

Danish University Colleges

På tværs af forskellighed

En eksplorativ undersøgelse af unges tolerance over for forskellighed og polariserende budskaber online og offline

Krøyer, Pia Rauff; Sørensen, Ib

Publication date:
2020

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication](#)

Citation for pulished version (APA):
Krøyer, P. R., & Sørensen, I. (2020). *På tværs af forskellighed: En eksplorativ undersøgelse af unges tolerance over for forskellighed og polariserende budskaber online og offline*. VIA University College.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Download policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Bliv opdateret
VIA University College



På tværs af forskellighed

En eksplorativ undersøgelse af unges
tolerance overfor forskellighed og
polariserede budskaber online og offline

Projektrapport udarbejdet af
Pia Rauff Krøyer, lektor
Ib Sørensen, adjunkt, ph.d.

Program for samfund og mangfoldighed,
Forskningscenter for ledelse, organisation og samfund,
VIA University College

Kolofon

Projektgruppen:
VIA University College og Dan-
mission, med midler fra Trygfon-
den.

Redaktion:
Pia Rauff Krøyer, Ib Sørensen
VIA University College

Udgiver:
Program for samfund og mang-
foldighed, VIA University College,
november 2020

ISBN:
978-87-993656-9-2

INDHOLD

| | | | |
|---|-----------|--|-----------|
| INDLEDNING | 4 | Møder med forskelligheder online | 13 |
| Baggrund og analytisk fokus..... | 4 | Forskelligheder offline..... | 14 |
| SAMMENFATNING | 5 | Elevstrategier, tolerance og "respekt" | 14 |
| RAPPORTENS VIGTIGSTE ANBEFALINGER | 6 | Analytiske fund fra undervisningen | 15 |
| STRUKTUREN | 7 | Vestervangsklubben er noget hø! | 15 |
| FØRSTE DEL | | Rammesætning og lærerstrategier..... | 16 |
| Teoretiske ståsteder og metodiske overvejelser | 8 | "Der er jo ikke så meget at fortælle" | 17 |
| Undervisningsmaterialet..... | 8 | Imamen og præsten..... | 18 |
| Teoretiske ståsteder og begrebsafklaring..... | 8 | Dialogen mellem imamen og præsten | 18 |
| Forskelligheder og social identitet | 8 | Opsummeringer..... | 20 |
| Sociale kategorier som noget vi tænker, siger og handler ud fra..... | 8 | Elev- og lærestrategien..... | 20 |
| Tolerance handler ikke blot om at "tåle" forskellighed | 9 | Dialogiske indsigter..... | 21 |
| Kritisk tænkning og polariserende budskaber..... | 10 | TREDJE DEL | |
| Metodisk fremgangsmåde..... | 10 | De unges kritiske tænkning over for polariserende budskaber online og offline | 22 |
| Feltarbejdet..... | 10 | Analytiske fund..... | 22 |
| Fokusgruppeinterviews..... | 11 | Elevstrategier i forhold til Paludans budskaber | 23 |
| ANDEN DEL | | Opsummeringer..... | 25 |
| De unges tolerance over for forskellighed | 13 | At øve sig på stille kritiske spørgsmål og stille sig åben..... | 25 |
| Analytiske fund | 13 | Vedholdenhed og hurtige afvisninger | 26 |
| Sociale kategoriseringer, stereotypificeringer og "overgribende" kategorier..... | 13 | FJERDE DEL | |
| | | Anbefalingerne | 28 |
| | | BIBLIOGRAFI | 30 |

INDLEDNING

Denne rapport er en eksplorativ undersøgelse af sammenhænge mellem pilotprojektet "På tværs af forskellighed" og unge i udskolingens tolerance over for forskellighed samt kritiske tænkning overfor polariserende budskaber online og offline. Rapporten er baseret på analyser af fokusgruppeinterviews med elever samt feltobservationer med henblik på:

- At undersøge hvordan undervisningsmaterialet og den observerede undervisning understøtter målene i projektet om, at (1) øge elevernes tolerance over for forskellighed samt (2) at støtte dem i at forholde sig kritisk til polariserende budskaber online og offline.
- At tilvejebringe anbefalinger til en eventuel videreførelse af projektet med fokus på at øge undervisningens potentialer i forhold til projektets overordnede formål.

BAGGRUND OG ANALYTISK FOKUS

"På tværs af forskellighed" er et lokalforankret initiativ i et hyperdiverst boligområde i Aarhus Vest, som er etableret gennem et tværfagligt samarbejde mellem Danmission, Gellerup Kirke, to folkeskoler, Fredens Moské samt VIA University College. I samarbejde med projektets forskellige aktører har Danmission som projektansvarlig udviklet undervisningsforløbet "På tværs af forskellighed", som er et sæt undervisningsmaterialer til folkeskolens udskoling. Materialet er bygget op omkring forskellige øvelser og fagligt indhold, der har til formål, at understøtte unges digitale dannelse og kritisk tænkning overfor fordomsfulde og intolerante religiøse, radikaliserede eller diskriminerende udtryk og udsagn online og offline.

Denne rapport tager udgangspunkt i den første afprøvning af undervisningsforløbet "På tværs af forskellighed", som blev afholdt i hhv. 8. og 9. klasse på de to involverede folkeskoler i efteråret 2020 med særligt fokus på elevperspektivet. Rapporten

undersøger gennem fokusgruppeinterviews og feltobservationer med eleverne før, under og efter undervisningsforløbet, sammenhænge mellem undervisningsforløbet og elevernes aktuelle kritiske tænkning og tolerance over for forskellighed og polariserende budskaber online og offline. Gennem indsigter fra det empiriske materiale forholder rapporten sig til følgende analytiske fremskrivninger:

1. De unges tolerance over for forskellighed. Her ser vi på de unges toleranceforståelser og håndteringsstrategier, når vi taler om forskellighed, anderledeshed og brug af sociale medier.
2. De unges kritiske tænkning over for polariserende budskaber online og offline. Her ser vi på hvordan de unge kritisk forholder sig til og reflekterer over polariserende budskaber, samt hvilke oplevelser og erfaringer de taler ud fra.

Afslutningsvis giver rapporten en række anbefalinger til fremtidige undervisningsforløb. Anbefalingerne baserer sig på resultaterne af rapportens analytiske fremskrivninger med fokus på undervisningsforløbets potentialer samt andet litteratur og studier.

SAMMENFATNING

Rapportens analyser peger på, at eleverne helt overordnet er meget accepterende over for forskellighed både online og offline. Denne accept er båret frem af det, man kan kalde en kulturrelativisme, i den forstand, at man ganske vist er forskellige, når det fx handler om kultur. Men alle kulturer synes at være lige gode eller rigtige uafhængige af, hvor man kommer fra. Dog er man fælles om at være "gode og ordentlige mennesker".

Tolerance er ikke et ord, eleverne selv anvender. De taler i stedet om "respekt" som udtryk for en strategi i mødet med det anderledes. "At vise respekt" indebærer for eleverne, at man lytter og konstaterer en forskellighed. Men man afholder sig fra at kritisere eller gå ind i en egentlig drøftelse af andres (andre gruppers) holdninger, traditioner, religion etc. Rapporten peger her på, at "respekt" som strategi i håndteringen af forskellighed givetvis er både effektiv og nødvendig i forhold til at undvige konflikter i et hyperdiverst skolemiljø. Rapporten peger imidlertid også på, at "respekt" som elev-strategi, i dens konsekvens kan være mangelfuld; I perspektiv til forestillinger om et sammenhængende og demokratisk samtalende samfund, er det næppe tilstrækkeligt blot at nøjes med at konstatere forskelle og markere en enighed eller uenighed, idet det efterlader de samtalende parter relativt uanfægtede i egne anskuelser.

Endvidere peger rapporten på, at eleverne tilsyneladende har let ved både at afkode og afvise konkrete radikale budskaber, og at disse budskabers specifikke indhold ikke noget, der påvirker eller berører eleverne synderligt meget. Det der til gengæld optager og berører eleverne er det mere systemiske eller strukturelle; altså hvordan "samfundet" i elevernes opfattelser af det skaber betingelser for ulige vilkår, uretfærdighed forskelsbehandling, diskrimination og racisme. Altså ligger det potentielt polariserende ikke altid i konkrete ytringer, men i strukturer og systemer.

I forhold til undervisningens potentialer peger rapporten på:

- At lærerens didaktiske rammesætning og deres fortolkning og forståelse af undervisningsmaterialet er centralt i forhold til, hvordan materialet ender med at understøtte elevernes tolerance over for forskellighed samt kritiske tænkning.
- At undervisningsmaterialets dialogøvelser har væsentlige pædagogiske potentialer i forhold til at sætte eleverne i øvelsessituationer, hvor de både øver sig på at stille dialogiske spørgsmål, men også giver dem en affektiv oplevelse af dialogiske udvekslinger i trygge rammer.
- At besøg fra religiøse aktører er et vigtigt supplement til arbejdet med dialogøvelserne, da det kan fungere som et fælles referencepunkt, og som et eksemplarisk eksempel på dialogiske samtaler om forskelligheder.

RAPPORTENS VIGTIGSTE ANBEFALINGER

Rapporten peger på følgende anbefalinger, som sigter mod at styrke undervisningens formål og intentioner i en videreudvikling af materialet og en videreførelse af projektet. Det handler om:

- At undervisningsmaterialet yderligere udvikles hen imod en forståelse af dialog, som et redskab der ikke blot lærer eleverne at lytte og anerkende forskellige udgangspunkter. Men også som redskab til at afsøge muligheder for at skabe synteser og en integration af synspunkter drevet af visioner om en fælles fremtid.
- At undervisningsmaterialet inkluderer "farlige" øvelser i at kalde på og give kritik som en del af undervisningsforløbet.
- At der i undervisningen inkluderes elementer af argumentationsteori og øvelser i at analysere et argument (egne og andres) og vurdere argumenters styrke som en led i udviklingen af elevernes kritiske tænkning.
- At de lokalførkede samarbejder mellem skolen og religiøse talspersoner yderligere integreres i forløbet.
- At systemiske og strukturelle vilkår og omstændigheder for elevernes lokalkontekst tænkes med ind i materialet som eksempler, temaer og drøftelser. Det kan fx være temaer som strukturel racisme, diskrimination og ligebehandling.
- At der arbejdes intensivt på lærervejledningen til forløbet, og at udvikle et egentligt for-kursus for lærerne, hvor lærerne ikke blot bliver fortrolig med undervisningsmaterialet, men også inviteres ind i en refleksion omkring den bagom liggende forskning og teori inden for centrale emner.

STRUKTUREN

Første del er en kort introduktion til undervisningsmaterialet, som eleverne arbejdede med. Dernæst præsenteres rapportens teoretiske afsæt, begrebsafklaring samt metodiske fremgangsmåde.

Anden del er en opsummeret analyse af den første analytiske fremskrivning: *De unges tolerance over for forskellighed*. Gennem behandlingen af vores fokusgruppeinterviews og feltobservationer peger vi først på en række analytiske fund, der på forskellige måder viser elevernes toleranceforståelser og sociale kategoriseringer i forhold til deres erfaringer med forskellighed og brug af sociale medier. Afslutningsvis sammenfattes analyserne med henblik på, hvordan undervisningsforløbet potentielt støtter de unges tolerance over for forskellighed

Tredje del rummer analytiske nedslag i forhold til den anden analytiske fremskrivning: *De unges kritiske tænkning over for polariserende budskaber online og offline*. Vi peger på en række analytiske fund, der på forskellige måder viser elevernes oplevelser og erfaringer med polariserende budskaber, og hvordan de forholder sig til dem. Afslutningsvis sammenfattes analyserne med henblik på hvordan undervisningsforløbet potentielt kan stimulere de unges kritiske tænkning over for polariserende budskaber.

Fjerde del er en række anbefalinger til fremtidige undervisningsforløb, som sigter på at understøtte unges kritiske tænkning over for polariserende budskaber samt tolerance over for forskellighed. Anbefalinger baserer sig på rapportens analyser af undervisningsforløbets potentialer samt andre empiriske studier.

FØRSTE DEL

Teoretiske ståsteder og metodiske overvejelser

UNDERVISNINGSMATERIALET

Undervisningsmaterialet "På tværs af forskellighed" er udviklet af Danmission. Materialet struktureres efter 4 hovedtemaer; *Fordomme, Sociale medier, Religion, Dialog*. Dertil kommer en opsamling. Hvert tema er rammesat til at vare to dobbeltlektioner. Til hvert tema er der fastlagt forskellige øvelser eller korte faglige introduktioner, som er beskrevet med en formålsbeskrivelse og der er angivet et tidsestimater. Øvelserne og oplæggene forbinder sig på forskellige måder til det overordnede tema.

Det kan være interviewøvelse, dialogøvelser, minioplæg, quiz, filmvisning, spil, visuelle produktioner, besøg fra religiøse aktører osv. Derudover, er der lavet en overordnet forberedelsesbeskrivelse til lærerne, med refleksionsspørgsmål til temaerne og øvelserne. Undervejs i rapporten bliver der refereret til undervisningsmaterialet, hvor de forskellige øvelser samt indhold vil blive nærmere beskrevet.

TEORETISKE STÅSTEDER OG BEGREBSAFKLARING

Rapporten tager afsæt i (social)konstruktivistisk kulturteori som implicerer, at vi høj grad selv skaber den sociale virkelighed, der lokalt bliver den praktisk gældende. Den sociale virkelighed dannes og ændres på baggrund af vores praksisser og sprog. Dog aldrig uafhængig af praksisser og sprog, der historisk og institutionelt er lagt ud som spor og forslag på forhånd. Derfor gælder det også, at den sociale virkelighed skaber og konstituerer sprog og praksis. Men aldrig fuldstændigt betinget, hvilket åbner muligheden for, at ændre den sociale gældende virkelighed (Berger og Luckmann 2007). Det er bl.a. denne mulighed som fx undervisning kan udnytte lokalt. Det betyder også, at vores analyser må betragtes som et bestemt blik eller perspektiv på et udsnit af den sociale virkelighed, i denne sammenhæng elevernes sprog og klassepraksis, som vi vil udfolde gennem en række analysebærende begreber.

FORSKELLIGHEDER OG SOCIAL IDENTITET

Rapportens analytiske interesse er elevernes tolerance over for forskellighed, hvor vi er optaget af hvilke sociale kategoriseringer og identitetsmarkører eleverne italesætter og markerer som forskellige og anderledes i forhold til dem selv og hvordan de "tolererer" det. Det gælder både traditionelle sociale kategorier som køn, etnicitet, religion, klasse og sociale tilhørsforhold, men også mere overordnede etiske og moralske kategoriseringer som universelle humane rettigheder og det menneskelige. Når rapporten undersøger, hvad eleverne oplever som forskelligheder, er det i første omgang med en interesse for, hvad eleverne i samme ombæring forstår eller oplever som normen eller det "normale", og hvad og med hvem de oplever, at have noget til fælles med. Her trækker vi hovedsageligt på kulturteoretiske perspektiver på "forskellighed", som vi finder inden for den sociologiske, antropologiske og socialpsykologiske forskning (Jenkins 2006; Eriksen 2003; Skytte 2007; Jensen 2014). Inden for denne forskningstradition behandles forskellighed i analytisk forstand i forhold til "lighed" i den forståelsesramme, at det vi oplever som forskelligt fra os selv, samtidigt konstituerer det, vi oplever vi har i lighed eller til fælles med andre. Forskellighed hænger i socialpsykologisk forstand sammen forståelser om social identitet, hvor social identitet og identifikation er relationelt og kontekstbestemt og skabes både indefra og udefra. I mødet mellem ens egen selvrepræsentation og andres opfattelse af én (Jenkins 2006; Hylland-Eriksen 2003, s 161). I denne sammenhæng er rapporten optaget af hvilke forskelle eller sociale kategorier, der bliver socialt gældende, når eleverne markerer, italesætter og handler, som om disse forskelle eller sociale kategorier rent faktisk findes.

SOCIALE KATEGORIER SOM NOGET VI TÆNKER, SIGER OG HANDLER UD FRA

Sociale kategorier forstås i traditionel forstand som køn, etnicitet, klasse, religion mv. og er både strukturerende principper for mellem-menneskelig interaktion og struktureret af mellem-menneskelig interaktion. Det er orienteringsredskaber, som vi

bruger til at orientere os ud fra, aflæse andre med og positionere os med. Sociale kategorier er derfor noget man *gør, tænker og siger*, og noget vi gentager, citerer, reproducerer og overskrider i sociale og diskursive praksisser (Staurnæs 2004, s. 60). Centralt er det, at der til sociale kategorier knyttes bestemte værdier, normer, regler og handlemåder. Ligesom sociale kategorier bliver virksomme eller gøres gældende i forhold til noget "Andet" – noget der ikke er i overensstemmelse med, eller ikke passer ind i de værdier og normer, der knyttes an til egne sociale kategorier (Staurnæs 2004, s. 66). Med andre ord: Når vi oplever noget, som vi kategoriserer som forskelligt fra os selv (gøremåder, talemåder, udsagn, værdier, normer mv.), så afstedkommer det bevidste og ubevidste tænke- og handlemåder, der altid vil have sociale konsekvenser for vores omgivelser. I denne sammenhæng er rapporten interesseret i, hvordan eleverne tolererer og forholder sig til de sociale kategoriseringer eller forskelle, som opstår i mødet med polariserende budskaber online og offline. Det leder os videre til rapportens afgrænsning af *tolerance* og *kritiske tænkning*.

TOLERANCE HANDLER IKKE BLOT OM AT "TÅLE" FORSKELLIGHED

International samfundsforskning peger på, at tolerance er en væsentlig forudsætning for opretholdelsen af et sammenhængende demokratisk samfund (OECD, 2011). I denne sammenhæng skal tolerance dog forstås som mere end det blot at tåle og leve med forskellighed.

I det såkaldte *Global Social Tolerance Index* (Zenakis og Taras, 2016) forstås tolerance som:

"sympathy or indulgence for beliefs or practices differing from or conflicting with one's own"
(Merriam-Webster Dictionary, 2010 i: Zenakis og Taras, 2016)

Hodges et. al anfører, at:

"Social tolerance is the extent of recognition and acceptance of differences, willingness to grant equal rights, and refraining from openly intolerant attitudes"
(Hodges, Green, & Gurevich, 2001).

Tolerance implicerer således måder og mindset, hvor man forholder sig til forskellighed på bestemte måder. I rapporten tager vi afsæt i lignende forståelser af tolerance, men da vi beskæftiger os med at undersøge elevernes øgede tolerance som et mål i en undervisningssammenhæng, betragter vi endvidere tolerance som en kompetence, der kan udvikles og som er dynamisk, relationel og kontekstbestemt.

I den forståelsesramme vil tolerance indebære, at eleverne både udvikler evnen til at reflektere og agere tolerant over for forskellighed. Men også at de med øget sandsynlighed vælger at anvende denne evne i lokale sociale kontekster nu og i fremtiden. Med andre ord forstås tolerance *således som elevernes evne og villighed til at forstå andre individers eller gruppers synspunkter og "way of life" og tilkende dem samme berettigelse som egne synspunkter og levemåder*. Når evne og vilje til at forstå står centralt i vores forståelse af tolerance skyldes det, at tolerance som et væsentligt element i demokratisk medborgerskab og dannelse – i vores optik – ikke blot indebærer at tåle eller formelt acceptere det anderledes, men også reelt at forholde sig til den "Anden" og det anderledes undersøgende og dialogisk åben (Jensen 2014, s. 15).

I det empiriske materiale vil vi derfor også se elevernes tolerance indikeret ved, at eleverne fx udtrykker, at de har eller søger en egentlig engageret forståelse af de og det for dem anderledes, og ikke kun refererer fordomme eller klassiske stereotypificeringer.

Vi er begrænset til at forholde os til elevernes udtrykte evne og vilje til at agere tolerante. Både fokusgruppeinterviews og observationer giver en vis adgang til at observere på elevernes faktiske adfærd og håndtering af forskellighed i skole- og undervisningssammenhængen. Men vi afholder os fra at antage noget omkring elevernes faktiske adfærd, når det kommer til at praktisere tolerance. Der er bl.a. af den grund ikke grundlag for empirisk at sige noget om, hvorvidt elevernes tolerance faktisk blev øget gennem deres deltagelse i undervisningen. Empirien giver indikationer af, hvor eleverne aktuelt står/stod i forhold til

tolerance. Her kan vi på et teoretisk grundlag vurdere på hvilke måder undervisningen potentielt *kunne føre* til øget tolerance i den forstand, vi her gør rede for. Dvs. vi undersøger hvordan undervisningen potentiel kunne *understøtte* elevernes tolerance over for forskellighed.

KRITISK TÆNKNING OG POLARISERENDE BUDSKABER

I rapportens del tre forholder vi os som anført til, hvordan materialet og undervisningen i pilotprojektet støtter op om det mål, som handler om elevernes evne til at *forholde sig kritisk til polariserende budskaber online og offline*.

Polariserende budskaber undersøger vi i en bred forstand, som alle former for kommunikative ytringer, der i elevernes fortolkninger af dem, har til hensigt eller risikerer at skabe eller støtte stereotypificeringer, dikotomier og modsætningsforhold mellem forskellige grupper. Vi forholder os altså til budskaber, udsgn, fortællinger, oplevelser etc., som eleverne selv opfatter som forsøg på at skabe modsætningsforhold og afstand mellem grupper.

Vores primære interesse er imidlertid at se på, hvordan eleverne håndterer det potentielt polariserende og især hvordan undervisningen og undervisningsmaterialet kan siges at understøtte dem i kritisk tænkning eller refleksion i mødet med potentielt polariserende budskaber. Vi forstår i denne forbindelse kritisk tænkning og refleksion med inspiration fra John Dewey (1910), der definerer kritisk refleksion som:

”Aktiv, vedholdende og omhyggelig undersøgelse af enhver overbevisning eller formodet form for viden, set i lyset af de grunde der understøtter den, og de yderligere følger som den synes at lede til” (vores oversættelse) (Dewey, 1910, kap. 1). Kritisk tænkning forstås som en mental handling, hvormed man bevidst og undersøgende distancerer sig fra en situation eller en ytring for at kunne anskue den mere refleksivt og objektivt.

I rapporten tager vi afsæt i lignende forståelser af kritisk tænkning og vægter, i lighed med vores forståelse af tolerance, kritiske tænkning som en kompetence, der kan udvikles og som er dynamisk, relationel og kontekstafhængig. Kritisk tænkning er forbundet med elevernes udvikling af tolerance på den måde, at kritisk tænkning understøtter elevernes evne til en egentlig forholde sig til forskelles og kategoriers ”indhold” og betydning.

METODISK FREMGANGSMÅDE

Vi valgte en kvalitativ tilgang til undersøgelsen i form af etnografisk feltarbejde og fokusgruppeinterviews. I vores valg af metoder, er vi bevidste om, at vi både i interviewene og i feltarbejdet helt overordnet støder på problemstillinger, som handler om, hvordan vi som forskere positionerer os. Ganske vist har vi forsøgt ikke at positionere os som lærere, men som neutrale nysgerrige. Men voksne er vi, og skolekonteksten er intakt. Vi må derfor formode, at eleverne i en vis udstrækning giver os de ”rigtige” svar, der svarer til forventninger i (skole)konteksten, ligesom vi kun får nogle glimt fra deres hverdagspraksis i skolen, som er begrænset til undervisningsforløbet, og derfor på ingen måder afspejler *hele* elevernes hverdagspraksis og skolekontekst.

FELTARBEJDET

Der er blevet foretaget to etnografiske feltarbejder (Hammersley & Atkinson, 2007; Hastrup, 2003) i form af deltagerobservation (Spradley, 1980) samt uformelle samtaler med lærere og elever (Hammersley & Atkinson, 2007; Kvale & Brinkmann, 2009). Feltarbejdet blev udført på begge de involverede folkeskoler, som vi kalder Søndervangsskolen og Nordvangsskolen¹, hvor vi fulgte undervisningsforløbet i to 8. klasser og én 9. klasse. På Søndervangsskolen var undervisningsforløbet fordelt ud over 5 dage, hvor klasserne havde to lektioner pr. dag. På Nordvangsskolen blev forløbet afholdt over to hele dage i

¹ De involverede skoler er, som beskrevet, anonymiseret, ligesom elevernes navne og andre geografiske lokationer er anonymiseret.

tre klasser. Klasserne består ca. 23-25 elever, hvoraf op imod 85 procent af eleverne er af anden etnisk herkomst end etnisk dansk. Eleverne var af deres klasselærere orienteret om, at vi deltog i undervisningsforløbet.

For at nærme os elevernes perspektiver positionerede vi os som "ikke-lærer", men som "deltagende i elevlivet" (Stauernæs 2004, s. 77) på den måde, at vi vekslede mellem at deltage i undervisningsøvelserne sammen med eleverne undervejs i forløbet, og på andre tidspunkter trådte tilbage og observerede, hvordan eleverne arbejdede og samtalte om materialet. Desuden arbejdede vi med "thick descriptions" (Geertz, 1973; Ehn og Löfgren, 2006) både i vores feltnoter og i den efterfølgende analyse og bearbejdning. Formålet var at indfange stemninger, situationer, øjeblikke, fra undervisningsforløbet, som kunne forstørre samspillet mellem eleverne og mellem eleverne og lærerne. Feltarbejdet sigtede både mod at indfange "helhedsbilleder" af klassens arbejde med og responser på undervisningsmaterialet, og "nærbilleder" som indfangede mikro-samspilsinteraktioner mellem eleverne. Feltobservationerne og bearbejdningerne heraf er på den måde øjebliksbilleder fra et komplekst skoleliv, som giver os glimt af, hvad der udspiller sig i en levet klassepraksis.

FOKUSGRUPPEINTERVIEWS

Vi har foretaget 2x5 fokusgruppeinterviews af grupper på 4-7 elever fra begge skoler der deltog i undervisningsforløbet. Her lavede vi interviews med de samme grupper af elever både før og efter undervisningsforløbet. Vi valgte denne fremgangsmåde for at få en fornemmelse af om nye perspektiver, eksempler eller refleksioner var kommet til efter undervisningen. Derfor gentog vi også en række spørgsmål fra de første interviews i de sidste. I de afsluttende interviews spurgte vi også direkte ind til elevernes oplevelse af undervisningsforløbet få dage efter, det havde fundet sted.

Lærerne udvalgte eleverne til interviewene, og vi har derfor ikke haft indflydelse på, hvem vi interviewede, og vi kendte ikke til

eventuelle kriterier som eleverne blev valgt ud fra. Det er vigtigt for forståelsen af rapportens reference til "eleverne" i interviewsammenhænge, at vi altså taler om et lille udvalg af elever, der har deltaget i undervisningsforløbet. Om de udvalgte elever var repræsentative for fx deres klasse, har vi ingen viden om. Det betyder selvsagt, at vi ikke kan præsentere noget samlet generaliseret billede af, hvad alle deltagende elever samlet set mener, oplever, siger, tænker etc.

Vores interviews var semistrukturerede og koncentrerede sig med afsæt i undersøgelsens mål om følgende overordnede emner eller temaer:

- Brug af, oplevelser med og refleksioner omkring sociale medier
- Forståelse af og oplevelse med forskellighed, anderledes-hed og mangfoldighed
- Religion, religiøse synspunkter og praksisser
- Handlekraft i forhold til at involvere og ytre sig i situationer, som opleves som vigtige eller uretfærdige

Disse temaer blev undersøgt ud fra "åbne spørgsmål", hvor det i høj grad var op til eleverne at få de dimensioner frem, som de mente var vigtige. I tråd med undersøgelsens eksplorative sigte, udførte vi interviewene med en "bevidst naivitet" (Kvale og Brinkmann 2009, s. 52), hvor vi forholdt os åbne og nysgerrige til elevernes svar og ved at følge op med uddybende spørgsmål, ligesom vi søgte at få så mange forskellige synspunkter i spil som muligt (Kvale og Brinkmann 2009, s. 53).

Efter transskription har vi efterfølgende kodet vores interviews efter disse emner/tematikker:

- Sociale medier - brug og erfaringer
- Forskellighed og diversitet

- Markører og referencer i forhold til identiteter, kategoriseringer, mangfoldighed og drøftelser af samme
- Udgrænsninger og grænsedragninger
- Identitet(er)
- Udtrykte værdier
- Etnicitet, nationalt tilhør og hudfarve
- Religion og tro
- Strategier til håndtering af forskellighed
- Oplevelse og udbytte af undervisningen

Som det fremgår, har vi kodet materialet i forhold til undersøgelsens mål og bærende begreber i den. Men vi har også bevidst forsøgt at kode ud fra overlappende begreber og tematikker for at gøre en mere nuanceret eller specificeret søgning mulig til hjælp for analysen. Fx har vi kunnet søge på, hvornår en social kategorisering som et overordnet tema mere specifikt sker med reference til religion eller til hudfarve.

ANDEN DEL

De unges tolerance over for forskellighed

ANALYTISKE FUND

Vores interviewmateriale og feltobservationer er både omfattende og righoldigt. Derfor er vi nødt til at foretage og formidle et stramt udvalg af elevperspektiver styret af undersøgelsens sigte. Med afsæt i vores interviews indleder vi med at skitsere, hvilke sociale kategorier og referencemarkører eleverne bringer i spil i forhold til deres identifikation af og refleksioner omkring forskellighed. Dernæst laver vi en analytisk fremskrivning af de elevstrategier eleverne synes at bringe i spil i mødet med forskellighed og anderledeshed, samt hvilke sociale konsekvenser sådanne strategier kan have.

SOCIALE KATEGORISERINGER, STEREOTYPIFICERINGER OG "OVERGRIBENDE" KATEGORIER

Fra elevperspektivet fremtræder forskellighed i flere dimensioner og former for grænsedragninger. De kategorier eleverne selv anvender, både i selv- og fremmed-identifikation, er i høj grad de klassiske som fx køn, religion, hudfarve, alder, kultur og etnisk oprindelse. Til de klassiske kategorier knytter eleverne i nogle tilfælde stereotype egenskaber, men disse egenskaber er fortrinsvis neutrale eller positive. Fx den opfattelse, at "tyrkere bager godt brød og de er gæstfrie". Med undtagelse af fx "kriminelle", "pædofile" og "racister" finder vi generelt ikke i materialet eksempler på, at grupper/kategorier tilskrives stærkt negative attributter. Eleverne synes netop at være bevidste om de farer, der socialt kan gøre sig gældende, når de anvender stereotype kategoriseringer. De nævner fx selv mulighederne for "stigmatisering", hvis man udtrykker sig negativt og fordomsfuldt over fra andre. Der er også eksempler på, at eleverne minder hinanden om, at der skal tages forbehold, når der anvendes stereotype kategoriseringer. Fx at "piger altså godt kan være muslimer, selvom de ikke bærer tørklæde".

Interviewene peger også på, at eleverne benytter en række overgribende kategorier, hvor grænsedragningerne går på tværs af de klassiske sociale kategorier og i højere grad følger en bestemt habitus, holdninger og etik. Det handler eksempelvis om, at man ganske vist er forskellig, når det fx handler om

kultur, men fælles i det at være "gode/ordentlige mennesker" i en modsætning til "racister", "pædofile" og "kriminelle". De henviser også til universelle rettigheder som ytringsfrihed og religionsfrihed som noget overgribende, hvori *alle er lige*. Alle forskelle i øvrigt til trods og hvor mennesker simpelthen er mennesker.

MØDER MED FORSKELLIGHEDER ONLINE

Forskellighed på alle parametre møder eleverne i rigt mål online på de sociale medier som de er storforbrugere af. Som "digitalt indfødte" har de generelt en god forståelse af, hvordan sociale medier teknisk fungerer, men – nok så vigtigt – også af sociale mekanismer bag og under digital adfærd. Deres brug af sociale medier erstatter eller svækker tilsyneladende ikke det fysiske fællesskab, men kan i nogle tilfælde faktisk siges at bidrage til og styrke det. Eleverne bruger i alle fald sociale medier som en slags udvidelse af det sociale rum og en bekræftelse af relationer, som de i forvejen indgår i.

Vi ser også, at indhold på sociale medier bliver en fælles referenceramme for en drøftelse eleverne i mellem omkring netop forskellighed, grænser, holdninger og værdier. Eksempler herpå kan være Rasmus Palludans demonstrationer og politiske happenings, raceuroligheder i USA og "black lifes matters" bevægelsen og videoer, der viser politivold, mobning, hatecrime, bodyshaming m.m.

Eleverne er generelt eksponeret for meget voldsomt indhold (videoer især) på sociale medier og i deres nyhedsfeeds. Fx i form af sagesløs vold, mord, krigsscener, selvmord og henrettelser m.m. De er imidlertid splittede i deres holdninger og vurderinger. Både hvad angår vurderingen af om det er i orden, at så voldsomt og stødende indhold deles så frit på sociale medier, og hvad angår deres reaktioner på det, de møder. Der forekommer fx argumenter for, at voldsomt og stødende indhold bør vises og deles, hvis formålet synes at være at vise verden, hvad der egentlig foregår. Fx undertrykkelsen af muslimske

mindretal eller forskelsbehandling af sorte. Nogle elever udtrykker, at de bliver meget påvirkede af at se voldsomt indhold. Andre elever udtrykker, at det for dem er blevet normalt, og at det ikke påvirker dem synderligt. Men de udtrykker generelt, at nysgerrigheden som regel sejrer og at de ser videoerne, selvom de på forhånd er advaret om, at de præsenteres for "stødende indhold".

Eleverne støder altså online på alle tænkelige holdninger, synspunkter og ways of life. De er med andre ord konstant eksponeret for forskellighed (herunder ekstremer) og diversitet, og der synes samlet set ikke at være meget, der efterhånden kan overraske dem.

FORSKELLIGHEDER OFFLINE

Ser man på offline erfaringer med forskellighed fylder hverdagsfortællinger en del. Enten fortællinger som er selvoplevede eller oplevelser andre har haft. Det er eksemplariske fortællinger om, hvordan forskellighed i elevernes forståelse blev håndteret godt eller det modsatte. Det gør dem interessante som udtryk for elevernes egne forståelser af, hvordan man bør agere i mødet med det eller de anderledes. Vi ser, at eleverne selv kan undvige generaliseringer om den "Anden" på baggrund af enkeltstående hændelser, og der er endog eksempler på, at eleverne kan undskylde praktiseret fordomsfuldhed med fx uvidenhed. Endeligt findes der fortællinger om forskelsbehandling, fordomsfuldhed og racisme, som vi vil vende tilbage til i rapportens tredje del.

ELEVSTRATEGIER, TOLERANCE OG "RESPEKT"

Nok så interessant som hvor, hvornår og hvordan eleverne møder forskellighed, er det at se nærmere på de strategier, som eleverne direkte eller mere indirekte (fx i hverdagsfortællinger) udtrykker, at de anvender i møder med forskellighed. Nogle af disse strategier er allerede berørt ovenfor, især undvigelse af generalisering og opmærksomhed på og nuancering af stereotyper.

Tolerance er ikke et ord, eleverne anvender. Til gengæld taler de ofte om "respekt" som udtryk for en strategi i mødet med det anderledes. "At vise respekt" indebærer for eleverne, at man lytter og konstaterer en forskellighed. Men man afholder sig fra at kritisere eller gå ind i en egentlig drøftelse af andres (andre gruppers) holdninger, traditioner, religion etc.

Det er heller ikke respektfuldt at udtale sig om noget, "man ikke selv er". Det vil sige, at legitim viden og en egentlig forholden sig til en bestemt gruppe og dennes forståelser og praksis er forbeholdt gruppen selv. At "svine nogen til" kan tilsvarende betyde, at man *ikke* lever op til forventningen om at "respekttere", men som udenforstående fx tillader sig at stille kritiske spørgsmål og udfordre.

Det eleverne især nævner efter "På tværs af forskellighed", som vigtige elementer i forhold til at "respekttere" andre, er fx nødvendigheden af at øve sig i at lytte til andre og lade andre tale ud. De nævner også præsten og imamens dialog som et godt eksempel i praksis på "respekt" i den forstand, at de kunne tale sammen, uden at det handlede om at vinde eller få ret.

Eleverne er meget bevidste om, at de er en del af en hyperdivers skole- og hverdagskontekst, og de mener ikke selv, at det byder på de helt store udfordringer i hverdagen. Det skyldes måske netop, at eleverne er i stand til blot at konstatere de allerfleste forskelligheder og undlade at problematisere dem. "At respekttere" er formodentlig både en effektiv og praktisk nødvendig strategi i den forbindelse. Tilsvarende kan man sige, er det er socialt nyttigt, at eleverne fx i mange tilfælde kan nøjes med at trække på skuldrene af racistiske bemærkninger og se Rasmus Palludan som en komisk figur snarere end som en trussel, man skal tage alvorlig. Med undtagelse af adfærd, der direkte og meget konkret går ud over andre mennesker og udgrænsede grupper som "kriminelle" og "pædofile", synes eleverne at være enige om, at alt er tilladt. Begrænsninger i en sådan frihed knytter sig til normer og forventninger i grupper og er tydeligst knyttet til religion i vores materiale. De forventes ikke umiddelbart fulgt af alle.

Opsamlende kan man sige, at eleverne er udpræget "accepterende" over for forskellighed i en kulturrelativistisk forstand. Man kan imidlertid overveje om accepten kun er mulig så længe, at man netop "respekterer" og ikke *egentlig* forholder sig til det anderledes. Eleverne orienterer sig ganske vist mod bestemte værdier, moral, religion og tro. Men det er bemærkelsesværdigt, at det fortrinsvis er værdier og normer, der gøres gældende for individet eller for en gruppe og ikke bredt. Når eleverne refererer til universelle værdier og rettigheder er det også først og fremmest til *frihedsrettigheder* (ytringsfrihed og religionsfrihed), der netop sikrer, at den enkelte gruppe kan beholde tro, tænkning, tradition og praksis.

ANALYTISKE FUND FRA UNDERVISNINGEN

Vi vender nu blikket mod undervisningsforløbene, hvor vi præsenterer en række eksemplariske empiriske uddrag, som handler om, hvordan de unge på forskellige måder tolererer forskellighed med afsæt i undervisningens tematikker. Her ser vi på hvordan undervisningsmaterialet, lærernes rammesætning heraf og besøget fra præsten og imamen potentielt understøtter de unges tolerance over for forskellighed og vice versa. Vi starter i 8. klasse på Søndervangsskolen hvor eleverne, inden de skal i gang med anden dobbeltlektion, samler op på gårsdagens tema om "fordomme".

VESTERVANGSKLUBBEN ER NOGET HØ!

Klokken ringer ind efter formiddagspausen og eleverne stimuler ind i klassen

Jens (klasselæreren) har gjort et PP-klar på skærmen, rømmer sig og beder dem se op på ham. Han ser ud på klassen:

"Velkommen til 8.Y. I dag skal vi fortsætte med den emneuge, vi gik i gang med i går. Og i dag skal vi blandt andet tale om sociale medier og algoritmer. Men lad os starte med det vi arbejdede med i går om "fordomme og fordomsfastholdelse". Hvad forstod vi ved det?"

Aya: "Fordomme er en negativ ting om folk."

Flere i klassen nikker.

Jens: "Ja, det er rigtigt! Kan du fortælle lidt mere om det?"

Aya: "Ja, fordomme er sådan, du ved, negative ting man synes om andre"

Jens: "Ja, det er rigtigt... Nu siger du "andre". Det er altså nogen, som er forskellige fra dig?"

Aya: "Ja!"

Jens: Okay okay... (lille pause) Jens ser ud på klassen: "Det handler måske også om noget vi også talte om i går... Altså der hvor vi talte om "Os og dem". Kan I huske det?"

Klassen ser afventende på Jens.

Jens: "Prøv at komme med eksempler på nogle fællesskaber?"

Karims arm flyver i vejret.

Jens: "Ja, Karim?"

Karim: "Klubben. Det er sådan et ungdomsfællesskab."

Jens: "Okay, så det er jeres klub. Kender I andre klubber? Kender I fx klubben nede på Vestervangsskolen?"

Omar: "Den er noget hø!"

Klassen griner og nikker anerkendende over mod Omar

Jens smiler: "Ja, men prøv at høre her. Det er jo meget interessant, at I synes at klubben fra Vestervangsskolen er noget hø - Har I nogen sinde været der?"

Klassen bliver tavs

Karim "Ja, én gang"

De andre ryster på hovedet.

Jens: "Det er jo interessant, at I ikke rigtig kender stedet, men der er nogle mener, at det ikke er det godt sted at være. Hvorfor tror I, at I tænker, at det er noget hø?"

Omar: "Jamen, det er fordi vores klub er meget bedre."

Jens: "Ja, det mener du jo, og nok også nogle af de andre her (Jens kigger ud over klassen) der mener det. (Størstedelen af klassen smiler, nikker). Men det viser jo meget godt, det vi talte om i går, altså det her med "Os og Dem". Der talte vi for det første om, at det faktisk er helt normalt, at vi altid vil sammenligne os med andre. For det andet, at vi helt grundlæggende ikke kan lade være med at finde sammen i grupper med nogen, der ligner os selv. Problemet er bare, hvis vi kun er sammen med dem, der ligner os selv, så er det også kun det vi ser."

Klassen ser nysgerrigt op på Jens, flere nikker.

Uddraget viser, hvordan eleverne italesætter forskellighed ud fra dikotomien "Os og Dem", og hvordan læreren udfordrer eleverne sociale kategoriseringer af "Dem" eller den "Anden". "Dem" eller den "Anden" er i denne sammenhæng Vestervangsklubben, som med et smil bliver omtalt som "Noget hø!". Det får flere i klassen til at grine, og flere nikker anerkendende til Omars udsagn. Vi får ikke at vide, hvorfor det er noget hø, men de fleste elever synes at være enige om, at Vestervangsklubben er forskellig og måske også ringere end deres egen klub. Ligesom Omar siger: "Jamen, vores klub er bare meget bedre". Jens griber her Omars udsagn, og bruger det som eksempel på gårsdagens tematikker om "Fordomme" og "Os og Dem", og udfordrer Omar og de andre elever på det. Han spørger "Har I været der?". Tilsvarende spørger han, hvorfor de tror de tænker, at det er noget hø.

Hvis vi knytter udsagnene til vores afgrænsning af tolerance, så vidner uddraget om, at elevernes "tolerance" over for Vestervangsklubben ikke peger på en stor velvillighed over for Vestervangsklubbens "way of life". Ej heller, at Vestervangsklubben har den samme berettigelse som deres egen klub. Jens' gør, i vores optik, med sine modspørgsmål denne sociale kategorisering af Vestervangsklubben særlig eksemplarisk i forhold til, at synliggøre elevernes umiddelbare begrænsede tolerance. Samtidig understøtter han eleverne i at udvikle netop deres evne eller kompetence til at reflektere og være tolerante med sine modspørgsmål, som både retter sig mod elevernes oplevelser af deres lokalmiljø, og mod faglige referencer til undervisningens tematikker: At det fx er helt normalt (og problematisk) at finde sammen i grupper, der ligner os selv.

RAMMESÆTNING OG LÆRERSTRATEGIER

Uddraget peger også på, at lærerens didaktiske rammesætning, fortolkning og forståelse af undervisningsmaterialet er centralt i forhold til, hvordan materialet ender med at understøtte elevernes tolerance over for forskellighed. Selvom der til undervisningsmaterialet er formuleret en undervisningsvejled-

ning med formål, indhold og refleksionsspørgsmål, blev materialet behandlet på vidt forskellige måder af de forskellige klasselærere, der - forventeligt nok - også afspejlede forskellige klassepraksisser.

I Jens' klasse som ovenstående uddrag inviterer os ind i, bar undervisningen generelt præg af "samarbejde" mellem Jens og eleverne, hvor Jens inviterede eleverne ind til samtale og drøftelse af materialets indhold. Ligesom Jens både udviste tålmodighed og nysgerrighed over for elevernes svar, ved at nikke anerkendende, supplerede eller udfordrede svar ved at spørge yderligere ind, eller ved at åbne svaret op med et nyt spørgsmål til klassen. Samtidig bar klassen præg af stor energi og engagement omkring Jens' undervisning og spørgsmål, hvor næsten alle uden undtagelse markerede med svar på spørgsmål, som de sammen drøftede. Pointen er her, at lærernes rammesætning og relation til eleverne synes at have central betydning i forhold til, hvordan undervisningsmaterialet kan understøtte elevernes tolerance over for forskellighed, og hvor det er væsentligt, at lærerne ikke bare anerkender og acceptere elevernes oplevelser af forskellighed, men også "tør" udfordre elevernes sociale kategoriseringer, synspunkter og verdenssyn.

Når vi skriver lærernes rammesætning og samspil med eleverne frem som en analytisk pointe, skyldes det, at andre observationer pegede på, at lærerne i andre klasser omvendt og i mindre grad udfordrede elevernes sociale kategoriseringer og synspunkter. Flere lærere lyttede og konstaterede i høj grad elevernes udsagn om forskelligheder, men de afholdt sig fra at kritisere eller gå ind i egentlige drøftelser om elevernes synspunkter, traditioner eller religion. I lighed med vores føromtalte "elevstrategier" tyder andre observationer på en dominerende "lærerstrategi", som kommer i spil, når forskellighed blev drøftet i klasserummet. Parallel med elevernes brug af "respekt" som strategi, synes flere læreres strategi at være "anerkendelse" af forskellighed. Lærerne lyttede og konstaterede elevernes bud på forskellighed og sociale kategoriseringer, men de udfordrede eller forholdt sig sjældent kritisk til udsagnene. På den måde udtrykte flere af lærerne - i lighed med eleverne -

en almenmenneskelig og kulturrelativistisk forståelse af og tilgang til forskellighed. Denne lærerstrategi kan fastholde eleverne i en overgribende konsensusorienteret og "ufarlig" behandling af forskellighed, som bekræfter – snarere end udfordrer – elevernes (og lærernes) toleranceforståelser.

"DER ER JO IKKE SÅ MEGET AT FORTÆLLE" - ØVELSER I DIALOG OG DEBAT

Det næste uddrag er igen fra 8. klasse på Søndervangsskolen, hvor eleverne i deres første dobbeltlektion skal arbejde med temaet "dialog". Eleverne skal i gang med en dialogøvelse, hvor de, med afsæt i et oplæg omkring forskellen på dialog og debat og hvordan man stiller dialogiske spørgsmål, skal skiftes til at interviewe, fortælle og lytte til hinanden. Hensigten med øvelsen er, at eleverne skal øve sig i at stille dialogiske spørgsmål til hinanden. Samtidig skal de øve sig på at komme med dialogiske svar. Klassen bliver inddelt i tremandsgrupper. Amir, Anders og Amina bliver sat i gruppe. Amir som er interviewer, skal stille dialogiske spørgsmål. Anders som er fortælleren, skal give dialogiske svar. Amina, som er lytteren, skal lytte til, hvad de dialogiske spørgsmål og svar gør ved samtalen.

Amir: "Hvad er det bedste, du kan lide at lave i din fritid?"

Anders: "Spille computer..." (lille pause)

Amir: "Hvorfor det?"

Anders: "Det ved jeg ikke, jeg synes bare det er ret rart at spille." (Anders rødmer lidt i kinderne)

Amina (lytteren) kigger på Anders.

Amir: "Øh... kan du fortælle lidt mere om, hvad du laver...?"

Anders: "Jamen, så går jeg også til ridning"

Amir: "Nå, ja... (lille pause igen) Gør du stadigvæk det?"

Anders: "Jeg én gang om ugen..." (pause igen)

Jens kommer over: "Synes i det er svært, at blive ved med at spørge ind?"

Amir kigger op. "Ja, det er det?"

Anders: "Der jo ikke så meget at fortælle."

Jens: "Det er svært, men det handler rigtig meget om at stille sig nysgerrig, og prøve helt oprigtigt at høre, hvad den anden har at sige. Jeg kan godt forstå, at I synes det er svært."

Jens ser op og ud mod klassen. "Vi sætter lige interviewet ned til 4 minutter venner."

Gruppen skifter roller. Amina skal nu fortælle, og Anders stiller spørgsmål. Amir lytter. Samtalen går i gang, men der opstår mange pauser undervejs. De har tydeligvis svært ved at holde samtalen kørende.

Uddraget er et lille indblik i hvor svær dialogøvelsen umiddelbart synes at være for dem. Det handler både om at Anders, fortælleren, har svært ved at svare dialogisk tilbage på Amirs spørgsmål, og måske oplever det som en smule intimiderende, eftersom han rødmer i kinderne. Derudover oplever Amir det også som vanskeligt at spørge ind. Jens observerer gruppens vanskeligheder, som han også ser andre grupper har, og vælger at sætte tiden ned til fire minutter. Det hjælper for nogle grupper, men andre grupper har fortsat rigtig svært ved at holde samtalen kørende. Efterfølgende responderede klassen i plenum med, at de oplevede det som rigtig svært at blive ved med at spørge ind, men det var også svært koncentrere sig om at lytte til hinanden.

Som tidligere anført forstår vi tolerance over for forskellighed som en evne eller kompetence der indebærer, at tåle eller formelt acceptere det anderledes eksistens, men også at forholde sig til den "Anden" som undersøgende og dialogisk åben. Øvelsen som eleverne gennemgår, er netop en øvelse i at forholde sig til den "Anden" dialogisk og åbent. Men som uddraget vidner om, så er det en vældig svær øvelse for eleverne. Interviewerne havde relativt svært ved at fastholde opmærksomheden på fortællers udsagn og stille sig nysgerrig over for det. Ligeså oplevede flere fortællere det som grænseoverskridende eller overvældende at blive spurgt ind til på den måde. Det var tydeligt, at det var en måde at samtale på, som eleverne ikke var vant til. Samme oplevelser af øvelsen havde størstedelen af

eleverne også i 9. klassen. Det var svært og lettere grænseoverskridende. Alligevel pegede flere elever også på, at det var en øjenåbner. Ved lektionens afslutning udbryder én af pigerne fx:

Harem: "Vi plejer aldrig at diskutere på den her måde!"

Observatør: "Hva mener du?"

Harem: "Jamen, vi plejer aldrig at blive enige. Man bliver nødt til høre, hvad den anden siger på denne her måde. Altså vi er ikke vant til at være uenige. Det handler mere om hvem der har ret, og hvem der ikke har ret."

I opsamlingen på øvelsen dagen efter spørger klasselæreren i 9. klasse ind til dialogøvelsen og forskellen på dialog og debat.

Omar: "Debat er ligesom mere voldsomt, og der vil man have ret i hele tiden. Dialog er mere roligt. Altså det handler om "Okay vi blev ikke enige, men vi hørte hvad vi hinanden havde at sige"

Aya supplerer: "Debat er sådan, at man vil overbevise den anden – man er sådan mere ophidset og vil have sin mening. Du ved, "Clements show", er debat. Det kan handle om samtykke-loven eller ligestilling. Dialog er sådan en mere rolig måde. Man behøver ikke at overbevise nogen, man taler sammen med."

Udsagnene er interessante fordi eleverne, udover at opleve dialogøvelsen som noget de ikke er vant til eller ikke har prøvet før i classesammenhænge, tillægger øvelsen en affektiv dimension. Dialog refereres til af eleverne som "roligt", hvor debat opleves og potentielt konfliktfyldt med sigte på at overbevise andre. Dialogens mere affektive dimension, refererer eleverne på tværs af klasserne også til i forbindelse med præsten og imamens besøg.

IMAMEN OG PRÆSTEN

Som en del af undervisningsforløbets tematik om "Religion" i forløbets tredje dobbeltlektion, får klasserne besøg af en præst og en imam, som skal tale om religiøs forskellighed og lighed. Formålet med besøget er ifølge materialet, at eleverne skal reflektere over, "hvordan religiøs forskellighed og forskellighed i det hele taget kan gøre vores verden større" (citat fra Undervisningsvejledningen s. 44-45). Eleverne skal under dobbeltlektionen først se, hvordan præsten og imamen fører en dialogisk samtale. Herefter skal eleverne prøve et "Nysgerrighedsspil", hvor de gennem samtalekort om "Livssyn", "Digitalt liv", "Dig og mig", "Traditioner og værdier" og "Joker" skal samtale om tematikker, der knytter sig an til kortenes temaer. Her skal præsten og imamen deltage som "religiøse eksperter" i forbindelse med spørgsmål om religiøse synspunkter og livssyn. I det følgende feltuddrag skal vi se, hvordan præsten og imamen fører en dialogisk samtale, og hvordan eleverne responderer på det.

DIALOGEN MELLEM IMAMEN OG PRÆSTEN

Vi er i 9. klasse på Søndervangsskolen, hvor Mette, klasselæreren, netop har præsenteret klassen for dagens program, og derefter overladt ordet til præsten, Søren, og imamen, Kahin. Flere af eleverne kender Kahin fra den lokale moské, og andre elever har desuden besøgt Søren i den lokale kirke. Søren og Kahin præsenterer sig selv for klassen, og de forklarer hvorfor de der. Herefter fortæller Søren, hvordan de én gang hver anden måned mødes til "dialogmøder" sammen med andre lokale religiøse aktører fra lokalområdet, og drøfter forskellige religiøse og eksistentielle synspunkter og aktuelle samfundsmæssige og politiske begivenheder.

Søren: "Det vigtigste i den her gruppe det er, at man kan tale om alt. Lige hvad vi har på hjertet."

Kahin: "Ja, man må spørge om alt." (ser ud på klassen og smiler)

Søren ser over på Kahin: "Ja, Kahin, jeg tænker, at det er mig, der skal starte med at spørge?"

Kahin: "Jamen det må du meget gerne. Du kan spørge mig om hva som helst."

Søren: "Jamen, så vil jeg godt starte med at spørge dig om, hvem er Jesus?"

Kahin: "Jamen vi tror på, at der har eksisteret en historisk person, der hedder Jesus. Og han er en profet. Ligesom vi tror på, at Noah, Moses, Abraham og Mohammed er profeter. Jesus er født af Maria." (Kahin begynder en længere fortælling om hvem Jesus er, og hvordan han fortolker påsken, og at Jesus ikke blev korsfæstet, men at en af disciple gjorde det i hans sted) Han afslutter med: "Men Jesus, er ikke som I tror på, at han er en del af Gud. Han var en historisk person, der fik en åbenbaring fra Gud. Men vi tror på den samme Gud."

Søren tænker sig lidt om: "Vil du mene, at det er blasfemisk at sige, at Jesus er Guds søn? Eller Jesus i en eller anden forstand er Gud?"

Kahin: "Ja, øh jeg skal lige tænke..." (lille pause) "Ja... ja, det vil jeg sige. Men Jesus er Gud for jer ikke? - I tror på, at Jesus er Guds søn eller Guds væsen?!"

Søren: "Ja, det gør vi."

Kahin: "Jamen vil det så sige, at hvis Jesus beder til Gud, så beder han også til sig selv? For han er jo Gud?"

Søren tænker sig lidt om, og prøver at svare på Kahins spørgsmål med en "sol-metafor"

Søren: "Altså jeg tror den bedste måde jeg kan forklare det på er, at hvis vi nu tænker, at Gud er ligesom solen, og at solen også er lys og varme. Den lyser både på os, men den varmer os også. På den måde er solen ikke kun solen i sig selv, den er lys og varme, som gennemstrømmer os. Så solen er en del af os."

Kahin nikker og sidder og tænker lidt. Klassen sidder helt tavst og koncentreret og observerer samtalen. Søren og Kahin fortsætter med et andet spørgsmål.

Søren: "Nu vil jeg gerne spørge dig Kahin, hvad du tænker om alt den her debat, der været omkring omskæring? - Hvad betyder omskæring for dig, og hvad vil det betyde for dig hvis omskæring blev forbudt?"

Kahin: "Altså først og fremmest er det sådan inden for islam, at du ikke behøver at blive omskåret for at være muslim. Altså

du bliver ikke en dårlig muslim, hvis du ikke er omskåret. Men det er noget mange muslimer gør, og det er noget, vi har en meget lang tradition for at gøre. Så det er noget som er både meget kulturelt, men det er også religiøst. Det er beskrevet i vores "Hadith" og er en "Sunna". Altså profetens sædvane, og det er beskrevet i den samme beretning, som fortæller om hvordan man skal trimme sit skæg og så videre."

Søren: "Så det hænger mere sammen med hygiejne, altså hvordan man skal holde sig renlig?"

Kahin: "Ja. Det kan man sige, men det også noget mange muslimer gør, fordi det er en tradition... Ligesom I har dåben. Og så kan man også sige, at det er jo jøderne, der tager kampen om det her. Det er måske meget godt" (Kahin smiler ud til klassen).

Søren og Kahin, bryder deres samtale op og ser ud på klassen.

Uddraget er både righoldigt og interessant i forhold til religiøse udsagn, teologiske anskuelser og politiske referencer. Med øje for rapportens undersøgelse, vil vi dog ikke udfolde det nærmere her. Men uddraget er et eksempel på, hvordan Søren og Kahin fører det, vi vil kalde en eksemplarisk dialogisk samtale. I fællesskab undersøger de forskellige religiøse udsagn og kulturelle synspunkter og traditioner, hvor de hver især med afsæt i deres egen religiøse overbevisning, forklarer hvordan de forholder sig til sagen. Fx Jesus som historisk person. Dernæst åbner de op for debatten om omskæring, som aktuelt har stor politisk og mediemæssig bevågenhed.

Under hele seancen, som varede godt 20 minutter, lyttede eleverne opmærksomt og var fuldstændig optaget af Søren og Kahins samtale. Der var ingen uro eller afbrydelser undervejs. I Mettes opsamling efterfølgende, udtrykte flere elever at dialogen både var "dragende" "fangende" og "rolig", fordi de talte så "respektfuldt" til hinanden. De lyttede til hinanden, også selvom de havde forskellige religiøse synspunkter.

En elev uddyber: "Jeg synes det blev ret tydeligt, at de begge to kunne sige hver deres mening. Altså, at man ser på hinandens mening, som et gyldigt standpunkt. Og så at de giver de plads til, at man lige kan tænke sig om."

I tråd med vores sidste uddrag refererer eleverne også her til at dialog og dialogiske samtaler har en affektiv dimension - det foregår roligt. De peger også på, at Søren og Kahins dialog er et eksempel på, hvordan man kan give plads til hinanden og lytte til hinandens synspunkter. I vores efterfølgende interviews og uformelle samtaler med lærerne, pegede flere også på, at det var særligt Søren og Kahins besøg der havde gjort stort indtryk. Og de havde ad flere gange refereret tilbage til besøget i andre undervisningssammenhænge.

Et andet element fra uddraget, som også er relevant at se nærmere på, er hvordan præsten og imanen i deres egenskab, som "religiøse eksperter", både kan bidrage med viden om fx Jesus, Gud og Profeten Muhammed, men også om mere ømtålige og debatterede emner som omskæring. Når vi ser tolerance som en evne og villighed til at forstå andre individers eller gruppers synspunkter og "way of life" og tilkende dem samme berettigelse som egne synspunkter og levemåder, så fordrer det, at man kan forstå andres synspunkter. Det betyder, at man skal have noget helt konkret viden om "de andre". Fx: Hvad tror de på? Hvorfor tror de på det? Hvad udspringer det af? Hvem er...? osv. Det, at både imamen og præsten kan bidrage med religiøse viden om specifikke religiøse sagsforhold og grænsedragninger, er i vores optik vigtige bidrag til elevernes forståelse over for andres religiøse synspunkter. I rapportens tredje del, vil vi også pege på, at "viden" er helt centralt i forhold til udviklingen af kritisk tænkning.

OPSUMMERINGER

Hvor ligger potentia- lerne i forhold til under- visningsmaterialets mål om at øge elevernes to- lerance over for forskel- lighed?



ELEV- OG LÆRESTRATEGIEN

Overordnet ser vi generelt elever, der er i stand til at undvige generaliseringer og fejlslutninger fra én til mange til alle inden for en bestemt social kategori. De synes også at være opmærksomme på hverdagsstereotypificeringer og de nødvendige nuanceringer af dem. At tilkende andre samme rettigheder som en selv eller ens egen gruppe, lader også til at være en selvfølgelig rettesnor både i de nære som de fjernere sociale kontekster. Accepten af andre er som en værdi eller et ideal er altså tydeligt til stede.

Som strategi i håndtering af forskellighed er "respekt" givet vis effektiv og nødvendig i forhold til at undvige konflikter i et hyperdiverst skolemiljø. Men i dens konsekvenser er den alligevel mangelfuld.

Det er næppe hensigtsmæssigt blot at nøjes med at konstatere forskelle og markere en enighed eller uenighed for derefter, at efterlade hinanden relativt uanfægtede i hver sin egen gruppes anskuelser. Bl.a. ud fra en forståelse af, at man ikke bør mene noget endsige kritisere grupper, som man ikke selv tilhører. En lignende strategi ser vi også lærerne anvende igennem "anerkendelse", hvor lærerne accepterer og "respekterer" elevernes tolerance over for forskelligheden. Men de udfordrer den sjældent, og fastholder dermed en overgribende konsensusorienteret og "ufarlig" behandling af elevernes tolerance over for forskellighed. I vores optik understøtter strategierne potentielt, at grupper uanfægtede kan skabe og opretholde egne holdninger og levemåder, hvilket i yderste potens risikerer at skabe grobund for polarisering mellem grupper.

DIALOGISKE INDSIGTER

Umiddelbart møder vi altså både i vores interviews og i feltarbejdet elever, der gennem en kulturrelativistisk accept håndterer forskellighed. De er også i høj grad tolerante, hvis tolerance snævert forstås som evne og vilje til at "tåle" og leve med forskellighed. Indledningsvis har vi imidlertid foreslået at se tolerance som en kompetence, der indebærer andet og mere end blot det at tåle og acceptere det anderledes. Med afsæt i forståelser og idealer omkring medborgerskab og demokratisk dannelse og ikke mindst demokratisk dialog, forstår vi også tolerance som evnen og villigheden til at stille egne synspunkter til rådighed for en nærmere efterprøvning.

Med den forståelse in mente får vi øje på, at der ligger et pædagogisk potentiale i at øve eleverne i dialogiske kompetencer, som blandt andet indebærer, at eleverne kan og tør tilgå egne og andres synspunkter og levemåder nysgerrigt, kritisk og åbent, og med sigte på at blive klogere ikke bare *på* hinanden men også *med* hinanden. Med andre ord, sigter dialogiske kompetencer på, at "man flytter sig nye steder hen sammen." Det ser vi bl.a. vil forde, at elevernes ret statiske forståelser af identiteter og kultur kan udfordres i trygge rammer. I denne

sammenhæng er lærernes didaktiske rammesætning, forståelse og fortolkning af materialet, centralt i forhold til at understøtte elevernes tolerance. For lærerne bør det være en faglig refleksiv pointe, at være opmærksom på ikke "bare" at anerkende og acceptere elevernes oplevelser af forskellighed, men også være villige til og "turde" udfordre elevernes og deres egne sociale kategoriseringer, synspunkter og verdenssyn. Det, for netop at understøtte elevernes tolerance som en evne eller kompetence.

Undervisningsmaterialets dialogøvelser ser vi ligeledes har væsentlige pædagogiske potentialer i forhold til at sætte eleverne i øvelsessituationer, hvor de både øver sig på at stille dialogiske spørgsmål, men også giver dem en affektiv oplevelse af dialogiske udvekslinger i trygge rammer. Tilsvarende ser vi, at besøget fra de religiøse aktører som et vigtigt supplement til arbejdet med dialogøvelserne, da det kan fungere som et fælles referencepunkt i andre undervisningssammenhænge, og som et eksemplarisk eksempel på dialogiske samtaler om forskelligheder. Fx hvordan man forholder sig åbent og dialogisk over for den "Andens" synspunkter og ståsteder om både konkrete og abstrakte religiøse figurer, men også potentielle ømtålige emner som fx omskæring. Lige så vigtigt kan de religiøse aktører agere som "eksperter" i forhold til at tilføre konkret viden om religiøse forskelle og ligheder, og dermed (potentielt) udvide elevernes forståelser af fx religiøse sagsforhold og religiøse og kulturelle forskelligheder i det hele taget. Inddragelsen af netop religiøse talspersoner er også en central pointe i nyere forskning omkring forebyggelse af radikaliserings og opbygning af lokal modstandskraft og i forhold til socialt arbejde med at skabe positive og inkluderende fællesskaber for unge.

Forskning peger på, at lokalforankrede tværfaglige samarbejder mellem centrale lokale aktører som lærere, pædagoger, foreninger og religiøse talspersoner kan spille en central rolle i forhold til at understøtte de unges oplevelse af at føle sig inkluderet og accepteret uafhængigt af deres religiøse eller kulturelle baggrund, etnicitet, køn eller seksuel orientering (Ellis og Abdi 2017; Balvig 2017; CERTA og Trygfonden 2016).

TREDJE DEL

De unges kritiske tænkning over for polariserende budskaber online og offline

ANALYTISKE FUND

"Hvorfor siger I ikke til ham, at han skal stoppe?!"

Mange af de observationer og pointer vi allerede har fremlagt i forbindelse med elevernes møde med forskellighed er også relevante her. Vi har allerede anført, at eleverne både on- og offline støder på budskaber (herunder selverfærede eller videreførelse af dagligdagshændelser), der kunne virke polariserende. Men også, at de – som de fremtræder i vores interviews – undviger generaliseringer ud fra enkelthændelser. De er også i stand at se ekstreme standpunkter som marginale undtagelser. Igen med det forbehold, at eleverne i interviewsituationen svarer det i skolesammenhængen forventede, ser vi ikke i interviewmaterialet tegn på, at eleverne umiddelbart er modtagelige over for polariserende og ekstreme budskaber.

Men det er relevant at se nærmere på, hvordan eleverne konkret tilgår potentielt polariserende budskaber, og videre diskutere det i forhold til "På tværs af forskelligheds" mål om at støtte eleverne i en "kritisk forholden sig til" og i det hele taget kritisk tænkning.

Vi gør det med udgangspunkt i to eksempler fra vores interviews, hvor eleverne er inde på Rasmus Paludans demonstrationer i deres egen bydel, der synes at være en væsentlig referenceramme for eleverne, og som de indbyrdes udveksler meninger omkring og flere gange nævner i vores interviews.

I det første eksempel er sammenhængen, at eleverne (IP) er i gang med at give eksempler på, hvem de synes "bare er for meget". Her kommer Rasmus Paludan i forslag og interviewereren (IW) følger op:

IW: "Men synes I... eller er det sådan at, I bliver stødt over det? Kede af det?"

IP: "Man kan godt blive distraheret over det. Det er så irriterende. Hvis det nu var en arabisk mand, som brændte Bibelen, så vil det ikke være noget politi der står rundt om ham eller noget."

IW: "Nej?"

IP: "Så vil han få en udsendelse."

IW: "Ja, så vil han blive hjemsendt"

IP: "Og så når det er ham, så sker det ikke noget med ham. Så politiet beskytter ham."

IW: "Er det uretfærdigt, synes I?"

IP: "Ja, vi skal have den samme straf."

IW: "Ja?"

IP: "Det er kollektiv straf, hvor alle muslimer..."

IP: "Man siger... at alle må tro det, de må tro. Alle har sin frihed, og bla bla, så har alle de samme konsekvenser. Så skal alle have det."

IW: "Så det kan godt opleves som lidt uretfærdigt, at det er nogen der..."

IP: "Men han er ikke noget nu. Han demonstrerer kun..."

IP: "Han gør det kun for de penge, han fik."

IP: "Men hvorfor passer politiet på ham og ser efter ham? Han er jo ikke noget. Han vandt ikke i det der..."

IW: "Ja, i det der folketingsvalg?"

IP: "Hvad er han nu? Han er ikke noget. Hvorfor beskytter I ham? Hvorfor siger I ikke til ham, at han skal stoppe?"

IP: "Jeg har altid set ham som en forvokset baby" (griner lidt)"

IW: "Ja?"

IP: "Altså han opfører sig som en baby."

IP: "Altså jeg tænker bare, at han får ikke noget ud af bare stå og svine folk til."

IW: "Nej?"

IP: "Det eneste han får det af, det er bare at sige... Altså vi er ligeglade."

IW: "Så I er ligeglade? Så det er ikke sådan noget man... at man oplever, at det var uretfærdigt, fordi der ikke er den samme strafferet for ham?"

IP: "Han er da selv voksen. Jeg tænkte bare, at han er [en] voksen, der sidder og sviner børn til og unge mennesker. Jeg siger det bare, det giver ingen mening. Det burde være omvendt [griner lidt]. Det er rigtigt! Men det er det jo ikke. Han får altså ikke noget ud af at svine børn til."

Uddraget er et eksempel på, hvordan eleverne forholder sig til polariserende budskaber, som i denne sammenhæng kommer fra Rasmus Paludan. Det interessante er her, at det der for eleverne rummer de største potentialer i forhold til en polarisering faktisk ikke synes at være Paludans konkrete meninger eller holdninger. De refereres faktisk slet ikke. Det potentielt polariserende budskab eleverne "hører", er nærmere et indhold, der læses ud af de strukturelle rammer og omstændigheder, der omgiver Paludans demonstrationer. Det er et budskab om *ulige vilkår* og om *forskelsbehandling*. Denne pointe er interessant, fordi det peger på, at de potentielt polariserende budskaber for eleverne kan ligge i noget andet, end det som lærerne måske umiddelbart forventer, eller det undervisningen lægger op til. Eleverne synes, som vi også ser i rapportens anden del, at tilsyneladende at have let ved både at afkode og afvise konkrete radikale budskaber. Det der snarere optager dem i deres "forholden sig" til polariserende budskaber, og som i vores optik har et kraftigere polariserende potentiale, er det mere "systemiske". Altså hvordan "samfundet" (her: Politiet og et "I") i elevernes forståelser reagerer og stiller sig i forhold til Paludan og hans demonstrationer.

Det kan derfor være væsentligt at se nærmere på, *hvordan undervisningen orienterer sig imod det eleverne finder og hører som potentielt polariserende*, i den forståelsesramme, at de polariserende budskaber i nogle tilfælde "høres" i konteksten snarere end i konkrete udsagn. Det er i den forbindelse også væsentligt, at forskningen ret entydigt peger på, at netop følelsen af, at "systemet" er modstanderen er en væsentlig faktor i radikaliserings (se fx Schmidt et al. 2005; Gimmerli 2015; Ozer & Bertelsen 2019).

Det er imidlertid primært en anden tråd fra interviewet, som vi vil følge videre. Det handler om, hvordan og i hvilken forstand man kan sige, at eleverne forholder sig *kritisk* til fx Paludan og hans budskaber jf. hovedsagen i denne del af rapporten.

ELEVSTRATEGIER I FORHOLD TIL PALUDANS BUDSKABER

I vores fortolkning ser vi eleverne eksekvere den *ikke-egentlig-forholden-sig-til*, som vi også har peget på som en almindelig elevstrategi i håndtering af forskellighed generelt. Dog er der i det her tale om et tilfælde, hvor man ikke behøver at "respekttere". Eleverne er måske både on- og offline så eksponerede for forskellighed, at Paludan så at sige blot glider ind i den endeløse strøm af nyheder, informationer og hændelser, hvor han nok (mellem meget andet) stikker ud, fordi han repræsenterer en yderlighed, og derfor bliver interessant og underholdende at følge. Eleverne forholder sig imidlertid ikke til noget konkret indhold i Paludans program. Her antager vi, at eleverne enten kender til noget af det konkrete indhold i Paludans program. Det er tydeligt, at eleverne i eksemplet er negativt stemte over for Paludan. Ud fra deres normer for, hvornår man (fx i skole-sammenhængen) optræder "respektfuld", og opfører sig ordentlig, ser de ham som barnlig og moralsk anløben. De kritiserer dog ikke Paludans konkrete meninger og holdninger – eller finder det i hvert fald ikke nødvendigt at gøre det eksplicit. De ser fx heller ikke kritisk på Paludan som aktør i en aktuel samfundsdebat eller -udvikling, men mener snarere, at han ikke får noget ud af sine anstrengelser.

Som vi påpegede i rapportens forrige del, kan man sige, at en sådan strategi er nyttig. Den forhindrer tilsyneladende et langt stykke ad vejen, at eleverne ikke bliver bekymrede, vrede, kede af det. Ikke mindst – i denne sammenhæng – forhindrer strategien, at Paludans budskaber tilsyneladende bliver polariserende i deres konsekvenser for eleverne.

Men hvordan vurderer vi denne elevstrategi i lyset af målet med undervisningen i pilotprojektet om, at støtte eleverne i en kritisk forholden sig til polariserende budskaber? Inden vi drøfter det spørgsmål nærmere, skal vi først se på et andet interviewudrag, hvor referencepunktet igen bliver Paludan. Vi kommer ind i interviewet, hvor eleverne (IP) drøfter, om man (altid) kan/skal være sig selv:

IP: "Jeg synes ikke man kan være sig selv. For der er nogle mennesker, der ikke føler sig selv som racister. Men som hader en gruppe. Så vil man gerne sige det til dem. For eksempel Rasmus Paludan. Det synes jeg ikke. Du kan ikke være bekendt at være på den måde. Man må gerne være sig selv. Men man må gerne tage hensyn til andre."

IW: "Så der er en grænse. Man skal også tage..."

IP: "Hensyn!"

IP: "Der er også mange, der udstiller hinanden på de sociale medier."

IP: "Du skal selvfølgelig være dig selv, men du skal gøre det med omtanke."

IP: "Det er jo ikke fordi, at det er få der ser det. Der er nogle af de videoer som Paludan lægger ud, der har fået op til 1 million visninger."

IW: "Ja, og det er jo selv om man ikke er enig med ham. Så synes man det er lidt spændende at se. Har I selv set det?"

IP: "Ja"

IW: "Hvad tænker i?"

IP: "Det er irriterende at se på. Og selv om han ikke blev valgt ind til Folketinget. Så laver han stadig de her videoer."

IP: "Han har jo en meget anderledes politik. Han har jo i Danmark en meget ekstrem politik. Så vil man jo gerne følge det. Hvordan kan det her ende. Så kan man godt følge Stram Kurs for at se, hvad de faktisk kan gøre. Hvor det jo lidt kører med, at det er jo en ny form for politik."

Også i dette uddrag møder vi en moralsk bedømmelse (fordømmelse) af Paludan. Han eksekverer en frihed uden tanke på den grænse, som eleverne sætter, nemlig at man også skal tage hensyn. Det er i øvrigt et tema og dilemma, der drøftes flere gange af eleverne i interviewmaterialet. Ligesom i det første interviewuddrag findes der heller ikke her referencer til noget konkret indhold i Paludans budskaber.

Der er imidlertid et element, der træder tydeligere frem i dette uddrag end i det første. Der bliver peget på, at mange ser Palu-

dans videoer, og der fremtræder en bevidsthed omkring Paludans politik på et mere abstrakt politisk/samfundsmæssigt plan, der gør det værd at følge med og holde øje med Paludan. Vi ser altså, at basis for en "forholden sig til" i dette uddrag ikke kun handler om Paludans person eller den konkrete situation. Der er heller ikke kun tale om en moralsk vurdering. Nok så vigtigt – og til forskel til fra det første interviewuddrag – lukkes her muligheden for en ren og rutinemæssig afskrivning af Paludan som en art paria, man ikke kan eller skal tage alvorlig.

OPSUMMERINGER

Hvor ligger potentia- lerne i forhold til pilot- projektets mål om at understøtte elevernes kritiske tænkning over for polariserende bud- skaber?



Vi refererede indledningsvis i rapporten til Deweys definition af kritisk tænkning som en

”Aktiv, vedholdende og omhyggelig undersøgelse af enhver overbevisning eller formodet form for viden, set i lyset af de grunde der understøtter den, og de yderligere følger som den synes at lede til” (vores oversættelse) (Dewey, 1910, kap. 1).

Denne definition kan bruges som baggrund til at reflektere over, i hvilket omfang og på hvilke måder vi i vores materiale ser eleverne anvende kritisk tænkning i mødet med potentielt polariserende budskaber. Dermed kan den også bruges til at pege på elementer, der er relevante at udvikle på i undervisningen.

Man kan selvsagt ikke forvente, at udskolings elever mestrer kritisk tænkning i en udstrækning, der tilfredsstillende idealerne i en akademisk definition som Deweys. Hvad man egentlig kan

forvente af udskolings elever i forhold til deres modenhed etc. er et åbent spørgsmål, der fortjener en grundig drøftelse andetsteds. Men vores materiale giver et indblik i, hvor eleverne står. Det peger imidlertid også på nogle potentialer, som eleverne til en vis grad har udviklet, men som udvikles yderligere. Det ser vi fx i interviewuddragene ovenfor.

Helt overordnet ser vi elever, der ikke forekommer særligt modtagelige overfor polariserende budskaber af den slags de møder on- og offline og relativt let formår at afkode og placere i en kategori af lettere underholdende undtagelser og tosserier. Vi ser også elever, som synes at have et udviklet etisk kompas, som de kan navigere og bedømme efter med respekt, hensyn og kravet om ikke at skade andre som nogle af de vigtige pejlemærker. Vi finder også, at eleverne – om end i varierende grad – er både glade for og i stand til at reflektere ret modent og indlevende omkring de problemstillinger, de præsenteres for.

Sat i forhold Deweys forståelse af kritisk tænkning kan vi imidlertid pege på elementer, man med fordel kan adressere og forsøge at udvikle i et undervisningsforløb som ”På tværs af forskellighed”.

AT ØVE SIG PÅ STILLE KRITISKE SPØRGSMÅL OG STILLE SIG ÅBEN

Som vi forsøger at vise ovenfor kommer eleverne hurtigt frem til bedømmelser og domme. Disse domme baserer sig især på moral og forståelser af, hvad man bør gøre og ikke gøre som et ordentligt menneske (skoleelev). Altså har de – sikkert præget af skolekonteksten – fokus på opførsel og adfærd. Men vi må skelne mellem en negativ bedømmelse eller vurdering og en egentlig kritisk tænkning.

I forhold til kritisk tænkning ser vi flere eksempler på, at eleverne undlader en egentlig undersøgelse. Dels en undersøgelse af *hvad* påstandene er. Dels overvejelser om hvordan og i hvilken grad disse påstande kan siges at være *underbyggede* og

på hvad, de grundes. Vi formoder, at eleverne træner den slags kritiske analytiske kompetencer i flere faglige sammenhænge i skolen. De kunne passende bringes i anvendelse eksplicit og trænes yderligere i undervisningsforløb som "På tværs af forskellighed" med afsæt i konkrete aktive anknætningspunkter for eleverne og aktuelle cases, som fx Paludans demonstrationer.

Her kan vi knytte forbindelsen direkte til en anden analytisk pointe, som er fremlagt tidligere i forbindelse med drøftelsen af elevernes tolerance over for forskellighed. Her har vi talt for, at eleverne i højere grad kunne støttes i ikke blot at "respekttere" og "tåle" forskellighed, men også i at turde spørge grundigt og kritisk ind og indgå i en dialog, der afsøger muligheder for, at forskelligheder kan skabe basis for at finde en ny fælles grund. Det betyder bl.a. at turde stå og blive stående ved de svære og potentielt konfliktfyldte forskelle og undersøge dem nærmere. Det betyder også, at alle forståelser ikke er lige gyldige og gode, set ud fra de konsekvenser eller resultater, de synes at lede til jf. Dewey. Altså er en kritik berettiget og nødvendig.

Det er formodentlig en del lettere at gøre i forhold til en ekstern (og udgrænset) figur som Paludan end indbyrdes eleverne imellem, fordi det kolliderer med "respekt" som elev-strategi og forventninger om, at man netop undgår at stille vedholdende kritiske spørgsmål eller mene noget om grupper, man ikke selv tilhører. Vi ser et vigtigt potentiale i at træne analyse af ytringer og holdninger og en vurdering af deres holdbarhed og mulige videre konsekvenser. Gerne både den enkelte elevs egne holdninger og antagelser, selvkritisk, klassekammeraters, læreseres og eksterne aktørers. Vel at mærke med det udgangspunkt, at henvisninger til personlige "synsninger" og præferencer eller til kultur, religion og tradition fx, ikke er begrundelse nok. Vi ser derfor også et væsentligt potentiale i, at eleverne øver sig på at analysere på argumenter og opnå større forståelse af, hvornår der egentlig foreligger et argument, og hvad der kvalificerer et godt argument.

VEDHOLDENHED OG HURTIGE AFVISNINGER

Vedholdenheden, som Dewey accentuerer, er også væsentligt i en anden, men beslægtet, forbindelse. Eleverne synes ret hurtigt, at kunne afvise fx Paludan og hans budskaber på basis af deres individuelle opfattelser af hans person og brud på de adfærdsnormer og den moral, de selv gør gældende i fx skolekonteksten. De foretager en kategorisering, der placerer Paludan i en kategori af "dårlige mennesker", "racister" og ekstreme tilfælde, som ikke fortjener opmærksomhed eller egentlig skal tages alvorlig. Vi har nævnt, at denne kategorisering har sine fordele. Fx at eleverne netop bliver mindre modtagelige overfor potentielt polariserende budskaber. Men vi ser også, at undvigelsen rummer risici. En afvisning af ekstreme og polariserende budskaber, der baserer sig på en egentlig kritisk analyse og forståelse er formodentlig mere robust end en afvisning, der baserer sig på mere ureflekterede præferencer og "synsninger".

Eksponeeres eleverne på et senere tidspunkt, i en anden livssituation og/eller i andre sociale kontekster end skolen for polariserende budskaber, er de bedre rustede, hvis de har udviklet egentlige kritiske kompetencer og i en vigtig formativ fase i deres udvikling har taget livtag med substansen i dem.

En anden risiko ved den hurtige afvisning og kategorisering af figurer og budskaber som fx Paludans er, at eleverne ikke udvikler en forståelse af, at ideer og tanker er vigtige, fordi de former samfund og dermed de livsbetingelser vi byder hinanden. Det kan for så vidt være på sin plads, at eleverne ser bort fra Paludan som person og al virakken omkring demonstrationerne etc. Men udfordres eleverne ikke til at forholde sig til de generelle tanker, kategorier, antagelser, holdninger og værdier, der er på spil, går de glip af væsentlige læringsmuligheder i forhold til at forstå og deltage i demokratiet som medborgere. Kritisk tænkning indebærer også, at eleverne støttes i at vurdere holdninger og overbevisninger i lyset af de konsekvenser de har eller kunne få, hvis de får udbredelse og bliver den socialt gældende virkelighed. Altså at der også – og måske især – kan være gode grunde til at se alvorligt og kritisk på holdninger og

værdier, der forekommer dem "tossed", "dumme", "helt forkerte", "latterlige" etc. Eleverne kunne støttes i at forstå, at det er nødvendigt at tage kritisk stilling til, holde et interesseret vågent øje med, og deltage i drøftelsen af de udviklinger og ændringer på et idemæssigt plan, der måske kan se marginale ud, men alligevel er potente. Det andet eksempel fra vores interviews ovenfor illustrerer netop denne pointe. I elevsproget: Paludan er "barnlig" og "mega irriterende". Men det er vigtigt at følge med og kritisk interessere sig – ikke for Paludan eller bal-laden – men for, hvad der er på spil.

FJERDE DEL

Anbefalingerne

På baggrund af rapportens analytiske fremskrivning, vil vi pege på en række anbefalinger som vi vurderer kan styrke undervisningsmaterialet "På tværs af mangfoldighed" intentioner og formål samt fremtidige undervisningsforløb. Anbefalinger baserer sig på rapportens analytiske fund, analyser af undervisningsforløbets potentialer samt andet relevant litteratur og empiriske studier.

Anbefalingerne har vi anført i punktform.

- Vi har fremført, at både elever og lærere har fokus på "at respektere", "acceptere" og "anerkende" andres ståsteder og synspunkter. Vi ser det som en særdeles vigtig tilgang til forskellighed. Men vi argumenterer også for, at den ikke kan stå alene. Vi anbefaler, at **materialet udvikles yderligere hen mod en forståelse af dialog, som et redskab ikke blot til at lære at lytte, forstå og anerkende forskellige udgangspunkter**, men også til at afsøge muligheder for at skabe synteser og en integration af synspunkter drevet af visioner for en fælles fremtid. Vi kan foreslå, at man fx søger inspiration i litteratur, redskaber og modeller inspireret af Kenneth Gergens socialkonstruktionisme (Gergen og Mellon 2017), eller Iben Jensens dialogiske indsigter om interkulturel analyse og kommunikation (Jensen 2013).
- Skal eleverne gennem dialog lære at søge nye horisonter sammen må anerkendelse eller "respekt" ikke udelukke kritik. Man anerkender et udgangspunkt eller et standpunkt, men under den forståelse, at *alle* udgangspunkter og standpunkter er fejlbehæftede, og at alle har blinde pletter. Derfor er det også nødvendigt og gavnligt at bede andre om hjælp til at indse, hvad man selv overser og til at lære. Vi har peget på, at eleverne henviser til kultur, religion, tradition m.fl. som noget fast og noget som udenforstående ikke "kan vide noget om" og helst heller blande sig i. Vi anbefaler derfor, at **inkludere "farlige" øvelser i at kalde på og give kritik som en del af undervisningsforløbet**. Vel at mærke med afsæt i at alles viden og forståelser er ufuldstændige. Men også ud fra en insisteren på, at der findes
- udfordringer i verden og visioner for et samtalende og sammenhængende samfund, som vi kun kan arbejde med, hvis vi er *kritisk* nysgerrige på både egne og andres forforståelser og udgangspunkter og tør udfordre grænserne.
- I forlængelse heraf kan vi også anbefale, at der i undervisningen **inkluderes elementer af argumentationsteori og øvelser i at analysere et argument (egne og andres) og vurdere argumenters styrke som en led i udviklingen af elevernes kritiske tænkning**. Det er i det hele taget vigtigt i en "post-fakta"-tid med "fake-news" online og offline. Dette elevcitater siger en del: "Altså der er ikke nogen holdning, der er forkert. Og hvis man kan bakke dem op med fakta er det endnu bedre".
- Vi har peget på, at besøg fra lokale religiøse aktører har potentiale både i forhold til at styrke elevernes dialogiske kompetence. Men også som "eksperter", der kan bidrage med viden om religiøse synspunkter og grænsedragning i forhold til at udvide elevernes forståelser og bidrage med en faktuel viden som afsæt for kritisk tænkning og dialog. Her anbefaler vi, at **disse lokalforankrede samarbejder med religiøse talspersoner eller andre relevante fagpersoner yderligere integreres i forløbet og i skolesammenhænge i det hele taget**. Fx med besøg hos de forskellige religiøse aktører. Eller ved at udvide temadagene om forskelle og ligheder, så eleverne fx kan fordybe sig i et specifikt religiøst eller etisk emne eller livssyn, som de med sparring fra religiøse eller andre faglige aktører kan undersøge nærmere.
- Vi har peget på, at det der for eleverne er potentielt polariserende og radikaliserende ofte ikke er konkrete budskaber, hændelser og oplevelser. Det er ofte noget mindre konkret og mere komplekst og subtilt. En følelse af ikke at høre til, være andenrangs mennesker, opleve ulighed og forsøksbehandling etc. Vi anbefaler, at man **tænker disse mere systemiske og strukturelle vilkår og omstændigheder med ind i materialet som eksempler, temaer og drøf-**

telser. Det kan fx være temaer som strukturel racisme, diskrimination og ligebehandling. Institut for menneskerettigheder (menneskeret.dk) har i denne forbindelse både lavet en lang række udgivelser, og udviklet undervisningsmaterialer til folkeskolens udskoling, som kan inspirere til arbejdet med disse mere strukturelle og systemiske tematikker og emner.

- Lærerne er nøgleaktører og meget afhænger af deres didaktiske rammesætning, fortolkning og forståelse af undervisningsmaterialet og deres klassepraksis. Derfor anbefaler vi, at der **arbejdes intensivt på lærervejledningen til forløbet, og at den opdateres løbende i takt med at materialet bliver brugt i nye sammenhænge.** Fx kan det være relevant at inkludere en række typiske elevspørgsmål eller reaktioner og opmærksomheder, så lærerne kan forberede sig på dem. Netop fordi lærerne er så centrale for undervisningens udkomme, vil det være relevant at udvikle et egentligt forkursus, hvor lærerne ikke blot bliver fortrolig med undervisningsmaterialet, men også inviteres ind i en refleksion omkring den bagom liggende forskning og teori inden for centrale emner.
- I det omfang vores anbefalinger bliver fulgt, vil undervisningsmaterialet blive mere omfangsrigt, ligesom der vil skulle bruges mere tid både i undervisningen og til at klæde lærerne på til forløbet. Vi anbefaler, at **"På tværs af forskellighed" udvikles som et mere fast koncept med faste normer for lektionsantal, der skal anvendes og krav til lærerforberedelse etc.** Både for at sikre kvaliteten og udbyttet, og for at skoleledelsen præcist ved, hvad det indebærer og kræver at gennemføre "På tværs af forskellighed".

BIBLIOGRAFI

- Balvig, F., Holmberg, L., & Soei, A. (2017). Tingbjergundersøgelsen - om risikoadfærd og sociale overdrivelser blandt børn og voksne i Tingbjerg og Brønshøj. Valby: AFFORD Aps - Akademi for Forebyggelse i Danmark.
- Berger, P., & Luckmann, T. (2007). Den sociale konstruktion af virkeligheden. (oversat af Morten Visby) København: Akademisk Forlag.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2007). Interview – Introduktion til en håndværk. Hans Reitzels Forlag.
- CERTA Intelligence and Security. (2017). Modstandskraft mod radikaliserings og voldig ekstremisme - et eksplorativt studie af modstandskraft i udvalgte danske lokale miljøer. Virum: Trygfonden.
- Dewey, J. (1910). How we think. Lexington: Mass: D.C. Heath.
- Ehn, B., & Löfgren, O. (2006). Kulturanalyser. Aarhus: Klim.
- Ellis, H. B., & Abdi, S. (2017, Vol 72, No. 3). Building Community Resilience to Violent Extremism Through Genuine Partnerships. *American Psychologist*, s. 289-300.
- Eriksen, T. H. (2003). Hvad er socialantropologi. København: Akademisk Forlag.
- Geertz, C. (1973). The interpretations of cultures. New York: Basic Books.
- Gemmerli, T. (April 2015). Ekstremisme på nettet - Kampen mod online-radikalisering starter offline. Policy Brief. København: DIIS Dansk Institut for International Forskning.
- Gergen, K. J., & Mellon, K. (2017). Socialkonstruktionisme og uddannelse . København: Gyldendal.
- Hammersly, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography - Principles in practice*. Routledge.
- Jenkins, J. (2006). *Social identitet*. Gylling: Narayana Press.
- Jensen, I. (2013). *Grundbog i kulturforståelse*. Gylling: Narayana Press.
- OECD. (2011). *OECD SOCIAL COHESION INDICATORS: TOLERANCE*. Hentet fra [oecd.org](https://www.oecd.org/berlin/47570353.pdf): <https://www.oecd.org/berlin/47570353.pdf>
- Ozer, S., & Bertelsen, P. (2019). Countering radicalization: An empirical examination from a life psychological perspective. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 25 (3), s. 211-225.
- Schmidt, C., Joffé, G., & Devar, E. (April 2005). The Psychology of Political Extremism. *Cambridge Review of International Affairs*, s. 151-172.
- Skytte, M. (2007). Kategorisering og kulturopfattelse. I C.
- Schou, & C. Pedersens, *Samfundet i pædagogiske arbejde*. København: Akademisk Forlag.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant Observation*. Holt, Reinhart and Winston.
- Staurnæs, D. (2004). *Køn, etnicitet og skoleliv*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Zanakis, S. N. (2016). Global Social Tolerance Index and multi-method country rankings sensitivity. *J Int Bus Stud* 47, s. 480-497.