

Indholdsfortegnelse

Indledning.....	2
Problemstilling	2
Læsevejledning.....	2
Videnskabsteori og metode	3
Videnskabsteori.....	3
Metode.....	3
Analysestrategi.....	5
Centrale teorier og begreber.....	6
Kontroversielle emner.....	6
Uenighedsfællesskaber.....	6
Interkulturel pædagogik	7
Elevforudsætninger	7
Lærerrolle og professionelt identitet	8
Attribuering.....	8
Identitet	9
Socialisering og tolerancetærskel.....	9
Interkulturalitet	10
Muhammed	11
Muhammed- krisen	11
Billedforbud i islam?.....	12
Jan Hjärpes model.....	13
Intro til indsamlet empiri og analysestrategi.....	14
Refleksioner over empiri.....	14
Kategorier	15
Analyse.....	15
Religiøsitet	15
Undervisningsstrategi	17
Faglighed.....	21
Lærerrolle og professionsetik.....	23
Interkulturelle aspekter	24
Diskussion	27
Konklusion.....	32

Perspektivering	35
Litteraturliste	36
Bilag.....	40
Bilag 1: Beslutningsforslag.....	40
Bilag 2: Lærerinterviews.....	41
<i>Bilag 2.1: Interviewspørgsmål</i>	<i>41</i>
<i>Bilag 2.2: Udsnit af interview</i>	<i>41</i>
Bilag 3: Elevinterviews	43
<i>Bilag 3.1: Interviewspørgsmål</i>	<i>43</i>
<i>Bilag 3.2: Udsnit af elevinterview.....</i>	<i>44</i>

Indledning

Opgaven tager udgangspunkt i et beslutningsforslag (bilag 1) om at inddrage Muhammed-krisen i historiekanon med begrundelsen at perioden står som én af de vigtigste i Danmarks relation til den globale verden - især Mellemøsten. Partierne argumenterer for, at undervisningen heri er med til at forsvare ytringsfriheden. Endvidere skal undervisningsmaterialet udarbejdes fra statslig side (Thiesen m.fl., 2021). Beslutningsforslaget er endnu ikke vedtaget - og dermed baseres opgaven og undersøgelsen på en hypotese indtil videre. På baggrund af folkeskolens formålsparagraf skal vi, som folkeskolelærere, forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i samfundet præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati (Børne- Undervisningsministeriet, 2021) som ligger til grund for denne opgave. Vi ønsker at undersøge hvilke mulige potentialer og udfordringer lærere står overfor hvis undervisningen i og om Muhammed-krisen gøres obligatorisk, og hvordan forholdet mellem elevernes dannelse og kritiske tænkning kan fremmes.

Problemstilling

Hvordan kan undervisning med udgangspunkt i Muhammed-krisen og -tegningerne være med til at fremme elevernes dannelse og kritiske tænkning i folkeskolen?

Læsevejledning

Opgaven opbygges således; først redegøres for anvendt videnskabsteori herunder postmodernisme og hermeneutik samt metode om interview og analysestrategi. Dernæst redegøres for begreberne *kontroversielle emner* og *uenighedsfællesskaber* samt centrale begreber og teori, som anvendes i opgaven. Redegørelsen opdeles i pædagogisk - og fagfagligt teori. Herefter introduceres for indsamlet empiri, vores refleksioner omkring empirien samt begrundelser for kategorier i empirien. Efterfølgende foretages analysen af lærer- og elevinterviewene, som opdeles i kategorier samt sammenholder tendenser og pointer derfra. Senere forekommer diskussionen. Afslutningsvis vil vi i konklusionen forsøge at besvare problemstilling og dernæst opstille en perspektivering med fremadrettede relevante perspektiver.

Videnskabsteori og metode

Videnskabsteori

I denne opgave anvendes to videnskabsteorier; hermeneutik og postmodernisme.

Hermeneutikken bygger på hensigten med at forstå meningen i tilværelsen - altså at kunne forstå verden, livet og andre mennesker (Mattsson, 2014, s. 91). Hermeneutikken leder efter unik viden, hvor man forstår et menneske helt til bunds, så forstås indholdet af hvert menneske - og dermed fanges et vigtigt aspekt af fænomenet menneskelighed (ibid.). Når man arbejder hermeneutisk, bevæger man sig udefra i et fremmede indholdsfelt for at forstå det indefra, hvilket blev gjort via syv dybdeinterviews med fire lærere og tre elever (Mattson, 2014, s. 92), netop for at forstå individets erfaringer, holdninger og udgangspunkter i relation til Muhammed-krisen, tegningerne og beslutningsforslaget (ibid.).

I postmodernismen engageres man i aktioner, der kan forandre virkeligheden og som bidrager til en relevant viden - her Muhammedkrisen og beslutningsforslaget og dens relevans. Diskurs, diskontinuitet og subjektkonstruktion er temaerne (Mattson, 2014, s. 105) og den styrende forskningsmetode er diskursanalysen og den pædagogiske dokumentation, som er en social konstruktion, hvor man udvælger noget værdifuldt at dokumentere - altså en selektiv, partisk og kontekstuel proces (Mattson, 2014, s. 106). Der foretages ikke diskursanalyse i denne opgave, men elementer fra postmodernismen berøres i opgaven, da der vil blive analyseret på bestemte eksplicite og implicite diskurser i lærerinterviewene. Budskabet er derfor at forskellige individ- og grupper gennem deres praksis opretholder forskellige sandheder, og de forskellige sandheder kan være lige foreliggende (ibid.). Vi har dermed blik på meningssammenhænge og strukturer, som tilrettelægges eller forsøges at tilrettelægges.

Metode

Opgaven anvender kvalitativ data - disse repræsenteres gennem lydoptagne interviews, da det er mere nøjagtig og fuldstændig information (Bjørndal, 2003, s. 108) samt transskribering heraf. Vi har været opmærksomme på regler i form af anonymisering af interviewpersonerne, samt tilladelse fra dem til at foretage optagelser i overensstemmelse med etiske retningslinjer (Bjørndal, 2003, s. 108) og at foretage en loyal oversættelse fra det mundtlige interview til tekstuel repræsentation (Brinkmann, 2015, s. 476).

Vi har anvendt interview som metode til undersøgelsen. Interview har fordele grundet muligheden for flere detaljer, som ellers kunne overses, og samtalen er en god måde at få indblik i den anden persons bevæggrunde (Bjørndal, 2003, s. 100). Igennem interview kan man afprøve forståelser eller opklare misforståelser undervejs (Bjørndal, 2003, s. 100). Ulemperne ved interview er, at de er ressourcekrævende i form af forberedelse, bearbejdning og tid - samt risikoen for påvirkning af den interviewede, så de informationer, som indsamles, farves af én selv og egne opfattelser (Bjørndal, 2003, s. 101). Et element vi var opmærksomme på under interviewene, var selve klimaet - den information, som indsamles, afhænger af klimaet, som skabes med den interviewede (Bjørndal, 2003, s. 104). Ud over at vælge lokationer uden forstyrrende elementer og ro, formidlede vi en grundholdning af respekt og åbenhed for synspunkterne (Bjørndal, 2003, s. 104). Vi bestræbte os på at udvise aktiv lytten gennem øjenkontakt, nikken, verbale udtryk og opsummering af pointer på trods af at enkelte interviews foregik over Zoom (Bjørndal, 2003, s. 104), hvilket lydbåndsoptagelserne sikrede (Bjørndal, 2003, s. 108).

Vi har interviewet fire lærere samt tre elever i udskoling. Dette valg er foretaget for at belyse både lærer- og elevperspektivet.

Et opmærksomhedspunkt ved interview med børn er, at de har forskellige aldre og modenhed - og dermed forskel på samtalerne indhold og form grundet dette (DCUM, 2010, s. 3). Alle interviewpersoner blev interviewet enkeltvis - fordelene er enetiden med barnet, mens ulemperne er, at barnet ikke bliver bevidst om, at der er forskellige måder at tænke på (DCUM, 2010, s. 2). I henhold til problemstillingen tog vi først udgangspunkt i temaer - hvor vi derefter udformede flere spørgsmål - det var spørgsmål om adfærd, holdninger, følelser, sansemæssige oplevelser samt baggrundsspørgsmål om informanten (Bjørndal, 2003, s. 105). Derudover var vi opmærksomme på, at rækkefølgen af spørgsmål har betydning for interviewets forløb og dermed startede vi med baggrundsspørgsmålene, da disse er lettere at svare på for både lærerne og eleverne samt kan bidrage til et godt klima under samtalen (Bjørndal, 2003, s. 107),

Der er forskellige måder at udarbejde et interview på - vi kombinerede interviewguide og standardiseret interview med åbne svar og spørgsmål. Interviewguiden er en detaljeret oversigt over temaer og spørgsmål, der anvendes i interviewet (Bjørndal, 2003, s. 102). Formen har højere grad af fleksibilitet, da man kan ændre rækkefølgen af spørgsmål afhængigt af hvordan interviewet udfolder sig (ibid.). Denne form lægger også op til opfølgende spørgsmål, hvilket vi havde opmærksomhed på at få gjort (ibid.) Fordelen ved dette er, at formen balancerer hen-

synet mellem at være åben over for forskellig information, men sikre samtidig, at man fokuserer på de temaer og spørgsmål, som er vigtige (ibid.). I det standardiserede interview består formen også af en fastlagt række spørgsmål, der skal besvares - men både spørgsmål og svaralternativerne er åbne (Bjørndal, 2003, s. 103). Endvidere var vi især opmærksomme på et skift mellem emotionelle og kognitive spørgsmål i elevinterviewene - de emotionelle retter sig mod følelserne (bilag 3) (DCUM, 2010, S. 3), og de kognitive retter sig mod fakta (bilag 3) (ibid.). Ulempen ved standardiserede interview kan være, at den interviewede ikke må komme med relevant information, der ikke efterspørges med de mere lukkede spørgsmål (ibid.), og derfor har vi kombineret disse to former, så der var mulighed for dette. Endvidere blev en anden metode inddraget ubevidst - snowball sampling - som er en metode, hvor forskeren udvælger enkelte deltagere, som derefter indvilliger til at sende forskerens efterspørgsel til andre medlemmer af den bestemte gruppe, der ønskes at undersøge (Aarhus Universitet). Dette skete med en lærer, som vi interviewede, som videresendte os til en anden lærer, som videresendte os til en anden lærer - og på denne måde fik vi det sidste og fjerde lærerinterview.

Analysestrategi

I analysen af vores empiri har vi forsøgt at bevæge os mellem de enkelte dele og helhed samt foretage nye gennemlæsninger - dette har vi gjort fordi analysen omhandler en proces (Petersen & Christoffersen, 2017), og dermed har vi foretaget en abduktiv kodning, eftersom vi har bevæget os fra det overordnede til mere afgrænsede dele af empirien - og tilbage igen som led til nye forståelser eller erkendelser (Iversen, 2017, s. 150) Til det har vi anvendt kvalitativ kodningsstrategi, hvor vi har markeret dele af materialet, for at skabe et overblik over indholdet samt for at kunne se ligheder og forskelle på tværs af materialet (Iversen, 2017, s. 148). Ydermere anvendes kategoriseringer til at identificere og markere centrale og relevante temaer, positioner og enheder af meninger og mønstre i vores interviews (Petersen & Christoffersen, 2017). Det er gennem kategorierne vi vil forsøge at trække eksempler fra empirien til en besvarelse af problemstillingen (ibid.). Derudover har vi analyseret gennem en kombination af både empiri- og teoristyret bearbejdning. Vi startede med at lade teorien styre, hvilket betød at vi havde forhåndsudvalgt et særligt teoretisk afsæt som *interkulturel pædagogik* og *interkulturel undervisning* og nogle teoretiske begreber som *elevforudsætninger*, som vi ønskede at analysere empirien med (Petersen & Christoffersen, 2017). Dog var vi opmærksomme på at begreberne kunne blive styrende og muligvis overså andre vigtige nedslag og opmærksomhedspunkter (ibid.), og dermed valgte vi også at lade empirien styre undervejs (ibid.) gennem den

hermeneutiske forståelse, hvor vi fandt nye temaer og pointer i relation til problemstillingen som f.eks. *lærerrolle*. I analysen og den efterfølgende kategorisering var vi altså både guidet og styret af de teoretiske begreber og empiri, og dermed har vi både arbejdet deduktivt og induktivt.

På baggrund af vores bearbejdning af empirien er vi kommet frem til følgende kategorier for henholdsvis lærer- og elevinterviews. For lærerinterviewene gælder kategorierne; undervisningsstrategier, *lærerrolle og professionsetik, interkulturelle aspekter, religiøsitet og faglighed*, og ved elevinterviewene; *islam og Muhammed i undervisningen, forforståelse til Muhammed-krisen og tegningerne, den gode religionslærer og holdning til Muhammed-krisen og tegningerne i undervisningen*.

Centrale teorier og begreber

Kontroversielle emner

Kontroversielle emner beskrives som aktuelle emner, som kan splitte samfundet og skabe modstridende forklaringer og løsninger baseret på forskellige værdisystemer eller verdensopfattelse (Goldschmidt-Gjerløw, Eriksen & Jore, 2022, s. 13). Netop fordi kontroversielle emner kan vække stærke følelser - både i og uden for klasserummet, betragtes det ofte som en udfordring (Undervisningsministeriet & Nordisk råd, 2017, s. 16). Det som betragtes som kontroversielt den ene dag og sted, kan virke harmløst andetsteds - dette gælder både i forhold til forskellige lande, men også i en skolekontekst (Undervisningsministeriet & Nordisk råd, 2017, s. 17) I opgaven undersøger vi hvordan lærerne forstår kontroversielle emner og hvilke potentialer og udfordringer de ser ved en inddragelse af disse i undervisningen.

Uenighedsfællesskaber

Ifølge den norske sociolog, Lars Laird Iversen, er demokratiet i Norden kendetegnet ved evnen til at håndtere uenighed på trods af forskellige værdier. Demokratiet er afhængigt af evnen til at indgå i såkaldte uenighedsfællesskaber - dette indebære, at man kan rumme og acceptere

andres holdninger, end sine egne (Iversen, 2014, s. 11). Ved eleverne deltagelse i den demokratiske debat, må eleverne have indsigt i hvordan man gennemskuer andres hensigter, såsom fordomme og partiskhed (ibid.). Disse kompetencer knyttes sammen med arbejdet med kritisk tænkning, altså at eleverne forholder sig kritisk til normer, udsagn og til de kilder, står bag ytringerne og eleverne lærer at kunne fortolke, vurdere viden og information til at kunne stille spørgsmål. Evnen til kritisk tænkning tydeliggør et specifikt emnes relevans og gør det nemmere, at se en sag fra flere perspektiver, samt lære af andres forståelser af virkeligheden - uden nødvendigvis være enig, hvilket er relevant i dialogen om kontroversielle emner (Iversen, 2014, s. 12).

Pædagogisk teori

Interkulturel pædagogik

Interkulturel pædagogik forstås som opdragelse, aktiviteter og undervisning, der fremmer personlig udvikling samt gensidig respekt, forståelse og samvirke mellem forskellige etniske og religiøst betonedede kulturer (Bregengaard, 2006, s. 88). Hensigten med denne pædagogik er at forebygge og bekæmpe diskrimination og racisme - og dermed at fremme alle elevernes selv-værd og positive identitetsdannelse (Bregengaard, 2006, s. 89). Den interkulturelle pædagogik rettes mod alle uanset tilhørsforhold til majoritets- eller minoritetskultur (ibid.). Demokratiske processer kan ikke finde sted uden at tage de kulturelle, religiøse eller sociale forskelle alvorligt - og den interkulturelle pædagogik skaber et grundlag for, at eleverne med forskellig baggrund kan forstå hinanden og virke sammen på et demokratisk grundlag (Bregengaard, 2006, s. 90) - altså suppleres den interkulturelle pædagogik og den demokratiske dannelse (ibid.). Gennem anvendelse af den interkulturelle pædagogiske tankegang kan man foretage et opbrud i skolens fag, men religionsfaget må stå som et af de mest centrale (ibid.), da det især er her at kulturelle og religiøse forskelle finder sted, som er relevant i forhold til Muhammed-krisen og de konflikter, som lå bag hele krisen.

Elevforudsætninger

Elevforudsætninger indebærer elevernes forskelligheder, som bringes til skolen. En del af elevernes viden og erfaringer oparbejdes i familien (Mottelson, 2019, s. 46), hvor eleverne vil være opdraget forskelligt, have forskellige indstillinger, forventninger og forudsætninger (Mottelson, 2019, s. 52). Læreren må gøre sig refleksioner om, hvilke værdier, forventninger og

kulturelle forforståelser man møder de forskellige elever og forældre med (Mottelson, 2019, s. 53). I denne opgave er det særligt relevant at reflektere over elevernes forudsætninger og potentialer i henhold til holdningsmæssige-, følelsesmæssige-, og kulturelle forudsætninger herunder deres religiøse forudsætninger (Brodersen & Gissel, 2015, s. 209) i henhold til emnet og de eventuelle følelser, det kan vække hos eleverne - hvilket undersøges i elev - og lærerinterviewene.

Lærerrolle og professionelt identitet

I forlængelse af elevernes forudsætninger og opdragelse hjemmefra, er det en vigtig pointe at opdragelse og uddannelse også foregår i institutioner og på skolen (Mottelson, 2019, s. 131). Som lærer må man, foruden at trække på ens fagprofessionelle viden, trække på viden og kompetencer fra privat regi (ibid.). De erfaringer og menneskelige relationer, som den enkelte lærer tager med sig fra eget, levede liv, vil være forbundet med omgangen med eleverne og hvad der føles rigtigt - dog må læreren have en særlig balance mellem nærheden og distance i forbindelse med den professionelle identitet (Mottelson, 2019, s. 131-132). Dette inddrages i analysen i henhold til lærernes refleksioner over deres egen rolle i undervisning i kontroversielle emner.

Attribuering

Attribuering beskæftiger sig med hvordan vi oplever andre menneskers handlinger og hvordan vi årsagsforklarer disse handlinger - her er tendens at handlingerne enten forklares ud fra personlighed eller ud fra situationen, mennesket befinder sig i (Poulsen, 2014, s. 189).

Der skelnes mellem to former for attribuering; intern - og ekstern attribuering. Hvis forklaringen bag handlingen skyldes menneskets personlighed eller psyke er det en intern attribuering - også kaldet en personforklaring (Poulsen, 2014, s. 190). Hvis årsagen til handlingen derimod skyldes situationen, er det en ekstern attribuering - eller en situationsforklaring (ibid.). Endvidere inddrages et sidste perspektiv på attribuering, da denne har relevans for ageren med den elevgruppe, opgaven beskæftiger sig med. Hvis årsagsforklaringen til handlingen skyldes kultur, anvendes en kulturforklaring, som hverken forklarer etnisk fremmede menneskers handlinger ved intern - eller ekstern attribuering, men som noget i kulturen (Poulsen, 2014, s. 194-195). Denne teori inddrages i analysen og diskussionen, da vi finder det relevant at undersøge hvilke forklaringer lærerne kommer med i henhold til elevernes reaktioner.

Identitet

I denne opgave forstås identitet som socialt og konstrueret grundet den forståelse mennesket har, af hvem og hvordan det er - og som skabes og ændres i omgangen med andre mennesker, og som præges af de kulturelle kategorier, mennesket selv og andre opererer med (Gilliam, 2017, s. 121). Michel Foucault beskæftiger sig med de diskurser, som gør mennesket til subjekter ved at tildele det forskellige subjektpositioner, hvilket er tilegnet og tilpasset, når vi oplever, at vi har en bestemt identitet - hvor etnicitet og religion er relevant i denne opgave - og at positionerne tilskriver menneskets specifikke træk (Gilliam, 2017, s. 122).

Ud fra forståelsen af identitet som socialt, skabes identiteten i en vekselvirkning mellem ens egne interne selvdefinition og andres eksterne definitioner - mennesket spejler sig i andres opfattelser, præges af de tilskrevne kategorier og må forholde sig til disse fremstillinger og opfattelser (Gilliam, 2017, s. 124). Med forståelsen af identitet som konstrueret anses menneskets identitetsforståelser som forbundet til kulturelle kategorier, normer og forståelser - og de flestes identitet er funderet i kategorier, som ligger i sproget, og som skaber en form for orden (Gilliam, 2017, s. 125). Gennem egen tilskrivelse og andres tilskrivning adskilles man således fra nogle og sættes sammen med andre og tilskrives de samme karaktertræk og handleformer - og heri findes nogle normer om og forståelser af, hvordan de tilhørende mennesker i kategorien ser ud og agerer (ibid.). Teorien inddrages i henhold til at undersøge lærernes tilskrivninger af elevernes identitet og kategorier samt koblingen mellem dette og elevernes selvforståelse.

Socialisering og tolerancetærskel

Socialisering betegner processen, der modner, former og udvikler individer i samspil med andre med andre gennem livet (Meineche, 2015, s. 41). Elevernes deltagelse i skolens liv er derfor en del af denne socialiseringsproces, da de lærer at være elever blandt andre i forskellige former for læringsfællesskaber (ibid.). En vigtig læreropgave er at skabe, opretholde og udvikle positive samspilsformer mellem eleverne, heri at være opmærksom på den socialisering, som foregår i grupper, hvor elevernes forskellighed er i spil (ibid.). En gruppes tolerancetærskel beskriver, hvor god den samlet set er til at håndtere forskellighed. Jo højere tolerancetærsklen er, jo større sandsynlighed er der for inklusion i klasserummet, hvilket er essentielt for læringsfællesskabet, så forskellighed kan anvendes konstruktivt (Meineche, 2015, s. 42). Teorien inddrages med henblik på at undersøge om lærerne reflekterer over dette i en inddragelse af Muhammed-krisen og tegningerne, da vi mener at dette må være essentielt.

Fagfaglig teori

Interkulturalitet

I forlængelse af den interkulturelle pædagogik, som nævnt ovenfor, er det centralt at anvende en kombination af interkulturel og antiracistisk undervisningsstrategi. Overordnet set forstås de som forskellige undervisningsstrategier, der forholder sig eksplicit til kulturel og religiøs forskellighed som positive vilkår og som indtager et undersøgende begreb om kultur, hvor kultur ses som en proces, som skabes mellem individer og grupper (Buchardt, 2016, s. 223).

- dog forekommer en positionering mellem de to strategier (Buchardt, 2016, s. 217-218).

Den interkulturelle tilgang beskæftiger sig med hvordan samfundet er eller er ved at udvikle sig til at være (Buchardt, 2016, s. 218). Endvidere indebærer den opfattelsen af, at forskellighed i sig selv er positiv, og at man gennem undervisning må opdrage eleverne til et kulturelt samment sat samfund gennem oplysning og invitation til undersøgelse af mange forskellige kulturer (Buchardt, 2016, s. 218). Tilgangen arbejder med fordomsbekæmpelse og forestilling om fortrolighedsviden som tolerancefremmende strategi - hvorimod modsætninger forstås om ukendskab og fordomme (Buchardt, 2016, s. 218). Fordomme opfattes som et almen gyldigt fænomen, og som noget, der kan fjernes gennem oplysning - såsom forhold til andre kulturers traditioner, symboler, genstande m.m. (Buchardt, 2016, s. 218). Den antiracistiske tilgang beskæftiger sig med en dekonstruktiv dannelsesvision; via (selv)refleksion over egen (vestlig) bevidsthed bliver det dermed muligt at opdrage positivt til forskellighed - tilgangen har fokus på magtrelationer og hvordan disse præger forholdet mellem forskellige befolkningsgrupper (Buchardt, 2016, s. 219). I en kritisk multikulturalistisk tilgang kombineres perspektiver fra både interkulturel - og antiracistiske tilgang (Buchardt, 2016, s. 223). I den kritisk multikulturalistiske tilgang anvendes begreberne *minoriserede* og *majoriserede* om individer og grupper - dette gøres for at understrege, at minoritets- og majoritetsstatus er noget man tillægges i bestemte samfund og kulturer (Buchardt, 2016, s. 223). Endvidere medtænker tilgangen transnationale perspektiver hvor fokus er på relationer mellem individer, steder og kollektiver, som går på tværs af og rækker ud over nationalstatslige grænser (Buchardt, 2016, s. 223). Tilgangene er relevante i forhold til opgaven med henblik på at undersøge hvilke tilgange lærerne tilslutter sig - teorien vil endvidere anvendes i diskussionen for at finde frem til den mest hensigtsmæssige tilgang til undervisning i kontroversielle emner.

Muhammed

Muhammed er født i 570 e.v.t og dør i 632 e.v.t (Gads religionsleksikon, 1999; 369), og blev kaldt som profet med den første åbenbaring fra Gud gennem ærkeenglen Gabriel (ibid.), da han var fyrrer (Skovgaard-Petersen, 2003, s. 126). Når han kaldes for profeternes segl, menes der, at han ikke alene betragtes som den sidste profet i en længere række af profeter, men også som den, der har modtaget åbenbaringen i den endelige og mest fuldkomne form (Østergaard, 2015, s. 23). Udover dette ansås Muhammed for at være et almindeligt, ikke-guddommeligt menneske - han blev altså særligt udvalgt af Gud, og grundet denne særlige indsigt, gjorde det ham til et forbillede og ideal (Gads Bibelleksikon, 1999, s. 369). I henhold til islamisk teologi er profeterne højtærede og respekterede (Skovgaard-Petersen, 2003, s. 132), hvilket er relevant og vigtigt at vide for både lærere og elever for at forstå hele konflikten bag Muhammed-krisen og tegningerne.

Muhammed- krisen

Efter d. 11. september 2001 med angrebene på USA samt den efterfølgende krig i Afghanistan og den danske deltagelse i Irak begyndte diskursen i medierne at ændre sig til en frygt og bekymring for islam, der nu ansås som en trussel (Skovgaard-Petersen, 2020, s. 356). Med baggrund i denne kontekst publicerede Jyllands-Posten d. 30. september 2005 tegninger af Muhammed - tegnerne havde fået frihed til at tegne Muhammed som de selv ville (Skovgaard-Petersen, 2020, s. 356-357). Tegningerne medførte en heftig debat internt i Danmark - men krisen tog sin reelle start i Egypten, da man efter en afvist anmodning med den danske statsminister om en diskussion af antimuslimske holdninger, går i aktion (Skovgaard-Petersen, 2020, s. 358-359). I starten af krisen var det ikke islamister, som førte an i kritikken, men derimod sekulære myndigheder, som ønskede en international fordømmelse af forhånelser af religioner (Skovgaard-Petersen, 2020, s. 359). Det er først ved genoptrykning i en norsk avis, at islamisterne reagerede - her begyndte en boykot af danske produkter og en snak om forsvar for profeten (Skovgaard-Petersen, 2020, s. 360). Jyllands-Posten udsendte en undskyldning, som blev affejet, da man mente at den lagde mere vægt på muslimers følsomhed frem for avisens egne fejl (Skovgaard-Petersen, 2020, s. 365). D. 3. februar 2006, også kaldet "vredens dag", resulterede i vold og angreb på danske ambassader, da muslimer verden over demonstrerede og

manifesterede raseri over tegningerne - dog kom der flere arabiske og muslimske fordømmelser, og ugen efter udsendtes en erklæring, som fastslog at muslimer skulle leve i fred med andre religioner og at Koranen opfordrer til bedre kendskab mellem religionerne samt at forsvar for profeten ikke må udartes i voldelige handlinger (Skovgaard-Petersen, 2020, s. 366). Efter krisen har der været andre bevidste forsøg på provokation ved bevidst publicering af negative fremstillinger af islam - b.la. forud for masse mordet på ansatte på Charlie-Hebdo, en avis som ligeledes havde publiceret satiriske tegninger af profeten og andre religiøse figurer (Skovgaard-Petersen, 2020, s. 370).

Billedforbud i islam?

Hele Muhammed-krisen blev i danske medier forstået som et brud på det muslimske billedforbud - men for muslimerne var billedforbuddet irrelevant (Skovgaard-Petersen, 2020, s. 361). Historisk har muslimer holdt sig tilbage for at afbilde mennesker og dyr, da der er hadither fra profeten, som fordømmer billeder (Skovgaard-Petersen, 2020, s. 316), men senere teologi udlægger det som en foranstaltning for at undgå at fremstille gudebilleder (ibid.). I den arabiske, sunnimuslimske verden har billeder af mennesker og dyr været sjældne, fordi det var en anikonisk, billedfattig kultur, og altså ikke en ikonoklastisk kultur, hvor man ødelagde billeder og skulpturer (Skovgaard-Petersen, 2020, s. 362). Før 1800-tallets gennembrud var billeder af Muhammed omfattet af en generel modvilje mod afbildning - på trods af at han er ét af de mest afbildede mennesker i tidligere tider (Skovgaard-Petersen, 2020, s. 362). I løbet af 1900-tallet begyndte afbildninger af dyr og mennesker at være almindelige - og i dag er muslimernes billedbombardement det samme som andres (ibid.) I det 20. århundrede fravælgelsen en generelt afbildning af profeten, hans koner, tidligere profeter m.m. - men dette skyldes mere en stillingtagen til hvordan han præcist så ud i henhold til naturalistiske portrætformer (Skovgaard-Petersen, 2020, s. 363). Grænserne for frygt for profanering har flyttet sig, og i dag afbildes både de andre profeter og Muhammed gradvist mere (Skovgaard-Petersen, 2020, s. 363).

Ingen af debattørerne fra muslimsk side talte under Muhammed-krisen om, at det var forbudt for ikke-muslimer at afbilde muslimske motiver - og tegningerne blev endda publiceret i en mindre arabisk avis, for at vise, hvor islamfjendsk Europa var - denne publicering havde aldrig fundet sted hvis avisen og læserne opfatter afbildning af profeten som forbud (Skovgaard-Petersen, 2020, s. 364). Man må dermed godt tegne profeten, hvis man vil, og dette knytter sig an til en længere kunstnerisk tradition i den vestlige verden - Muhammed er muslimernes profet og særlige symbol, men han er også alle andres - og dermed står det én frit at forstå og fortolke

ham på subjektive, passende måder (Skovgaard-Petersen, 2020, s. 374). For muslimerne var det ikke selve afbildningen, der var problemet med Jyllands-Postens tegninger, men mere den forhånelse og disrespekt for religionen og religiøse symboler, der lå i dem (Skovgaard-Petersen, 2020, s. 363). Viden om Muhammed-krisen er relevant at inddrage, og vi vil undersøge hvordan lærerne medtænker denne kontekst i undervisningen.

Jan Hjärpes model

Den svenske islamforsker, Jan Hjärpes, model for forskellige moderne islamformer skelner mellem religionens indhold og funktion samt følelsesmæssige attituder (Østergaard, 2007, s.13). I forhold til de følelsesmæssige attituder, kaldet engagement i modellen, opereres der med; entusiasme, afstandtagen og ligegyldighed (Østergaard, 2007, s. 14). Man må dog være opmærksom på at man ikke kan forhåndsplacere personer på de forskellige dimensioner, da der ikke er entydig forbindelse mellem dem (Østergaard, 2007, s. 14), og at modellen, ligesom alle andre modeller, beskæftiger sig med generaliseringer, og dermed har svært ved at indfange nuancerne (Lassen & Østergaard, 2006, s. 214). Modellen er ikke velegnet, når det omhandler muslimer i en minoritetssituation, da den er opbygget på lande med muslimske flertalsbefolkninger (Lassen & Østergaard, 2006, s.214-215). Minoritetsmuslimers liv i et vestligt samfund vil medføre modernisme af forskellig karakter - de må nyfortolke, da de forholder sig til ikke-muslimske omgivelser (Lassen & Østergaard, 2006, s. 215). I en modificeret model, som er tilpasset muslimer i Vesten, er religionens funktion med fokus på minoritetens eget forhold til staten, demokrati, politik og samfundssystem - og dermed en *tilslutning til* eller *afvisning af* samfundet (Lassen & Østergaard, 2006, s. 215). Modellen skelner ligeledes med identifikation til en bestemt etnisk eller national gruppe og hvorvidt man tolker islam hertil, eller identifikation som muslim i tværnational forstand og dermed en fortaler for aftraditionaliseringsprojektet, hvor man fjerner etniske og nationale traditioner (Lassen & Østergaard, 2006, s. 215-216). Men i de tværnationale bevægelser er der store indbyrdes forskelle mellem tolkninger i religionens indhold - og her anvendes termene *konservativ* og *liberal modernisme* (Lassen & Østergaard, 2006, s. 216). Den konservative sides subjektive holdning bærer præg af en tendens til at mene, at islam kan praktiseres overalt samt at vestlige værdier underminerer islam (Lassen & Østergaard, 2006, s. 217) Den liberale side er en kontekstualisering, der søger islam ved at finde overordnede principper bag profeten Muhammeds konkrete handler, som derefter forstås i forhold til stedet og tiden man lever i - her opfattes vestlige værdier som islamiske principper

(ibid.). Teorien om forskellige grader af religiøsitet inddrages i analysen, da vi ønsker at undersøge sammenhængen mellem elevernes holdning og deres religiøsitet samt hvordan lærerne reflekterer over dette.

Intro til indsamlet empiri og analysestrategi

Inden analysen vil vi foretage en kort redegørelse for vores indsamlede empiri. Det første interview (herefter L1) er en lærer, som har undervist siden 2001, og som har undervisningsfagene dansk, religion og historie. Andet lærerinterview (herefter L2) er en nyuddannet lærer, som efter to år har taget en pause. L2 underviste i dansk, religion og idræt. Det tredje lærerinterview (herefter L3) har været lærer i 18 år i fagene dansk, religion og engelsk. Fjerde lærerinterview (herefter L4) har været lærer siden 2012, og underviser i dansk, religion og samfundsfag. Elevinterview 1 (herefter E1) er en 14-årig pige, som går i 8. klasse. Hun er født og opvokset i Danmark, er halv pakistaner, men er ikke tilhænger af en religion. Det andet elevinterview (herefter E2) er en 14-årig dreng, som går i 7.klasse. Han er født og opvokset i Danmark, men hans forældre er fra Marokko og han er muslim. Elevinterview 3 (herefter E3) er en 15-årig dreng, der går i 9.klasse. E3 er født og opvokset i Danmark, men har rødder i Tyrkiet og er muslim.

Refleksioner over empiri

I forhold til den indsamlede empiri er der fejkilder ift. repræsentation. Alle elevinterviewene er med elever med anden etnisk baggrund - vi kunne med fordel have interviewet etniske danske elever for at få flere perspektiver og holdninger til Muhammed-krisen og tegningerne. Endvidere kunne vi have lavet flere interviews, da tre elevinterviews ikke er repræsentativt i forhold til at udlede noget faktuel og kvantitativ om minoritetselvers holdninger til krisen og tegningerne. Vi kunne have suppleret med spørgeskemaer til at indsamle mere præcis information fra en større mængde informanter (Bjørndal, 2003, s. 109). Vi kunne med fordel have suppleret med observationer af undervisningen i emnet, hvor vi ville have haft mulighed for at observere lærerens praksis og undervisningsstrategi samt elevernes reaktioner (Bjørndal, 2003, s. 34). Dog kunne vi ikke finde informanter, som underviste i Muhammed-krisen eller tegningerne på daværende tidspunkt, hvilket kan skyldes snowball-sampling, da vi blev videresendt til lærere, som deler samme holdning (Aarhus Universitet).

Kategorier

I bearbejdningen af empirien kom vi frem til kategorier, som anvendtes til en indholdsmæssig sammenfatning. De konkrete kategoriseringer opdelte vi ved at anvende farver på computeren, hvor hvert tema fik en farve (Petersen & Christoffersen, 2017). Ved lærerinterviewene fandt vi tendenser i forbindelse med undervisningsstrategien i undervisning i emnet samt lærerens egne professionsetiske overvejelser om lærerrollen herunder faglig viden. Endvidere sås tendenser i forhold til lærerens refleksioner og holdninger til interkulturelle aspekter herunder forholdet mellem majoritet og minoritet, og flere havde tendens til at inddrage elevernes religiøsitet. Ved elevinterviewene talte eleverne om islams position i religionsundervisningen - herunder deres viden om Muhammed, og dermed så vi tendenser i forhold til islams repræsentation i undervisningen samt elevernes holdninger til religionslæreren, og hvilken betydning læreren kan have. Ydermere sås en kobling mellem elevernes for forståelse og holdninger for Muhammed-krisen og tegningerne og deres holdninger.

Analyse

Religiøsitet

Et vigtigt opmærksomhedspunkt ved en eventuel inddragelse af Muhammed-krisen - og tegningerne er elevernes forudsætninger. Flere af lærerne er usikre på hvorvidt de ville vise dem i dag hvis der er muslimer i klassen. L1 udtaler; “(...) *jeg er ikke sikker på, at jeg ville gøre det i dag, hvis der muslimer i klassen - jeg skulle i hvert fald være sikre på at de var mere moderate muslimer*” (Personlig kommunikation, L1, 28.marts 2022). Læreren vil være sikker på de muslimske elevers religiøsitet inden tegningerne vises i klassen - dette kan muligvis have noget at gøre med lærerens tidligere oplevelser, hvor elever har reciteret koranvers, hvor en tredje elev måtte oversætte og ordene var ikke positive. Læreren mener, at man må kende sine elever og deres kulturelle forudsætninger inden man viser tegningerne. I Hjärpes model, og modificeringen af denne, forstås moderate muslimer i kategorien *liberal modernisme* - her søger muslimerne en subjektiv sand islam gennem overordnede principper, som herefter forstås og tilpasses i forhold til konteksten man lever i (Lassen & Østergaard, 2006, s. 217). Jf. Hjärpes model må læreren have indsigt i elevernes religiøse engagement, hvis læreren skal forstå elevernes forudsætninger (Østergaard, 2007, s. 14). L4 udtalte, da vi spurgte om elevernes reaktioner på muligvis at skulle se tegningerne; “*hvis de muslimske elever ser de billeder, så kan de godt blive rigtig vrede*” (Personlig kommunikation, L4, 20. april 2022). Her udtaler læreren, at det er de muslimske elever, som kan reagere negativt på tegningerne, hvilket er en forudantagelse,

da han aldrig har oplevet reaktioner fra muslimske elever ved visning af tegningerne. Læreren tilskriver de muslimske elever en subjektposition i klasseværelset jf. Foucault i form af en kulturel kategori - og forklaring, hvor eleverne tilskrives specifikke træk og ageren i henhold til deres religion. Hvis læreren ikke kender eleven, vil lærerens vurdering af eleven påvirkes af forhåndsforventninger til den kulturelle kategori, muslim, som barnet tilhører - og læreren kan komme til at undervurdere elevens muligheder for deltagelse i undervisningen (Poulsen, 2014, s. 196). Der kan altså forekomme nogle begrænsninger og muligheder i det samspil, som skabes i undervisningen. Vi spurgte E2 om, hvordan hans klassekammeraters reaktioner ville være ved visning af tegningerne; *“(...) jeg tror, at de danske elever ville være mere ligeglade måske, hvor vi muslimske elever ville have nogle andre følelser omkring det og føle at det var mærkeligt “* (Personlig kommunikation, E2, 7. maj, 2022). Eleven udviser her forståelse for positioneringen i klassen, hvor positionerne omtales *danske elever* og *muslimske elever*. Når læreren kategoriserer en elev, tilskrives de en position i det sociale rum og en relation til andre - og samtidig har kategorien en masse betydninger, forståelser m.m. som barnet skal lære at forholde sig til (Gilliam, 2017, s. 129). Her forstår E2 sig selv som en muslimsk, minoritet - og kategoriseringen er dermed blevet overtagende for hans identitetsforståelse i klasseværelset.

Men kan muslimske elever tilskrives den samme kategori? Gruppeidentiteter beskriver elevernes medlemskab i et forestillet fællesskab (Gilliam, 2017, s. 130). Men jf. Hjärpes model illustreres de forskellige måder at være muslim på, på trods af det forestillede fællesskab. L4 reflekterer muligvis ikke over forskellige grader af religiøsitet inden for islam, modsat L1, som anvendte ordet *moderat muslim*. På baggrund af udtalelserne fra L1 og L4 bekræftes det, at emnet Muhammed-krisen og tegningerne er et kontroversielt emne, da der potentielt kan forekomme stærke følelser hos nogle af eleverne. Dette og det faktum at læreren ikke kan tilskrive eleverne den samme kategori, bekræftes hos E3, som selv er muslim; *“Det var ikke noget der fyldte så meget hos mig (...). Det afhænger meget af hvem der ser det, men jeg synes det er respektløst (...) jeg har også haft en ven, som reagerede meget voldsomt (...) han var meget troende på daværende tidspunkt, og det endte faktisk med at han gik fra undervisningen”* (Personlig kommunikation, E3, 13. maj 2022). Her fortæller eleven, at det ikke fyldte meget hos ham, og dermed kan vi udlede at han jf. Hjärpes model placerer sig i en grad af liberal muslim og ligegyldighed i engagement, men at han alligevel synes at tegningerne er respektløse. Han bekræfter, at det afhænger af hvem, som ser billederne i henvisning til hans ven, som på daværende tidspunkt var meget religiøs. Vi kender ikke vennen, og kan dermed ikke konkludere baggrunden for reaktionerne, men vi kan umiddelbart placere ham som entusiastisk og til dels

konservativ muslim, da han måske har følt at han selv og hans religion blev undermineret i undervisningen (Lassen & Østergaard, 2006, s. 217).

Undervisningsstrategi

Læreren må gøre sig faglige og didaktiske overvejelser ved inddragelse af emnet i relation til elevernes forudsætninger. Alle lærerne har argumenter, som indeholder potentialer og udfordringer ved emnet og inddragelse af tegningerne.

I henhold til elevernes kulturelle-, og følelsesmæssige forudsætninger gjorde L4 således; “(...) så havde jeg lavet et andet forløb man ligesom kunne lave, og det var også i det tidsrum der hed *klassens time*” (Personlig kommunikation, L4, 20. april 2022). L4 fortæller, at han udarbejdede et andet forløb, til de elever, som ikke havde lyst til at deltage i undervisningen om tegningerne - han differentierede gennem individualisering, hvor forløbet er designet til de enkelte elever (Brodersen & Gissel, 2015, s. 194). Når læreren lægger undervisningen i klassens time, sikrer han muligvis, at eleverne ikke går glip af obligatorisk, fagligt indhold og kompetencer. Den måde læreren greb undervisning an på, sammen med de elever, som deltog i undervisningen, foregik således; “(...) *de selv fik lov at søge på tegningerne, altså de ligger jo på nettet, så hvis man interesserede sig, så måtte man gerne selv kigge på dem. Og så var der nogle der kiggede på dem, og så havde vi så en god samtale derfra*” (Personlig kommunikation, L4, 20. april 2022). L4 fortæller, at eleverne selv fik lov at søge på dem hvis man havde lyst, eftersom de alligevel ligger tilgængelige, og at de derefter havde en videre debat om dem. Hvorvidt klassen havde en god debat, kan vi hverken be - eller afkræfte, da vi ikke observerede denne. E3 påpeger et andet opmærksomhedspunkt; “*Generelt var vi meget passive, men vi var jo også til undervisning (...) vi havde snakket lidt mere frit og åbent omkring det - til undervisningen sad vi jo bare og tog imod viden og var mere passive*” (Personlig kommunikation, E3, 13. maj 2022). Eleven fortæller her, at de i undervisningen var tilbageholdende og passive med deres holdninger og følelser. Da vi spørger ham, hvad der skete i den efterfølgende pause, fortæller han at de dér havde mulighed for at snakke åbent om det. Eleverne har altså fortolket og forhandlet adfærdsformer afhængig af konteksten - én form, da de sad til undervisning, og én anden form da de var til pause (Gilliam, 2017, s. 125). Det er vigtigt, at læreren har in mente at elevernes identitet skabes og ændres i relationer til andre og den sammenhæng, man indgår i. Som lærer må man fordre en undervisning, hvor elevernes forskelligheder, holdninger og

følelser kan komme i spil, hvis man vil sikre et læringsfællesskab med en høj tolerancetærskel (Meineche, 2015, s. 42).

Men har eleverne allerede en forforståelse krisen og tegningerne, og hvor kommer forforståelsen fra? E1 fortæller; *“Ja.. men kun fra medierne og mine venner, men ikke fra skolen”* (Personlig kommunikation, E1, 14. maj 2022), hvorimod E3 fortæller; *“Jeg har set nogle af dem efter en snak med mine venner, som havde hørt om det på sociale medier - der hvor det forestillen ham med en bombe på hovedet (...) det er både noget jeg selv har søgt på, og så blev det også vist i undervisningen”* (Personlig kommunikation, E3, 13. maj 2022). Begge elever fortæller, at det primært er gennem venner eller sociale medier, at de har deres forforståelser for Muhammed-krisen og tegningerne. E3 har dog både selv søgt på dem af egen interesse samt set dem i undervisningen, hvorimod E1 aldrig har set tegningerne. Når eleverne allerede har en forforståelse til krisen og de konflikter, det medførte, er det netop relevant at udfordre de stereotype og unuancerede fremstillinger og diskurser, som eleverne kan møde i medierne og andre steder (Juul & Kjeldsen, 2019, s. 96). Vi ønskede at undersøge elevernes holdninger til at få vist tegninger i klassen. E3 udtaler; *“(...) jeg synes faktisk det er godt at man viser dem (...) fordi det giver et billede af hvordan situationen var, og hvorfor mange blev stødt af det”* (Personlig kommunikation, E3, 13. maj 2022). Eleven ville være okay med at se tegningerne, da han forudsætter at konteksten for at vise dem ville omhandle konteksten og de følelser, som det medførte. E1 er imod at skulle se tegningerne; *“Jeg vil nok ikke se dem. Man kan sagtens tale om krisen uden at se de tegninger. Jeg har ikke lyst til at se dem ellers havde jeg nok allerede set dem nu”* (Personlig kommunikation, E1, 14. maj 2022). E1 har aktivt afholdt sig fra at se tegningerne, da hun føler at undervisningen ville være fyldestgørende uden - dog ser hun en fordel i at se billederne, hvis det ligesom E3 omhandler konteksten og følelserne bag - ellers mener hun at det er unødvendigt. Eleverne ønsker altså kun at se tegningerne i undervisningssammenhæng, hvis der er en kontekst og mening med det.

Alle lærerne talte imod at bruge tegningerne i dag på trods af, at nogle af dem tidligere har vist dem. Argumentet for tidligere at have vist dem er grundet aktualiteten dengang i 00'erne ifølge L3; *“(...) som sagt ville jeg ikke vise dem i dag, fordi de dengang allerede fået smækket dem i hovedet... men det har de jo ikke nødvendigvis i dag og derfor synes jeg ikke der er nogen grund til at vise dem”* (Personlig kommunikation, L3, 11. april 2022). Læreren følte sig nødsaget til at vise dem dengang krisen var på sit højeste, opblussende punkt, fordi det var aktuelt i medierne, og derudover havde en elev medbragt en avis til danskundervisningen, som medførte

en masse spørgsmål. Hun antager, at eleverne ikke længere ser tegningerne i hverdagen, og dermed finder hun det unødvendigt at vise dem nu. En anden lærer, L2, er lukket over for at vise tegningerne; *“(…) jeg ville slet ikke tage det materiale i brug hvis de indeholder tegningerne”* (Personlig kommunikation, L2, 30.marts 2022). Hun ville altså afholde sig helt fra at bruge det udarbejdet statslige materiale, men fortæller dog videre at hun ville redidaktisere materialet, så det ikke indeholdt tegningerne. Modsat L2 er L1 mere åben for en anvendelse af tegningerne - dog med en mere interkulturel tilgang; *“(…) Det ville ligesom være min pointe og jeg har også vist de der fornærmelser der var imod Danmark”* (Personlig kommunikation, L1, 28. marts 2022). Læreren har brugt tegningerne i en kontekst hvor begge kulturers traditioner, genstande, symboler m.m. (Buchardt, 2016, s. 218) er blevet hånliggjort, og fortalte at hun arbejdede videre med fordomme og diskurser mod forskellige kulturer, hvor hun ville; *“(…)drage paralleller, altså man siger til de unge mennesker at de taler forskelligt afhængigt af hvilket miljø de befinder sig i. Det er bare en jargon”* (Personlig kommunikation, L1, 28. marts 2022). Hun ville forsøge at koble diskurserne til elevernes egen livsverden i henhold til deres ageren og forhandling af forskellige adfærdsformer (Gilliam, 2017, s. 121). L4 er fortaler for arbejdet med diskurser og kildekritik i henhold til emnet; *“Man kan arbejde med kildekritik, det er virkelig noget som er vigtigt i folkeskolen. Det kunne være rigtigt fint at kigge på hvem der har skrevet det, og hvorfor. Arbejde med aflurede kilder og diskurser m.m., ligesom for at få be- eller afkræftet nogle ting”* (Personlig kommunikation, L4, 20 april 2022). Her argumenterer læreren for, at et fokus på kildekritik og diskurser i henhold til tegningerne m.m. kan give eleverne kritiske kompetencer, og dermed også fordrer deres holdningsmæssige forudsætninger til at udvikle forståelse, vurdering og stillingtagen (Brodersen & Gissel, 2015, s. 209). I forlængelse af arbejdet med diskurser og fordomme finder L4 det relevant at have fokus på mere abstrakte fænomener; *“Fortælle hvorfor menneskene blev så sure, hvad er det religiøse ting vækker i én ved f.eks. at vise vreden fra da Dannebrog blev brændt af, og ambassaden blev ødelagt. (...) fokus på hvad er respekt, hvad er ytringsfrihed”* (Personlig kommunikation, L4, 20. april 2022). Læreren argumenterer for, at et fokus på følelser, respekt og ytringsfrihed kan være med til at eleverne nærmer sig en forståelse for kulturernes forskelle med henblik på at forstå hinanden.

Alle lærerne bevæger sig i et interkulturel pædagogisk syn, da de fremhæver et fokus på forskelle i kulturerne, respekt og forståelse. L1 ville i undervisningen have et fokus på; *“At man kan godt være uenig i måden, det blev gjort på - men det der udsagn “Jeg er uenig med hvad*

du siger, men jeg vil kæmpe for din ret til at have lov til at sige det”” (Personlig kommunikation, L1, 28. marts 2022). L1 mener, at retten til at ytre sig er vigtig og hun fortalte videre, at udsagn skal forstås i den kontekst, som det er givet i, og at man må have respekt for andres tro, hinandens hellige bøger og kulturforskelle uanset om man er enig. L4 har beskæftiget sig med et fokus på respekt, racisme, diskrimination m.m.; *“(…) i historie og religion (…) så vi lavede et tværfagligt forløb (…) i forbindelse med undervisning om racisme, undertrykkelse og diskrimination af et mindretal (…) i perspektiv til optakten til nazismen i Tyskland, og hvad vi mennesker er i stand til. Hvad der sker når man taber respekten for hinandens forskelligheder, kulturer og sådan noget”* (Personlig kommunikation, L4, 20.april 2022). Læreren sammenlignede Muhammed-krisen, tegningerne og synet på muslimerne med nazismen i Tyskland med fokus på undertrykkelse af minoriteter og manglende respekt. Det var en generel tendens blandt lærerne at have et fokus på det historiske, hvilket er relevant i henhold til at beslutningsforslaget foreslår emnet til historiekanon. L1 udtaler følgende; *“Jeg ville starte med angrebet på World Trade Center. Men det kan også godt være at man bare skal sige Muhammedkrisen også lige går tilbage og hæfter ende, og henter de 5 år dér, som et optakt til. For verden ændrede sig ikke med Muhammedkrisen, den ændrede sig ved 9/11. Det er der ingen tvivl om”* (Personlig kommunikation, L1, 28. marts 2022). Læreren mener, at man må have konteksten og baggrunden forud for Muhammed-krisen med, for at eleverne kan forstå bevæggrundene bag tegningerne og den diskurs, som ændrede sig heraf (Skovgaard-Petersen, 2020, s. 256).

Alle lærerne anvendte emnet og tegningerne i relation til enten dansk-, historie-, og samfundsfagsundervisningen eller i tværfaglige forløb hvor religion var inkluderet - dette udfoldes i diskussionen. En relevant pointe i forhold til undervisning i Muhammed-krisen og tegningerne er dog, at læreren må have en vis faglig viden om islam og Muhammed, hvilket L4 benævnte; *“(…) meget vigtigt at man har for øje at det ikke er profeten Muhammed - det er jo en mand som skulle ligne... man skal prøve at nuancere det, man må ikke være absolut, det tror jeg er forkert”* (Personlig kommunikation, L4, 20. april 2022). Som læreren siger, at det er relevant og vigtigt ikke at være absolut i sin diskurs og formidling omkring tegningerne og hvorvidt det er Muhammed, som er portrætteret.

Faglighed

I en anvendelse af den interkulturelle pædagogik - og tilgang i koblingen til kontroversielle emner i religionsundervisningen, må læreren have kompetencerne til at lære eleverne at analysere og diskutere i et fagligt og nuanceret perspektiv. Grundet konfliktperspektiver i relation til religion og dets fylde i offentlige medier, er det vigtigt at læreren bidrager til elevernes viden om religioner (Juul & Kjeldsen, 2019, s. 95-96), hvor eleverne kan forholde sig eksplicit til kulturel og religiøs forskellighed.

I elevinterviewene sås tendenser til at eleverne efterspurgte mere fokus på islam og viden om Muhammed. Både E2 og E3 nævner islams smalle fokus i undervisningen; *“Jeg synes ikke vi har haft nok om islam”* (Personlig kommunikation, E2, 7. maj 2022), hvorimod E1 har arbejdet i dybden med islam; *“(…) vores lærer allerede spurgte os til at starte med hvilken religion vi følte, at vi vidste mindst om i vores samfund... og så var det islam. Men mest fordi man altid også hører alt muligt fra medierne om islam, så der er altid et tarveligt billede af muslimer, kontra jøder”* (Personlig kommunikation, E1, 14. maj 2022). E1's lærer inddrog elevernes medbestemmelse, og på baggrund af klassens manglende viden og forforståelser gennem medierne arbejdede de i dybden med islam. Da vi spurgte eleverne ind til Muhammed, og hvad de havde lært om ham var der bred enighed om, at de ikke havde lært nok. Alle tre elever påpeger, at de blot gennem undervisningen har lært at han var profet; *“Vi lærte at han var profet - der var ikke så meget fokus på ham som f.eks. sammenlignet med Jesus”* (Personlig kommunikation, E3, 13. maj 2022). E3 problematiserer her forholdet mellem islam og kristendommen i undervisningen - der er en overvægt af fokus på kristendommen og på Jesus, som vi finder problematisk i et multikulturelt samfund, hvor islam er stærkt repræsenteret blandt eleverne. For at eleverne kan forstå hvorfor Muhammed-krisen udløste mange konflikter og stærke følelser, må de have viden og indsigt i Muhammeds rolle som profet i islam, hvilket E1 efterspørger; *“Jeg kunne godt tænke mig vide hvorfor han er en vigtig profet og hvilken rolle han spillede for muslimerne, fordi han jo har haft en kæmpe indflydelse”* (Personlig kommunikation, E1, 14. maj 2022). Der er en udbredt forståelse af, at hele problematikken omhandler selve afbildningen af profeten (Skovgaard-Petersen, 2020, s. 363). L4 anvendte hans faglighed om islam og Muhammed på følgende måde; *“Altså det jeg gjorde, det var at jeg indledningsvis pointerede at de der karikaturtegninger, i de fleste muslimers optik ikke har noget med profeten at gøre, det ligner ham ikke”* (Personlig kommunikation, L4, 20. april 2022). Læreren har gennem hans faglige viden om islam og Muhammed forsøgt at adskille profeten og tegningerne ad. Det kræver en viden om fortolknings- og kunsttradition i islam gennem tiden (Skovgaard-

Petersen, 2020, s. 362-363) samt at både læreren og eleverne har en faglig viden og dybere indsigt i islam og Muhammed, hvis undervisningen muligvis skal kunne lykkedes. I forhold til selve Muhammed-krisen og konflikterne nævner alle lærerne en vigtighed ved forberedelsen; L3 udtaler; *“(...) hvis ikke man har styr på det, så kan man komme til at formidle det meget, meget, forkert. Altså hvis man ikke har styr på hele baggrunden og alle de ting der rører sig omkring det, så kan man komme til at formidle det meget, meget forkert”* (Personlig kommunikation, L3, 11.april 2022). Læreren påpeger, at hvis ikke man er forberedt, og har viden om baggrunden og grundene til konflikterne kan det resultere i forkert formidling - her tolker vi forkerte formidling som misforståelser, yderligere kategoriseringer og positionerne blandt eleverne.

Ydermere taler L1 om faglige og didaktiske refleksioner over klassetrinnet og elevernes udvikling; *“(...) dengang var det i udskolingen - jeg har også vist dem på mellemtrinnet, men så har det været i 6.klasse. Børn gentager 1:1 hvad man siger, og når man går i 6. klasse, er man 12-13 år og har et lidt større refleksionsniveau, og kan nuancere bedre”* (Personlig kommunikation, L1, 28. marts 2022). Læreren mener, at hvis eleverne skal have om emnet og evt. se tegningerne bør det ske fra 6. klasse og op, da de her befinder sig på et kognitivt niveau hvor de har muligheden for at reflektere over mere abstrakte forhold og tænke logisk, og bedre kan forholde sig til samfundets, andres og egne holdninger i det, som kendetegnes som uenighedsfællesskabet (Iversen, 2014, s. 11). Derudover er eleverne i en udvikling i forhold til deres analytiske og kritiske færdigheder (Juul & Kjeldsen, 2019, s. 95-96), som gør det nemmere for dem at se sagen fra flere perspektiver samt lære af andre forståelser af virkeligheden, hvilket er relevant i arbejdet og dialogen om kontroversielle emner (Iversen, 2014, s. 12). L1 påpeger også relevansen af hendes egen udvikling i lærerrollen i kobling til samfundets udvikling; *“(...) i 00'erne havde man en mere uoplyst, naiv og lalleglad tilgang, man vidste godt at nogle ting var ømtålelige, men ikke på samme måde som jeg er klar over det i dag* (Personlig kommunikation, L1, 28. marts 2022). Hun påpeger, at hun måske viste tegningerne dengang grundet en mindre kritisk og reflekterende tilgang, hvor hun nu er mere bevidst om konsekvenserne af kontroversielle emner i undervisningen. Hun nævner videre, at hun har mere ballast i forhold til at gribe kontroversielle emner an. Hvordan undervisningen konkret gribes an i praksis er op til læreren jf. §18 i Folkeskoleloven (Folkeskoleloven §18, 2020). I forlængelse af dette udtaler L2; *“(...) det der med at man som lærer.. så kan man jo godt gå ind og undervise præcis som man vil. Hvilket både er en fordel og ulempe, og jeg håber bare at der er mere undervisning til*

lærerne i det her emne” (Personlig kommunikation, L2, 30.marts 2022). Hun mener, at metodefriheden både er en fordel og en ulempe - en fordel, fordi læreren selv kan vælge indhold og redigere materialet, så det fordrer elevernes forudsætninger og dannelse, men omvendt er det en ulempe, da hun frygter at lærerne i mangel på viden, erfaring og refleksioner anvender materialet, som udarbejdes fra statslig side. Endvidere frygter hun at lærere, som har en bestemt politisk holdning eller fordom, kan have svært ved at fralægge sig det personlige.

Lærerrolle og professionsetik

Læreren må være opmærksom på sin lærerrolle og professionelle identitet, da læreren medtager erfaringer fra eget, levede liv og menneskelige relationer i omgangen med eleverne og hvad der føles rigtigt (Mottelson, 2019, s. 131). Balancen mellem ens personlige liv og det professionelle udgør et centralt tema i lærerens udvikling af en professionel identitet (ibid). Kontroversielle emner kan vække stærke følelser hos eleverne - og alle lærerne havde tendens til at undgå emnet i frygt for at såre eller støde deres elever. Men kontroversielle emner kan også vække stærke følelser hos lærere, hvilket bekræftes af L1; *“(...) eleverne havde noget modvilje med hjemmefra i starten, og jeg havde faktisk også modvilje selv, og hvis der er noget man skal passe på med, når man står dér, så er det ikke at have sin egen private person med. Det var svært, så for mig som lærer var det kontroversielt*” (Personlig kommunikation, L1, 28. marts 2022). Læreren beretter om tiden i 00’erne, hvor især terrorisme og islam blev sammenkoblet - her oplevede hun udfordringer med at skelne sin personlige holdning fra lærerrollen. Hun er dog bevidst om, at inddragelse af hendes private person er en faktor, hun skal være opmærksom på. Det er derfor vigtigt at læreren reflekterer over, hvordan ens personlige holdninger og værdier er i spil samt hvordan de påvirker den måde man håndterer et kontroversielt område eller materiale på (EMU, 2017, s. 14). Især i religionsfaget, hvor lærer kan være tilhængere af en religion eller overbevisning, er det vigtigt at adskille privatlivet fra den professionelle lærerrolle påpeger L1; *“Skolen er jo en videnscentral. Jeg er selv katolik, men jeg repræsenterer en videnskab når jeg står derovre*” (Personlig kommunikation, L1, 28. marts, 2022). Men kan det være fordelagtigt at inddrage sin privatperson i religionsundervisningen? Det mener L4, som selv er muslim; *“Jeg tror det er lettere som muslimsk lærer at undervise i det blandt muslimske elever, fordi så kan man tage hensyn. Jeg sagde også til dem “Prøv og hør, det er jo ikke profeten”. I mine øjne er det profeten en smuk, ung mand som er yndig og respektfuld og køn mand. Og det er jo på ingen måde det tegningerne viser”* (Personlig kommunikation, L4, 20. april 2022). Læreren mener ikke forkyndelse her, men fordelene ved, at man som muslimsk

lærer kan tage hensyn til de muslimske elever, som muligvis bliver oprørte over tegningerne. Alle lærerne er dog enige om, at man ikke må lade sine egne holdninger eller overbevisninger være missionerede i undervisningen - læreren må fremvise Muhammed-krisen og tegningerne objektivt, og balancegangen mellem nærhed og distance kommer med erfaringen.

Vi spurgte eleverne ind til hvad en god religionslærer er, hvor de alle påpegede følgende; *“En der respekterer andre religioner og elevernes ønske (...). Og at der er fokus på alle religioner - ikke kun om to”* (Personlig kommunikation, E2, 7. maj 2022) og *“En religionslærer skal have et neutralt blik og ikke blande sin egen religion. Men at gå i dybden med dem på en god måde. Men også at spørge klassen hvad de vil lære om”* (Personlig kommunikation, E1, 14. maj 2022). For at være en god religionslærer, må man ifølge eleverne forholde sig objektivt til de religioner og emner, der arbejdes med på trods af egen religiøsitet eller holdninger til religionerne. Derudover bærer elevernes forudsætninger præg af en forventning om at religionslæreren bearbejder religionerne ligeværdigt, og at elevernes egne ønsker inddrages i undervisningen. Især E1 påpeger vigtigheden ved at lære om forskellige religioner; *“Vi har mange forskellige religioner i klassen og det er bare noget særligt at vide om folks baggrunde, når man kan arbejde med det. (...) En god religionslærer skal bare tage højde for hvilke religioner der også er i klasserummet.. især i folkeskolen, hvis der sidder et overtal af en religion (...)”* (Personlig kommunikation, E1, 14. maj 2022). Eleven påpeger de forskellige religioner og etniciteter, som kan befinde sig i klasseværelset, og at det er vigtigt at lære om disse for at forstå andre og deres baggrunde. Hun påpeger også majoritet - og minoritetsforhold, som læreren med sin faglighed og profession må have in mente. Dette mener vi er vigtigt, hvis man ud fra en interkulturel pædagogik - og tilgang til religionsundervisningen, vil forsøge at forebygge den diskrimination, diskurs og fordomme, som ligger til grund for hele Muhammed-krisen.

Interkulturelle aspekter

Vi blev nysgerrige på lærernes holdninger til beslutningsforslaget. Alle lærerne var kritiske over forslaget - og betvivlede hensigterne bag. L4 kommenterede på forslaget; *“Men idéen at indføre specifikke emner eller kildetekster som obligatoriske, det er et forsøg på polarisering”* (Personlig kommunikation, L4, 20. april 2022). Han mener, at forslaget er et forsøg på at skabe splittelse - og det er især denne problematik, som flere af lærerne kommer ind på.

Lærerne nævner især diskurserne omhandlende minoriteter - og i særdeleshed muslimer. L2, som arbejdede med emnet Muhammed-krisen i forbindelse med racisme og diskrimination udtalte følgende; (...) *altså handler det om ytringsfriheden eller at det i virkeligheden at stigmatisere en gruppe mennesker ved at latterliggøre deres religion* (Personlig kommunikation, L2, 30.marts 2022). Her nævnes stigmatiseringen og latterliggørelsen af en gruppe på baggrund af deres religion. L4 påpeger også; “(...) *de vil fremstille muslimerne og deres måde at behandle folk på, og ikke som sådan profeten, men det er jo ikke en præmis. (...) det er så indiskutabelt hvad det er de vil have, deres hensigter og intentioner med de tegninger her*” (Personlig kommunikation, L4, 20. april 2022). Men i virkeligheden problematiseres den tolkning og definition, Jyllands-Posten lavede, hvor karaktertrækkene fra tegningerne blev koblet til islam, muslimer og minoriteterne, og lærerne mente det medførte en skillelinje (Gilliam, 2017, s. 127). L4 uddyber problematikkerne ved de diskurser, som dannes i henhold til islam; “(...) *hvis man f.eks. kigger på SFI’s undersøgelse fra 2011, der står at vinklen på mediedækningen er vinklet så islam fremtræder som en trussel for Danmark. Og at islam er uforeneligt med demokrati og er terroristisk i sit anlæg*” (Personlig kommunikation, L4, 20. april 2022). Han frygter, at etniske danske elever vil tilegne sig den diskurs og tilskrivning, som optræder i medierne - og han mener, at der er en risiko for at eleverne ikke kan fange alle de forskellige perspektiver i undervisningen, og at det dermed kan forvrænge billedet af muslimer og islam. Dog er han selv opmærksom på hans diskurs i forhold til islam generelt - men især til krisen; (...) “*jeg kaldte det ikke engang for Muhammed-krisen - og tegningerne, jeg kaldte det for Karikaturkrisen og - tegningerne. Der er jeg meget bevidst i mine ordvalg*” (Personlig kommunikation, L4, 20. april 2022). Da vi spurgte, hvorfor han ikke anvendte de andre termer, påpegede han at der ligger en negativ diskurs i ordene *Muhammed-krisen* og *Muhammed-tegningerne*, og at det dermed bliver stigmatiserende, da Muhammed og islam dermed tilskrives negativt ladede karaktertræk, som videreføres til elevernes kulturelle kategori som muslim (Gilliam, 2017, s. 127). På baggrund af dette blev vi selv opmærksomme på vores ordvalg og diskurserne heraf - og ved at forstå L4’s måde at forstå verdenen og andre mennesker på, begyndte vi at forstå det indefra i henhold til vores egen praksis (Mattson, 2014, s. 92), hvilket diskussionen vil uddybe. Især to af lærerne påpegede forholdet mellem majoritet og minoritet - og de stereotyper, som findes i diskursen; “*For børn kan det være traumatiserende at blive mødt med så hadefulde stereotyper omkring profeten, også fordi det svarer nærmest til at tvinge jødiske børn til at se antisemitisk karikatur af jøderne, og så fortælle dem bagefter at de skal leve med det fordi sådan ser ytringsfrihed ud*” (Personlig kommunikation, L4, 20. april 2022). Læreren mener, at for elever med kulturelle forudsætninger i form af at være muslim, kan det være sårende og

traumatiserende at se tegningerne. Vi undrede os over sammenligningen med jødiske børn og antisemitisk karikatur - og hvorvidt dette ville forekomme i undervisningen, og hvor problematisk det er, at tendensen i henhold til definitionsmagten typisk ligger hos den etniske majoritet, som ofte positiviserer sin egen kategori som et modsætningsforhold til kategorierne "muslim" og "islam" (Gilliam, 2017, s. 127). Om han mener at en antiracistisk tilgang med fokus på magtrelationer og hvordan disse præger forholdet mellem befolkningsgrupperne er den hensigtsmæssige tilgang (Buchardt & Fabrin, 2016, s. 219) vides ikke. Definitionsmagten i samfundet i relation til lærerens rolle og undervisningen problematiserer L2; *"(...) det er det der med, at de allerede har en fortælling om at der er noget negativt ved det. Og det tror jeg er noget der kommer fra samfundet generelt... men jeg tror altså også at læreren kan være med til at holde det der ved live"* (Personlig kommunikation, L2, 30.marts, 2022). Hun mener, at negative diskurstendenser om islam og muslimer i samfundet kan videreføres ind i klasserummet, og at man som lærer dermed må være opmærksom på, om man holder diskursen i live. I henhold til de kulturforklaringer, som kan bruges til at forklare elevernes handlinger, må læreren være opmærksom på om der foretages kulturforklaringer fremfor en ekstern attribuering. Dette er vigtigt, da negative forventninger til eleven, som skyldes at barnet tilhører en etnisk gruppe eller religion, som læreren i forvejen har nogle lave forventninger til eller fordomme om, har negativ betydning i sig selv (Poulsen, 2014, s. 196). For at modarbejde negative diskurser og kulturforklaringer i klasserummet gjorde L2 følgende; *"Derfor er det vigtigt at man går ind som lærer og får skabt det her rum og får sagt at det ikke er en ok adfærd og alt det her (...) men også for alle i klassen... for at de ligesom ved at der ikke er noget "dem" og "os" "* (Personlig kommunikation, L2, 30. marts 2022). Hun forsøger at fjerne polariseringen mellem "os" og dem" - men jf. interkulturel pædagogik er det vigtigt at tage kulturelle, religiøse og sociale forskelle alvorligt for at kunne forstå hinanden, og dermed bekæmpe diskrimination og polarisering (Bregengaard, 2006, s. 89). Man må både forsøge at fjerne polariseringen mellem befolkningsgrupperne, men samtidig påpege ligheder og forskelle - med henblik på at fremme det interkulturelle og skabe positive samspilsformer for elevernes forskellighed og videre ageren i samfundet (Meineche, 2015, s. 42).

Men kan et fokus på forskellighed blive en hæmmende faktor i henhold til det interkulturelle aspekt? Især L1 påpeger de store kulturforskelle som et relevant aspekt; *"(...) der er en anden del af verden, som har en anden måde at tale om tingene på. (...) Det handler mere om at vi er forskellige og kommunikerer forskelligt"* (Personlig kommunikation, L1, 28. marts 2022). L1 indtager her en multikulturalistisk opfattelse, fordi hun forstår forskellene som forårsaget af kulturen og en manglende forståelse overfor andres kultur (Buchardt & Fabrin, 2012, s. 20). Jf.

Lars Iversen må læreren ikke frygte at bringe kontroversielle emner og konflikter ind i undervisningen, da uenighedsfællesskabet opstår heri. I henhold til elevernes kritiske tænkning må de lære at indgå og håndtere uenigheder på trods af forskellige værdier - og altså kunne acceptere andres holdninger og religioner end sin egen (Iversen, 2014, s. 11). L4 stiller sig dog mere kritisk over for en reel gennemførelse af dette; (...) *men kunsten er jo netop at man har ytringsfrihed, men ikke siger alt hvad man vil pga. respekt og tolerance overfor andre* (Personlig kommunikation, L4, 20. april 2022). Han mener, at eleverne ikke bare skal lære at anvende deres ytringsfrihed samt at kunne være uenige, men netop bruge ytringsfriheden med respekt og tolerance over for andre kulturer, religioner og forskelligheder uden at krænke og såre. Bengt-Ove Andreassen påpeger, at det er vigtigt at konflikterne ikke videreføres til klasserummet - hensigten med at inddrage konfliktperspektiver skal være at bidrage til elevernes analytiske og kritiske færdigheder samt viden om religioner og deres mulige relationer til magt, konflikter, politik, kollektive identitetsspørgsmål og diskussioner herom (Juul & Kjeldsen, 2019, s. 96).

Diskussion

Ifølge en undersøgelse foretaget af *Folkeskolens lærerpanel* har 21,8% af de adspurgte lærere undladt at vise tegningerne for ikke at krænke elevernes følelser, og 6,4% har undladt tegningerne af frygt for, at nogle elever ville reagere på en måde, som kunne ødelægge undervisningen (Grynberg, 2021). På baggrund af vores analyse kan det diskuteres hvorvidt læreren per automatik kan antage at det vil skabe stærke følelser og splittelse eller at muslimske elever vil reagere. Men vi finder modstridende antagelser - lærerne taler imod at bruge tegningerne på baggrund af elevernes forudsætninger, mulige reaktioner og konflikter og en mulig polarisering i klasseværelset. Men på baggrund af elevernes udtalelser kan man argumentere for, at det mere handler om lærerens frygt - alle tre elever mener, at tegningerne er respektløse, men især to af dem kan se fordele i at se dem hvis det omhandler konteksten, og dermed ville de muligvis ikke reagere kraftigt på dem. Dette bekræfter at kontroversielle emner afhænger af konteksten - hvad der kan virke harmløst ét sted, kan muligvis skabe splittelse og stærke følelser et andet sted. Med henblik på forestående episoder for lærere, som har vist tegningerne, f.eks. den franske lærer, Samuel Paty, som blev slået ihjel heraf, kan der dermed argumenteres for at lærernes frygt for at såre og støde deres elever er berettigede - men lærerne skal også passe på med at antage at én bestemt gruppe per automatik vil blive sårede eller stødt udelukkende grundet deres religiøsitet, og man kan diskutere om skolesikkerhedsberedskabsplanerne i virkeligheden

bør opdateres af andre grunde end en evt. inddragelse af Muhammed- krisen og -tegningerne, da lærerne frygter en ødelagt undervisning over deres sikkerhed (ibid.).

Hvis beslutningsforslaget fra regeringen bliver en realitet, medfører det en virkelighed, hvor om ikke andet historielæreren er pålagt at berøre emnet Muhammed-krisen. Så hvordan kan man arbejde med Muhammed-krisen og tegningerne i en undervisningskontekst? Forinden vores empiriindsamling og analyse mente vi, at den bedste tilgang måtte være gennem en interkulturel undervisning. Men på baggrund af vores interviews kan diskuteres om dette er rigtigt. Der er fordele og ulemper ved både den interkulturelle - og antiracistiske tilgang, og den enes ulempe er den andens fordel - den interkulturelle undervisning anser forskellighed, som noget positivt og arbejder med fordomsbekæmpelse og ukendskab, men tager ikke højde for magtrelationer og hvordan disse påvirker befolkningsgrupper herunder forholdet mellem majoritet og minoritet, som den antiracistiske tilgang gør. L1 ville anvende en interkulturel tilgang med et fokus på inddragelse af Muhammed-tegningerne, for at fremhæve og arbejde med forskelligheden og hvordan kommunikationen mellem to kulturer kan ende galt, og dermed sætte det i perspektiv til frihedsrettigheder i Danmark herunder ytringsfriheden og retten til satire og kritik (Skovgaard-Petersen, 2020, s. 364), og argumenterne, de arabiske og muslimske lande kom med i henhold til respekt for religioner og religiøse symboler - og regler som bør beskytte disse (ibid.). Fordelen ved den interkulturelle tilgang er, at man fjerner fordomme for andres kulturer og kulturers traditioner, da læreren skal arbejde fordomsbekæmpende (Buchardt, 2016, s. 218). Om det er nok at lære eleverne om frihedsrettigheder - og at nogle folk har ret til at have trykt tegningerne, mens andre har ret til at føle sig krænket over dem (Lægaard, 2015) vides ikke, men dette kunne være en måde at gribe undervisningen an på. For at den interkulturelle tilgang - og pædagogik kan lykkedes med sin hensigt kan det diskuteres om det bør være lærerens overordnede afsæt med religionsundervisningen at undersøge forskelle og ligheder mellem kulturer og religioner - ikke kun i enkeltstående forløb - og det er muligvis vigtigt med denne tilgang til religionsundervisningen, når alle tre elever påpeger et smalt fokus på islam i undervisningen.

Derimod var L2 og L4 tilhængere af en mere antiracistisk tilgang i form af fokus på undertrykkelse af minoriteter, racisme og diskrimination. De tager racismebegrebet i brug i en pædagogisk sammenhæng - ifølge Jan Kampmann er fordelene ved dette, at man på denne måde undgår at kulturforklaringer anvendes på enhver adfærd, som forekommer afvigende, da netop kulturforklaringer danner et grundlag for diskrimination (Buchardt & Fabrin, 2012, s. 34). Ved at de

to lærer netop baserer deres undervisning om Muhammedkrisen - og tegningerne i henhold til en kritik om forholdet mellem majoritet og minoritet fordrer de på denne måde en dekonstruktiv dannelsesvision (Buchardt, 2019, s. 219). Vi finder det optimalt at have fokus på diskurser og repræsentationer i forhold til Muhammedkrisen - og tegningerne, da fordelene ved den antiracistiske tilgang er, at eleverne muligvis bliver i stand til at forholde sig mere kritisk og bevidste om eksisterende magtforhold i samfundet - både lokalt og globalt - samt hvordan disse magtrelationer opretholdes via forskellige repræsentationer af "den anden". Endvidere er det relevant at diskutere vigtigheden af opmærksom på at kategoriseringer er magtfulde og præger elevernes identitetskonstruktion og selvforståelse - også eleverne imellem, hvilket vi blev bevidste om hos én af eleverne, som allerede havde overtaget kategoriseringerne *danske elever* og *muslimske elever*. Vi er blevet opmærksomme på, at vi som lærere, må bestræbe os på at foretage eksternt attribuering ved elevernes handlinger - og ikke kulturforklaringer, da disse kan være skadelige for den enkelte elev eller elevgruppe (Poulsen, 2014, s. 195). Ved at undgå kulturforklaringer og ved at anvende den antiracistiske tilgang kan man muligvis fremme elevernes selvværd og positive identitetsdannelse - og vi mener dermed at den kritiske dannelse i forhold til magtforhold - og relationer må rettes mod alle eleverne på trods af majoritets- og minoritetskultur, da man muligvis kan oplyse majoritetseleverne og opbygge et kulturelt selvværd hos minoritetseleverne herigennem. På baggrund af analysen og ovenstående perspektiver mener vi, at læreren bør trække på både den interkulturelle og antiracistiske tilgang. Disse bør kombineres til en kritisk multikulturalistisk tilgang, hvor der altså både er fokus på forskellighed, som et positivt aspekt, men også et fokus på de tillagte minoritet- og majoritetsforhold, hvis undervisningen i Muhammed-krisen og - tegningerne skal gennemføres. Endvidere kan det diskuteres hvorvidt undervisningen - og klassesamtalen eller debatten er hensigtsmæssig hvis minoritetseleverne, som hos E3, ender ud i passiv og tilbageholdende adfærdsform i klasserummet. Disse aspekter mener vi, er vigtige at have in mente i forhold til de uenighedsfællesskaber eleverne optræder i og vil møde på længere sigt.

Vi nævnte i analysen at vi blev opmærksom på en faldgrube i forhold til vores undersøgelse. I udarbejdelsen af problemstilling, undersøgelsesdesignet m.m. anvendte vi ordene *Muhammed-krisen* og *Muhammed-tegningerne*, men efter empiriindsamlingen og efterarbejdet af denne blev vi klogere på vores egne forforståelser og erfaringer - og dermed har vi fået mulighed for at ændre vores forståelse over egen praksis. L4 påpegede hans ordvalg i henhold til at kalde det *Karikaturkrisen - og karikaturtegningerne*, og på baggrund af dette kan man diskutere om en

anvendelse af Muhammed i henhold til krisen og tegningerne er med til at opretholde de misforståelser, der har været omkring krisen, afbildningen af profeten og stigmatisering. Endvidere kan det diskuteres om det i virkeligheden er bedst at holde Muhammed som profet adskilt fra karikaturtegningerne - netop fordi det var tegnernes fortolkning af islam pålagt på Muhammed. Ydermere argumenterede et par af lærerne for, at den negative diskurs, som findes i samfundet og i mediedækningen, omkring islam er yderst stigmatiserende for eleverne og at disse påføres videre til elevernes identitetsforståelse jf. den kulturelle kategori som muslim. L2 påpegede at definitionerne kommer fra samfundet generelt, men at de kan føres ind i klasselokalet - og her kan lærere komme til at opretholde og videreføre samfundets diskurs gennem vores ordvalg og egne diskurser.

Alle lærerne påpegede at de generelt har anvendt krisen og tegningerne i udskolingen - to af dem har dog haft vist dem på mellemtrinnet. Argumentet for at vise dem i 6. klasse var at man har et andet refleksionsniveau kontra i indskolingen og mellemtrinnet samt aktualitet i 00'erne. På baggrund af dette mener vi, at læreren må gøre sig refleksioner over elevernes modenhed på det gældende klassetrin inden emnet og tegningerne inddrages. Hvis undervisningen skal udføres på en hensigtsmæssig måde og samtidig udvikle elevernes dannelse og kritiske tænkning kan det diskuteres om hvorvidt 6. klasse har samme refleksionsniveau samt analytiske og kritiske færdigheder som f.eks. en 9.klasse. Her må læreren tage forbehold for elevernes forudsætninger i henhold til kognitive -, følelsesmæssige -, holdningsmæssige og faglige forudsætninger (Brodersen & Gissel, 2015, s. 209) - og man kan ikke på forhånd udlede hvilket udskolings klassetrin, som er bedst, da det afhænger af en masse faktorer. Ydermere bør lærerens viden om klassens sammensætning af kultur og religion samt klassens socialiseringsprocesser også indgå i overvejelser om inddragelse af emnet og tegningerne. Det kan diskuteres hvorvidt undervisningen kan lykkedes med at undgå at drage konflikterne og positioneringerne ind i klasseværelset blandt eleverne hvis ikke klassens tolerancetærskel er høj (Meineche, 2015, s. 42) og hvis ikke læreren formår at holde sin subjektive holdning, enten til religion eller til emnet, ude af undervisningen.

På baggrund af analysen og de tendenser, som opstod i henhold til hvilke fag lærerne havde brugt til inddragelse af Muhammed-krisen og - tegningerne er det diskutabelt hvorfor ingen af lærerne tænker emnet i henhold til religionsundervisningen. Lærerne havde anvendt dansk-, historie- og samfundsfagsundervisningen samt tværfaglige forløb til at berøre emnet. Vi kan se fordele ved alle tre fag - i dansk kan der arbejdes med satire og karikaturtegninger, i historie

kan man netop få hele konteksten med fra 9/11 og i samfundsfag kan man berøre diskurser og politik. Endvidere ser vi fordele ved tværfaglige forløb i fagkombinationerne dansk/religion med henblik på kunsttraditioner, historie/religion med henblik på kildekritik og samfundsfag/religion med diskursanalyser, debatter m.m. Umiddelbart ser vi flest fordele ved at arbejde tværfagligt med emnet - især hvis man har klassen i flere af fagene. På denne måde behøves ikke en hel uge til et tværfagligt forløb, men derimod enkelte lektioner med fokus på dette i fagene. Netop fordi konfliktperspektiver er en del af mangfoldighed, pluralisme og diversitet finder vi det problematisk at ingen af lærerne har inddraget, eller tænker at inddrage emnet i religionsundervisningen - religionsfaget er et holdningsfag, hvor konfliktperspektiver kan åbne op for at give eleverne mulighed for at diskutere og afprøve forskellige syn på kontroversielle emner (Juul & Kjeldsen, 2019, s. 96). Endvidere mener vi, at eleverne forud for arbejdet med krisen og tegningerne må have en vis faglig forståelse og indsigt i islam og Muhammed som profet herunder hvordan han tidligere er blevet portrætteret i islamisk kunst samt forskellene på ikonoklasme, ikonodulisme og anikonisme, hvis de skal kunne adskille islam og Muhammed fra tegningerne - og forstå konfliktperspektiver og de diskurser, som er indlejret i tegningerne. Ifølge formålsparagraffen stk. 1 skal eleverne gøres fortrolige med dansk kultur og historie, men samtidig også at læreren skal give dem forståelse for andre lande og kulturer (Børne- Undervisningsministeriet, 2021) herunder må religion forstås og indlejres i 'kultur'. Hvis eleverne skal kunne forstå andre lande, kulturer og religioner er det relevant at inddrage emnet i eller anden grad i religionsundervisningen. Der er argumenter for og imod ved alle fag, og det kan diskuteres hvor henne emnet og tegningerne skal inddrages - men vi finder det relevant at emnet kan inddrages i undervisningen på baggrund af formålsparagraffen stk. 3, hvor eleverne skal forberedes til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter samt være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati (Børne- Undervisningsministeriet, 2021). Det er vigtigt at undervise i og om demokrati og ytringsfrihed - men jf. Gordon Madsen, formand for Danmarks Lærerforening, bør en vigtig overvejelse være hvorvidt visning af tegningerne bliver et mål i sig selv (Kristensen, 2021). Partierne, som fremlagde beslutningsforslaget, ønsker at inddrage Muhammed-krisen - og enkelte partier ønsker inddragelse af tegningerne i selve undervisningsmaterialet (Berlingske, 2021), med det argument at ytringsfriheden skal forsvares (Thiesen, m.fl., 2021). På den anden side mener Jacob Skovgaard-Petersen, at det ikke er fortjenstfuldt at forhåne noget, som er centralt for andre menneskers tro og identitet (Skovgaard-Petersen, 2020, s. 374). På baggrund af vores interviews og den undersøgelse vi har foretaget, kan det diskuteres om ikke lærerne kan forsvare ytringsfriheden uden anvendelse af tegningerne. Der er særligt én pointe, som vi vil medtænke i vores fremtidige praksis; "(..) *men kunsten er*

jo netop at man har ytringsfrihed, men ikke siger alt hvad man vil pga. respekt og tolerance overfor andre” (Personlig kommunikation, L4, 20. april 2022). Eleverne skal selvfølgelig lære om ytringsfrihed, og vide at det er deres frihedsret, men de skal samtidig have in mente hvornår man provokerer, diskriminerer, støder og hånliggøre andre - og kunsten er netop at lære dem koblingen mellem ytringsfrihed, respekt og tolerance. Der er både for og imod undervisning i Muhammed-krisen og evt. inddragelse af tegningerne - men det må være op til den enkelte lærer selv at vurdere hvordan de bedst muligt styrker elevernes dannelse og kritiske tænkning samtidig med at tage højde for elevernes forudsætninger, relationerne i klasseværelset - både eleverne imellem og mellem lærer og elever - samt hvilke tilgange, metoder og undervisningsmaterialer der tages i brug. Med henblik på at 84,4% af de adspurgte lærere fra *Folkeskolens lærerpanel* svarede, at de aldrig har vist tegningerne, fordi det ikke har været relevant at vise dem (Grynberg, 2021) samt med henblik på udtalelser fra interviews, som påpeger, at det ikke er nødvendigt, kan det diskuteres om eleverne behøver at se tegningerne - eller om Muhammed-krisen egentlig er fyldestgørende nok i sig selv uden dem.

Konklusion

Med udgangspunkt i analysen og diskussionen vil vi forsøge at besvare problemstillingen. Det konkluderes på baggrund af lærerinterviewene, at Muhammed-krisen - og tegningerne er et kontroversielt emne at inddrage i undervisningen, da det kan vække stærke følelser og skabe splittelse, da flere lærere undgår inddragelse af tegningerne, da de ikke ønsker at såre eller krænke deres elever - dog konkluderes det også, at hvad der kan være kontroversielt ét sted ikke nødvendigvis er det et andet sted. Man må dermed kende til elevernes kulturelle og religiøse forudsætninger forud for undervisningen i krisen og evt. tegningerne. Endvidere konkluderes det, at det er vigtigt ikke på forhånd at tilskrive eleverne bestemte adfærdsformer på baggrund af deres religion, da dette fører til kulturelle kategoriseringer, som kan blive overtagende for elevernes identitetsforståelse og dermed skabe yderligere positioneringer i klasseværelset og sætte begrænsninger på samspillet i undervisningen og elevernes deltagelse. Ydermere konkluderes det, at læreren ikke kan tilskrive muslimske elever den samme kategori, da der er mange måder at være muslim på og forskellige grader af religiøsitet.

Desuden konkluderes det at læreren må gøre sig en række faglige og didaktiske overvejelser ved inddragelse af Muhammed-krisen og især tegningerne - herunder er der en række potentialer og udfordringer. Potentialet ved at inddrage tegningerne kan være, at eleverne allerede kan

have en forforståelse for krisen og tegningerne gennem sociale medier eller deres omgangskreds - ved at indbringe det i undervisningskontekst kan man muligvis udvikle elevernes analytiske og kritiske kompetencer. Dette fordrer dog, at konteksten, konflikterne og følelserne fra begge sider af konflikten inddrages, da det ellers kan blive et mål i sig selv at vise tegningerne. Endvidere har det potentiale i form af at arbejde med fordomme og diskurser mod forskellige kulturer, som må gøres ligeværdigt. Dette kan kobles til elevernes egen livsverden i henhold til de forskellige jargoner, de bruger i forskellige sociale interaktioner. En inddragelse af emnet og tegningerne har potentiale i forhold til kildekritik, hvor elevernes kritiske kompetencer og holdningsmæssige forudsætninger kan udvikles i forhold til forståelse, analyse, vurdering og stillingtagen. Endvidere er det relevant at have fokus på mere abstrakte fænomener såsom respekt, ytringsfrihed og tolerance, hvilket er oplagt i en religionsundervisning om eksistentielle forhold. På baggrund af lærerinterviewene konkluderes det, at der er potentiale i at inddrage det historiske - og samfundsmæssige aspekt, hvorpå det er oplagt at lave tværfaglige forløb eller lektioner i fagene historie, samfundsfag og religion. Netop fordi konfliktperspektiver ofte sættes i relation til religion, og at disse fylder i de offentlige medier, mener vi, at det er vigtigt at inddrage konfliktperspektiver i en kobling til elevernes viden om religioner, hvilket kræver en mere generelt inddragelse af islam, som efterspørges hos eleverne. Det er vigtigt at have fokus på Muhammed som profet i religionsundervisningen hvis eleverne skal kunne forstå hvorfor det vakte store og stærke følelser hos muslimerne, og her er det oplagt at inddrage viden om kunsttradition i islam og afbildning af profeten for at forebygge misforståelser om billedforbud som grundlag for konflikten. Vi konkluderer at der er potentiale i, at eleverne selv kan vælge om de vil se tegningerne - de kan søge på dem i undervisningen, hvis de har lyst, og derefter debatten finde sted, hvor elevernes forskelligheder, holdninger og følelser kan komme i spil. Vi konkluderer, at hvis forskellighed skal forstås som positivt, fordrer det at klassens socialiseringsprocesser og tolerancetærskel er høj.

Udover potentielt at kunne støde og såre eleverne konkluderer vi, at der indgår udfordringer i forhold til lærerens egen rolle. Læreren må foretage grundigt forarbejde og forberedelse hvis undervisningen skal lykkes, da det ellers kan resultere i en forkert formidling, som bekræfter de misforståelser bag konflikten samt skabe yderligere kategoriseringer og positioneringer, hvis tegningerne vises bare for at vise dem. Endvidere konkluderes det, at læreren må gøre sig vigtige overvejelser i henhold til klassetrin, elevernes forudsætninger og kognitive niveau samt elevernes analytiske og kritiske færdigheder, da det er vigtigt, at eleverne kan forholde sig fagligt og nuanceret til emnet og tegningerne. Vi vurderer dermed, at det er mest fordelagtigt

at inddrage emnet - og evt. tegningerne i udskolingen, da de her befinder sig på et højere refleksionsniveau. Ligeledes er det vigtigt at være bevidst om de mulige konsekvenser kontroversielle emner kan medføre - og her konkluderer vi, at læreren må have en vis faglig viden samt erfaring, hvis man skal kunne håndtere eventuelle diskussioner i klasseværelset. Derudover har læreren metodefrihed, hvilket kan være en fordel og en ulempe afhængig af læreren, da der er en grænse og balance mellem ens personlige liv og profession. Vi vurderer, at emnet kan vække stærke følelser og holdninger både hos eleverne og lærere - her er det vigtigt at kunne formidle stoffet objektivt på trods af egne personlige og politiske holdninger til emnet, tegningerne og religionerne. Det må være op til den enkelte lærer at vurdere hvad og hvordan emnet og tegningerne formidles - vi konkluderer dog at det er fordelagtigt at udarbejde egne forløb om emnet eller foretage en redidaktisering af det statslige udarbejdede materiale, så det tilpasses lærerens egen professionsetik og hvad man er tilpas med samt til elevernes forudsætninger.

Det konkluderes ligeledes at læreren må være opmærksom på gældende diskurser omhandlende majoritet- og minoritet - hvis ikke stoffet formidles objektivt eller på den mest fordelagtige måde kan det muligvis medføre en stigmatisering og resultere i at eleverne kan overtage samfundets og tegningernes diskurser og tilskrivning. Hvis eleverne ikke får eller forstår alle perspektiverne med, vurderer vi, at det kan forvrænge billedet af muslimer og islam som religion. På baggrund af dette, er vi ligeledes blevet opmærksomme på vores egen diskurs - i ordene Muhammed-krisen og Muhammed-tegningerne mener vi, at der ligger en negativ diskurs - og vi vil fremadrettet omtale det som Karikaturkrisen - og tegningerne. Dette gør vi på baggrund af, at læreren kan komme til at videreføre negative tendenser fra diskursen samt konflikten med ind i klasseværelset. Endvidere konkluderer vi, at det er yderst vigtigt ikke at foretage kulturforklaringer om elevernes adfærd - både generelt og i henhold til mulige reaktioner på emnet og tegningerne.

Med henblik på at fremme elevernes dannelse og kritiske tænkning i uenighedsfællesskaber konkluderer vi, at læreren må kombinere den interkulturelle - og antiracistiske tilgang til en kritisk multikulturalistisk tilgang, da denne muligvis kan fjerne fordomme, som kommer af ukendskab samt gøre eleverne opmærksomme på diskurser og repræsentation af Muhammed og islam med henblik på at eleverne skal kunne gennemskue hensigter, fordomme, partiskhed og diskurser. Eleverne må blive kritiske og bevidste om magtforhold i samfundet, hvilket vi mener fordres bedst gennem en selvkonstruktiv dannelsesvision i henhold til dette emne, og at

det er fordelagtigt for både majoritets- og minoritets eleverne. I henhold til folkeskolens formålsparagraf konkluderer vi, at en inddragelse af emnet er relevant i henhold til at eleverne skal lære om rettigheder og pligter, men vi mener, at dette kan opnås uden at vise tegningerne, da eleverne også skal lære at på trods af, at de har ytringsfrihed, har de også pligt til at fremme åndsfrihed og ligeværd.

Perspektivering

- Andre kontroversielle emner i religionsundervisningen?
- Forældreperspektivet
- Handleforslag til undervisning i Muhammed-krisen og tegningerne

Litteraturliste

- Aarhus Universitet, *Snowball Sampling* I Metodeguiden. Lokaliseret d. 25/4-2022 på: <https://metodeguiden.au.dk/snowball-sampling>
- Bjørndal, C. (2003) *Det vurderende øje - observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning*, Klim
- Bregengaard, P. (2006) *Kristendomskundskab eller religion? En strid om mere end ord* I Andersen, P. B. m.fl. Religion, skole og kulturel integration i Danmark og Sverige, Museum Tusculam
- Brinkmann, S. (2015) *Etik i en kvalitativ verden* I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red) Kvalitative metoder - en grundbog, Hans Reitzels Forlag
- Brodersen, P. & Gissel, S.T. (2015). *Elevens forudsætninger og lærerens differentiering af undervisningen* I Brodersen, P., Laursen, P. F. m.fl. (red) Effektiv undervisning - didaktiske nærbilleder fra klasserummet, 3. udgave, Hans Reitzels Forlag
- Buchardt, M. & Fabrin, L. (2012). *Interkulturel didaktik - introduktion til teorier og tilgange*. Hans Reitzels Forlag.
- Buchardt, M. (2016). *Interkulturel og antiracistisk undervisning* I Religionsdidaktik - traditioner og tilgange, Hans Reitzels Forlag
- Børne- og undervisningsministeriet (2021) Folkeskoleloven. Lokaliseret d. 27/5-2022 på: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2020/1396>
- Børne- og undervisningsministeriet (2021) Folkeskolens Formål. Lokaliseret d. 28/5-22 på: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>
- Børne- og Undervisningsministeriet & Nordisk Ministerråd (2017). *Kontroversielle emner i skolen*.

- DCUM (2010) *Børneinterview - tre metoder til samtale med børn* I Dansk Center For Undervisningsmiljø
- Fibiger, M., Sørensen, J. P. m.fl. (1999) Gads Religionsleksikon. 1.udgave, Gads Forlag
- Gilliam, L. (2017). *Identitet, kategorisering og sociale dynamikker* I Pædagogisk antropologi: tilgange og begreber, Hans Reitzels Forlag
- Goldschmidt-Gjerløw, B. & Jore, K, M. m.fl. (2022) *Undervisning som balansekunst* I Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen. Universitetsforlaget.
- Grynberg, S. (2021). Lærere vil ikke tvinges. Lokaliseret d. 28/5-2022 på: <https://www.folkeskolen.dk/arbejdsliv-dansk-som-andetsprog-dsa/laerere-vil-ikke-tvinges/873235>
- Iversen, L. L. (2014). Uenighetsfellesskap. Blikk på demokratisk samhandling. Universitetsforlaget.
- Iversen, S. M. (2017) *Kvalitativ kodning* I Drotner. K & Iversen, S. M. (red) Digitale metoder - at skabe, analysere og dele data, Samfundslitteratur
- Juul, H. & Kjeldsen, K. (2019). *Konflikter* I Religionsundervisning - en fagmetodik, Hans Reitzels Forlag
- Kristensen, K. (2021). Skolelærere: Muhammed-tegninger må aldrig blive et mål i sig selv. Lokaliseret d. 28/5-22 på: <https://piopio.dk/skolelaerere-muhammed-tegninger-maa-aldrig-blive-et-maal-i-sig-selv>

- Lassen, S.C. & Østergaard, K. (2006). *Tværnationale bevægelser blandt muslimer i Danmark* I Hedetoft, U., Petersson, B. & Sturfelt, L. (red) Bortom stereotyperna?: indvandrere och integration i Danmark och Sverige, Makadem.
- Lindberg, S. & Knudsen, R.K. (2010) *Børn som eksperter - det kvalitative børneinterview* I Petersen, A. (red) Den lille bog om metode: sådan undersøger du børnekultur og børns perspektiv, VIA Systime
- Læggaard, S. (2015). Kan lærere undervise om Muhammed-tegningerne uden at vise dem? Lokaliseret d. 28/5-2022 på: <https://www.religion.dk/religionsanalysen/muhammed-tegninger-i-skolen>
- Mattsson, M. (2014) *Videnskabsteoretiske valg* I Brekke, M. & Tiller, T (red) Læreren som forsker - indføring i forskningsarbejde i skolen, Klim
- Mottelson, M. (2019) *Elevforudsætninger* I Almen undervisningskompetence - undersøgende studier. Hans Reitzels Forlag, København.
- Mottelson, M. (2019) *Lærerrolle og professionel identitet* I Almen undervisningskompetence - undersøgende studier, Hans Reitzels Forlag
- Petersen, K. S. & Christoffersen, D. D. (2017) *Analysestrategier og Analyse* i God stil i professionsopgaver: en grundbog, Hans Reitzels Forlag
- Poulsen, A. (2014). *Attribuering - at forklare andres handlinger* I Løw, O. & Skibsted, E. (red) Elevers læring og udvikling - også i komplicerede læringssituationer, Akademisk Forlag
- Skovgaard-Petersen, J. (2003) *Islam* I Rothstein, M. (red) Politikens håndbog i verdens religioner, Politiken
- Skovgaard-Petersen, J. (2020) *Skandalernes Muhammed* I Muslimernes Muhammed - og alle andres, Gyldendal

- Thiesen, M., Ahrendtsen, A. Dahl, H. m.fl. (2021). Forslag til folketingsbeslutning. Lokaliseret d. 24/1-2022 på: https://www.folketingstidende.dk/samling/20211/beslutningsforslag/B2/20211_B2_som_fremsat.pdf

Bilag

Bilag 1: Beslutningsforslag



FOLKETINGET

Folketingstidende
Tillæg A

Beslutningsforslag nr. B 2

Folketinget 2021-22

Fremsat den 6. oktober 2021 af Mette Thiesen (NB), Ellen Trane Nørby (V), Alex Ahrendtsen (DF),
Mai Mercado (KF) og Henrik Dahl (LA)

Forslag til folketingsbeslutning

om at opdatere skolesikkerhedsberedskabsplanerne og udarbejde læringsforløb om Muhammedkrisen til brug i undervisningen i folkeskolen

Folketinget pålægger regeringen at sikre en opdatering af skolesikkerhedsberedskabsplanerne og udarbejde læringsforløb på emu.dk om Muhammedkrisen, som lærere i fol-

keskolen har mulighed for at bruge i undervisningen. Folketinget pålægger endvidere regeringen at inddrage Muhammedkrisen som en formativ periode i historiekanon.

2

Bemærkninger til forslaget

Forslagsstillerne ønsker med beslutningsforslaget at sikre, at der foreligger undervisningsmateriale på emu.dk om Muhammedkrisen til brug i folkeskolen. Undervisningsmateriale skal udarbejdes fra statslig side, således at den enkelte lærer eller skole ikke skal udarbejde materialet selv.

Forslagsstillerne ønsker også, at Muhammedkrisen indgår som del af historiekanon, der foreligger på emu.dk. Muhammedkrisen står som en af de vigtigste perioder for Danmarks forhold til omverdenen og i særdeleshed til Mellemøsten, hvorfor det er helt nødvendigt, at eleverne lærer om netop denne periode.

Det er derudover forslagsstillernes ønske med beslutningsforslaget, at der udarbejdes opdaterede skolesikkerhedsberedskabsplaner, der kan imødegå eventuelle konflikter i forbindelse med brug af undervisningsmateriale i undervisningen.

Baggrund

Formålet med forslaget er at forsvare ytringsfriheden for den enkelte lærer og skole. Ingen lærere eller skoler skal undgå at undervise i relevant materiale om Muhammedkrisen af frygt for repressalier fra islamiske organisationer, elever eller forældre.

Det er afgørende for bevarelsen af det frie demokrati, at truslen om vold ingen indflydelse har på undervisningen i folkeskolen.

Desværre har vi både i Danmark og i udlandet set katastrofale konsekvenser af at vise Muhammedtegningerne. Det samme kan man frygte vil ske i forhold til de danske skoler, hvis ikke der udarbejdes en sikkerhedsberedskabsplan, der gør, at man imødegår de trusler og angreb, som kan følge af at vise Muhammedtegningerne i undervisningen.

Bilag 2: Lærerinterviews

Bilag 2.1: Interviewspørgsmål

- Hvad hedder du?
- Hvor gammel er du?
- Hvor underviser du?
- Hvilke fag underviser du i?
- Hvor længe har du været lærer?
- Hvorfor valgte du at blive lærer?
- Hvad kan du godt lide ved at være lærer?
- Hvilke fordele synes du at der er ved at undervise i kontroversielle emner?
- Hvilke ulemper/udfordringer synes du at der er ved at undervise i kontroversielle emner?
- Har du nogensinde arbejdet/tematiseret med Muhammed-tegningerne i undervisningen?
 - a. Hvordan gjorde du?
 - a. (Har du vist tegningerne?)
 - b. Hvilke overvejelser havde du da du viste det/inden du viste det?
- Kan du beskrive den dag du viste dem tegningerne?
 - c. Hvad gjorde du?
 - d. Hvad gjorde eleverne - hvorfor mon de gjorde det?
 - e. Hvilke reaktioner kom der på visningen af tegnerne fra forældre?
 - f. Hvilke reaktioner kom der på visningen af tegningerne fra kollegaer, teamet og ledelsen?
- Hvilke overvejelser har du gjort ved ikke at vise eleverne Muhammed-tegningerne?
- Hvordan oplever du at eleverne tog imod emnet?
- Hvordan oplevede du at forældrene tog imod emnet?
- Hvordan oplevede at kollegerne/teamet tog imod emnet?
- Hvis man skulle undervise i og om Muhammed-tegningerne - hvad skal man så være opmærksom på?

Bilag 2.2: Udsnit af interview

Lærerinterview 2

L: Så er det mere ift. sådan at du nævnte at I havde snakket på et team/personalemøde omkring netop det her? Vil du ikke prøve at fortælle om den dag og hvad dine kollegers overvejelser var?

S: Altså... Jeg havde en kollega som jeg var meget uenig med generelt ift. sådan religionsundervisningen, og nogle af hans bekymringer var det var det her med... vil der komme en diskussion som han ikke kan håndtere... ville nogle elever blive sure på ham? så hele frygten for at måske ville der opstå nogle følelser blandt eleverne. /h

L: Ja okay, så det var mere sådan frygt for... ja hans egen lærerrolle om han kunne håndtere det her med eleverne at de ligesom reagere på en bestemt måde ift. ham?

A: Er det fordi der har været muslimske elever til stede, som han har følt, at han skulle tage hensyn til?

S: Ja. Det tænker jeg helt klart er det, som han har tænkt. Han sagde også han havde en oplevelse af, at det var nogen udreagerende muslimske elever han havde. Og det er jo også det der med hvordan ser man som lærer på de børn... Jeg havde tilfældigvis også den klasse dog i idræt... og jeg tror også at man som lærer kan komme til at putte sine elever i kasser. Øhm... Hvor jeg sagde til ham at det er ikke den oplevelse jeg har af de her specifikke drenge som han havde frygt for... Øhm.. og det synes jeg er rigtigt ærgerligt, for lige de drenge tror jeg allerede føler sig stigmatiseret som muslimer og øhm.. og grunden til jeg tror det, det er, når jeg havde idræt med dem så.. altså bare et uskyldigt spørgsmål som drengene spørger, som f.eks. "Sophie, kunne du egentlig godt blive gift med en muslim?" .. Altså lige dét med at de tjekker ind og hvad tænker du.. Jeg havde også en af de andre drenge, som var kommet op og slås en dag.. Så spørger jeg ham hvorfor han er kommet og slås, også siger han; "jamen, det er fordi jeg er muslim".. Altså det er det der med, at de allerede har en fortælling om at der er noget negativt ved det. Og det tror jeg er noget der kommer fra samfundet generelt.. men jeg tror altså også at læreren kan være med til at holde det der ved live..

L: Du nævner noget i den mail du sendte os med dine overvejelser omkring det her emne.. og netop også at komme ind på Muhammed-krisen og de tegninger. Vil du ikke nævne dine overvejelser omkring hvorfor du synes det er vigtigt at tage op?

S: Det er fordi jeg tror på, at de her elever som sagt føler sig så stigmatiserede, og jeg tror at det påvirker eleverne at der kører denne her debat i samfundet. Øh.. Så derfor tænker jeg at det er vigtigt at vi tager den og får talt om den. Altså at det ikke er i orden at sætte i folk i bås på den her måde og ikke respektere religionsfriheden og det ene og det andet. Det er egentlig også en måde.. Jeg sidder og leder efter fagord.. Jeg har jo været på det der kursus.. Nu siger jeg lige to fagord som jeg ikke lige kender så godt igen. Men som jeg tænker er noget som også er vigtigt. Altså et ord som minoritetsstress. Jeg ved ikke om det er et ord, som I har hørt?

L og A: Nej, ikke lige minoritetsstress.

S: Men også mikroaggressioner. Nå, men det er det her med at.. at som elev i folkeskolen og f.eks. som muslim i folkeskolen, så er man en minoritet og det er rigtigt stressende for de her børn at vide, at ude i samfundet så bliver der talt om at der er de her dumme muslimer, der laver terror.. fordi der er nogen der har lavet en tegning. Den stress, den får de på sig - bare ved at være i verden. Derfor er det vigtigt at man går ind som lærer og får skabt det her rum og får sagt at det ikke er en ok adfærd og alt det her.. Derfor tænker jeg at alt det der sker ude i samfundet.. det er også noget man kan tage op inde i klasselokalet. Både for at beskytte minoritetsbørn, det er også uanset om det religion eller seksualitet eller alle de her ting, men også for alle i klassen.. for at de ligesom ved at der ikke er noget os og dem.

Lærerinterview 4

L: Kan du huske da I arbejdede med de tegninger i den kontekst, som du lige beskrev, kan du huske hvordan eleverne tog imod det?

A: Jeg har haft mine elever siden 6.klasse, de går i 9.klasse nu, og det var sidste år i 8.klasse. De var alle imod de tegninger, fordi der er rigtig mange af deres venner og veninder, som er muslimer og de går meget med dem, og de er med dem til dagligt, og de ved godt hvad islam og hvad det ikke er jo, og de etnisk danske elever var faktisk mere kede af det end de tosprogede elever, fordi de følte sig forpligtet til nærmest at skulle støtte op om deres venner, og sige at det der er noget fis... For det første så synes de at det var dårligt håndværk, de der tegninger, at de var ekstremt dårlige, og de forstod simpelthen ikke hvordan de kunne blive publiceret, altså er det rigtigt at den turbantegning har været oppe, og fremstiller de muslimerne som terrorister, og nu ved jeg jo godt at Kurt Westergaard og Flemming Rose de vil fremstille muslimerne og deres måde at behandle folk på, og ikke som sådan profeten, men det er jo ikke en præmis. Det er så tydeligt at... det er så indiskutabelt hvad det er de vil have, deres hensigter og intentioner med de tegninger her, fordi altså de er ret grumme, mange af dem, bare den der hvor han er sammen med de der små piger, hvor man nærmest anskuer at han er pædofil, det var ikke noget der faldt i god jord hos de etniske danske elever, og bare generelt i klassen.

L: Så viste du dem tegningerne?

A: Nej. Det jeg sagde det var "Prøv og hør, man må hjertens gerne søge på dem selv, jeg er ikke den, som skal vise tegningerne - også af respekt for muslimerne. Også fordi.. hvis de her etniske danskere ser de her tegningerne, så kan man godt komme til at skabe en eller anden form for diskurs eller en form for... eller er det sådan islam er, og ser folk islam sådan. Så det jeg gjorde det var at de selv fik lov at søge på tegningerne, altså de ligger jo på nettet, så hvis man interesserede sig, så måtte man gerne selv kigge på dem. Og så var der nogle der kiggede på dem, og så havde vi så en god samtale derfra.

L: Okay så de kiggede på dem ovre i skolen?

A: Ja lige præcis. Altså det jeg gjorde jo det var at jeg indledningsvis pointerede at de der karikaturtegninger, i de fleste muslimers optik har ikke noget med profeten at gøre, det ligner ham ikke, og det er blot udtryk for en negativ stereotyp dannelse, som ikke-muslimer tilsyneladende ynder at udtrykke, men hensigten bag tegningerne giver alligevel anledning til megen smerte og bekymring hos mange muslimer. Det du nævnte med at de gerne ville have det kanoniseret, det er jo bare et forsøg på at polarisere undervisningen ik

Bilag 3: Elevinterviews

Bilag 3.1: Interviewspørgsmål

- Hvad hedder du?
- Hvor gammel er du?
- Hvilket klassetrin går du på?

- Hvilken etnicitet har du? Religion?
- Fortæl lidt om hvad I har haft om i religionsundervisningen?
- Hvad har været det bedste emne? Hvorfor?
- Hvad har været et mindre godt emne? Hvorfor?
- Hvor stor en vægt har islam haft i undervisningen?
- Har I haft om Muhammed? Hvad lærte I om? Spørge dybere ind
- Har du hørt om Muhammed-krisen og tegningerne? Hvorfra?
- Har du set tegningerne? Hvorhenne?
 - Vil du fortælle om den dag du så dem? Følelser, tanker, reaktioner m.m.
- Hvad synes du om tegningerne?
- Hvordan ville du have det med at få vist tegningerne i klassen?
- Hvordan ville din klasse reagere på at se tegningerne i klassen?
- Hvordan tror du at dine forældre ville have det med at tegningerne blev vist?

Bilag 3.2: Udsnit af elevinterview

Elevinterview 1

A: Hvor gammel er du?

Am: Jeg er 14 år

A: Hvilken klasse går du i?

Am: Jeg går i 8. klasse

A: Hvilken etnicitet har du?

Am: Jeg er dansk og lidt pakistansk vel.. tæller det?

A: Hvad med religion?

Am: Øh.. Ikke rigtig nogen

A: Hvad har I haft om i religionsundervisningen?

Am: Vi har berørt kristendommen mest, men udover det så islam, jødedommen og buddhismen

A: Hvad har så været det mest spændende emne, synes du?

Am: der synes jeg at det der mest var interessant var nok islam. Vi gik også mest i dybden med islam og buddhisme udover kristendommen

A: Hvorfor?

Am: Vores lærer gjorde det bare rigtig spændende og fordi vores lærer allerede spurgte os til at starte med hvilken religion vi følte, at vi vidste mindst om i vores samfund.. og så var det islam. Men mest fordi man altid også hører alt muligt fra medierne om islam, så der er altid et tarveligt billede af muslimer, kontra jøder

A: Hvad var så det mindst spændende emne og hvorfor?

Am: Jødedommen, fordi vi slet ikke berørte den ligesom de andre religioner. Vi gik slet ikke i dybden med den. Man kommer kun ind på hvad de tror på og hvad de ikke tror på. Men der mangler lidt dybere end det

A: Hvor stor en vægt har islam har så haft i undervisningen? Du har været lidt omkring det allerede

Am: Det har det været en af de større emner i det ældre klasser, hvor før var det bare at muslimer ikke måtte spise svinekød.. og det var det

A: Har I så haft om Muhammed?

Am: Overhovedet ikke

A: Slet ikke?

Am: Næ, kun konstateret at det er den vigtigste profet. ikke andet.. Jeg kunne godt tænke mig vide hvorfor han er en vigtig profet og hvilken rolle han spillede for muslimerne, fordi han jo har haft en kæmpe indflydelse

A: Har du hørt om Muhammed-krisen?

Am: Ja.. men kun fra medierne og mine venner, men ikke fra skolen

A: Så I har slet ikke berørt det i en undervisning? f.eks. kristendomskundskab?

Am: Overhovedet ikke

A: Men har du så set tegningerne?

Am: Nej

A: Hvad er det første du tænker, når jeg siger "Muhammed-tegninger" så? Når du ved lidt om krisen?

Am: Nu har jeg ikke set dem eller ved hvad der er på dem. Men det jeg har fået at vide fra andre der har set tegningerne er, at det er utroligt stødende for muslimer og andre der udøver sin religion. Det er også lidt undertrykkende synes jeg.. fordi det handler om hvordan man har tegnet Muhammed og måske ikke så meget med at man har tegnet ham. Jeg synes bare.. ja.. Jeg kan ikke se en grund til at skulle nedgøre andre menneskers tro

A: Hvis I havde haft om Muhammedkrisen hvordan tror du, at du ville have det med at få tegningerne vist?

Am: Jeg vil nok ikke se dem. Man kan sagtens tale om krisen uden at se de tegninger. Jeg har ikke lyst til at se dem ellers havde jeg nok allerede set dem nu. Jeg kunne heller ikke se at min lærer skulle have lyst til det... altså frivilligt, vi taler tit om man skal have respekt til andres tro og det er vel ikke at have respekt

A: Hvad med din klasse? Hvordan tror du deres reaktioner ville være?

Am: Jeg kunne forestille mig at min klasse ville have det på samme måde som mig selv.. Vi har tit talt om ytringsfrihed men også om provokation, så min klasse ville nok være forholdsvis enige med mig i, at de tegninger er unødvendige og skaber et negativt billede af islam. Men måske der er en fordel i at se billederne så man kan se hvad det drejer sig om, men det virker også bare så unødvendigt på en eller anden måde

A: Hvad med dine forældre?

Am: Ikke nogen holdning som sådan. De stoler på læreren er jeg sikker på

A: Hvad er en god religionslærer i dine øjne?

Am: altså... en religionslærer skal have et neutralt blik og ikke blande sin egen religion. men at gå i dybden med dem på en god måde. Men også at spørge klassen hvad de vil lære om så det ikke bliver kristendom det hele... Vi har mange forskellige religioner i klassen og det er bare noget særligt at vide om folks baggrunde, når man kan arbejde med det. Jeg elsker bare de at gå i dybden og det ikke bliver overfladisk og kristendommen det hele. En god religionslærer skal bare tage højde for hvilke religioner der også er i klasserummet.. især i folkeskolen, hvis der sidder et overtal af en religion, så sæt fokus på det også. Allerhelst i de små klasser, så de ved at en muslim er altså mere end de ikke må spise svinekød eller drikke alkohol, men lærer at forstå hvorfor

A: Hvordan ville du have det med hvis Muhammed-krisen kom på pensum og man som lærer skulle vise Muhammed-tegningerne?

Am: Hvem bestemmer det?

A: Regeringen. Der er et beslutningsforslag fra regeringen som (...)

Am: Virkelig? Men politikere kan da ikke bestemme sådan noget?

A: Jo. Det kan de godt

Am: Det synes jeg ikke de kan, altså at man SKAL undervise i det. Det er op til ens egen lærer om man har lyst til det, fordi en klasse og skole er så forskellig. Det kan sagtens tales om... altså historien bag krisen.. men de kan da ikke bestemme at man skal se tegningerne? Det er op til læreren selv og også skolen selv. Det vil jeg ikke kunne se nogen mening med og slet ikke i den tid som vi lever i i

dag... vi burde lære af historien og måske tale om selve konsekvenserne af det.. men det kan jeg ikke forestille mig at andre ville synes var rart.. altså få smækket tegningerne i hovedet, for så tænker man lige pludselig at Muhammad ser sådan ud og er sådan.. fordi man ser det for sig

Elevinterview 2

L: Hvor gammel er du?

Y: Jeg er 14 år gammel

L: Hvilket klassetrin går du på?

Y: Jeg går i 7.klasse

L: Hvilken etnicitet har du?

Y: Begge mine forældre er fra Marokko, men jeg er født og opvokset i Danmark

L: Har du nogen religion?

Y: Ja, jeg er muslim

L: Kan du prøve at fortælle mig lidt om hvad I har haft om i religionsundervisningen

Y: Ja, vi har haft en masse om kristendommen og en lille smule om buddhisme. Jeg synes ikke vi har haft nok om islam

L: Hvad har været det bedste emne?

Y: Det har klart været når vi har haft om islam

L: Hvorfor det?

Y: Fordi det ved jeg noget om i forvejen, så derfor var det også lettere at forholde sig til

L: Okay, så du synes at det var federe at have om islam, fordi du har en forforståelse for det i forvejen?

Y: Ja

L: Hvad har været et mindre godt emne?

Y: Jeg synes faktisk ikke at der har været nogle emner, som har været dårlige eller noget

L: Du sagde før, at I ikke har haft så meget fokus på islam i undervisningen..

Y: Ja.

L: Men har I haft om Muhammed?

Y: Ja en lille smule.

L: Hvad lærte I om ham?

Y: Bare at han var profet

L: Kunne du godt tænke dig at have haft mere om ham?

Y: Ja. Men også bare generelt islam, jeg synes det er en spændende religion, og vi har næsten kun haft om kristendommen, og jeg føler at det burde være mere lige

L: Har du nogensinde hørt om Muhammed-krisen?

Y: Nej

L: Så du har heller aldrig set tegningerne?

Y: Nej.

L: Okay, jeg kan prøve at beskrive det lidt for dig. Der blev tegnet nogle tegninger af profeten Muhammed, hvor han f.eks. har en bombe på hovedet.

Y: Nå

L: Hvordan ville du have det med at få vist de tegninger i undervisningen?

Y: Mærkeligt - fordi jeg føler at det er krænkende, og så synes jeg ikke man skal vise det

L: Ville du føle det, hvis det også var et krænkende billede af f.eks. Jesus?

Y: Ja, jeg synes ikke at man skal krænke andre uanset religion eller religiøse personer - så skal man måske bare lade vær med at vise det

L: Hvordan tror du, at dine klassekammerater ville reagere på at se tegningerne?
 Y: Det kommer an på hvem der ser dem - jeg tror, at de danske elever ville være mere ligeglade måske, hvor vi muslimske elever ville have nogle andre følelser omkring det og føle at det var mærkeligt.
 L: Hvordan tror du at dine forældre ville reagere på tegningerne blev vist?
 Y: Jeg tror at de ville være forvirrede over hvorfor - og nok mene at der ingen grund er til at vise dem
 L: Tror du at de ville blive sure?
 Y: Det ved jeg ikke, måske lidt.
 L: Hvad synes du en god religionslærer er?
 Y: En der respekterer andre religioner og elevernes ønske - at man ikke viser noget får os til at føle sig utilpasse. Og at der er fokus på alle religioner - ikke kun om to

Elevinterview 3

L: Hvor gammel er du?
 J: Jeg er 15 år
 L: Hvilket klassetrin går du på?
 J: Jeg går i 9.klasse
 L: Hvilken etnicitet har du?
 J: Jeg er fra Tyrkiet
 L: Og hvad er din religion?
 J: Jeg er muslim
 L: Prøv at fortælle lidt om hvad du har haft om i religionsundervisningen
 J: Jameeeen, der har jeg haft om lidt om islam - og så generelt alle slags religioner - men meget om kristendom
 L: Og hvad synes du har været det bedste emne?
 J: Det må nok være islam, fordi det kunne jeg mere om i forvejen
 L: Og hvad har været et mindre godt emne
 J: Det må nok være jødedom... nej kristendom
 L: Hvorfor det?
 J: Jamen fordi det er nærmest det eneste man har om hele tiden
 L: Så du synes der er for meget fokus på kristendom?
 J: JA
 L: Hvor stor en vægt har islam haft i undervisningen?
 J: Jeg har ikke haft meget om det
 L: Har I også haft om Muhammed?
 J: Ikke meget
 L: Hvad lærte du om ham?
 J: Vi lærte at han var profet - der var ikke så meget fokus på ham som f.eks. sammenlignet med Jesus
 L: Har du hørt om Muhammed-krisen og tegningerne?
 J: Ja jeg har hørt lidt om det
 L: Hvorfra?
 J: Primært fra min venner
 L: Ja.. Og hvor tror du at dine venner har hørt om det fra?
 J: Hmmm nok sociale medier
 J: Vent nu vi snakker om det, så har vi faktisk haft lidt om det i undervisningen
 L: Okay har du nogensinde set tegningerne?
 J: Jeg har set nogle af dem - det hvor det forestiller ham med en bombe på hovedet

L: Hvor så du det billede henne?

J: På nettet

L: Var det noget du selv søgte på eller blev det vist til dig?

J: Det er både noget jeg selv har søgt på, og så blev det også vist i undervisningen

L: Hvad tænkte du, da du så billedet?

J: Det var ikke noget der fyldte så meget hos som f.eks. hos min mor. Det afhænger meget af hvem der ser det, men jeg synes det er respektløst

L: Hvordan reagerede din mor?

J: Hun blev lidt vred - måske egentlig mere skuffet vil jeg tænke

J: Men jeg har også haft en ven, som reagerede meget voldsomt.

L: Hvordan det?

J: Jamen han var meget troende på daværende tidspunkt, og det endte faktisk med at han gik fra undervisningen

L: Vil du fortælle lidt om da I havde om det i undervisningen?

J: Det var i forbindelse med islam, men det var meget kort vi snakkede om det.

L: Og der viste læreren jer tegningerne?

J: Ja nogle af dem - ikke dem alle

L: Hvad tænker du om at det blev vist i undervisningen?

J: Jeg havde faktisk ikke så mange negative tanker omkring det, jeg synes faktisk det er godt at man viser dem

L: Hvorfor det?

J: Jamen fordi det giver et billede af hvordan situationen var, og hvorfor mange blev stødt af det

L: Kan du huske hvordan dine klassekammerater reagerede?

J: Generelt var vi meget passive, men vi var jo også til undervisning

L: Kan du prøve at uddybe det? Hvad hvis I havde været til pause?

J: Så tror jeg at vi havde snakket lidt mere frit og åbent omkring det - til undervisningen sad vi jo bare og tog imod viden og var mere passive

L: Hvordan synes du at man er en god religionslærer?

J: At man holder sin personlige meninger udenfor, at man er neutral og at man inddrager religionerne på lige fod