

Karikaturkrisen på skoleskemaet?

En indføring i brugen af filosofisk dialog i forbindelse med kontroversielle emner



Billedet er genereret ved brug af Bing AI

Bachelorprojekt

Lærerruddannelsen, Københavns

Professionshøjskole

Navn: Amanda Skovgaard Jørgensen

Vejledere: Daniel Panduro og Nina Hein

Indleveret: 31/5/23

Antal anslag: 64.681 (\approx 24,9 normalsider)

Indholdsfortegnelse

Indledning	3
Læsevejledning	4
Den politisk-pædagogiske kontekst	5
Metode	6
Interviews med lærere.....	6
Ekspertinterviews.....	6
Læremiddelanalyse.....	7
Afprøvning af undervisningsmateriale.....	7
Interview og spørgeskema til elever.....	7
Teori	7
Kontroversielle emner.....	7
Demokratisk dannelse.....	8
Filosofisk dialog.....	9
Det flerstemmige klasserum.....	10
Deltagelse og fællesskab.....	10
Hvorfor samfundsfaget?	10
Kortlægning af tilgængeligt undervisningsmateriale	11
Præsentation af udarbejdet undervisningsmateriale	12
Analyse af empiri	13
At behandle kontroversielle emner.....	14
At bruge filosofisk dialog.....	16
At bruge sproget som formidlende redskab i svære emner.....	18
At skabe et rum med mange stemmer.....	19
At bidrage til den demokratiske dannelse.....	22
At skabe deltagelsesmuligheder gennem fællesskabende aktiviteter.....	24
Diskussion	26
Hvorfor og hvordan skal Karikaturkrisen på skoleskemaet?.....	26
Er der en plads til filosofisk dialog i skolen?.....	27
Hvor er nuancerne?.....	28
Konklusion	29
Litteraturliste	31
Bilag 1 - Undervisningsmateriale: Hvad bør man sige?	34
Bilag 2 - Oversigt over empiri	41

Indledning

I januar 2023 (gen)fremsatte flere partier i folketinget et beslutningsforslag, der skal gøre Muhammedkrisen til et obligatorisk emne i folkeskolens undervisning, samt at staten skal udarbejde undervisningsmateriale og undervisningsforløb om Muhammedkrisen. Dertil peger forslaget på, at der skal udarbejdes opdaterede skolesikkerhedsberedskabsplaner (Folketinget, 2023), der kan blive relevante i forbindelse med eventuelle konflikter knyttet til brugen af undervisningsmaterialet i undervisningen. Formålet med forslaget bliver derved at sikre ytringsfriheden for den enkelte lærer og den enkelte skole (Folketinget, 2023).

Debatten om ytringsfrihed og dennes (eventuelle) grænser blussede (igen) op i politisk-pædagogisk kontekst efter mordet på den franske lærer Samuel Paty i 2020, og med det ovenstående nye beslutningsforslag, er der for alvor sat gang i debatten om, hvorvidt og hvordan, der skal undervises i Karikaturkrisen i folkeskolen. Det er i sandhed et spørgsmål, der deler både politikere og befolkning, og i spørgsmålets kontroversielle natur kan det synes næsten umuligt at antyde et eventuelt kompromis mellem de modstridende parter. At spørgsmålet om Karikaturkrisens plads på skoleskemaet deler vandene, blev for mig tydeligt i en debat med mine medstuderende om netop dette. For nogle var det åbenlyst, at man selvfølgelig skulle inddrage Karikaturkrisen (og for nogle, også tegningerne) i sin undervisning, mens andre i højere grad havde forbehold eller deciderede bekymringer. Der er nemlig mange forhold at tage stilling til, når man skal planlægge og udføre undervisning i det nok mest kontroversielle emne i dansk kontekst; hvad hvis en elev bliver stødt? eller en forældre? Hvad hvis eleverne bliver uvenner? Eller at jeg som lærer kommer til at fremstå som racist? Kan jeg blive fyret? Eller kan det føre til deciderede dødstrusler, som vi så det med den en underviser på Københavns Professionshøjskole, der erklærede, at hun i sympati med Samuel Paty ville vise tegningerne?

Spørgsmålene er mange, men som fremtidig lærer må en vigtig erkendelse være, at der kan opstå en potentiel fremtidig situation, hvor den enkelte lærer er nødsaget til at forholde sig til, hvordan de vil undervise i Karikaturkrisen i folkeskolen.

Alle disse refleksioner har ledt mig til en interesse for at undersøge og forsøge at besvare følgende problemformulering:

Hvordan kan man ved brug af filosofisk dialog som pædagogisk redskab bidrage til elevernes demokratiske dannelse gennem undervisning, der tager udgangspunkt i Karikaturkrisens temaer i samfundsaget?

Læsevejledning

For bedst muligt at give en omfattende udfoldelse og belysning af ovenstående problemformulering, vil jeg med opgavens dele inddrage forskellige elementer, der alle er med til at nuancere dette projekt.

Til en start vil jeg opsummere den politisk-pædagogiske kontekst, der må være relevant for at forstå problemformuleringens relevans.

Herefter følger et metodeafsnit, hvor jeg kort vil redegøre for mine metodiske overvejelser.

Naturligt herefter vil jeg kort skitsere de teoretiske perspektiver, min problemformulering tager afsæt i.

Jeg vil, som et særligt perspektiv, kort reflektere over samfundsfaget potentialer og generelle betydning i forbindelse med problemformuleringen.

For at få en bredere forståelse for undervisning i Karikaturkrisen, har jeg valgt at lave en kortlægning af tilgængelig undervisningsmateriale, samt en præsentation af mit eget udarbejdede materiale, for at tydeliggøre forskellen på netop disse forskellige tilgange til at undervise i Karikaturkrisen.

Dette fører til en teoretisk forankret analyse af min empiri, der primært tager udgangspunkt i lydoptagelse fra afprøvningen af mit undervisningsmateriale, men som suppleres med spørgeskema og diverse interviews.

Projektet afrundes med en diskussion og konklusion, der forholder sig til Karikaturkrisens potentielle plads på skoleskemaet.

Jeg har gennemgående for projektet valgt at bruge termen *Karikaturkrisen*, og ikke det mere alment kendte *Muhammedkrisen*, da jeg ikke ønsker at bidrage yderligere til en diskurs, der orienterer sig efter konflikt og bidrager til et "os og dem". Jeg bruger *Muhammedkrisen*, når jeg refererer til andres brug af denne term fx. i forbindelse med det omtalte beslutningsforslag.

Den politisk-pædagogiske kontekst

Jeg vil i dette afsnit give en komprimeret opsummering af begivenheder, jeg vurderer, alle har haft betydning for den nuværende politisk-pædagogiske situation.

D. 17 september 2005 bragte politiken artiklen *Dyb angst for kritik af islam* (Andersen, 2005), der pegede på mange kunstners frygt for at medvirke i udgivelser, der kan opfattes som kritiske over for islam. Derfor ønskede man på Jyllands-Postens redaktion at finde ud af, om tegnere generelt set var bange for reaktioner fra muslimer. Ud af de 42 tegnere, der fik tilbud om at tegne profeten Muhammed, var der kun 12, der takkede ja (Grøndahl, 2020).

Jyllands-Posten trykte d. 30. september 2005 12 satiriske tegninger af profeten Muhammed, hvoraf den måske mest omdiskuterede er en tegning, der forestiller en mand med skæg, vilde øjne og en bombe i turbanen (Grøndahl, 2020). Tegningerne skabte enorm debat i både Danmark og resten af verden og markante reaktioner fulgte også med; boykot af danske varer, demonstrationer, afbrænding af Dannebrog, samt ildspåsættelser af danske repræsentationer i blandt andet Syrien og Libanon (Bejder & Kristensen 2011).

En anden nævneværdig begivenhed må naturligvis være attentatet på Krudttønden i 2015, hvor den svenske Muhammedtegner Lars Vilks holdt foredrag, samt på synagogen i Krystalgade (Grøndahl, 2020). To personer blev dræbt under terrorangrebet.

I 2017 stemte alle partier på nær Socialdemokratiet for en afskaffelse af den såkaldte blasfemiparagraf (Justitsministeret, 2017). Denne lovændring får dermed den betydning, at de danske domstole ikke længere kan dømme personer for at krænke religioner, hvilket bestemt også må siges at være et tydeligt signal til omverdenen om Danmarks ståsted i spændingsfeltet mellem religion og ytringsfrihed.

I en politisk-pædagogisk kontekst er en helt afgørende begivenhed drabet på den franske lærer Samuel Paty i 2020, der forinden havde vist Muhammedtegningerne som led i sin undervisning (Grøndahl, 2020). En underviser ved Københavns Professionshøjskole erklærede, at hun i sympati med Paty ville vise tegningerne, og fik, på baggrund af dette, dødstrusler. Det åbnede igen op for debatten om ytringsfrihed - især i forbindelse med undervisning. I kølvandet på den debat gik blå

blok (og senere også SF) sammen om det førnævnte beslutningsforslag, der vil gøre undervisning i Muhammedkrisen obligatorisk i folkeskolen (Altinget, 2022).

En undersøgelse lavet af Epinion for Altinget og DR har forsøgt at kortlægge danskernes holdning til hvorvidt Muhammedkrisen bør gøres obligatorisk i folkeskolen. Undersøgelsen viser, at over halvdelen af danskerne mener, at der skal undervises i Muhammedkrisen, mens kun hver sjette er imod (Altinget, 2022).

Metode

Jeg vil i dette afsnit give en kort opsummering af de metodiske overvejelser, jeg har gjort mig i forbindelse med empiriindsamling.

Interviews med lærere

Disse interview, som en del af min indledende undersøgelse, skulle skabe et didaktisk velovervejet fundament for mit udarbejdede undervisningsforløb. Derfor valgte jeg at tilgå mine interviews, med tre forskellige lærere, fænomenologisk, med en optagethed i, hvad disse lærere synes, tænker, mener eller tillægger betydning (Larsen m. fl., 2015) i forbindelse med at undervise i Karikaturkrisen. Disse interview er lavet som semistrukturerede interviews. De interviewede lærere arbejder alle på skoler, hvor der er en vis diversitet i elevgruppen. Lærerne er anonymiseret. Interviews er at finde i Bilag 2.

Ekspertinterviews

Jeg har afviklet to ekspertinterviews med hhv. Anni Nielsen fra SDU's *Filosofi i Skolen* og Dorete Kallesøe fra *Filosofipatruljen*. Disse interviews tog konkret udgangspunkt i mit udarbejdede undervisningsmateriale, som jeg havde tilsendt dem på forhånd. Disse samtaler er brugt til at videreudvikle og kvalificere mit undervisningsmateriale med hjælp fra fagpersoner, der har erfaring med at filosofere med børn og unge. Interviews er at finde i Bilag 2.

Læremiddelanalyse

Jeg har udarbejdet en afgrænset kortlægning af hvilke undervisningsmaterialer, der ligger tilgængeligt online, samt en kort analyse af samme.

Afprøvning af undervisningsmateriale

Mit primære empiriske materiale er selve afprøvningen af mit udarbejdede undervisningsmateriale. Denne undervisningssession, á 3 lektioner, har jeg optaget og derefter analyseret.

Det var vigtigt for mig, at eleverne følte sig trygge i undervisningssituationen, især fordi der er tale om kontroversielle og potentielt sårbare temaer. Derfor brugte jeg, forinden afprøvningen, to uger sammen med klassen i deres andre timer for på den måde forhåbentlig skabe et mere trygt og autentisk rum, hvor eleverne føler at der er plads til, at de kan dele deres tanker.

Interview og spørgeskema til elever

Efter afprøvningen lavede jeg tre semistrukturerede interviews med eleverne, samt udleverede et spørgeskema til samtlige elever, for at få en ide om, hvad eleverne syntes om den afprøvede undervisning. Her har jeg altså også haft en fænomenologisk tilgang med en optagethed i elevernes oplevelse, og hvad de syntes, tænkte og mente om det afprøvede materiale (Larsen m. fl., 2015). Eleverne er anonymiseret. Interviews og spørgeskema er at finde i Bilag 2.

Teori

Jeg vil i følgende afsnit kort redegøre for fem teoretiske perspektiver, der sammen danner ramme og teoretiske fundament for projektet og i særdeleshed dennes analyse.

Kontroversielle emner

I Børne- og Undervisningsministeriets udgivelse *Hvordan taler man nemt om det svære*, står der følgende i de indledende bemærkninger:

“Nøglen til børn og unges demokratiske dannelse findes i, hvordan vi lærer dem at rumme andres værdier og håndtere følsomme og kontroversielle emner.”

(Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 1)

Det understreges altså her, at arbejdet med kontroversielle emner i folkeskolen er helt essentielt i forbindelse med elevernes demokratiske dannelse og dermed også i forbindelse med at indfri folkeskolens formål (jf. Børne- og Undervisningsministeriet, 2006). Der findes ikke én generelt accepteret definition af *kontroversielle emner* i forskningslitteraturen. Jeg vil i dette projekt arbejde ud fra følgende definition:

Issues where it is difficult to draw a clear boundary between facts, knowledge, values and opinions – and where there exist competing interests and perspectives based on alternative views on how they should be solved (Flesner, 2020).

For at belyse arbejdet med kontroversielle emner i klasserummet yderligere, vil jeg inddrage Beutelsbach-konsensusen, der består af tre principper; nemlig at undervisningen må:

1. Undgå at overvælde eleven
2. Behandle kontroversielle emner som kontroversielle
3. Vægte elevernes personlige interesser (Christensen & Grammes, 2020).

Disse tre principper er afgørende for at undervisningen foregår demokratisk, og at der altså ikke sker en "indoktrinering", hvor læreren pådutter eleverne sine egne holdninger til emnet.

Demokratisk dannelse

Selvom den konkrete term *demokratisk dannelse* ikke fremgår eksplicit af hverken Folkeskolens formål eller Faghæftet for samfundsfag, må man alligevel vurdere, at netop demokratisk dannelse står helt centralt for samfundsfaget formål og identitet (Christensen, 2021, s. 30). Af den pædagogiske tænker Wolfgang Klafki kortlægges (den demokratiske) dannelses mål som selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Klafki, 2001). Dertil peger han på, at dette må opnås gennem elevens møde med de såkaldte epokale nøgleproblemer - tidstypiske nøgleproblemer i samtiden og den formodede fremtid (Klafki, 2001). Klafki mener, at man i arbejdet med de epokale nøgleproblemer vil tilegne sig holdninger og evner, der rækker ud over det konkrete nøgleproblems område. Han kortlægger følgende:

1. Beredvillighed og evne til kritik, herunder også selvkritik
2. Beredvillighed og evne til argumentation
3. Empati i betydningen evne til at kunne se en situation, et problem, en handling fra modpartens synsvinkel i en sag
4. Beredvillighed og evnen til forbindende tænkning (Klafki, 2001, s. 81)

En vigtig pointe er, at demokratisk dannelse må forstås både som et *mål* for undervisningen, men også et *middel*, idet skolens virke skal *være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2006, §1, stk. 3), der skal give eleverne *tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2006, §1, stk. 1).

Filosofisk dialog

Filosofisk dialog udspringer fra traditionen 'Filosofi med børn', der er en samlet betegnelse for aktiviteter, hvor børn og unge øver sig i at tænke filosofisk sammen. Man refererer især ofte til den amerikanske undervisningsteoretiker Matthew Lipman som grundlæggeren af denne tradition, da han allerede i 1970'erne begyndte at introducere filosofi i amerikanske skoler med programmet *Philosophy for Children* (P4C) (Knox, 2011, s 13). Målet er ikke at eleverne skal undervises i abstrakte filosofiske tankesystemer eller filosofihistorie, men snarere at lære dem at "gøre" filosofi (do philosophy) eller filosofere (to philosophize) (Schjelderup, Olsholt & Børresen, 2000), og at åbne op for nye spørgsmål, spørgsmålets dybde og undersøge tanker, ord og meninger. (Schjelderup, Olsholt & Børresen, 2000).

Forskning viser bl.a. at filosofi med børn øger elevernes problemløsningsfærdigheder, kognitive færdigheder, kritisk argumentation, tillid, kommunikation, udvikling af alternative løsninger, samt beslutningstagning (Trickey & Topping 2004; Trickey, 2007).

Peter Worley beskriver lærerens rolle i den filosofiske dialog som en 'nysgerrig facilitator' (Worley, 2019). Det betyder kort, at læreren skal være interesseret i diskussionen på lige fod med eleverne og hjælpe dem i udforskningen af ideerne, men ikke undervise dem eller dele sin egen mening.

Worley peger også på en konkret struktur for filosofiske dialogsessioner, der starter med præsentation af stimulus (fx en oplæsning), dertil stilles ankerspørgsmålet, eleverne makkersnakker, dialogen tages i plenum og sådan kan denne proces gentages (Worley, 2019, s. 27)

Dertil beskriver Worley en række faciliteringsgreb, der får stor betydning for den filosofiske dialog; nemlig det han kalder: opklarende spørgsmål, 'tjenerrollen', tid og plads til at tænke, ekko, at huske, mentale kort, sammenkædning, vær forberedt; hav ankerspørgsmål og lad eleverne uddybe (Worley, 2019, s. 30).

Det flerstemmige klasserum

I forbindelse med filosofisk dialog må det også være oplagt at have et skærpet fokus på *hvordan* dialogen i klasserummet faciliteres og udføres, hvorfor den norske lærings- og klasserumsforsker Olga Dysthes begreb om *det flerstemmige klasserum* bliver relevant.

Dysthe peger på tre greb, der er essentielle, når man har ambitioner om at facilitere det flerstemmige klasserum, nemlig; autentiske spørgsmål, optag af elevsvar og høj værdisætning (Dysthe, 1997). At skabe et flerstemmigt og dialogisk klasserum er helt centralt, når det kommer til elevens mulighed for at inddrage egne, følelser, holdninger, oplevelser og erfaringen, og dermed også helt centralt i forbindelse med elevens demokratiske dannelse og fremtidige deltagelse i et demokratisk samfund.

Deltagelse og fællesskab

Mennesket er grundlæggende et deltagende, socialt væsen, hvis handlinger altid foregår i en gensidig relation til den specifikke kontekst. Christina Holm Poulsen, der i høj grad beskæftiger sig inden for den kritiske psykologi, påpeger, at vi, i forbindelse med deltagelse, må rette fokus på *konteksten* for deltagelsen for at kunne forstå den enkeltes elevs deltagelse (Poulsen, 2021).

Et begreb, der er omdrejningspunkt for Poulsen er fællesskabet - med et særligt fokus på det dynamiske og processuelle aspekt, der peger på fællesskab, som en "fælles skabelse". At være en del af fællesskabet handler altså i høj grad om muligheden for deltagelse i den fælles skabelse. (Poulsen, 2021). Vigtigt for forståelse af Poulsens fællesskabsbegreb er, at den fælles skabelse kan være præget af uenighed og konflikt pga. elevernes forskellige ståsteder, positioner og måder at gøre sig gældende på - det bryder altså med en forståelse af fællesskabet som noget samlende og harmonisk (Poulsen, 2021). At være en del af det fælles er helt essentielt for eleverne, hvilket kan ses idet de engagerer sig sammen, deler nysgerrighed med hinanden, udforsker, undersøger og diskuterer med hinanden (Højholt, 2014) Dertil peger Højholt på at dette dog et aspekt, der ofte overses eller ses som adskilt fra skolens dagsorden om læring (Højholt, 2014).

Hvorfor samfundsfaget?

I forbindelse med det omtalte forslag om at gøre Muhammedkrisen obligatorisk i folkeskolen, er denne undervisning som udgangspunkt tiltænkt *Historiekanonen* og derfor primært historiefaget.

Alligevel finder jeg det helt oplagt at bruge samfundsfaget til at undervise i Karikaturkrisens temaer, på en måde, der selvfølgelig imødekommer samfundsfagets formål. At undervise i Karikaturkrisens temaer bidrager først og fremmest til elevernes forståelse for en politisk konflikt, der var betydelig i sin samtid, som har sat spor i nutiden, og hvis tematikker bestemt vil blive ved med at være relevante i fremtiden. Dertil ser jeg undervisning i Karikaturkrisens temaer som værende helt essentiel i forbindelse med at danne eleverne til *aktiv medleven i et demokratisk samfund* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2003), idet Karikaturkrisen repræsenterer en konflikt, de også vil møde i samfundet. De vil også møde andre konflikter og dilemmaer i samfundet, hvortil skolen - og samfundsfaget - har en opgave i at klæde eleverne på til at møde, tage stilling til og indgå i en konfliktfyldt og mangesidet verden.

Her synes jeg særligt dialogen har en rolle i forbindelse med den demokratiske dannelse, da dialog netop er et stærkt middel til demokrati, idet den giver eleverne en stemme, og mulighed for at reflektere over samfundet og tage stilling til det og dele deres holdninger.

Dertil indeholder samfundsfaget en aktualitetsdimension, der gør at eleverne bør præsenteres for, hvad der rører sig i samfundet. I den forbindelse opstår der igen og igen muligheder for, at forholde sig til Karikaturkrisens temaer i en aktuel kontekst; om så der er tale om daværende aktuelle begivenheder som: Mordet på den franske lærer Samuel Paty, Attentatet på Charlie Hebdo, Attentatet på Krudttønden, eller endda dette nytilkomne forslag om obligatorisk undervisning i Muhammedkrisen. Det kunne også være i forbindelse med andre aktuelle emner, der ligger "længere væk" fra Karikaturkrisen, men stadig indkapsler nogle af de samme temaer såsom: tørklædeforbud, n-ordet i rapmusik, flødeboller i pyrus eller andre temaer der kan behandle ytringsfrihedens (måske) grænser.

Kortlægning af tilgængeligt undervisningsmateriale

I et scenarie, hvor det bliver obligatorisk at undervise i Karikaturkrisen, vil det være helt naturligt, at lærere landet over vil ty til internettet for at finde undervisningsmateriale at tage udgangspunkt i. Det er derfor interessant at kortlægge, hvad de ville finde og hvad netop dette tilgængelige materiale *kan*.

Man kunne som lærer tænke, at en sikker vej at gå ville være med EMU.dk; Børne- og Undervisningsministeriets digitale læringsportal. Hvis man fx. går ind på deres underkategori *Undervisning i ytringsfrihed*, foreslår de et forløb, de giver følgende overskrift: *Terrorlove og*

Muhammed-krise, 2001-2006 på danmarkshistorien.dk (Bejder & Kristensen 2011). Nedenunder står der dog, at temaet ikke er didaktiseret, hvilket derfor ligger en opgave og et ansvar over på den enkelte lærer for at udfylde den opgave. Dette forløb er det eneste, der fremgår på EMU.dk, hvis man søger på *Muhammedkrisen* eller lignende søgeord.

På Gyldendal Historie 7.-9. klasse, kan man under kategorien *Spot på* finde forløbet *Muhammed-krisen* (Poulsen). Dette forløb giver en indføring i Karikaturkrisen, dens forløb og konsekvenser med overskrifter som *tegningerne, Muhammed må ikke afbildes, protesterne, den store vrede, Kurt Westergaard, Hævn* (Poulsen).

Dertil følger til slut en række kilder og spørgsmål.

På Clio Historiefaget 7.-9. klasse kan man under kategorien *Kultur møder* finde forløbet *Muhammed-krisen*, der først giver en introduktion til selve begivenheden med overskrifterne *hvorfor tegne Muhammed?, tegningerne trykkes, ytringsfriheden til debat, konflikten optrappes, ambassader i brand, tegningerne trykt igen, angrebet på Westergaard, stadig til diskussion* (Hyldig) Teksten forholder sig altså meget til, hvad der konkret skete, men lægger også vægt på, at det åbnede en diskussion om ytringsfrihed.

Selvom begge forløb beder eleverne svare på spørgsmål, der skal få dem til at reflektere over ytringsfrihed og dens begrænsninger er det i begge tilfælde i høj grad sat i direkte forbindelse til selve Karikaturkrisen, dens forløb og konsekvenser, Jyllands-Postens ageren og reaktionen fra dele af den muslimske verden - især på en måde, hvor eleverne refererer argumenter fra diverse kilder.

Dertil kan man med de tidligere opstillede overskrifter se et særligt fokus på konflikt, man kunne argumentere for bidrager til en diskurs og understregning af "os og dem". Dette underbygges med fx. billedet fra Gyldendals forløb, hvor kvinder iført tørklæde afbrænder dannebrog, samt et billede af Muhammed (Billedet er fra 1335 er udført af en muslimsk illustrator) under overskriften *Muhammed må ikke afbildes*, hvilket man godt kunne argumentere for have antydninger af provokation og dermed konflikt.

Præsentation af udarbejdet undervisningsmateriale

Som alternativ til det tilgængelige undervisningsmateriale om Karikaturkrisen, der er at finde online, har jeg valgt at udarbejde et undervisningsmateriale, der i højere grad indtænker, hvordan

man kan klæde eleverne på, til at tale om, reflektere over og diskutere nok et af de mest kontroversielle temaer i vor tid - uden at bidrage til yderligere konflikt eller polarisering. En betydelig og afgørende forskel på de tilgængelige materialer og mit udarbejdede materiale er, at jeg bruger filosofisk dialog som omdrejningspunkt for den svære og vigtige samtale, der opstår i arbejdet med et kontroversielt emne som Karikaturkrisen. Materialet indeholder:

1. En ide til en opvarmningsøvelse - speeddating
2. En filosofisk dialog med eleverne. Denne tager udgangspunkt i tre ankerspørgsmål, nemlig (1) *Er der noget man ikke bør sige?*, (2) *Hvordan bør man reagere, når man føler sig krænket*, og (3) *Kan man være venner selvom man er meget uenige om noget?*. Det gøres med udgangspunkt i en vekselvirkning mellem stimuli og filosofisk dialog.
3. En øvelse, hvor eleverne skal forholde sig til dansk lovgivning, der har betydning for hvad man egentlig må sige.
4. En filosofisk dialog med eleverne, der tager eksplicit udgangspunkt i Karikaturkrisen.

Dertil er der formidlet formål for forløbet, samt en guide til læreren om dennes rolle og retningslinjer for den filosofiske samtale. Materialet er at finde i Bilag 1.

En vigtig pointe er, at eleverne først får præsenteret Karikaturkrisen eksplicit efter punkt 3. På den måde tager en stor del af forløbet udgangspunkt i at tale om temaer, der er gældende for Karikaturkrisen, men uden at Karikaturkrisen eksplicit indgår. Jeg har set dette som en måde at klæde eleverne bedre på til et så kompliceret emne, samt en måde at forsøge at undgå forudfattede, fordomsbaserede holdninger og etablerede samfundsdiskurser. Det er et forsøg på at skabe en så "ren" og "åben" mulighed for eleverne at dele deres tanker og holdninger i.

Materialet er afprøvet i en 8. klasse på en skole, der ligger i en forstad til København, som jeg vælger at kalde Englandsskolen. Skolen er præget af en vis diversitet - både økonomisk, religiøst og kulturelt. Klassens elever er primært ikke-muslimer, men der er også flere muslimske elever repræsenteret i afprøvningen af forløbet.

Analyse af empiri

Jeg vil i analysen referere til afprøvningen af mit udarbejdede undervisningsmateriale, hvor jeg i den konkrete filosofi-session tager udgangspunkt i "Klamme Homo" som stimulus (Bilag 1, s. 39), samt i de afviklede interviews og spørgeskema.

At behandle kontroversielle emner

Arbejdet med kontroversielle emner i folkeskolen er, som tidligere nævnt, et helt essentielt udgangspunkt for at bidrage til elevernes demokratiske dannelse og indfrielsen af folkeskolens formål. Karikaturkrisen er i sig selv nok et af vor tids mest kontroversielle emner. Det er både når det gælder det danske sekulariserende samfunds møde med religion og hellighed, og i den forbindelse hvor grænsen går for både ytringsfriheden, men også religionsfriheden. Dertil er der også et tidstypisk kontroversielt emne i, hvordan vi skal forholde os til et samfund, der er i hurtig bevægelse, hvor forståelse for minoriteter i samfundet for nogle kan være svær.

Karikaturkrisen som emne lever i høj grad op til den definition af kontroversielle emner Karin K. Flesner præsenterer (Flesner, 2020). Vigtigt bliver så at have en bevidsthed om, hvordan kontroversielle emner behandles i undervisningen. Med udgangspunkt i Beutelsbach-konsensusen skal undervisningen først og fremmest undgå at overvælde eleven (Christensen & Grammes, 2020, s. 4). I forbindelse med Karikaturkrisen, må man i høj grad være opmærksom på dette, idet Karikaturkrisen på mange måder er overvældende i sig selv. Den ultimative overvældelse er selvfølgelig at finde i selve Muhammedtegningerne, som eleverne blot med en googlesøgning kan finde. Dertil er der bestemt også voldsomme billeder at finde i diverse tilgængelige undervisningsmaterialer, fx billedet af muslimer, der brænder Dannebrog. At jeg i mit undervisningsmateriale har valgt at eleverne først overordnet med opvarmningsøvelsen og senere med den filosofiske dialog, bekræfter sig med et emne, der er mindre voldsomt og også tættere på elevernes livsverden, har netop til formål *ikke* at overvælde eleven. At man ikke overvælder eleverne er helt essentiel for at eleven kan danne sin egen holdning, og at undervisningen ikke bidrager til indoktrinering (Christensen & Grammes, 2020, s. 4). Dette understøttes også med Beutelbach-konsensusens punkt 2, der påpeger, at undervisningen må præsentere og behandle emner, der fremstår som kontroversielle i samfundet, som kontroversielle i skolen (Christensen & Grammes, 2020, s. 4). Læreren har altså en vigtig opgave i, at forskellige perspektiver i forbindelse med emnet skal repræsenteres i undervisningen.

Det er på en måde svært at kombinere med den filosofiske dialog, hvor læreren forventes at have en meget tilbagetrukket rolle. Alligevel kan læreren ved brug af spørgsmål hjælpe eleverne til at komme omkring mange perspektiver af emnet. Et eksempel på dette kan ses i følgende, hvor klassen er i gang med den filosofiske dialog, og taler om, hvordan man bør reagere på krænkelse (Ankerspørgsmål 2):

Amanda: Kan du forstå eller er det i orden at hun kaster en jakke efter hende? Lige i hovedet. Er det i orden?

Ayanda: Jeg tror ikke hun (Vega) troede det ville gøre ondt. Jeg tror bare at det var for at kaste et eller andet hun gjorde det.

Amanda: Hvis vi nu siger, at det var med vilje. Vega hun bliver så sur, at hun med vilje tager sin jakke og kaster den nærmest efter Emmas øje med vilje. Hun vil gerne have, at det lige gør lidt ondt på Emma. Er det så i orden?

Elever: "ja" "nej" "både og"

Amanda: Både og? hvorfor?

Danilo: Måske ville hun (Vega) gerne have hævn?

Amanda: Måske ville hun gerne have hævn. Er det okay, at ville have hævn? (Bilag 2, Afprøvning af filosofisk dialog 1, 16:50ff)

Eleven påpeger at hun ikke tror Vega troede det ville gøre ondt. Dette er jo et vigtigt perspektiv at få repræsenteret i dialogen. Dog vælger jeg at bruge elevens udsagn til også at få de øvrige elever til at reflektere over et andet perspektiv, nemlig når man gør noget ondt med vilje. Der kommer mange bud på perspektivet, og det munder ud i en elev, der siger, at Vega måske ville have hævn. Her har jeg som facilitator igen en vigtig rolle i at gribe elevens svar og få endnu flere perspektiver på banen; her ved at spørge om det er okay at ville have hævn, og senere spørge ind til forskellighed i og grader af hævn. Læreren skal altså sørge for at samfundets perspektiver/positioner på emnet, også skal være repræsenteret i samtalen, samtidig med at læreren ikke må styre samtalen for meget og give plads til netop det, eleverne vælger at bidrage med. Dette kan virke paradoksalt og dilemmafyldt, men er samtidig vigtigt i en undervisning, der ikke må indoktrinere og derfor *skal* repræsentere "alle" positioner i samfundet.

Dertil må læreren også være bevidst om, at selvom den filosofiske dialogs udgangspunkt er, at der er mange svar, som jeg også pointerer for eleverne i starten af sessionen, så betyder det ikke, at der ikke kan være forkerte svar. For selvom Beutelbach-konsensusen i teorien kræver samfundets diskurser repræsenteret i undervisningen, kan der naturligvis være situationer, hvor principperne ikke giver en entydig løsning (Christensen, 2021); nemlig hvis en elev siger noget, der intet med emnet har at gøre, eller hvis en elev siger noget, der nedværdigende, diskriminerende eller undertrykkende fx i form af racistiske udtalelser.

Samtidig er det, jf. Beutelbach-konsensusen punkt 3, vigtigt at vægte elevernes personlige interesser (Christensen & Grammes, 2020), der skal bidrage til elevernes selvstændighed (Christensen, 2021). Derfor har jeg på forhånd for afprøvelsen af undervisningsmaterialet ikke

forberedt andet end de tre ankerspørgsmål, og har altså ikke gjort mig tanker om, hvor samtalen *skulle hen*, men i stedet ladet den gå hen, hvor eleverne *ville have den*.

At bruge filosofisk dialog

Et helt afgørende aspekt for mit undervisningsmateriale - der også gør at det differentierer sig fra det allerede tilgængelige materiale - er brugen af filosofisk dialog i forbindelse med Karikaturkrisens temaer. Selvom der fremgår en introduktion til filosofisk dialog på EMU.dk (EMU, 2022), er min opfattelse, at det ikke umiddelbart er noget, der fylder meget i skoledagen for de fleste børn og unge. Denne tese, må jeg også synes at have fået bekræftet i mine samtaler med Anni Nielsen, der efteruddanner lærere i filosofisk dialog i forbindelse med SDU's projekt 'Filosofi i Skolen'. At eleverne sjældent støder på filosofi i skolen, viser sig også af mit spørgeskema, hvor flere elever bruger ord som "anderledes", "noget nyt" eller "noget andet" om undervisning (Bilag 2, Spørgeskema). I et interview sagde en elev således om det:

Amanda: Føler du det vi lavede idag var anderledes end det I normalt laver i samfundsfag eller i andre timer?

Luna: Altså ja. For jeg synes meget i Jonas' (samfundsfaglærer) timer vi sådan får en tekst, svarer på nogle spørgsmål, og nogle kilder og så sådan snakker vi om det. Og sådan synes jeg meget det foregår. Så det var fedt nok det der med lige at rykke lidt rundt og stå lidt op og gå lidt rundt og komme lidt frem og tilbage. (Bilag 2, Elevinterview 2, 01:10ff)

Den filosofiske dialog står altså i kontrast til, at eleverne "normalt" ofte sidder på deres faste plads i klassen, lytter, læser tekster, svarer på spørgsmål til kilder og snakker om det i plenum, hvilket var samme tendens jeg så, i de to uger, jeg observerede undervisningen i klassen.

Det afviklede spørgeskema viser, at mange elever faktisk var positivt stemt over filosofi-sessionen, hvor en elev fx skriver *Det var godt. Man deltager mere i undervisningen, fordi man er væk fra computeren. Man bliver mere en del af det, og følger mere med.* (Bilag 2, Spørgeskema).

Den filosofiske dialog tager udgangspunkt i de tre ankerspørgsmål, hvormed jeg prøver at repræsentere krisens mange positioner og mange nuancer, samtidig med at der er en naturlig progression i spørgsmålene, som kunne repræsentere handlingsforløbet for Karikaturkrisen. Dette er gjort, jf Beutelbach-konsensusens pointe i, at man må behandle kontroversielle emner som kontroversielle i undervisningen (Christensen & Grammes, 2020).

Dog er der en vigtig balance at have for øje; nemlig at man som lærer og facilitator af den filosofiske dialog må holde fast i det kontroversielle og repræsentere alle perspektiver uden at pådutte samtalen eller eleverne noget særligt indhold. Det er vigtigt at læreren fungerer som nysgerrig facilitator, der skal hjælpe elever i deres udforskning af ideer, men ikke undervise dem eller dele sin egen mening (Worley, 2019). Nogle af Worleys faciliteringsgreb er at finde i følgende eksempel fra filosofi-sessionen (Ankerspørgsmål 3):

Amanda: Tror I det er vigtigt at have nogle venner, hvor man også er lidt uenige om nogle ting?

Elever: "Ja"

Amanda: okay.. hvorfor? Over til Mie

Mie: Man behøver ikke at være enige om alting. Jeg tror heller ikke det ville være så sjovt, hvis man var enige om alting. Der skal jo være noget, man har lidt forskellige holdninger til

Amanda: hvorfor er det vigtigt at have lidt forskellige holdninger til nogle ting?

Mie: fordi alle er heller ikke ens. Altså man mener jo noget forskelligt

Amanda: Og det er en god ting, tænker du?

Mie: Ja. Så er man ligesom på hver sin måde. (Bilag 2, Afprøvning af filosofisk dialog 1, 23.10ff)

Her ses både brug af *opklarende spørgsmål* og *ekko* i spørgsmålet "*hvorfor er det vigtigt at have lidt forskellige holdninger til nogle ting?*". Dertil er der en generel nysgerrighed og et ønske om uddybning af elevens svar. Samtidig er der et forsøg på at indtage *tjenerrollen*, hvor lærer er "til stede, men usynlig" - og dertil undgår al korrekthedsfeedback, da denne vil bryde "kontrakten", der er gældende i den filosofiske dialog; nemlig at der er plads til mange svar.

Alligevel er det værd at påpege det paradoksale i brugen af filosofisk dialog i forbindelse med Karikaturkrisen temaer; nemlig at man skal lade eleverne og deres ideer styre i den fri, spontane samtale, der jf. Beutelbach-konsensus skal vægte elevernes personlige interesser (Christensen & Grammes , 2020), samt Klafkis vægtning af elevernes selvbestemmelse og medbestemmelse (Klafki, 2001), samtidig med, at man - for at undgå indoktrinering - må sørge for at alle positioner er repræsenteret i et så kontroversielt emne.

At bruge sproget som formidlende redskab i svære emner

En stor del af selve udførelsen af filosofi-sessionen har afsæt i sproget, og hvordan læreren faciliterer samtalen og gennem sproget hjælper eleverne til at udtrykke dét, de mener. Derfor bliver det afgørende, at læreren gennem sin rolle som nysgerrig facilitator bruger hensigtsmæssigt sprog, der hjælper eleverne til at udforske deres ideer og tanker. Det handler især om, at blive bekvem med at bruge fraser som "Hvorfor?", "Vil du uddybe?" eller "Hvad mener du når du siger...?", der alle bidrager til elevens mulighed for at udforske, tilføje og nuancere deres udtalelser. En anden måde er at "gribe" ord/begreber/fænomener, eleven selv bruger og spørge mere ind til begrebet og hvordan de forstår det. Følgende er en situation, der viser, hvordan læreren kan bruge denne teknik:

Mehmet: Hvis hun er blevet krænket, så er det jo en god ide at snakke med en

Amanda: og hvis vi lige tager det der ord "krænket". Er der måske nogen der kan hjælpe; hvad betyder det?

Luna hvisker "at føle sig stødt" (Bilag 2, Afprøvning af filosofisk dialog 1, 14:15ff)

Her beder jeg altså eleverne om både at forholde sig til vigtige ord, andre elever har bidraget med i samtalen, og at bede dem uddybe, hvad de mener. På den måde får læreren gennem sproget en helt afgørende rolle i at hjælpe eleverne med at udtrykke det, de tænker.

Dog er der bestemt nogle sproglige fælder læreren kan falde i, når de faciliterer den filosofiske dialog. Dertil har jeg forstået, gennem samtale med Anni Nielsen fra SDU, at dét flest lærere har svært ved sprogligt i den filosofiske dialog er at undgå parafrasering og korrekthedsfeedback. Trods min store opmærksomhed på netop dette i planlægningsfasen og i selve udførelsen er der stadig eksempler på, hvor jeg giver korrekthedsfeedback, hvilket kan ses i følgende eksempel:

Amanda: Prøv lige at kaste den over til Luna. Hvad sagde du Luna? For det var faktisk rigtig godt

Luna: At føle sig stødt

Amanda: og vil du måske prøve at uddybe det? Hvad kunne det fx være?

Luna: Det ved jeg ikke... fx at man bliver kaldt noget, ligesom i den her situation

Amanda: Ja, præcis. Kan du forstå at Vega kan føle sig krænket?

Prøv at kaste den videre til Lisa. Tak Luna (Bilag 2, Afprøvning af filosofisk dialog 1, 14:26ff)

Her ser vi, at min måde at tilgå Luna er ved på forhånd at bekræfte hende i, at det hun sagde var godt og værd for klassen at høre. Det er gjort i et forsøg på, at give Luna ros og dermed selvtillid til at dele det med resten af klassen, men det er kun lav værdisætning, og derfor ikke optimalt, når det kommer til anerkendelse af eleverne i dialogen. At give korrekthedsfeedback bryder simpelthen kontrakten, man har med eleverne om, at der er mange rigtig svar. Det kan sætte en stopper for tankestrømmen, fordi der nu er noget, der er mere rigtigt end andet, og det kan dermed bidrage til en mindre "fri" samtale. Læreren må altså helt må undgå at bruge vendinger som "præcis", "god pointe" eller andre sproglige nuancer, der hæmmer den frie dialog.

At skabe et rum med mange stemmer

Målet om at skabe et rum med mange stemmer eller det Olga Dysthe kalder *det flerstemmige klasserum* er vigtigt i forbindelse med at *gøre* demokrati i skolen, netop fordi det for demokratiet er vigtigt, at alle stemmer/positioner er repræsenteret og føler sig hørt og anerkendt i deres holdning. Målet med filosofi-sessionen var derfor også - selvfølgelig - at forsøge at skabe et rum med mulighed for, at så mange elever som muligt trygt kunne dele deres holdninger med hinanden. Interessant er, at de fysiske rammer for metoden i sig selv i høj grad imødekom dette mål. Brugen af filosofi-cirklen havde umiddelbart den virkning, at eleverne var mere deltagende, hvilket ses i følgende citat fra et elevinterview:

Ayanda: Jeg kunne godt lide cirklen. Man kunne se sådan folks reaktioner, og se sådan at folk tænkte over det

Amanda: Så det gjorde noget at man kunne se hinanden?

Ayanda: Ja, fordi altså, der er det sådan lidt sværere, hvis man sidder på pladsen (ens normale plads i klassen, red.).

(...)

Amanda: Føler du, at du tænkte mindre over hvad du skulle sige i cirklen end som i sidder i klassen normal

Ayanda: ja for man var hurtigere til. Man kunne se at folk sådan prøvede at være hurtige til at sige noget. (Bilag 2, Elevinterview 3, 00.40ff)

Det at eleverne har kunne se hinanden og hinandens reaktioner, har altså virket motiverende og måske endda tryghedsskabende for eleverne i samtalen, og har i hvert fald, ifølge eleven her, resulteret i mere deltagelse end normalt. Dysthe peger på tre greb, der er essentielle, når man har

ambitioner om at facilitere det flerstemmige klasserum, nemlig; autentiske spørgsmål, optag af elevsvar og høj værdisætning (Dysthe, 1997). Præmissen for den filosofiske samtale er i meget høj grad bygget på at bruge og lade eleverne forholde sig til autentiske spørgsmål, hvortil jeg kan referere til mine tre ankerspørgsmål (Bilag 1, s 36), men også de mulige opståede spørgsmål, der er knyttet til hvert enkelt ankerspørgsmål (Bilag 1, s. 36). Dertil peger Dysthe på vigtigheden i at bruge optag af elevsvar (Dysthe, 1997). Også her imødekommer den filosofiske dialogs udgangspunkt netop dette, i form af lærerens nysgerrige facilitatorrolle, der kan ses i følgende eksempel:

Amanda: Ja, og hvorfor synes du, at Vega skulle gå til en lærer?

Mehmet: Fordi hun bliver kaldt homo

Amanda: Men *hvorfor* skal hun. Kan du prøve at uddybe det?

Mehmet: Hvis hun er blevet krænket, så er det jo en god ide at snakke med en

Amanda: og hvis vi lige tager det der ord "krænket". Er der måske nogen der kan hjælpe; hvad betyder det? (Bilag 2, Afprøvning af filosofisk dialog 1, 14.10ff)

Det resulterer i, at eleven får brugt ordet krænket, hvortil jeg vælger at optage elevens svar og bruge det til at spørge klassen, hvad de forstår ved ordet. I forbindelse med høj værdisætning finder jeg følgende eksempel særligt iøjnefaldende:

Danilo: Måske ville hun gerne have hævn?

Amanda: Måske ville hun gerne have hævn. Er det okay at ville have hævn?

Elever: "Ja." "måske"

Amanda: Er det det i alle tilfælde? Hvad hvis det var noget endnu ondere hun (Vega) gjorde? hvis hun nu delte private billeder til alle hendes (Emmas) venner. Ville det så være i orden?

Danilo: Så gør du bare det samme...

Ayanda: Så stopper det jo aldrig

Amanda: Men er det i orden at tage hævn? Prøv lige at snakke med jeres makker. Er det i orden at tage hævn og hvor meget hævn må man tage? (Bilag 2, Afprøvning af filosofisk dialog 1, 17:44ff)

Eleven vælger at inddrage ordet/begrebet/konceptet *hævn* - noget jeg ikke selv var forberedt på, vi skulle omkring i filosofi-sessionen. Alligevel vælger jeg at spørge ind til det, bede klassen om at makkersnakke, for så efterfølgende at tale videre i plenum om hævn. På den måde sker der altså en høj værdisætning af elevens input.

Brugen af makkersnak er i sig selv også et greb, der har til formål at gøre det mere trygt for eleverne at deltage i samtalen, idet de ikke behøver sige, hvad de selv mener, men *bare* hvad de og makkeren snakkede om. På den måde er eleven i en mindre udsat position, hvor der er mindre på spil, og det er derfor umiddelbart nemmere at deltage mundtligt. Mit spørgeskema viser i den forbindelse af 30% af eleverne erklærede sig enig i følgende udsagn: "Makkersnak gjorde at jeg var mere tryk ved at dele mine holdninger i cirklen" (Bilag 2, Spørgeskema), hvorfor man må konkludere, at makkersnak har den ønskede effekt.

Dertil er både relationen elever imellem og lærer-elev relationen afgørende for elevernes grad af tryghed i at deltage i læringsfællesskabet (Klinge, 2018). Jeg forsøgte at imødekomme dette i begrænset omfang ved at bruge to uger sammen med klassen forinden afprøvning af undervisningen. Dette kunne fungere som en måde, at vise eleverne, at jeg reelt var interesseret i dem, deres tanker og oplevelser, hvilket jeg kunne have en formodning om også har haft betydning for graden af, hvor vellykket en filosofi-session med klassen kunne blive.

Jeg vil også gerne fremhæve følgende eksempel som et billede på, hvordan man kan forsøge at skabe et trygt rum:

Amanda: prøv at kaste den over til Luna. Nej? Ikke alligevel? Så kast den over til Magnus. Og husk at I siger på forskellige måder, så selvom man har en følelse af, at det er lidt det samme, så er jeg sikker på at I siger det på forskellige måder, så endelig bare sig til. (Bilag 2, Afprøvning af filosofisk dialog 1, 08:38ff)

Her er der altså et meget tydeligt eksempel på, hvordan man eksplicit kan minde eleverne om, at de alle repræsenterer deres individuelle stemme, at nuancerne i deres svar altid vil være forskellige, og at netop disse forskelle er vigtige og værdifulde i den filosofiske dialog. Dette kan dog alligevel være svært for eleverne, da det igen er noget, der er "anderledes" for dem på mange måder; de er vant til korrekthedsfeedback, rigtige/forkerte svar og lærere, der siger, at der ikke er grund til at gentage noget, nogle andre har sagt. Samtidig viser eksemplet også, at man som lærer må give plads til, når eleverne spontant ikke ønsker at dele deres svar eller måske lige har brug for at tænke lidt videre. Ved bare at gå hurtigt videre, og ikke dvæle ved elevens udsatte position, viser jeg at jeg "har hende".

At bidrage til den demokratiske dannelse

Brugen af Karikaturkrisen i undervisningen er vigtig, hvis vi tager udgangspunkt i Klafkis pointe om, at (den demokratiske) dannelse opnås gennem mødet med epokale nøgleproblemer i samtiden og den formodede fremtid. Dertil imødekommer den filosofiske samtale i høj grad også de tre mål, Klafki har etableret for (den demokratiske) dannelse; nemlig selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Helt konkret har eleven i vid udstrækning selvbestemmelse over, hvor meget og hvordan de vil deltage i den filosofiske dialog, og dertil selvbestemmelse over deres egen holdning til emnet. At dele sin holdning i filosofi-cirklen taler derved ind i medbestemmelseevnen, der imødekommes, idet eleverne hver især har mulighed for at bidrage til den fælles samtale og i den forbindelse den kultur, eleverne etablerer med hinanden. Dertil hører også solidaritetsevnen, der foregår både på et metaniveau, hvor eleverne i filosofi-cirklen må forsøge at forstå og give plads til hinanden i deres forskellige deltagelsesmuligheder, men det foregår også i høj grad i forbindelse med selve emnet og de tre ankerspørgsmål, da de her forholder sig til at forstå andre mennesker og ikke mindst minoriteter i samfundet.

Her kunne man pege på, at de fysiske rammer, der indebærer øjenkontakt og elevernes mulighed for at se hinandens reaktioner, hjælper dem til at opøve deres solidaritetsevne.

Klafki arbejder med en tese om, at man i arbejdet med de epokale nøgleproblemer vil tilegne sig holdninger og evner, der rækker ud over det konkrete nøgleproblems område, hvor den første er *beredvillighed og evne til kritik, herunder også selvkritik* (Klafki, 2001). Dette kommer særligt til udtryk i en situation i filosofi-cirklen, hvor en elev siger noget, man kunne antage ikke var et seriøst svar på spørgsmålet. Det er efter jeg har oplæst stimulus 2 og stillet ankerspørgsmål 2: *Hvordan bør man reagere, når man føler sig krænket?*. Hertil udfolder dialogen sig således:

Emil: Hun siger jo at hun er en 'han' altså en mand. Så hun bør bare tage det som en mand.
Flere elever griner og klapper

Amanda: Og når du siger tage det som en mand. Hvem bør tage det som en mand?

Emil: Vega

Amanda: Okay. Og hvad betyder det for dig? At tage det som en mand?

Emil: At være ligeglad med det. Sige okay.

Luna bryder ind: *"er det at tage det som en mand?"*
Iben bryder ind: *"for piger kan ikke bare være ligeglade?"*

Emil: hun er jo en mand nu

Amanda: Hvorfor synes du Vega skal være ligeglad?

Emil: fordi hun er en han (Bilag 2, Afprøvning af filosofisk dialog 1, 11:59ff)

Det synes at eleven blot har valgt at deltage i samtalen for at sige noget sjovt eller provokerende, idet han igen og igen gentager sin pointe om, at "hun er en mand". Interessant er her, at selvom nogle elever, synes det er sjovt og klapper, så er der også flere elever, der forholder sig kritisk til hans udtalelser og udbryder ting som: "*er det at tage det som en mand*" og? "*for piger kan ikke bare være ligeglade?*" (Bilag 2, Afprøvning af filosofisk dialog 1, 11:59ff).

Eleverne både lægger mærke til, bliver forstyrret af, og forholder sig kritisk til, at der er en elev i klassefællesskabet - og i det fællesskabende, der opstår i den filosofiske dialog - der ikke tager det seriøst og bryder med det flow, der er i den fælles skabelse.

Klafki peger også på *Beredvillighed og evne til argumentation* (Klafki, 2001), man kan sige imødekommes helt grundlæggende ved at bruge filosofisk dialog, og hertil især lærerens rolle i at stille spørgsmål og dermed få eleverne til at argumentere for deres holdninger. Dette er også forsøgt imødekommet med opvarmningsøvelsen; speeddating, hvor eleverne skulle argumentere for deres holdninger på flere forskellige spørgsmål hurtigt efter hinanden. Speeddating øvelsen (Bilag 1, s. 35) imødekommer i høj grad også den evne Klafki kalder *Empati i betydningen evne til at kunne se en situation, et problem, en handling fra modpartens synsvinkel i en sag*. Her skulle eleverne (i speeddating del 2) påtage sig en holdning til en specifik sag. At blive "tvunget til" at forstå og argumentere for et synspunkt kan på den måde bidrage til deres evne til empati. Dertil er filosofi-cirklen i sig selv også grundlæggende et forsøg på at opøve empati. Elevernes evne til empati blev især tydelig med ankerspørgsmål 2 *Hvordan bør man reagere, når man føler sig krænket?*. Flere elever viste her evner til fx. godt at kunne forstå at Emma bliver sur/ked, og sågar også forstå at hun reagerer, men samtidig godt rationelt sige at det ikke var en reaktion, der var i orden. Eleverne viser på den måde evne til både at have empati for Vega og Emma i de oplæste stimulus, hvilket man i høj grad må sige, at være en succes, fordi eleverne formår at vise, at verden ikke er sort og hvid, og at der er mange nuancer knyttet til så komplicerede emner. Dertil viser eleverne også evne for både empati og solidaritet, idet flere også italesætter, at man (ifm. ankerspørgsmål 3) ikke behøver være enige om alt. En elev siger således i den filosofiske dialog:

Mie: Man behøver ikke at være enige om alting. Jeg tror heller ikke det ville være så sjovt, hvis man var enige om alting. Der skal jo være noget, man har lidt forskellige holdninger til

Amanda: hvorfor er det vigtigt at have lidt forskellige holdninger til nogle ting?

Mie: fordi alle er heller ikke ens. Altså man mener jo noget forskelligt

Amanda: Og det er en god ting, tænker du?

Mie: Ja. Så er man ligesom på hver sin måde. (Bilag 2, Afprøvning af filosofisk dialog 1, 23:28ff)

I forbindelse med demokratiske dannelse, må det anses som naturligt at tage et blik på folkeskolens formål, og hvordan netop den afprøvede filosofiske dialog imødekommer denne.

Først og fremmest vil jeg fremhæve at *skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2006), idet den filosofiske dialog i høj grad forsøger at gøre noget andet end den traditionelle undervisning. Det giver eleverne en fællesskabende oplevelse, hvor der netop gives tid til fordybelse. Fortsættelsen: *så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2006), er også i høj grad relevant i den filosofiske dialog, idet hele fundamentet for samtalen er en opfattelse af eleverne som værdige bidragere til det fælles. I den forbindelse må jeg også fremhæve følgende: *Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2006). Man kan sige at den filosofiske dialog har netop dette som både mål og middel, idet den forsøger at bidrage til demokrati ved at *gøre* demokrati eller at opøve empati og solidaritet gennem en ligeværdig samtale, der er præget af åndsfrihed - samtidig med at det faktisk i høj grad også er disse værdier, vi forholder os mere konkret til i selve den filosofiske dialog.

At skabe deltagelsesmuligheder gennem fællesskabende aktiviteter.

I forbindelse med afprøvningen af mit undervisningsmateriale, er Christina Holm Poulsens pointe i at vi må rette fokus på konteksten for deltagelsen for at kunne forstå den enkeltes elevs deltagelse, relevant.

Særligt interessant har selvfølgelig været filosofi-cirklen, da den har været mit primære forsøg på at skabe en kontekst, hvor deltagelsesmulighederne for eleverne øges gennem en fællesskabende aktivitet. Målet for denne aktivitet taler altså i høj grad ind i Poulsens forståelse af fællesskabet, som en fælles skabelse, der sagtens kan være præget af uenighed og konflikt, og hvor elevernes individuelle bidrag ses som værdifulde for den fælles skabelse, der opstår i den filosofiske dialog.

Jeg har forsøgt at skabe gode deltagelsesmuligheder ved netop at tage Karikaturkrisen ud af ligningen og *blot* tale om Emma og Vega og de tre tilhørende ankerspørgsmål. Ved at gøre således fjerner jeg noget af det *farlige* eller *kontroversielle* ved samtalen, og møder i stedet eleverne i en situation, der er *tættere* på dem. Det viser sig fx. i et af mine udarbejdede elevinterview, der udfolder sig således:

Amanda: Synes du det hjalp at vi snakkede om Vega og Emma inden vi snakkede om Muhammedkrisen? Altså til bedre at forstå, hvad Muhammedkrisen handlede om

Ayanda: Ja det tror jeg. For det var sådan en hverdagsting på en måde. Og noget nyt. Og det er Muhammedkrisen jo ikke som sådan. Så det var meget godt. Og så snakkede vi faktisk også om det i pausen - både nogle af drengene og pigerne (Bilag 2, Elevinterview 3, 04:02ff).

Eleven peger altså også på emnet som hverdagsting, og at det var godt. Man må derfor anse det som et succesfuld forsøg på at give flere elever lyst til at deltage, hvilket er helt essentielt, når målet er at give plads til, at flere kan deltage i den fælles skabelse. Dertil siger eleven, at der var flere fra klassen, der snakkede om det i pausen, hvilket jo bestemt peger på et ønske om at deltage - selv når læreren ikke hører elevernes svar. Det viser, at der er en reel motivation for elevernes deltagelse i den filosofiske samtale.

I forbindelse med elevernes deltagelse i den filosofiske dialog, er en pointe, at den filosofiske dialog har potentiale til at gøre alle elever relevante uanset faglighed. Den filosofiske dialog et godt redskab til netop at bidrage til øget lyst til - og ikke mindst mulighed for - deltagelse uanset den enkelte elevs "dygtighed".

For at understøtte dette for elever forsøger jeg undervejs at bekræfte alle elevers værdige input ved fx. at sige følgende:

Amanda: Og husk at I siger på forskellige måder, så selvom man har en følelse af, at det er lidt det samme, så er jeg sikker på at I siger det på forskellige måder, så endelig bare sig til. (Bilag 2, Afprøvning af filosofisk dialog 1, 08:38ff)

At sige det på denne måde skulle gerne give eleverne anerkendelse i deres forskellige måder at deltage og bidrage til det fælles; og dertil skabe bedre deltagelsesmuligheder for hver enkelt elev. At eleverne skulle være mere deltagende i den filosofiske dialog end i den "normale" undervisning, underbygges også med spørgeskemaets spørgsmål: *Hvordan var det at "filosofere", da vi sad i cirklen i morges?*, hvortil der kom svar som:

Det var godt. Man deltager mere i undervisningen, fordi man er væk fra computeren. Man bliver mere en del af det, og følger mere med.

Det var sjovt fordi det var anderledes. Det var nogle lidt andre ting man tænkte over end i normal undervisning. Det var godt at vi hørte hinandens meninger. (Bilag 2, Spørgeskema).

Diskussion

Jeg vil i følgende afsnit diskutere spørgsmål, der er opstået som følge af min analyse af indsamlet empiri. Jeg har samlet mine refleksioner under tre underoverskrifter: *Hvorfor og hvordan skal Karikaturkrisen på skoleskemaet?*, *Er der en plads til filosofisk dialog i skolen?* og *Hvor er nuancerne?*

Hvorfor og hvordan skal Karikaturkrisen på skoleskemaet?

Med det nyligt fremsatte forslag om at gøre undervisning i Muhammedkrisen obligatorisk i folkeskolen, blev debatten om Karikaturkrisens plads på skoleskemaet for alvor taget op. Meningerne er mange og bestemt også meget modstridende, og selvom forslaget formentlig ikke bliver til noget i denne omgang, har debatten vist, at der er meget på spil, når det kommer til at have Karikaturkrisen på skoleskemaet. Samtidig tror jeg bestemt ikke, at det er sidste gang, vi som samfund skal forholde os til netop denne og lignende debatter. Derfor synes jeg, uagtet afstemningen om forslaget udfald, at det er værd at forholde sig til både hvorfor og hvordan, vi skal undervise i Karikaturkrisen i folkeskolen. Klafki peger på, at vi ifm. dannelse i skolen, må forholde os til tidstypiske nøgleproblemer, hvorfor man kunne pege på at Karikaturkrisen og dens temaer bestemt bør behandles i folkeskolen. Dertil kan undervisningen i Karikaturkrisens temaer, som min analyse pegede på, nemlig imødekomme mange af de evner, der forventes opøvet hos elever, så de senere kan indgå som borgere i et demokratisk samfund. Vigtigheden i at undervise i Karikaturkrisens temaer underbygges også med Børne- og Undervisningsministeriets udgivelse *Hvordan taler man nemt om det svære*, der indledende påpeger:

“Nøglen til børn og unges demokratiske dannelse findes i, hvordan vi lærer dem at rumme andres værdier og håndtere følsomme og kontroversielle emner.” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019).

Arbejdet med kontroversielle emner, herunder Karikaturkrisen, må altså anses som vigtige i forbindelse med den demokratiske dannelse af elever i den danske folkeskole.

Der er også mange forskellige holdninger til, hvorfor man skulle *lade være* med at undervise i Karikaturkrisen. I diverse medier og i den politiske debat frembringes ofte frygt som argument for at lade være, og andre gange handler det om hensynet til minoriteten eller i hvert fald et ønske om ikke at krænke nogen. Men i forbindelse med alle disse grunde til at lade være med at undervise i Karikaturkrisen ligger der også en del fordomme. Ved ikke at undervise i Karikaturkrisen imødekommer man disse fordomme, der er påduttet visse grupper. Man kunne lidt udpenslet kalde det de lave forventningers racisme. Ved netop at behandle emnet i skolen lader man alle elever være deres individuelle selv, i form af deres værdige og værdifulde holdninger og meninger, i stedet for at se dem som repræsentanter af en gruppe, man har (negative) forventninger til bliver stødt.

Hvis vi godtager præmissen om, at det er vigtigt at behandle Karikaturkrisen i skolen, bliver et naturligt følgende spørgsmål selvfølgelig, *hvordan* der skal undervises i Karikaturkrisen. Her har mit primære bud været brugen af filosofisk dialog, og ikke mindst med en pointe om, at fokusere på Karikaturkrisens *temaer*, hvorfor jeg slet ikke inddrog Karikaturkrisen eksplicit i de første 90 minutter af min afprøvede undervisning. I stedet forholdt vi os udelukkende til de tre ankerspørgsmål (1) *Er der noget man ikke bør sige?*, (2) *Hvordan bør man reagere, når man føler sig krænket*, og (3) *Kan man være venner selvom man er meget uenige om noget?*, udenom selve krisen. Pointen med dette var at skabe en mere fri og fordomsfri samtale, der ikke bar præg af forudfattede holdninger eller mediebildets polarisering i krisen, samtidig med at jeg heller ikke blot ønskede en nøgtern samtale om krisens hændelsesforløb. Det var vigtigt, jf. Beuthelbach-konsensusen, at det, der fremstår kontroversielt i samfundet, også må fremstå kontroversielt i klasselokalet (Christensen & Grammes, 2020). Derfor var jeg ikke nervøs for konflikten, da det netop er i konflikten, at eleverne også får lov til at bidrage til den fælles skabelse, der er i en sådan samtale.

Er der en plads til filosofisk dialog i skolen?

Med mit empiriske grundlag, synes jeg at kunne konkludere at filosofisk dialog er en, på mange måder, konstruktiv og hensigtsmæssig måde at arbejde med kontroversielle emner i folkeskolen på. Den filosofiske dialog både imødekommer og bidrager til elevernes demokratiske dannelse, og bidrager til et rum og en undervisning, der er forankret i en fri og fordomsfri samtale, hvor alle elevers bidrag ses som værdige og værdifulde. På den måde bidrager den filosofiske dialog også til deltagelsesmuligheder gennem en fælles skabelse på tværs af elevers forskellige niveauer i en traditionel forståelse, hvorfor flere stemmer bliver hørt, og klasserummet deraf bliver mere

demokratisk. Den filosofiske dialog ønsker som sagt at give plads til mange rigtig svar og helt undgå korrekthedsfeedback fra læreren, men der opstår et paradoks her i forbindelse med Karikaturkrisen, såvel som andre kontroversielle emner, hvis vi også skal leve op til beuthelbach-konsensusen om, hvad der er kontroversielt i samfundet, også må fremstå kontroversielt i klasserummet (Christensen & Grammes, 2020). Det sætter læreren i en svær facilitatorrolle, hvor de har ansvaret for at alle perspektiver præsenteres i samtalen - også dem eleverne ikke selv får på banen - uden at det fremstår som noget, der er mere korrekt, fordi det kommer fra læreren. Én ting er, at der er nogle opmærksomhedspunkter i selve udførelsen af den filosofiske dialog, noget andet er hvorvidt, der reelt er en plads til den filosofiske dialog i den danske folkeskole i dag. Den filosofiske dialog kræver, at fokuset på den målbare konkrete faglighed - der også nemt kan omsættes til karakterer - sænkes, og at der gives mere plads og tid til "de mange svares undervisning", der desværre ofte ikke har sin plads i klasserummet pga. tidsmangel, fokus på pensum, eksamener og målbarehed i en individorienteret konkurrencestat.

Hvor er nuancerne?

I min kortlægning af tilgængeligt undervisningsmateriale, påpeger jeg, at disse materialer i nogen grad enten forsøger at forholde sig meget nøgternt til Karikaturkrisen, eller modsat faktisk bidrager til en særlig diskurs og i nogen grad opildner til konflikt. Samme tendens synes jeg at se i medierne, der på samme måde bidrager til polarisering og i høj grad mangler nuancerne, der bør følge med emnet og med debatten. Dertil ses der en ærgerlig tendens hos medierne; nemlig at Karikaturkrisen og selve Muhammedtegningerne ofte bliver blandet sammen eller i hvert fald ikke tydeligt bliver adskilt fra hinanden, hvilket man bestemt kunne argumentere for, fjerner nuancer fra debatten. I min optik er der i hvert fald meget stor forskel på at ville afvikle undervisning i Karikaturkrisen og afvikle undervisning, der tager udgangspunkt i tegningerne. På samme måde bringes lærernes *frygt* igen og igen op i medierne, men ofte uden at specificere, hvorvidt det er frygt for (blot) at undervise i emnet eller frygt for at vise tegningerne. I den forbindelse er det heller ikke urealistisk at møde udtalelser som *voldsmanden veto* eller at *terroristerne ikke vinder*, som Susie Jessen (DD) sagde under 1. behandlingen af det omtalte beslutningsforslag eller *ofre for frygtkulturen* som Frederik Vad (S) omtalte lærere (Folketinget, 2023) Alt dette taler ind i samme diskurs fokuseret på konflikt, og som ikke forholder sig til nuancerne i debatten. På den måde bliver vi ved med at fjerne fokus fra noget, der reelt er spændende og vigtigt både i og udenfor skolen, og som på alle mulige måder er

vigtigt at snakke om. Det er netop dette, jeg har forsøgt at indkapsle og tage med ind i klasserummet i form af de tre ankerspørgsmål: (1) *Er der noget man ikke bør sige?*, (2) *Hvordan bør man reagere, når man føler sig krænket*, og (3) *Kan man være venner selvom man er meget uenige om noget?*

Det var netop nuancerne, der kvalificerede samtalen med eleverne. Den filosofiske dialog viste nemlig, at eleverne havde meget komplekse og nuancerede holdninger til disse temaer. De viste, at man på én og samme tid godt kan:

- Mene at man må tænke lige hvad man vil, men ikke nødvendigvis behøver at sige det højt altid.
- Forstå at folk bliver krænket og forstå, at nogen reagerer på krænkelser, men samtidig være uenige i deres reaktion.
- Være venner selvom man er uenige, men at der samtidig også kan være noget, man er for uenige om til at være venner.

Samtalen med eleverne tydeliggjorde altså, at vi ikke behøver at bidrage til en særlig diskurs, når der undervises i Karikaturkrisen, men at emner som disse er nuanceret og komplekse - og skal have lov til at være netop dette.

Konklusion

Jeg blev i projektets spæde start nysgerrig på emnet pga. det omtalte forslag om, at gøre Muhammedkrisen obligatorisk i folkeskolen, samt den debat forslaget fulgte med sig. Dertil fulgte så hurtigt en opmærksomhed på, hvordan netop denne debat udspillede sig i medierne; med et udpræget fokus på konflikt, frygt, voldsmandens veto, og et tydeligt "os og dem". Samme tendens så jeg i diverse tilgængelige undervisningsmaterialer online, der ofte indeholdte "konfliktfyldte" billeder af fx. Dannebrog, der bliver afbrændt. Dette gav mig en motivation for at nytænke en potentiel undervisning i Karikaturkrisen, der netop ikke bidrager til konflikt og polarisering, men snarere forsøger at skabe en fri, fordomsfri og nuanceret dialog om et så komplekst og kontroversielt emne. Karikaturkrisens temaer, og debatten om ytringsfrihedens grænser, kommer jævnligt op til debat, og vi må forvente, at det igen og igen vil blive aktuelt. Man kunne anse det som et epokalt nøgleproblem, hvorfor folkeskolen, og ikke mindst samfundsfaget, også har et ansvar for at behandle dette som en del af elevernes demokratiske dannelse.

Midlet til at udføre en sådan undervisning blev for mig filosofisk dialog, og det var netop denne tilgang, der blev helt afgørende for, at mit undervisningsforløb på mange måder lykkedes i en sådan forstand, at eleverne havde gode deltagelsesmuligheder, var fællesskabende om samtalen og

værdigt bidrag til en mere fri samtale med plads til mange svar og nuancer. På den måde blev brugen af den filosofiske dialog ifm. Karikaturkrisens temaer en måde at bidrage til elevernes demokratiske dannelse, og opøve demokratiske evner; selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet.

Samtidig fik jeg, med afprøvelsen af undervisningsmateriale, cementeret at eleverne i den filosofiske dialog netop behandlede Karikaturkrisen som nuanceret og kompleks - lige præcis som den bør behandles.

Litteraturliste

Andersen, C. (2005). *Dyb angst for kritik af islam*. Politiken.

<https://politiken.dk/kultur/boger/art5006104/Dyb-angst-for-kritik-af-islam> (besøgt 26.03.23)

Bejder, P. & Kristensen, B. (2011). *Terrorlove og Muhammed-krise, 2001-2006*.

Danmarkshistorien.dk.

<https://danmarkshistorien.dk/vis/materiale/terrorlove-og-muhammed-krise/> (besøgt 26.03.23)

Børne- og Undervisningsministeriet (2003) Fælles Mål. Hentet fra:

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=24139>

Børne- og Undervisningsministeriet (2006). Folkeskolens formål. Hentet fra

<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2022/1396>

Børne- og Undervisningsministeriet (2019). Hvordan taler man nemt om det svære? – Redskaber til dialog i grundskolen.

Børne- og Undervisningsministeriet (2020). Bekendtgørelse af lov om folkeskolen. Hentet fra:

<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2020/1396>

Christensen, A. S. (2021). *Samfundsfagsdidaktik - livsverden, fag og politisk dannelse*. Hans Reitzels Forlag

Christensen, A. S., & Grammes, T. (2020). The Beutelsbach Consensus – the German approach to controversial issues in an international context. *I: Vol 14 Nr. 4: Temanummer om kontroversielle spørgsmål i uddannelsen*. Acta Didactica Norden.

Dysthe, O. (1997). Det flerstemmige og dialogiske klasserummet. I O. Dysthe, *Det flerstemmige klasserummet: skrivning og samtale for å lære*. København : Ad Notam Gyldendal.

EMU (2022). *Introduktion til filosofiske dialoger*. Hentet fra:

<https://emu.dk/grundskole/varieret-undervisning/etik/introduktion-til-filosofiske-dialoger?b=t5-t1116-t4102> (besøgt 31.05.23)

Flensner, K. K. (2020) Dealing with and teaching controversial issues – Teachers' pedagogical approaches to controversial issues in Religious Education and Social Studies. *I: Vol 14 Nr. 4: Temanummer om kontroversielle spørgsmål i udbildningen*. Acta Didactica Norden.

Folketinget (2023). B 18 Forslag til folketingsbeslutning om at opdatere skolesikkerhedsberedskabsplanerne og udarbejde undervisningsforløb om Muhammedkrisen til brug i undervisningen i folkeskolen. Hentet fra:

<https://www.ft.dk/samling/20222/beslutningsforslag/b18/index.htm>

Folketinget (2023). 1. behandling af B 18 Forslag til folketingsbeslutning om at opdatere skolesikkerhedsberedskabsplanerne og udarbejde undervisningsforløb om Muhammedkrisen til brug i undervisningen i folkeskolen. Hentet fra:

<https://www.ft.dk/samling/20222/beslutningsforslag/B18/BEH1-58/forhandling.htm#tE938EC74786F4740AEF33CB26067233Btab1>

Grøndahl, M. (2020). *Muhammed-krisen*. Faktalink <https://faktalink.dk/titelliste/muha00> (besøgt 26.03.23)

Holstein, E. (2022). Stort flertal for undervisning i Muhammed-krisen. Altinget.

<https://www.alinget.dk/uddannelse/artikel/stort-flertal-for-undervisning-i-muhammed-krisen>

(besøgt 26.03.23)

Hyldig, A.. *Muhammed-krisen*. Clio. Hentet fra:

<https://portals.clio.me/dk/historie/7-9/emner/historiske-temaer/kulturmoeder/muhammed-krisen/> (besøgt 31.05.23)

Højholt, C. (2014). Udvikling gennem deltagelse i fællesskaber. I: O. Løw & E. Skibsted (red.) *Elevs læring og udvikling - også i komplicerede læringsituationer*. Akademisk Forlag

Justitsministeriet (2017) Ophævelse af straffelovens blasfemibestemmelse. Hentet fra:

<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2017/675> (besøgt 31.05.23)

Klinge, L. (2018). Sådan fremmer læreren elevs engagement. *Kognition og pædagogik 17 (110)*. s. 42-49.

Knox, J. B. L., (2001). *At tænke er at gå på opdagelse - om at filosofere med børn*. Frydenlund. Frederiksberg.

Larsen, V. m.fl. (2015). *Fra undersøgelsesdesign til empiriindsamling I: Bacheloropgaven*. Akademisk forlag

Poulsen, J. A. *Muhammed-krisen*. Gyldendal. Hentet fra:

<https://historie.gyldendal.dk/spot-paa/muhammed-krisen> (besøgt 31.05.23)

Poulsen, C. H (2021) *Skolevanskeligheder og inklusionsmuligheder - fra et børneperspektiv*. Hans Reitzels Forlag

Schjelderup, A., Olsholt, Ø. & Børresen, B. (2000) *Filosofi i skolen*. Tano Aschehoug

SDU (2022). *Filosofi i skolen*. Hentet fra: <https://www.sdu.dk/da/filosofiiskolen> (besøgt 31.05.23)

Trickey, S. (2007). *Promoting Social and Cognitive Development in Schools: An Evaluation of Thinking Through Philosophy*. Linköping University Electronic Press, 21(26): 187-191.

Trickey, S. & Topping, K. J. (2004). *Philosophy for Children: A Systematic Review*. *Research Papers in Education*, 19 (3): 365-380.

Worley, P. (2019). *Tænk højt med dine elever*. Bloomsbury.

Bilag 1 - Undervisningsmateriale: *Hvad bør man sige?*

Hvad bør man sige?

“Hvad bør man sige?” er et undervisningsforløb, der bruger filosofisk dialog til at behandle Karikaturkrisens temaer. Forløbet er tiltænkt 8.-9. klasse i samfundsfag, men kan også bruges i andre relevante kulturfag og tilpasses andre klassetrin i de rette omstændigheder.

Formål med forløbet

Formålet med dette forløb er, at eleverne, gennem filosofisk dialog, skal forholde sig til temaer, der er knyttet til Karikaturkrisen. Forløbet bevæger sig omkring filosofiske spørgsmål som (1) *Er der noget man ikke bør sige?*, (2) *Hvordan bør man reagere, når man føler sig krænket*, og (3) *Kan man være venner selvom man er meget uenige om noget?*

Et dertilhørende formål for forløbet er også, at gøre aktivt brug af argumentation, når eleverne deler deres holdninger, samt forsøge at indtage andre ståsteders/synspunkter og kunne argumentere for disse også.

Særligt i forbindelse med samfundsfaget har forløbet et formål i, at indvie eleverne i de juridiske aspekter knyttet til temaerne - herunder ytringsfrihed, religionsfrihed, racismeparagraffen, injurieparagraffen og den tidligere blasfemiparagraf.

I et overordnet dannesperspektiv ønsker forløbet at opøve elevernes evne til at have empati/forståelse/tolerance over for klassens (og senere samfundets) mange stemmer.

NB: Det er vigtigt at læreren på forhånd ikke “afslører” for eleverne, at forløbet behandler Karikaturkrisen og dens temaer, da det vil underminere vigtige aspekter af forløbet.

Lærerens rolle

Det er vigtigt at læreren indtager rollen som nysgerrig, neutral facilitator af den filosofiske dialog. Læreren kan stille åbne spørgsmål til eleverne eller bede om uddybninger, men skal ellers lade eleverne levere indholdet til dialogen.

(En mere præciseret gennemgang af lærerens roller er at finde i ‘Oversigtark til Filosofisk dialog’ på [Filosofi i Skolen - SDU](#))

Lærer kan formulere reglerne således for klassen:

- man må kun tale, hvis man har bolden (gælder ikke facilitator og i makkersnak)
- man rækker hånden op, når man vil sige noget (men vent til den der taler, er færdig)
- man er stille, når facilitatoren rækker bolden i vejret
- man må ikke gøre grin med hinandens ideer – alle skal have lyst til at deltage (EMU <https://emu.dk/grundskole/varieret-undervisning/etik/introduktion-til-filosofiske-dialoger?b=t5-t1116-t4102>)

Opvarmningsøvelse - "speeddating"

Runde 1

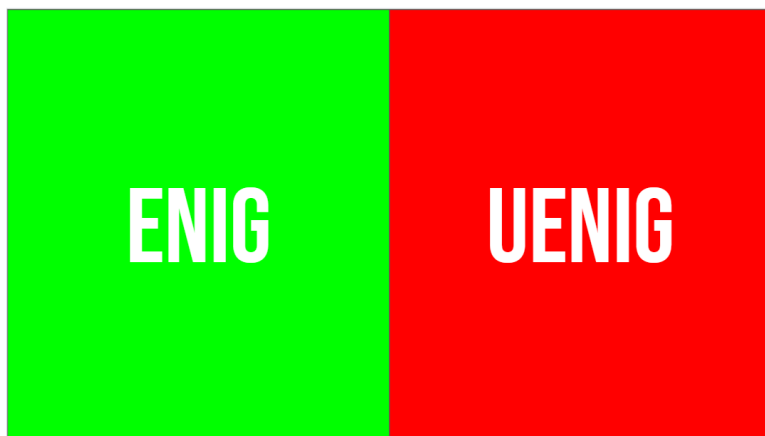
Eleverne står to og to overfor en tilfældig makker. Læreren læser en påstand højt. Eleverne skal nu i 30 sekunder individuelt reflektere over, hvad de selv mener om påstanden. Herefter fortællerne på skift deres makker om de er enige eller uenige i påstanden og hvorfor. Efter hver "speeddate", går den ene række elever et skridt til højre. De får derved en ny makker, og øvelsen gentages med en ny påstand.

Påstande:

1. Man burde fjerne lektier fra folkeskolen
2. Det burde være ulovligt at spise kød på grund af global opvarmning
3. Det er mere naturligt for kvinder at snakke om følelser
4. Mobiltelefoner bør forbydes i skoletiden
5. Penge gør én lykkelig
6. Man bør kunne stemme når man er 16 år

Runde 2

Ovenstående øvelse gentages. Men nu skal eleverne ikke dele deres egen holdning - de får tildelt en holdning. Alle dem på højre side skal påtage sig holdningen "uenig" og alle dem på venstre side skal påtage sig holdningen "enig". Dette kan markeres visuelt i klasserummet ved at have følgende billede på smartboardet.



Påstande:

7. Det er retfærdigt at dømme mordere til dødsstraf
8. Cannabis burde legaliseres
9. Aktiv dødshjælp burde være lovligt
10. Ligestilling mellem kønnene handler mest om kvinder og fører til diskrimination af mænd
11. Influencers på instagram/tiktok er skyld i unge piger og drenges kropsusikkerheder
12. Rygere og overvægtige burde betale for deres sundhedspleje

Del 1 af undervisningsforløbet

Stimulus og dialog

Efter opvarmning følger hovedaktiviteten, der er en vekselvirkning mellem stimuli og dertilhørende filosofisk dialog. Tre forslag til stimuli er at finde i bunden af forløbet (Egoistiske Dyremorder, Klamme Homo og Skizo Psykopater). Valget af stimuli bør tages med udgangspunkt i lærerens kendskab til eleverne, deres erfaringer og livsverden.

Overordnet ønsker hovedaktiviteten at eleverne skal forholde sig til følgende filosofiske spørgsmål undervejs:

- *Ankerspørgsmål 1: Bør man sige alt?*
- *Ankerspørgsmål 2: Hvordan bør man reagere, når man føler sig krænket?*
- *Ankerspørgsmål 3: Kan man være venner selvom man er meget uenige om noget?*

Mulige opståede spørgsmål:

Ankerspørgsmål 1

- Må man tænke hvad man vil?

Ankerspørgsmål 2

- Bør man være ligeglad, hvis man bliver kaldt noget grimt?
- Er det godt at bede om hjælp, når man er i konflikt?
- Hvornår bør man gå til en lærer?
- Må man være sur på sine venner, hvis de gør noget man ikke forventede?
- Er der forskel på, hvis man gør noget "voldeligt" (som at kaste en jakke i øjet), med vilje eller hvis det er et uheld?
- Er det okay at tage hævn?

Ankerspørgsmål 3

- Er der grader af uenighed?
- Er der nogle holdninger, som I aldrig ville kunne acceptere hos en ven?
- Er det vigtigt at have venner, hvor man også er uenige om nogle ting?

Sokratiske spørgsmål:

Hvad er frihed? at blive krænket? en ven? respekt? hævn? er der forskel på *må, bør, skal, kan* sige?

Del 2 af undervisningsforløbet

Eleverne skal nu undersøge, hvad lovgivningen har af betydning for, hvad man må sige.

Eleverne deles ind i 5 grupper, der hver især får tildelt en paragraf:

- Ytringsfrihed - Danmarks Riges Grundlov §77
- Religionsfrihed - Danmarks Riges Grundlov §67
- Injurieparagraffen - Straffeloven §267
- Racismeparagraffen - Straffeloven §266b
- Blasfemiparagraffen - Straffeloven §140 (ophævet)

Eleverne får nu følgende opgaver i forbindelse med "deres" paragraf. (Nedenstående kunne med fordel fremgå på tavlen)

1. Find jeres paragraf i grundloven/straffeloven og læs den højt i gruppen
2. Snak om hvad I forstår ved den (og hvad I ikke forstår)
3. Google jeres paragraf og se om I kan finde forklaringer, der uddyber det I selv forstod
4. I Matrixgrupper (en fra hver gruppe mødes i en ny gruppe) forklarer i kort jeres paragraf for de andre

Først nu inddrages Karikaturkrisen explicit i undervisningen. Med brug af tilgængeligt materiale fra fx. Gyldendal (<https://historie.gyldendal.dk/spot-paa/muhammed-krisen>) eller DR P3 Essensen

(https://www.youtube.com/results?search_query=muhammedkrisen), gennemgås

Karikaturkrisens hovedtræk.

Efterfølgende skal klassen tilbage i "filosofi-cirklen" med filosofisk dialog - denne gang med konkret udgangspunkt i Karikaturkrisen. Den kunne tage udgangspunkt i følgende spørgsmål, men det er også vigtigt at give plads til det eleverne finder interessant at snakke om og filosofere over.

- Hvad var der på spil i Karikaturkrisen?
- Hvorfor har vi overhovedet ytringsfrihed?
- Hvorfor er ytringsfrihed vigtigt?
- Bør der være begrænsninger på ytringsfriheden?
- Jyllands-Posten havde retten på sin side, men synes I også, at de handlede moralsk?
- "Rettigheder kommer med et ansvar" - hvad betyder det?
- Hvordan ville det være, hvis vi ikke havde ytringsfrihed?
- Hvorfor blev blasfemiparagraffen afskaffet?
- Nogle kalder det Muhammedkrisen i stedet for Karikaturkrisen. Hvorfor mon denne forskel?
- Kan man godt have religionsfrihed i et land, hvor sådanne tegninger bliver trykt?

Som afslutning på den filosofiske dialog ses der igen på de 3 ankerspørgsmål fra tidligere:

- *Ankerspørgsmål 1: Bør man sige alt?*
- *Ankerspørgsmål 2: Hvordan bør man reagere, når man føler sig krænket?*
- *Ankerspørgsmål 3: Kan man være venner selvom man er meget uenige om noget?*

En sjov afslutningsleg (Ideer kan findes på SDU - *Afslutningslege* på linket: https://www.sdu.dk/da/forskning/cil/produkter/sprogstimulering_materiale)

Egoistiske Dyremorder

Stimulus del 1

Vega og Emma går i klasse sammen. De går i 8.A på Høgårdskolen. En dag i frokostpausen sidder de to piger sammen. Emma sidder allerede og tygger i sin kyllingewrap fra kantinen. Vega har en madpakke med hjemmefra, som hun tager op af sin taske - glutenfrit rugbrød med bønnepostej og syltede agurker. Emma udbryder *"Ej, det lugter helt vildt meget af prut, mega nasty!... Hvad er det?"*. Vega svarer, at det er lavet på bønner og altså faktisk er super lækkert. *"Er det fordi du er en af de der veganere?"*, spørger Emma nysgerrigt. Der bliver stille ved bordet. Efter lidt tænketid siger Vega meget bestemt til Emma, der stadig spiser sin kyllingewrap: *"Altså bare fordi jeg ikke slår dyr ihjel, som du gør, din egoistiske dyremorder"*.

Ankerspørgsmål 1: Er der noget, man ikke bør sige?

Stimulus del 2

Emma bliver først meget chokeret over det Vega siger, og står lige stille et øjeblik. Men så tager Emma sin kyllingewrap og kaster resterne efter Vega og siger *"du skal fandme ikke kalde mig morder... jeg må spise lige hvad jeg har lyst til, du skal bare blande dig udenom!"*. Vega får et stykke kylling i øjet og det begynder at svie lidt. Hun går sin vej, ud på toilettet for at skylle sine øjne og også for lige at trække vejret over hele situationen.

Ankerspørgsmål 2: Hvordan bør man reagere, når man føler sig krænket?

Stimulus del 3

Vega får lige trukket vejret over hele situationen. Hun vælger at fortælle sin lærer Bodil hvad der er sket, så Bodil kan hjælpe de to piger med hele situationen. Bodil tager de to piger med ud på gangen i løbet af timen, og spørger, hvad der skete. Emma fortæller, at hun blev kaldt dyremorder fordi hun spiste en kyllingewrap. Vega tilføjer: *"Jamen du kastede kylling lige i øjet på mig, det gjorde skide ondt"*. De deler begge deres oplevelser og siger til sidst begge to undskyld til hinanden, men så siger Emma pludselig: *"Men jeg ved bare ikke rigtig, om vi kan være venner, hvis vi er så uenige om det her..."*

Ankerspørgsmål 3: Kan man være venner selvom man er meget uenige om noget?

Klamme Homo

Stimulus del 1

Vega og Emma går i klasse sammen. De går i 8.A på Høgårdskolen. Efter en dejlig lang sommerferie kommer Vega ind i klassen i en del løsere tøj end hun plejede at have på inden sommerferien. Emma synes det er lidt mærkeligt at se Vega sådan, men tænker ikke videre over det. I frikvarteret samler Vega alle pigerne og siger at over sommerferien er der sket en masse ting, og fra nu af vil Vega gerne kaldes for 'han'. Emma taber lidt kæben "vent hvad?" udråber hun. "Han? Men du plejer jo at være hun. Det er jo slet ikke til at finde ud af. Han, hun, hen, høne BOK BOK ... kan det ikke være det samme?".

Vega svarer: "Jeg kan godt forstå det er lidt forvirrende, men hvis I bare vil gøre jeres bedste for at kalde mig han, så er jeg glad".

Emma bruger lidt 5 sekunder på at tænke sig om og prøve at forstå hvad der foregår. Pludselig kan hun ikke holde det inde længere: "Ej, det er simpelthen for latterligt. Så skal du måske også med drengene i omklædningen til idræt. Og så er du måske også homo lige pludselig. Du skal i hvert fald ikke glo på mig i omklædningen, din klamme homo". Klokkeren ringer.

Ankerspørgsmål 1: Er der noget, man ikke bør sige?

Stimulus del 2

Vega bliver først meget chokeret over det Emma siger, og står lige stille et øjeblik. Men så tager Vega sin jakke og kaster den efter Emma "du skal fandme ikke kalde mig homo... For det første handler det her om køn og ikke seksualitet, men derudover skal du også bare blande dig helt udenom!". Emma får jakkens lynlås lige i øjet og det begynder at svie lidt. Hun går sin vej, ud på toilettet for at skylle sine øjne og også for lige at trække vejret over hele situationen.

Ankerspørgsmål 2: Hvordan bør man reagere, når man føler sig krænket?

Stimulus del 3

Emma får lige trukket vejret over hele situationen. Hun vælger at fortælle sin lærer Bodil, hvad der er sket, så Bodil kan hjælpe Emma og Vega med hele situationen. Bodil tager Vega og Emma med ud på gangen i løbet af timen, og spørger, hvad der skete. Vega fortæller at hun blev kaldt homo, selvom hun slet ikke er det. Emma tilføjer: "Jamen du kastede din jakke lige i øjet på mig, det gjorde skide ondt". De deler begge deres oplevelser og siger til sidst begge to undskyld til hinanden, men så siger Vega pludselig: "Men jeg ved bare ikke rigtig, om vi kan være venner, hvis vi er så uenige om det her..."

Ankerspørgsmål 3: Kan man være venner selvom man er meget uenige om noget?

Skizo Psykopater

Stimulus del 1

Vega og Emma går i klasse sammen. De går i 8.A på Høgårdskolen. Det er mandag morgen, klassen har samfundsfag og de taler om forskellige offentlige institutioner. Da læreren, Bodil på et tidspunkt spørger klassen, "hvad ved I så om psykiatrien?". Så udråber Emma i klassen: *"Jeg ved, at der var én i sidste uge, der flygtede fra psyk, og politiet var efter ham, fordi han var farlig"*.

Bodil siger *"Ja, det er rigtigt, men det sker heldigvis ikke så ofte"*. Emma svarer til sin lærer: *"Altså jeg bliver sku bange for de der skizo psykopater. Hvis man ligger på psyk så er man jo helt kuk kuk og så skal man ikke gå rundt blandt os andre i samfundet"*

Hvad hverken Bodil, Emma eller nogle af de andre elever ved, er at Vegas mor er diagnosticeret med skizofreni og har gennem livet været indlagt på psykiatrisk afdeling flere gange, og hun er ofte i psykoterapi også.

Ankerspørgsmål 1: Er der noget, man ikke bør sige?

Stimulus del 2

Vega bliver først meget chokeret over det Emma siger, og står lige stille et øjeblik. Men så tager Vega sin jakke og kaster den efter Emma: *"Du skal fandme ikke min mor kukkuk eller skizo... Du er jo for dum og uvidende at høre på. Det er ikke hendes skyld at hun er indlagt på psykiatrisk!"*. Emma får jakkens lynlås lige i øjet og det begynder at svie lidt. Hun går sin vej, ud på toilettet for at skylle sine øjne og også for lige at trække vejret over hele situationen.

Ankerspørgsmål 2: Hvordan bør man reagere, når man føler sig krænket?

Stimulus del 3

Emma får lige trukket vejret over hele situationen. Hun vælger at fortælle sin lærer Bodil, hvad der er sket, så Bodil kan hjælpe de to piger med hele situationen. Bodil tager Vega og Emma med ud på gangen i løbet af timen, og spørger, hvad der skete. Vega fortæller at man ikke bare kan kalde folk kukkuk eller skizo.. Emma tilføjer: *"Jamen du kastede din jakke lige i øjet på mig, det gjorde skide ondt"*. De deler begge deres oplevelser og siger til sidst begge to undskyld til hinanden, men så siger Vega pludselig: *"Men jeg ved bare ikke rigtig, om vi kan være venner, hvis vi er så uenige om det her..."*

Ankerspørgsmål 3: Kan man være venner selvom man er meget uenige om noget?

Bilag 2 - Oversigt over empiri

Lærerinterview 1

https://video.kp.dk/media/L%C3%A6rerinterview+1/0_ru55lury

Lærerinterview 2

https://video.kp.dk/media/L%C3%A6rerinterview+2/0_p4f7zqf4

Lærerinterview 3

https://video.kp.dk/media/L%C3%A6rerinterview+3/0_pgo048n6

Ekspertinterview 1 - Anni Nielsen fra SDUs filosofi i skolen

https://video.kp.dk/media/Ekspertinterview+1/0_ruejtvqd

Ekspertinterview 2 - Dorete Kallesøe fra Filosofipatruljen

https://video.kp.dk/media/Ekspertinterview+2/0_6st1etjn

Afprøvning af filosofisk dialog 1

https://video.kp.dk/media/Afpr%C3%B8vning+af+filosofisk+dialog+1/0_nq88rfve

Afprøvning af filosofisk dialog 2

https://video.kp.dk/media/Afpr%C3%B8vning+af+filosofisk+dialog+2/0_uozv2xz1

Elevinterview 1

https://video.kp.dk/media/Elevinterview+1/0_vto7m5q9

Elevinterview 2

https://video.kp.dk/media/Elevinterview+2/0_7nib13qr

Elevinterview 3

https://video.kp.dk/media/Elevinterview+3/0_2esw63vn

Spørgeskema

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeespAIWKyjFKo_EZ4RqIg_R3yYMvJ1nukhcmlwCtk4_tkt4lw/viewform?usp=sharing