dog ikke på, at eleverne i meget høj grad trækker på deres viden om historiske fænomener, da disse bruges til at undersøge emner, som kan betegnes som kontroversielle. Jeg vil som følge heraf se hvordan denne faglighed kommer til udtryk, og efterfølgende undersøge hvorvidt der er tale om historieundervisning, eller om Kristian går på kompromis med fagets formål i sin undervisning.

Hvordan bliver der argumenteret med afsæt i historie

Bernard Eric Jensen mener, at mennesket er villig og uvillig bruger af historien (Jensen, 2003). Brugen af historie tjener et formål – en funktion. Eleverne i de to 8.klasser bliver begge forelagt en række emner, som er aktuelle, men tilsyneladende har eleverne også, uden at Kristian sporer dem i en bestemt retning, en indforstået følelse af, at emnet har rod i historie.

For at få blik for skellet mellem historiebevidsthed og livsverden er det interessant at se nærmere på, hvordan eleverne bruger deres egen livsverden i mødet med faget. (Livsverden forstås her som beskrevet af Jensen (2017 s. 126 ff)). Mikkel siger således omkring flygtninge: ” *Der er et ukrainsk par på min vej. De har tænkt sig at tage hjem igen. Det gør syrerne ikke*” (Bilag 3).

Der kan argumenteres for, at Mikkel her kobler sin egen livsverden til det emne som bliver gennemgået. Disse erfaringer bruger han til at tage stilling til, hvordan vi generelt bør se på flygtningene. Dette er ikke en historiefaglig påstand, men det giver et indblik i, hvordan elever – og alle andre mennesker – bruger den forståelsesramme, som de kender fra deres egen livsverden. Som følge af dette vil jeg nu se nærmere på hvilke typer af historiebevidsthedsfunktioner, som kommer til udtryk i de to ottende klasser.

Kristian starter med at introducere undervisningen, med at de skal debattere om nogle ting, som mange er uenige om. Nøgleordet i denne introduktion er *debattere*. I og med at dialog mellem lærer og klasse er en indbygget del af Kristians undervisning, er det værd at holde sig for øje, at eleverne allerede godt ved, at de *skal* argumentere. Som følge heraf kan vi se nærmere på, hvordan elevernes historiebevidsthed kommer til udtryk i undervisningen. Kristian spørger specifikt eleverne, om de kender eksempler på, at nogen har haft et behov for at undertrykke nogen som ser anderledes ud. Her udspiller den følgende dialog sig med to elever og Kristian: *Mikkel: Under anden verdenskrig*

Kristian: Ja, klassisk eksempel. Hvad har vi der?

Mikkel: Der har vi Hitler, som hader jøder, og som lavede koncentrationslejre, hvor at de så blev afskaffet

Kristian: Ja, men hvad er tanken? Man kan jo diskutere om Hitler jo overhovedet var ond? Men hvad var hans argument? Hvad var hans frygt? Hvorfor valgte han den endelige løsning? Ida?

Ida: Der var folk der var bedre end andre på grund af deres hudfarve, og hvordan de så ud og sådan noget.(Bilag 3)

Som nævnt i det foregående analyseafsnit om kontroversielle emner i praksis, er dette et tydeligt eksempel på, at eleven besidder noget specialviden (UVM, 2017, s.21). Men der kan også argumenteres for, at Mikkels historiebevidsthed kommer til udtryk på en funktionel vis. I citatet fremgår det, at han kobler segregation på forskelsbehandling i flygtningedebatten i dag. Denne kobling kan ses som et udtryk for, at elevens historiebevidsthed kommer til udtryk som en erindrende historiebevidsthed. Eleven bruger sit kendskab til fortiden til at besvare Kristians spørgsmål. Kristian søger, at eleverne skal finde ligheder mellem vores tid nu og fortiden, og som følge heraf tjener elevernes historiebevidsthed en erindrende funktion, i denne del af undervisningen. Et andet nedslag, som kan gøres i forbindelse med Bernard Eric Jensens typologi, er et mere *observerende* argument som en elev fører frem. Eleven siger til spørgsmålet om det er racisme det vi gør nu:

"Der vil altid være en opdeling. Jeg føler igennem hele historien har der altid været en opdeling. Der har også været slaveri, hvor nogen skulle arbejde i markerne. Der har altid været en opdeling. Jeg tror vi prøver at se at komme væk fra det" (Bilag 3).

Eleven i ovenstående citat gør noget andet for at finde mening og kontekst i nuværende diskussion. Eleven siger, at der altid vil være en opdeling, hvilket kan ses som et tegn på en diagnosticerende historiebevidsthed. Man kan særligt rette blikket mod det sproglige valg af ordet *altid*. Dette rummer en refleksion, som søger at forklare nutiden og fremtiden. Eleven anticiperer, at *"Vi prøver at komme væk fra det (red. racisme)"*. Det er dermed et tegn på at elevens historiebevidsthed tjener en dobbelt funktion i form af diagnosticerende og anticiperende på en og samme tid.

Det er som følge af dette også nærliggende at se på hvorledes historien indgår i "debat-legen", da eleverne konkret skal bruge deres bevidsthed til et formål – at vinde over deres modpart.

Den første elev, der fremlægger sine argumenter, er Mikkel, og han siger således:

"Historie er til for, at man skal lære af sine fejl. Hvis man ikke lærer om det er det ligesom at sige, at Danmark havde alle mulige slaver i 1800-tallet. Vi lader som om det ikke skete, og prøver at glemme det. - Mikkel" (Bilag 3).

Hvis man kort opridser Mikkels argument kan det siges, at hans påstand er, at vi skal se tegningerne for at kende vores historie, selvom den er ubehagelig. Hans belæg er, at hvis vi ikke gør dette glemmer vi den. Det interessante er hans hjemmel som bærer præg af historiebevidsthed (Jensen, 2006, s.85). Han drager en parallel mellem Danmark i 1800-tallet til at forstå den levede nutid. Der kan argumenteres for at han her giver udtryk for en diagnosticerende historiebevidsthed. Dette kan sandsynliggøres ved at eleven søger en hjemmel til sit argument. Hans hjemmel består i en årsag til hvorfor nutiden er hvad den er.

Sammenfattende om ovenstående analyse af historiebevidsthedsfunktioner, kan det siges den mest fremtrædende funktion er diagnosticerende historiebevidsthed. Dertil kan der på baggrund af ovenstående afsnit argumenteres, at eleverne bruger deres historiske bevidsthed til at styrke deres argumentation, der relaterer sig til nutiden også i tilknytning til diagnosticerende historiebevidsthed.

Er dette her historiefag?

Som jeg ser det, er undervisningen et produkt af flere fagligheder. Der trækkes på elevernes personlige holdninger som er relateret til nutiden, som tager afsæt i elevernes viden om fortiden. Man kan sågar anføre, at eleverne også inddrager viden om religion og kultur. Sagt simpelt: Undervisningen er et blandingsprodukt af de forskellige fag, som falder ind under betegnelsen "kultur-fag". Med dette in mente vil jeg undersøge hvorvidt man som historielærer kan arbejde hen mod fælles mål for faget i 9.klasse på denne måde.

Kristian mener, at det "*Handler om at finde linjerne*" (Bilag 2), da jeg spurgte ham om, hvorfor at han blev historielærer. Og dette citat kommer også til udtryk i hans undervisning. Der, hvor det særligt bliver tydeligt i mødet med de kontroversielle emner, er i debatlegen, hvor debatten omhandler muhammedtegningerne, hvor eleverne netop leder efter linjerne og en del af debatten ender i en "metadebat" omkring selve faget historie. Mikkel siger, i relation til hvorfor der skal undervises i muhammedtegninger:

*Mikkel: Jeg snakker om historiefaget. Man skal lære om forholdet mellem Danmark og...
og*

Kristian: *Mellemøsten*

Mikkel: *Mellemøsten* (Bilag 3).

Hvorvidt disse metarefleksioner er repræsentative for den gængse historieelev i klassen, kan ikke med sikkerhed siges. Men hele samtalen relaterer sig direkte til fællesmål for faget i 9.klasse, hvor det at *"Eleven kan diskutere egen og andres historiske bevidsthed"* er i højsædet i den observerede undervisning, da eleverne i høj grad bruger denne forståelse til fagligt at vende og dreje de kontroversielle emner. (Historie fælles mål, 2019)

Hvis vi ser nærmere på de punkter, som ligger inden for kompetenceområdet "kronologi", er der også tale om en historiefaglighed i undervisningen. Den åbne debat og samtalen herom med eleverne er med til at give eleverne et blik for, hvad der er på spil, når de arbejder med kronologi, da Kristian også trækker på elevernes viden omkring forrige begivenheder hvor begrebet "racisme" er i spil. Det kan dermed anføres at kompetenceområdet omkring kronologi kommer i spil og særligt vidensmålet *"Eleven har viden om begivenheders forudsætninger, forløb og følger."* (Historie Fælles Mål, 2019)

Ovenstående argumenter omkring berettigelsen i et historiefagligt lider dog et vist knæk på selve arbejdsformen. Undervisningen inviterer eleverne til at gå op på det højeste taksonomiske niveau, hvilket de deltagende elever gør, men der indgår ikke en eneste kilde i undervisningen. Eleverne skal med andre ord ikke forholde sig til et materiale men deres egen viden, så deres kildekritiske sans kommer ikke i spil. Kristian kunne dog været kommet ind på dette ved f.eks. at inddrage en politisk tale som emmer af historiebrug omkring de ukrainske flygtninge. Man kunne også forestille sig, at Kristian havde bedt eleverne om at lave en komparativ analyse af retorik omkring de syriske flygtninge og ukrainske flygtninge. Dette medfører at arbejdsformen ikke kan stå alene, men undervisningen kobler elevernes egen historiske viden til emner som stadig ligger i samfundet nu.

Sammenfattende kan det argumenteres, at undervisningen er historieundervisning, om end at undervisningen kobler til fagligheder fra samfundsfag og kristendom.

En invitation til mulighedernes rum?

Ifølge Wegerif er mulighederne næsten uendelige, når det kommer til, hvad man kan opnå ved at undervise med en dialogisk tilgang. Jeg vil dermed se, hvad der kendetegner den dialog som Kristian fører på klassen. Som nævnt i det ovenstående består et dialogisk rum i, at eleverne inviteres ind i mulighedernes rum. Ved at stille et autentisk spørgsmål, som læreren ikke har et forudbestemt svar, åbnes det dialogiske rum. Men i praksis forholder det sig anderledes i den observerede undervisning. Samtalen starter ved denne korte dialog, hvor de bevæger sig væk fra det politiske kompas: *Elev: "I det hele taget er der rigtig meget racisme i Danmark"*

Kristian: "Nu kommer vi til kernen af det ikke?" (Bilag 3).

Hvis Kristians undervisning skulle være på linje med Wegerifs forståelse af det dialogiske rum, skulle Kristian have stillet spørgsmål i denne forbindelse så som *"Hvorfor mener du, at der er racisme i Danmark?"*. Ovenstående citat skal derimod ses som et udtryk for, at Kristian i højere grad *udvider* rummet. Denne tese kan understøttes ved at se nærmere på hvad Kristian bruger elevens spørgsmål til. Der kan argumenteres for, at Kristian allerede mener, at rummet er åbnet, hvilket vil sige at eleverne er kommet på banen (Dette kan også understøttes af førstehåndsobservationer, hvor størstedelen af eleverne på dette tidspunkt lyttede aktivt og rakte hånden op). Det som, ifølge Wegerif, kendetegner en udvidelse af det dialogiske rum, er, at man spørger alle elever, og det er netop det Kristian gør (Wegerif, 2020). Men Kristian overgiver sig ikke til den komplette uvished i undervisningen af de kontroversielle emner. Han holder en rød tråd for dialogen med klassen igennem hele sin undervisning – Er det racisme? Komplet åbenhed i det dialogiske rum kan i realiteten næppe optræde i et klasselokale. Læreren har noget som læreren vil. Men det kan ses, at eleverne får lov til forme og omforme emnet igennem dialog med Kristian. Kristian lader eleverne gå på opdagelse i emnet. Den røde tråd er til stede, men når eleverne bringer blandt andet det indiske rige og Nazityskland på banen,

får de lov til det, og det bliver inkorporeret i den fælles samtale(Bilag 3). Dermed kan der argumenteres for, at der også sker en udvidelse af det dialogiske rum. Den afsluttende bevægelse er uddybning, hvor der stilles spørgsmålstegn ved den viden, der nu er opstået i rummet, og som kan lede til nye spørgsmål igen. Kristian udfordrer eleverne på deres standpunkter, hvilket kan ses ved:

Elev: "Det er ikke okay at tage syrer ind, når det ikke er sikkert at de får et bedre liv her."

Kristian: "Er det bedre at blive i en borgerkrig?"

Elev: "Jaer okay. Det kan jeg så godt se"(Bilag 3).

Som følge heraf kan der argumenteres for, at der bliver dannet ny viden i rummet omkring hvad det vil sige at være flygtning.

Det handler ikke om at være med – Det handler om at vinde

Som følge af det ovenstående kan det siges, at i forhold til teori og praksis vedrørende etableringen af et dialogisk rum, er det interessant at se nærmere på debatlegen. Som Kristian siger om debatlegen: *"Det er et værktøj, som gør at de skal forholde sig til hinanden, i stedet for at forholde sig til mig"* (Bilag 2).

Som følge heraf vil jeg se nærmere på, hvorledes debatlegen tager sig ud i forhold til Wegerif. Som førnævnt i begrebsafklaringen, er den vigtigste komponent i arbejdet med det dialogiske rum, eksplorativ tale.

På den anden observationsdag i debatlegen omkring Muhammedtegningerne, kom denne dialog:

Storm: "De her tegninger handler om at vise hvor langt man kan gå, uden at der skal ske noget. Problemet er, at folk bliver halshugget på gaden, og det er dybt problematisk"

Katrine: "Det var ikke folk. Det var ét mord".

Storm: "Men er det egentlig ikke også nok?"

Katrine: "Det er 100% langt over grænsen at halshugge nogen" (Bilag 4).

Man kan på baggrund af ovenstående citat antage, at eleverne hverken har en debat med henblik på at lukke ned for dialogen, og omvendt er der heller ikke tale om kumulativ tale, hvor eleverne er enige om hvad der er svaret. Dermed har vi eksplorativ tale tilbage. De to elever har to modstridende argumenter, og de mødes med sprog. Hvis man bemærker de to parter argument, kan man se, at de lytter til hinanden, og der kan argumenteres for, at der er tegn på at de udforsker emnet i fællesskab. Dette kan ses ved, at de sammen uddyber hvad der menes med "*folk*", og at Katrine må medgive at det er 100% forkert at halshugge nogen. Med denne læsning kan man argumentere for, at de i fællesskab uddyber emnet og gør brug af eksplorativ tale. Men giver dette overhovedet mening, når vi taler om en debat i denne form, hvor grundpræmissen er, at det handler om at få ret ?

Formålet ifølge Kristian og eleverne er, at det handler om at vinde over de andre elever, og dermed kan man dårligt argumentere for at der er tale om et åbent dialogisk rum, når slutproduktet er at "vinde". Hvis man skeler til de adspurgte elever om hvad formålet med øvelsen var, tegner der sig også en tendens (Bilag 1). I multiple-choice spørgeskemaet mente 71% af de adspurgte "at få ret" var det vigtigste, når der bliver debatteret. 41% af de adspurgte mente henholdsvis også at det vigtigste var "at blive klogere" og "at vinde" var det vigtigste. Kristian er også enig i denne tese, og han siger, da jeg spørger ham: *"Altså jeg ser et helt andet engagement i mine elever, når de skal dyste mod ligemænd, og ja - ultimativt vinde"* (Bilag 2).

Hvor lander dette formål i forhold til det dialogiske rum? Det kan på baggrund af ovenstående arbejde med øvelsen, sandsynliggøres, at eleverne oplever en stor motivation ved at skulle indgå i en konkurrence. Men i og med, at eleverne skal varetage holdninger, som ikke nødvendigvis er deres egne, vil jeg fremføre, at dette alligevel giver mulighed for eksplorativ tale elever imellem. Det er en indbygget præmis, at eleverne skal afsøge emnet uden for deres egne holdninger og umiddelbare "synsninger".

Det, at der er tale om en leg eller et spil med argumenter, hvor eleverne fremlægger synspunkter, de ikke nødvendigvis er indforståede med, spiller efter al sandsynlighed ind, på hvordan dialogen kommer til at udspille sig i klasserummet. "Legen" engagerer eleverne, og giver dem muligvis mulighed for at ansøre debatten i metaperspektiv. En indsigt, der muligvis kan profiteres af, i den øvrige undervisning.

Konklusion på analyseafsnittet

På baggrund af ovenstående analyse har der været fire gennemgående spor, hvor jeg har forsøgt at tilnærme mig praksisfeltet omkring kontroversielle emner i 8.klasse på Hanssted skole. Af undersøgelsen omkring kontroversielle emner i henhold til pjecen

"Kontroversielle Emner" (UVM 2017), kan det konkluderes, at de kontroversielle emner som der bliver bragt i spil, ikke følelsesmæssigt påvirker de implicerede elever i det forventede omfang. Dette kan ses som en bekræftigelse af, at kontroversielle emner er kontekstuel bestemt. Hvad Kristian og jeg forventede var kontroversielt, er det ikke nødvendigvis i samme omfang for en yngre generation. Et udgangspunkt i en debat, der indbefattede N- ordet, ville givetvis have været langt mere kontroversielt for eleverne.

Det kan ydermere konkluderes, at Kristian bruger lærerroller for at holde debatten i live. Kristian som ordstyrer af de kontroversielle emner kendetegnes ved, at han veksler mellem forskellige former for lærerroller, som i praksis giver det indtryk at eleverne ikke ved hvor han holdningsmæssigt placerer sig, samtidig med at han er en aktiv modpol, som afprøver elevernes holdninger og udsagn. Slutteligt kan flere af de skitserede særtegn ved kontroversielle emner ifl. UVM (2017) ses i Kristians undervisning.

I henhold til hvilke historiebevidsthedsfunktioner som er tilstede i den observerede undervisning, kan det sammenfattende konkluderes, at der er i den åbne dialog med Kristian særligt er udtryk for diagnosticerende historiebevidsthed tilstede. I debatlegen er det derimod særligt den diagnosticerende form som er fremtrædende, men i det udvalgte eksempel er der også et sammenfald mellem anticiperende og diagnosticerende historiebevidsthedsfunktion tilstede

Som afslutning på ovenstående undersøgelse, af hvorledes undervisningen er et udtryk for et dialogisk rum, kan det konkluderes, at Kristian udfører de tre bevægelser: Åbne, udvide og uddybe, i sin undervisning. Ydermere kan der på baggrund af analysen af debatlegen argumenteres for, at det dialogiske rum er tilstede, i den forstand at eleverne er aktive meddeltagere i hinandens argumenter.

Diskussion

På baggrund af de analytiske perspektiver som er trådt frem i den praksisnære undersøgelse, vil jeg nu undersøge hvad dette betyder for historielæreren, og hvorfor kontroversielle emner har sin berettigelse i praksis. Dette vil jeg i de følgende to afsnit udfolde, hvor jeg afslutningsvis vil sammenfatte de vendte perspektiver.

Den evige anden

Ud over at forfatte begrebsapparatet "Dialogisk klasserum", har Wegerif også tilvejebragt et andet interessant begreb – *Den Uendelige Anden* (Wegerif, 2020). I en tid med onlinefællesskaber er vi altid i dialog med andre, som ligger bag en horisont som vi ikke kan se. Dette medfører, at eleven ikke længere er afhængig af kommunikation som foregår i et fysisk rum for at få viden og inputs, men kan gå i dialog med Den Uendelige Anden, og hvad denne "siger" kan have voldsomme konsekvenser for de unge – ekstremistiske holdninger kan blomstre uden modstand. Netop Wegerifs tre bevægelser – åbne, uddybe og udfolde – bliver af Peters og Petersen set som et middel til at hjælpe den voksne til at imødekomme de unges nysgerrighed på emner, som de voksne (og muligvis de unge selv), er modvillige til at tale om (Peters & Petersen, 2022). Peters og Petersen identificerer i deres artikel et fænomen som med al tydelighed peger direkte ind i folkeskolen: Udvikling af kritisk tænkning. Ydermere anses mentaliseringsevne som en vigtig kundskab til at forebygge radikaliserings (Petersen & Peters, 2020). Mentaliseringsevne, som forstås ved et menneskes evne til at forestille sig andres mentale tilstand (Duckert, 2020). Og denne er tæt forbundet til Wegerifs begrebsapparat, da han mener, at det er evnen til at fremføre argumenter som ikke er ens egne, som kendetegner eksplorativ tale (Wegerif, 2020).

Men hvordan kan vi have kritisk tænkning, hvis der er noget vi ikke kan tale om? Artiklen af Peters og Petersen påpeger på baggrund af rapporten omkring unge og online radikaliserings, at mange unge føler, at de voksne ikke søger dialogen omkring hvad de ser på nettet (Peters & Petersen, 2022). Kristian mener også i den forbindelse at "*Jeg synes vi lever i en tid hvor det er vigtigt at de oplever at vi kan snakke om det*" (Bilag 2), hvilket rapporten understøtter. Jeg vil endvidere på baggrund af Peters og Petersens artikel sige,

at det er vigtigt, at de føler at de kan tale om de svære ting, så de ikke søger dialogen online uden for de voksnes rammer.

Det manglende perspektiv

Det dialogiske rum er et mulighedernes rum. Det åbner for nye vinkler og perspektiver. De tre bevægelser baner vejen for en følelse af ejerskab i undervisningen. Men jeg vil i det følgende fremføre en mangel, som træder frem på baggrund af den observerede undervisning og praksis, for at få det fulde udbytte i historieundervisningen. Som det er blevet sandsynliggjort af analysen af elevernes historiebevidsthed ved Bernard Eric Jensen, er eleverne klar over at kontroversielle emner har rod i historien. Men hvorfor er dette ikke genstanden for undervisningen? Jeg vil i det følgende diskutere hvorfor, dette perspektiv kunne være relevant, både i forhold til historiefagets formål, folkeskolens formål og ikke mindst i et dannelsesperspektiv (Folkeskolens formålsparagraf, 2019).

I 1905 stod den unge Victor Cornelins ved indgangen til Tivoli. Han skulle udstilles med en række andre danskere i bur, hvor nysgerrige gæster kunne komme og se disse spændende mennesker. Gæsterne bød Victor chokolade, som blev returneret med en spytklat (Cornelins, 1976).

Ovenstående historie ville med garanti vække harme i 8.klasserne. Victor er en dreng af kød og blod, som tilfældigvis er født på et sted, hvor der er mange efterkommere af mange slavegjorte mennesker, som har sort hud. Men det var ikke noget københavnere i 1905 med deres solhatte og spadserestokke ville tænke over. De havde aldrig set et menneske med sort hud. Det var en stor oplevelse for dem. Det er dermed på baggrund af min undersøgelse min påstand, at kontroversielle emner har muligheden for at give eleverne et indblik i forandringer, og hvad der skaber grobund for forandringer. Det interessante ved ovenstående fortælling er ikke hvorfor det er forkert med nutidens øjne, men hvorfor at det *ikke* var kontroversielt med datidens øjne. Dette perspektiv åbner for, at elevernes historiebevidsthed bliver sat på prøve. Hvilke forudsætninger og antagelser ligger der i samfundet i 1905, der gør at udstillingen *ikke* vækker harme? Man kunne skitsere at det kræver at: 1) Personer med sort hud er ligeværdige borgere 2) At den eneste forskel på de udstillede mennesker og københavnere er hudfarve. Og dette taler også ind i fagets formål. Fra ministerielt hold siges det at:

“Stk. 3. Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte. Derved opnår eleverne forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund.” (Historie Fælles Mål , 2019)

Hvis formålet med faget er at eleverne skal forstå hvordan livsvilkår og samfund er historieskabte, er dette en oplagt indgangsvinkel, men det er også relevant for at styrke arbejdet med forandringer og brud og kontinuitet. Som det ses i Historielabs rapport fra 2016, blev det skitseret, at elever gennemgående har svært ved at forstå forandringer, og har en tendens til at se historie som en lineær proces, med logiske følger fra begivenhed til virkning (Historielabs, 2016 s.16). Ved at se på eksempler fra fortiden, hvor noget har været kontroversielt, er det min tese, at man kan afmontere mulige fejlslutninger. Det er ikke noget nyt, at der er emner, som kan bringe følelserne i kog, men de udtrykker en forandring, en kampplads. Det at noget er kontroversielt betyder, at rammerne for hvad der er normativt rigtigt er under udvikling. Eksemplerne er mange. Man kan se til debatten omkring kvinders stemmeret i 1915, indtrædelsen i EF i 1972, afskaffelsen af revselsesretten i 1976, og sådan kan listen fortsætte. Hvis man ønsker at undersøge disse begivenheders udvikling, kan man med fordel skabe en sammenhæng mellem kronologi og historiebevidsthed. Det er væsentligt, at eleverne kan se at deres stemme *betyder* noget. Folkeskolen har til formål at danne til ligeværd, demokrati og medborgerskab, og dette er en mulighed for at arbejde hen mod dette mål, da eleverne har mulighed for at se, at deltagelse i debat og samfund nu, kan blive til historie i morgen (Folkeskolens Formålsparagraf, 2019). Det er også derfor, det dialogiske rum har sin berettigelse. De tre bevægelser fra læreren har til formål, at eleverne kan se, at de ikke er objekter for undervisningen men subjekter. Thomas Nordahl beskriver det således *“Eleverne må betragtes som subjekter og ikke objekter, der skal fyldes op med viden. Det er vigtigt for deres identitetsudvikling.”* (Nordahl 2012, s.149)

Bagsiden af medaljen må være, at der ikke nødvendigvis er en endegyldig sammenhæng mellem, at noget er kontroversielt, og at der sker forandringer i et samfund. Dette er vigtigt at have sig for øje i undervisningen. Men ved at se nærmere på argumenter fra datiden, kan det muliggøres at eleverne kan se en sammenhæng med hvad der skaber røre i samfundet i dag.

“Det, som jeg siger til dem, er, at vi skal undgå at lave de samme fejl som vi har begået før. Så vi kan bidrage positivt til vores fremtid. Det giver dem et positivt syn på dem selv” (Bilag 2).

Konklusion på diskussion

På baggrund af denne diskussion kan det sammenfattes, at kontroversielle emner også rummer en samfundsmæssig dimension. På baggrund af Peters og Petersens rapport kan det sandsynliggøres, at børn og unge har gavn af at møde voksne, som tør snakke om kontroversielle emner - i skolen såvel som i samfundet. (Peters & Petersen, 2022).

Ydermere kan det sammenfattes, at arbejdet med kontroversielle emner har et overset perspektiv i den observerede undervisning, da man med fordel kan arbejde med drivkræfterne bag at noget bliver kontroversielt. Det bliver ydermere påpeget, at der er mulighed for at bringe begreber som brud og kontinuitet på banen, da dette er særligt tydeligt, når noget er kontroversielt, og det taler ind i folkeskolens formål, såvel som historiefaget.

Konklusion på problemformuleringen

Opsummerende kan det derfor siges, at det er denne opgaves vurdering, at der er et potentielt dannelses og historiefagligt udbytte ved at arbejde med kontroversielle emner. På baggrund af dette vil jeg som afrunding og konklusion på min problemformulering svare – ja. Der er noget på spil i undervisningen. Kristian formulerer det således *“Vi skal ikke undervise i kontroversielle emner, fordi de er kontroversielle, men fordi, at de er relevante.”* (Bilag 2). Jeg vil føre dette videre ved at sige, at vi skal ikke undervise i kontroversielle emner fordi de er kontroversielle, men fordi de rummer muligheden for at forstå hvad det i dag og fortiden vil sige at være en aktiv del af et samfund.

Litteraturliste

Bøger

Bengtsen, S. S. E., Munk, K.P. (2015). Metoden der sprænger sig selv. I Møller, J. E., Bengtsen, S. S. E., Munk, K. P. (Red.), *Methodefetichisme: Kvalitativ metode på afveje?*. (s.41-64). Danmark: Aarhus universitetsforlag

Brinkmann, S., Tangaard, L. (2020a). Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: en introduktion. I Brinkmann, S., Tangaard, L. (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog*. (3. udgave, s. 15-29). Bosnia & Herzegovina: Hans Reitzels forlag.

Brinkmann, S., Tangaard, L. (2020b). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I Brinkmann, S., Tangaard, L. (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog*. (3. udgave, s. 33-63). Bosnia & Herzegovina: Hans Reitzels forlag.

Dysthe, O. (2000). *Det flerstemmige klasserum: Skrivning og samtale for at lære*. Århus: Klim

Jensen, B.E. (2006). *Historie – livsverden og fag*. Danmark: Gyldendal

Jensen, B.E. (2017). *Historiebevidsthed/fortidsbrug: Teori og empiri*. Aarhus: Historia

Nordahl, T. (2012). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handling i skolen* (2. udgave). København: Hans Reitzels forlag.

Nordisk Råd og Undervisningsministeriet (2017). *Kontroversielle emner i skolen: Undervisning i kontroversielle emner via uddannelse for demokratisk medborgerskab og undervisning i menneskerettigheder. Uddannelsespakke for lærere*. Danmark: Nordisk råd og Undervisningsministeriet. (Pjece, første reference i teksten er efter APA- standard. For læsbarhedens skyld, er der sidenhen refereret efter følgende standard: (UVM 2017)

Poulsen, J. A. (2021). Historiebrug. I Larsen, T.L., Poulsen, J. A., (Red.), *Historieundervisning: En fagmetodik*. (s. 279-290). Bosnia & Herzegovina: Hans Reitzels forlag.

Raudaskoski, P. (2020). Observationsmetoder (herunder videoobservation). I Brinkmann, S., Tangaard, L. (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog*. (3. udgave, s. 117-135). Bosnia & Herzegovina: Hans Reitzels forlag.

UVM (2017): Se under Nordisk råd og undervisningsministeriet.

Wegerif, R. (2020). Undervisning som åbning, udvidelse og uddybning af dialogisk(e) rum. I Dyste, O., Ness, I.J., Kirkegaard, P. O. (Red.), *Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring*. (s. 93-112). Aarhus: Forlaget

Webkilder:

Cornelins, Victor (1976) *Fra St. Croix til Nakskov*. Danmark: Danmarkshistoren.DK.
Lokaliseret 31/5 på

<https://danmarkshistoren.dk/vis/materiale/sorte-boern-i-koebenhavn-1905/>

Det politiske kompas -

Lokaliseret 31/5 2022 på: <https://portals.clio.me/dk/samfundsfag/emner/politik/det-politiske-landskab/det-nye-politiske-landskab/>

Duckert, T. (2020). *Hvad er mentalisering?* - Lokaliseret 31/5 2022 på:
<https://kursuscentersputnik.dk/hvad-er-mentalisering/>

Folkeskolens Formålsparagraf. Lokaliseret 31/5 2022 på:

<https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>

Historie Fælles mål. Lokaliseret 31/5 2022 på: https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Historie.pdf

Historielabs (2016) *Rapport: Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen*, Danmark, Historielabs. Lokaliseret d. 31/5 på <https://historielab.dk/wp-content/uploads/2016/01/Rapport-Historiefaget-i-fokus-dokumentationsindsatsen-endelig-version.pdf>

Petersen, K.S., & Peters, R. A. (2020) Desk research: Kortlægning af viden om forebyggelse af ekstremisme online blandt børn og unge. *Nationalt Center for Forebyggelse af Ekstremisme*

Lokaliseret 31/5 2022 på:

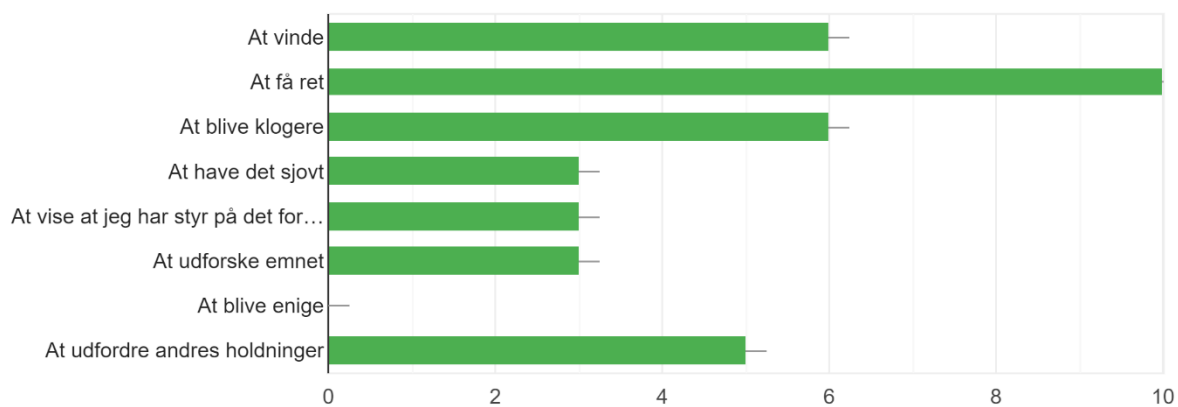
<https://stopekstremisme.dk/publikationer/desk-research-kortlaegning-af-viden-om-forebyggelse-af-ekstremisme-online-blandt-born-og-unge>

Peters, R. A., & Petersen, K. S. (2022). Børn og unges onlinefællesskaber på kanten: Forebyggelse gennem den gode dialog. *CEPRA-Striben*, (30), 54–65. Lokaliseret 31/5 2022 på: <https://doi.org/10.17896/UCN.cepra.n30.467>

Bilag 1 - Udvalgte dele fra spørgeskemaet

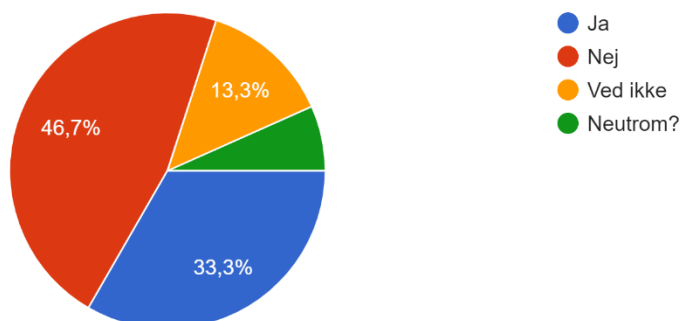
Hvad er vigtigt for dig, når der bliver debateret? (Både i legen og timerne generelt)

15 svar



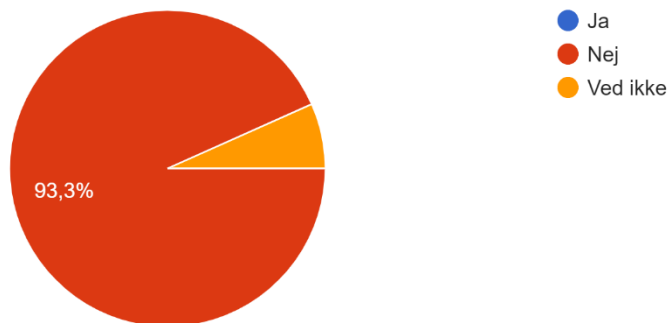
Vil du selv bruge N-ordet i undervisningen?

15 svar



Er der nogen af de ovenstående emner som du ikke kan lide at tale om? (Du må gerne uddybe under andet)

15 svar



Bilag 2 – Interview Kristian

Hvad er fagets berettigelse?

Det er også det som børnene spørger om

Det som jeg siger til dem er, at vi skal undgå at lave de samme fejl som vi har begået før. Så vi kan bidrage positivt til vores fremtid. Det giver dem et positivt syn på dem selv

Hvorfor er du blevet historielærer

Sådan noget igennem hele min barndom så hvordan ting hænger sammen. hvorfor tingene er som de er. Overførsel til noget samfundsfag og sammenblandet med noget kristendom. Kultur fagene i det hele taget synes jeg er sjovt at nørde rundt i . Det handler om at finde linjerne

Altså fagene i mellem?

At skabe Sådan et eller andet narrativ som børn de kan forholde sig til. Det er også udfordringen. og så gør jeg det så får de ud for en tolv årig så kan huske det her og kan se at at det giver mening og vide det og forstå det, og gøre det relevant.

Hvad er historiefagets berettigelse ifl dig?

Det er også det børnene spørger om. Hvorfor skal jeg vide noget om hvad der skete i middelalderen og så videre. Jeg søger til dem at vi skal lade være med at lave de samme fejl. Det giver dem et positivt syn på at de kan bidrage positivt til fremtiden. Det er vigtigt at kende sine rødder. Det er så mange ting der er gået galt så mange gange.

Jeg har et spørgsmål: hvad er de 3 mest kontroversielle emner som du kan komme i tanke om?

Det er profeten muhammed og afbildet ham. helt konkret muhammed tegningerne så er det racisme og sexismen. Struk Det er lang tid siden at jeg har vist muhammedtegningerne.

Men du har vist dem?

Ja, men det gør jeg ikke længere

Hvorfor vil du ikke vise dem?

Et eller andet sted, nok fordi jeg er bange for konsekvenserne af det. Jeg har ikke ytringspligt. Man har på papiret lov til at sige hvad man vil. Jeg tror i undervisningen at det er et bedrøvelse med dialog end at vise dem. Jeg har ikke nogen elever oppe i klasse som jeg tror ville reagere særlig slemt. Jeg tror ikke at man kan vise tegningerne og have en dialog bagefter. Jeg tror ikke på den kan vise mig ham og have dialog så du bliver nødt til at vælge. Der vælger jeg at jeg hellere vil snakke.

Det er svært når ord har negative konnotationer i dag. Og lige nu taler jeg om ordet. Jeg kalder ikke nogen noget, men jeg bruger bare det ord. Jeg kan også bruge ordet idiot, perker eller spasser, men det fjerner ikke at ordet findes. Hvis vi taler om dem giver det ingen mening at vi ikke nævner dem. Og det er forvirrende for børn det her. De bliver helt røde i hovedet når man siger neger. Men jeg synes det er sund debat

Hvorfor tror du at de bliver røde i hovedet?

Fordi at de har en ide om at man aldrig må sige det. De er bange for at blive stempet som racister.

Ifht til deres kammerater

Ja

Tager du eksplicitte snakke om det?

Ja, og det kan også indgå i debatlegen. "Må man aldrig bruge ordet neger?". Så er der nogen på forhånd som har en holdning de vil forsvare, men de fleste kan godt se pointen når man diskuterer det. Det er forsimpelt at sige man aldrig må bruge ord. Det er som noget Voldemort. Nogle elever tror det er strafbart.

Men det kan sagtens være nok til at nogen bliver meget stødt, at man overhovedet kommenterer på det (red. Hudfarve). Jeg synes vi lever i en tid hvor det er vigtigt at de oplever at vi kan snakke om det. Jeg har ikke oplevet at nogen har fået overskredet deres grænser. Så har jeg i hvertfald ikke oplevet det. Jeg går ikke over deres grænser hvis jeg kan undgå det. Men det er den der balancegang hele tiden. Jeg går ikke ind i en klasse jeg ikke kender og hiver deres hudfave op.

Jeg prøver at holde en dialog levende ved at udfordre og skifte standpunkt selv også, så de ikke føler de kan læne sig op ad mig. Jeg fodrer dem med argumenter og provokere dem. Jeg synes det er vigtigt at man er en mur de kan spille bold op ad, uden at man serverer dem en holdning. Altså man må godt være enige om at Hitler og Stalin gjorde noget forkert.

Tit så overlapper det med hvad der står i formålsparagraffen. Jeg synes ikke at man kan stille spørgsmålstejn ved om demokrati er bedre end diktatur. Så der læner jeg mig op ad undervisningsministeriet, og det er i øvrigt også min personlige holdning, så der er der et overlap. Det er så fuldstændig grundlæggende, og jeg synes også det er svært at argumentere for. Det hører til at vokse op i Danmark at have en demokratisk dannelse.

Er debatlegen en fast arbejdsform

Det er noget jeg gør en gang i mellem. Jeg synes det er et godt værktøj at få dem til at forholde sig til hinanden i stedet for at forholde sig til mig.

Du tænker det er bedre at de forholder sig til hinanden end dig. Men gør de det ikke mere på synsninger?

Det jeg oplever når jeg sætter dem op mod hinanden er et engagement

og en motivation som er helt anderledes end i en dialog mellem mig og dem. De er op i mod ligemænd og de vil simpelthen gerne vinde og få ret over deres kammerater. Det er jo også en stor del af deres ungdom. De spejler sig i hinanden, og de skal finde ud af hvad de mener om politik og

verden. Når de får lov til at prøve sig selv af. I bedste fald hjælper man dem på deres vej til at blive voksne. Så kan man mene hvad man vil om at det er en konkurrence.

Hvad betyder det for dig når noget er kontroversielt.

Det betyder at det ligger i et spændingsfelt, hvor der er noget på spil. Jeg synes personligt at det er helt vildt interessant, og jeg har svært ved at lade det ligge. Det er der hvor der er noget nerve, og hvor jeg virkelig kan fange dem, og få dem op af stolen. Jeg kan godt lide at være i det felt. Men ting er kontroversielle af en grund, så man kan jo ikke tillade sig alt. Det er sprængfarligt fordi der er en masse følelser i det. Men jeg synes det er et godt udgangspunkt for læring. Det handler om ikke at gøre det bare fordi det er kontroversielt, men fordi det er relevant.

Bilag 3 – Transskribering 8.V

Elev - I det hele taget er der rigtig meget racisme i Danmark

Kristian - Nu kommer vi til kernen af det ikke?

Kristian - Overvejende mange, procentvis, viser sig at være kriminelle og har rigtig svært ved at få et arbejde og blive integreret i samfundet - (elev markerer) Ja hvad siger du?

Elev- Ja det er lidt enten eller, for ja vi forskelsbehandler også selvom at de er født her i landet. Men det er fordi de(staten red.) har set på dem længe og har en tro på at de bare er kriminelle og gør dit og dat. De føler ikke rigtig at de får en chance. Altså i Ukraine, altså på mit volleyballhold er der kommet tre fra ukraine, og de har fået en hjælpetræner, sådan en der hjælper med at oversætte til engelsk og sådan noget. Altså det ville man jo ikke gøre med nogen fra andre lande. Altså dem fra Syrien får ikke den hjælp. Og det er jo at vi forskelsbehandler, så de føler ikke de har mulighed for at vise os hvor godt de kan gøre det, fordi vi siger bare til dem at de er kriminelle, og så bliver de det.

Kristian - ... Og så bliver de kriminelle, hvis man siger de er det? (panderynker)

Elev - Altså ikke rigtig. Ikke på den måde. Vi giver dem bare ikke en rigtig chance. Så de viser at de kan hjælpe os

Kristian: Nej...okay. Hvad siger Mikkel?

Mikkel: Dem der kom fra Syrien, havde ikke haft et job da de kom, og havde heller ikke tænkt sig at tage et job da de kom til Danmark. De havde helt sikkert heller ikke tænkt sig at lære sproget, og det gør det jo meget sværere for deres børn. To af de ukrainere der bor på vores vej. Den ene er arkitekt, og den anden er uddannet psykolog og skolelærer. Den ene arbejder på at få et job, og den anden arbejder på at få et job. Udover det har de ikke tænkt sig at blive i Danmark. De har tænkt sig at tage tilbage igen. De kan godt lide deres land

Kristian: Ja, de vil godt være med til at genopbygge det? Ja Peter

Peter: I mit kvarter er der også en ukrainer der er flyttet ind

Kristian: Har det en betydning at de bor tæt på os, og at de ligner os(ukrainere, red.)?

Sporadisk i klassen: ja(tøvende)

Kristian: Har det en betydning at de fysisk ligner os? Og vi ved at de har samme kulturelle baggrund som os

Dreng midten i klassen: Ja, jeg kan ikke forestille mig at man ville gøre det samme med syrere som kom til landet. Det er nok også fordi krigen er helt ny. Altså...

Kristian: Kan I komme i tanke om en historisk tid, eller periode eller hændelse, hvor at nogen har syntes at nogen var bedre end andre, fordi at de lignede dem selv? Altså hvor man har lavet en opdeling mellem mennesker og sagt" Vi ligner hinanden. De der ovre de ligner ikke rigtig os, der er også noget med deres kultur og det der, så vi skal lave en eller anden form for adskillelse. Vi skal gøre et eller andet her så vi ikke bliver blandet. Der ligger et eller andet her der ikke passer så godt sammen(den nuværende debat? red.) Kasper.

Jens: Da briterne havde de indiske rige, skulle de opdele landene, og der var nogen der gerne ville være selvstændige. Og så tror jeg at dem der var flest muslimer, den side blev ligesom til Pakistan. Og der hvor der var flest hinduer blev til Indien. Der var en eller anden religiøs bygning der tilhørte Pakistan som burde tilhøre Indien. Så de er stadig sure.

Kristian: Ja. Så det var religionen der afgjorde det?

Jens: Mhm ja.

Kristian: Var det fornuftigt? Gav det mening?

Jens: Nej ikke rigtig

Kristian: Hvorfor ikke?

Jens: Altså jeg ved ikke så meget om det

Elev 1. række: Under anden verdenskrig

Kristian: Ja, klassisk eksempel. Hvad har vi der?

Mikkel: Der har vi Hitler, som hader jøder, og som lavede koncentrationslejre, hvor at de så blev afskaffet

Kristian: Ja, men hvad er tanken? Man kan jo diskutere om Hitler jo overhovedet var ond? Men hvad var hans argument? Hvad var hans frygt? Hvorfor valgte han den endelige løsning? Eva

Signe: Der var folk der var bedre end andre på grund af deres hudfarve, og hvordan de så ud og sådan noget.

Kristian: Ja ja, men hvorfor kunne de så ikke bare få lov til at være i fred?

Signe: Fordi han frygtede at de gik sammen, og blev flere.

Kristian: Præcis! Dem der er de rigtige skal gå sammen og få børn. Det er en fordrejet forståelse af evolution. Vi(Nazityskland red.) bliver nødt til at gå sammen og udrydde dem der er forkerte. *elev markerer* Var det det du ville sige?

Rasmus: Ja, hele Nazismen er Darwin. Det er derfor de kastrerede og låste kvinder inde. Ligesom man i dag gør med avlsdyr

Kristian: Helt klart. Det er ren evolution. Så det var ikke kun jøder. Homoseksuelle, Jøder, sigøjnere.

Elev: Der vil altid være en opdeling

Kristian: Vil der? Hvorfor?

Elev: Jeg føler igennem hele historien har der altid været en opdeling. Der har også været slaveri, hvor nogen skulle arbejde i markerne. Der har altid været en opdeling. Jeg tror vi prøver at se at komme væk fra det

Kristian: Gør vi?

Gustav: Jo, jeg tænker at folk tænker at vi er ved at komme væk fra det, men vi gør det stadig i dag, fordi der er mange der tænker at racisme ikke er her i dag.

Kristian: Nej men så kan jeg lige spørge om noget andet. Det vi laver nu - Er det racisme?

Elev: Nej...Eller...På en måde?

Kristian: På en måde? *Er det racisme eller ikke racisme?* (giver ordet til en tilbage i klassen)

En anden elev: Hvis man tænker på indianerne, prøvede man også ligesom ja.

Kristian: Ja, man prøvede at konvertere dem til kristendommen.

Elev: De ville gerne have at de var kristne.

Kristian: Det har et ord det her. Det kaldes for assimilering

Kort oprids af fagsprog (integration, assimilation)

Kristian: Men jeg spørger igen - Er det racisme når vi siger "At hvis du kommer fra Syrien, så skal det være meget sværere for dig at komme ind og blive dansk statsborger, end hvis du kommer fra et land fra vores nærområde, som kulturelt set bliver set som at være tæt på os - Er det racisme?

Mikkel?

Mikkel: *Ja på en måde.* Vi gør en antagelse.

K: Er den grebet ud af ingenting

M: Nej, det er den ikke. Men vi antager vel på hvad vi ved. Vi antager at de har sværere ved at blive integreret og få et job

K: Ja? På grund af hvad?

M: På grund af at vi har set andre der...

K: På grund af deres hvad?

M: Kultur og religion?

K: Er det race?

M: Nej det er det vel ikke

(Rasmus bryder ind)

R: Men du siger jo selv at vi ikke inddeler folk efter race.

K: A hva?

R: Du har selv sagt mange gange til mig at vi ikke længere inddeler folk efter race

K: *Men vi har stadig noget der hedder racisme*

K: Så jeg spørger - Ligger det her ind under racisme? Leo?

K: **Hvor lander vi i forhold til racisme?**

Elev: Ikke i forhold til Ukraine synes jeg, for der er en stor chance for at de rejser tilbage efter krigen

K: Okay...Hvad siger (Elev)?

Elev: Jeg synes på en måde at det er racisme. For man gør jo en forskel på folks race og etnicitet. Så er det vel en form for diskrimination, når man gør det langt sværere for nogen at komme op på grund af det.

Hvad siger Viktor?

V: Det er i hvertfald forskelsbehandling, men der har jo altid været forskelsbehandling. Det var der også i stammer for flere tusinde år siden.

K: Men det er jo det samme argument som Gustav. "Det har altid været der, så derfor må det være sådan". Er det et argument der holder?

V: Måske ikke nej

K: Nej men det er jo et stærkt argument at sige at noget altid har været der. Men at gå derfra og sige vi ikke skal stoppe det, holder det?

K: Jeg tror lige at vi skal tage 10 minutter

(flere elever protestere, og har ting de gerne vil sige)

EFTER PAUSEN

En elev tager ordet efter pausen

E: Jeg vil bare lige sige, at Sverige behandlede syrene meget bedre. De behandlede dem godt, og gjorde ikke nogen forskel. De fik stadig ikke noget job, de blev ikke integreret og de lærte ikke sproget. Min onkel siger at der er rimelig mange ghettoområder, og han siger, at hvis man er en mor der har fire drenge, og får penge af staten, og har et job på mindstelønnen... Så kan man ikke flytte ud af sådan et område

K: Så man er tvunget til at blive i området?

E: Ja. Ukrainerne er altså heller ikke de engle vi ser. De har lavet etniske udrensninger i deres land af russere. Russiske skolelærere har de fyret, på baggrund af at de er russiske.

K: Ej nu siger du udrensning. Vi snakker ikke folkedrab, vel?

E: Nej nej, de vil bare have dem ud af landet og sådan noget.

K: Ja, det er rigtigt. Der er massere af partier der også er blevet gjort ulovlige i Ukraine.

K: Ukraine er også et land som er præget af helt sindssygt meget korruption. Det er virkelig et dysfunktionelt land, sådan rent politisk. Det har det også været i mange mange år. De har sådan noget som hedder oligarker. Det er nogen som er blevet ekstremt rige efter murens fald, og som har taget magten i mange af de der lande. Så det er jo ikke et land der fungerer på samme måde som vores. Så når vi taler om at de kulturelt minder om os giver det ikke rigtig mening.

E: Man kan også sige er det ikke korrekt at tage flygtninge ind, når det ikke er sikkert at de går et bedre liv her. Altså hvis der kommer en ny krig i Syrien.

K: Det er bedre at de bliver i en borgerkrig?

E: Jaer okay. Det kan jeg så godt se.

Smil mellem elev og lærer

Joakim: Jeg tror også, at den generelle grund til at der bliver sendt soldater op til estland har mere at gøre med at vi ikke kan lide Rusland. Under den kolde krig var der to gange hvor Rusland var ved at smadre Danmark. Så jeg tror ikke at det er fordi, at vi elsker Ukraine men vi hader Rusland.
elev vender sig "Det er faktisk en god pointe"

K: Ja. Så hvis Rusland var gået ind i Afghanistan, og indvandrede afghanistan, og der ville komme en masse flygtninge, ville vi så tage 100.000 afghanere ind fordi vi hader Rusland?

K: Hvis de gik ind og begyndte at slagte civile, ligesom at de gør i Ukraine. Hvis de kørte rundt med tanks og dræbte tusindvis af mennesker - Det er nogle helt forfærdelige billeder vi ser fra Ukraine. Altså det er folkedrab.

K: Så hvis vi hader Rusland...Hader Rusland. Vi hader Putin og deres system.

Joakim: Jeg tror at vi typisk ville være mere tilbøjelige til at hjælpe afghanere end så mange andre fra mellemøstlige lande. Hvis det ikke var det samme ville det være fordi at vi er mere bange for Rusland, de er tættere på (Ukraine, red.).

K: Hvad så med Tunesien? Det er lige så langt væk

DEBAT:

Kristian introducerer reglerne debat vedrørende muhammedtegninger 1v1

V: Det er jer der har lovforslaget.

H: Ja, øhhh ytringsfrihed. (Gustav(elev) rejser sig og råber timeout, og prøver at trække en anden elev hen til stolen)

K: Okay, i vinder (venstrefløjen)

Jubel, grin og ærgelse

Mikkel mod Merve

Mikkel: Jeg synes vi skal lære om det. Det er historie, og historie er til for at man skal lære af sine fejl. Hvis man ikke lærer om det er det ligesom at sige, at Danmark havde alle mulige slaver i 1800-tallet. Vi lader som om det ikke skete, og prøver at glemme det.

Merve: Men det er ikke det. Vi gider bare ikke snakke om tegningerne. Vi siger ikke at man ikke skal tale om slaveri

Mikkel: Nej nej, men jeg prøver at sige at det er det samme

Merve: Danmark er jo et kristent land, så der er jo ikke nogen grund til at vi skal lære om de racistiske tegninger. Det er jo et kristent land så vi skal lære om kristendom.

Mikkel: Nej, men vi lærer også om andre religioner

Merve: Ikke lige så meget

Mikkel: Nej...Det ved jeg ikke

Merve: Vi har jo kristendom i skolen. Vi lærer om kristendom. Vi bor i et kristent land. Hvad er så grunden til at vi skal gå i dybden med de her racistiske tegninger, som er blevet tegnet af en dansk mand.

Mikkel: Man skal lære om kristendom. Man skal lære om historie. Vi skal lære om at de her historiske begivenheder skete.

Merve: Vi kan godt lære om det, men det betyder ikke at vi skal se de her billeder. Man kan sagtens lære om Islam, uden at vise de her billeder.

Mikkel: Jeg snakker ikke om kristendom. Jeg snakker om historiefaget. Man skal lære om forholdet mellem Danmark og... og

K: Mellemøsten

Sofus: Mellemøsten

Merve: Det kan vi sagtens lære om det uden at vise dem.

Mikkel: Ja. Man kan også godt lære om anden verdenskrig uden at vise de tegninger der blev tegnet af jøder.

Merve: Hvorfor siger du så ja, når jeres lovforslag, er at man skal vise de her tegninger i folkeskolen.

Mikkel: Det gør at man bedre kan forstå det

K: Det er uafgjort! I er jo enige.

Bilag 4 – 8.U Debatleg

Debat leg

Muhammedtegninger

Storm: Vi synes jo stadigvæk at vi kan værne om de danske værdier og ytringsfrihed. De her tegninger handler om at vise hvor langt man kan gå uden at der skal ske noget. Problemet er at folk bliver halshugget på gaden for at vise de her billeder, og det er jo dybt problematisk mener vi.

Katrine: Det var ikke folk. Det var et mord

Storm: Ja, men er det ikke nok egentlig?

Katrine: Det er det 100% og det er langt over grænsen at halshugge nogen. Men der er samtidig forskel på at ytre sig og provokere, og gå ind og gøre noget som en religion har sagt er ulovligt

Storm: Men hvorfor skal kunsten påvirkes af religionske regler?

Katrine: Fordi der er forskel på kunst og at provokere. Der er forskel på at have ytringsfrihed og krænke en hel menneskegruppe

Storm: Der er vel også mange som bliver krænket over billeder af Hitler, men det viser man glædeligt i den danske skole

Katrine: Det gør man.

Storm: Det synes du vel også er problem?

Katrine: Ja i princippet

Storm: Så er der egentlig ret mange billeder som man ikke må bruge

Katrine: Der er forskel på at ytre sig og gøre grin. Man går ikke ind og hænger et kors på hovedet i en kirke. Det er langt over grænsen

Storm: Jeg er heller ikke kristen, men jeg kan sagtens gå ind i en kristen kirke og vende et kors om. Det er ikke det samme.

Bilag 5 – Interview med Rasmus

G: Ved debatten blev det lidt et spil. Var det noget hvor du tænkte at “Det er sgu fedt at få ret og at vinde”

R: Det er jo ikke nogen hemmelighed at jeg godt kan lide at argumentere og diskutere. Nogen gange kan jeg godt finde på at tage et andet synspunkt, fordi jeg synes det er sjovt og interessant. Jeg kan godt lide at sige noget “absurd” en gang imellem, bare for at provokere lidt. Det tror jeg nogen gange at folk har godt af. Jeg kan godt lide at diskutere.