

Din & min verden

Åndsfrihed og fællesskab i skolen

DANMISSION 

Livssyn, tro
og værdier

Åndsfrihed

Interreligiøs
kompetence

Dialog som
livsform

Polarisering
og konflikter

Din og min verden – åndsfrihed og fællesskab i skolen

Baggrundsmateriale

Danmission, 2025.



Danmission er en folkekirkelig organisation, som arbejder for fred, retfærdighed og bæredygtig udvikling i Afrika, Asien, Mellemøsten og Danmark.

Indholdsfortegnelse

Indledning	s. 1
Dialog som livsform	s. 5
Livssyn, tro og værdier	s. 13
Åndsfrihed	s. 19
Ligeværd	s. 25
Demokrati	s. 31
Fællesskab	s. 35
Normer og fordomme	s. 39
Interreligiøs kompetence	s. 45
Polarisering og konflikter	s. 49
Baggrund	s. 57
Litteratur	s. 61

Kære lærer

Velkommen til baggrundsmaterialet til **Din og min verden – Åndsfrihed og fællesskab i skolen.**

Dette materiale giver dig baggrundsviden, mens du i *undervisningsressourcerne* finder konkrete undervisningsaktiviteter. Sidst i dette materiale kan du læse om baggrunden for initiativet.

Din og min verden har som formål at:

- forebygge fordomme og polarisering og styrke positive fællesskaber på tværs af forskellighed
- øge opmærksomheden på, hvordan vi i skolen italesætter religion og religions rolle i samfundet
- styrke unges demokratiske selvtillid
- styrke læreres og elevers interreligiøse kompetence
- styrke åndsfrihed, ligeværd og demokrati i folkeskolen og i samfundet generelt

Find undervisningsressourcer og læs mere om projektet på

www.danmission.dk/dinogminverden

Din og min verden har et dannelsessigte

Din og min verden – Åndsfrihed og fællesskab i skolen bidrager til at udmønte skolens dannelsesgrundlag, som det er beskrevet i folkeskoleloven §1 stk. 3 (formålsparagraffen):

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

Åndsfrihed, ligeværd og demokrati er således centrale begreber i skolens dannelsesopgave. Tro og livssyn er vigtige, men ofte tabuiserede, komponenter af åndsfriheden.

"Det er i forbindelse med opdragelse og uddannelse, at vi finder ud af, om vi elsker verden nok til at tage ansvar for den og af samme grund redde den fra den undergang, som uden fornyelse og uden ankomsten af nye og unge vil være uundgåelig."

Hannah Arendt, Krisen i skolesystemet og pædagogikken, 2021/1958, s.31

Med dette materiale, undervisningsressourcerne og det tilhørende lærerkursus ønsker vi at styrke dine kompetencer til som lærer at facilitere samtaler om tro og livssyn, hvilket vil forbedre din interreligiøse kompetence. Dette vil medføre et bredspektret udbytte for både dine klasser som helhed og den enkelte elev.

Øget demokratisk selvtillid samt et mere rummeligt og respektfuldt klassefællesskab

Vi ønsker at fremme elevernes nysgerrighed og tolerance overfor mangfoldighed ved at de gennem dialog udforsker forskellige synspunkter og livsopfattelser. Dialogen vil give hver elev større indsigt i egne holdninger og forhåbentlig øge lysten til at dele dem, og gennem refleksion og kritisk tænkning om egne og andres holdninger og værdier styrkes elevernes demokratiske selvtillid. Vores håb er, at samtalerne derudover vil bidrage til et mere rummeligt og respektfuldt klassefællesskab, hvor eleverne føler sig set, hørt og værdsat for deres individuelle perspektiver.

Din og min verden i skolens fag

Din og min verden henvender sig til både indskoling, mellemtrin og udskoling, og temaerne kan integreres i fag som dansk, historie, kristendomskundskab, de praktiske/musiske fag og sprogfagene. Den generelle tilgang til dialogarbejde kan indgå i alle fag. Det er oplagt at skabe et tværfagligt samarbejde, hvor temaerne fra

Din og min verden indgår i et samarbejde mellem et praktisk/musisk fag og et mere teoretisk fag. Ved at inkludere æstetiske udtryksformer gives eleverne mulighed for at udforske eksistentielle overvejelser på flere måder, hvilket kan fremme dialogen og føre til nye indsigter.

Om materialerne

Formålet med Baggrundsmaterialet er at give dig baggrundsviden om de temaer, som **Din og min verden** direkte adresserer. Materialet findes både i en trykt udgave og online på www.danmission.dk/dinogminverden. På hjemmesiden finder du også undervisningsressourcer, der både direkte og indirekte udmønter temaerne. Du finder her opgaver tilpasset henholdsvis indskoling, mellemtrin og udskoling. Opgaverne er samlet i forløb, men kan også bruges enkeltvis.

Hvis din undervisning omhandler en af **Din og min verdens** tematikker, kan du læse det relevante kapitel igennem og dermed være bedre rustet til undervisningen.

Materialet indeholder kapitler om:

- Dialog som livsform
- Livssyn, tro og værdier
- Åndsfrihed
- Ligeværd
- Demokrati
- Fællesskab
- Normer og fordomme
- Interreligiøs kompetence
- Polarisering og konflikter
- Baggrund for **Din og min verden**

Det første kapitel er grundlæggende i forhold til at arbejde med dialog om eksistentielle spørgsmål. De efterfølgende temaer er valgt ud fra **Din og min verdens** formål, men har også en bredere relevans for skolen og elevernes liv.

Gør materialerne til dine egne

Danmission har årelang erfaring inden for dialogarbejde, og det er vores håb, at materialerne, ud over de konkrete opgaver, kan være inspirerende for dit generelle arbejde med at skabe dialog og fremme gode klassefællesskaber. Brug materialerne på den måde, der passer bedst ind i din konkrete undervisning. Twist dem, byg videre på dem, og gør dem til dine egne. Vi tror på, at din personlige tilgang vil gøre undervisningen mere levende og relevant for eleverne, og vi opfordrer dig til at eksperimentere og tilpasse materialerne efter behov. **Åndsfrihed og fællesskab** kan ikke få for meget opmærksomhed.

Vi håber, du og dine elever vil få stor gavn af materialerne.

Vi modtager meget gerne feedback på brugen af materialerne. Skriv gerne til projektteamet på dinogminverden@danmission.dk

De bedste hilsner

Danmission

Åndsfrihed **TRO**

LIGEVÆRD

Fordomme

Dialog
som livsform

VÆRDIER

POLARISERING

Værdier
Konflikter

Fællesskab

NORMER

Livssyn

Interreligiøs
kompetence

DEMOKRATI

Dialog som livsform

Kapitlets væsentligste pointer:

- Dialog adskiller sig fra debat og diskussion
- Brug skønlitteratur, historiske kilder og dilemmaspil som udgangspunkt for dialog om eksistentielle spørgsmål
- Antag rollen som facilitator, ikke underviser
- Udfordr synspunkter uden at vurdere dem som rigtige eller forkerte
- Brug begrebskontinuummer til at nuancere samtaler og undgå værdirelativisme
- Udforskende dialog omfatter gensidig anerkendelse, aktiv lytning, spejling og konkrete dialog-åbnende greb



Være én, men én iblandt.
Og mødes så du gror.
Ja vent dig meget fra den kant:
Denne er din jord!

(Linedanser, Per Krøis Kjærsgaard, 1998)

På egen hånd kan man tilegne sig viden gennem fx læsning og internetsøgning, men det er i samværet og dialogen med andre, at man virkelig udvikler en empatisk forståelse for deres verden. Samtidig får man også større indsigt i sig selv – man "gror", som det beskrives i sangen *Linedanser*. Det er vigtigt at have forventninger til fællesskabet, men det er også afgørende at bidrage med egne tanker, så alle kan udvide deres horisont. Dette er en essentiel del af vores fælles dannelse og en central del af den demokratiske dannelse.

Dialog er det redskab, som giver os mulighed for at formidle tanker og idéer til andre ved at bruge en særlig kommunikationsform og tilsvarende modtage andres tanker og idéer. Formålet med dialog er at søge gensidig forståelse og at lytte og svare hinanden med en autenticitet, som skaber et bånd mellem deltagerne. Det indebærer en

villighed til at undersøge, hvordan og hvorfor vi er uenige med andre. Den dybere forståelse, vi søger i dialog, betyder ikke nødvendigvis enighed, da evnen til at acceptere og værdsætte mangfoldighed og forskellighed er et af de primære mål (Lindhardt et al., 2021).

Forskel på dialog og debat/diskussion

Mens diskussion ofte er drevet af ønsket om at vinde eller overbevise modparten, handler dialog om at søge en dybere forståelse. Øvelse i diskussion og debat er vigtige redskaber inden for medborgerskabsdannelse, da de er centrale metoder i det politiske felt. Dog er begge kommunikationsformer konkurrenceprægede og tager ofte form som en kamp med vindere og tabere. Dialog og den gensidige forståelse, som dialogen kan medføre, er et mål i sig selv. Men derudover kan den alternative tilgang, som dialog bygger på, inspirere til fornyelse af den politiske kultur ved at fokusere på samarbejde, ligeværdighed og fælles engagement.

Dialog om tro og livssyn – og andre eksistentielle emner

I arbejdet med at facilitere dialogprocesser om tro og livssyn kan dialog generelt defineres som en udforskende, uforudsigelig og modig samtale, hvor sandheden eller den bedste løsning ikke er givet på forhånd. I korte træk kan dialog karakteriseres med tre begreber: dele, vove og vise omsorg. Deltagerne skal være villige til at dele deres erfaringer, kompetencer og perspektiver; have mod til at tage fejl eller blive klogere ved åbent at fremlægge deres egne synspunkter eller forestillinger; og endelig skal de vise omsorg for hinanden for at opbygge et tillidsbaseret fællesskab, der sætter rammen for dialog og hjælper med at skabe visioner om en fælles fremtid.

Dialog er en færdighed, som kræver øvelse og viden om nogle grundprincipper. Derfor læres dialog bedst i praksis. Dette udfoldes yderligere sidst i kapitlet. Tre grundlæggende principper er vigtige at have for øje:

1. En accept af andre som mennesker med samme værdighed og ret til at udtrykke sig.
2. En bestræbelse på at lytte med empati og åbenhed.
3. Villighed til at være ærlig og udtrykke sig på en åben og autentisk måde.

(Lindhardt et al., 2021).

Dialog om tro og livssyn i en skolesammenhæng

Ovenstående principper er udviklet til samtalegrupper, hvor deltagerne er frivillige og generelt åbne for at tale om tro og livssyn. I en skoleklasse er dynamikken anderledes, da eleverne er placeret der og ikke nødvendigvis ønsker at tale om deres ståsteder. Principperne om at "dele, vove og vise omsorg" må derfor tilpasses skolekonteksten.

Fokus på selvrepræsentation

Den norske religionsdidaktiker Lars Laird Iversen påpeger, at elever i diskussioner ofte fokuserer på selvrepræsentation for at opnå social anerkendelse (Andersen & Sigurdsson, 2020). Ideelt set arbejder man hen imod "dele, vove og vise omsorg"-principperne, men de bør først implementeres, når du som lærer vurderer, at klasserummet er trygt nok til, at eleverne kan dele personlige erfaringer.

Metodiske greb og tryghed i små grupper

Iversen foreslår metodiske greb, der ikke kræver, at eleverne skal stå inde for deres argumenter, fx øvelser hvor eleverne skifter perspektiv undervejs (Andersen & Sigurdsson, 2020). Upersonlige udgangspunkter gør det lettere for eleverne at samtale uden pres for at dele personlige erfaringer og frygt for at blive nedvurderet af de andre elever. Trygheden fremmes også ved, at samtaler foregår i par eller små grupper. Her kan eleverne lettere udtrykke egne tanker, stille nysgerrige spørgsmål og lytte aktivt. Dette fremmer forståelse, empati og en fælles grund.

Brugen af skønlitteratur og rollespil

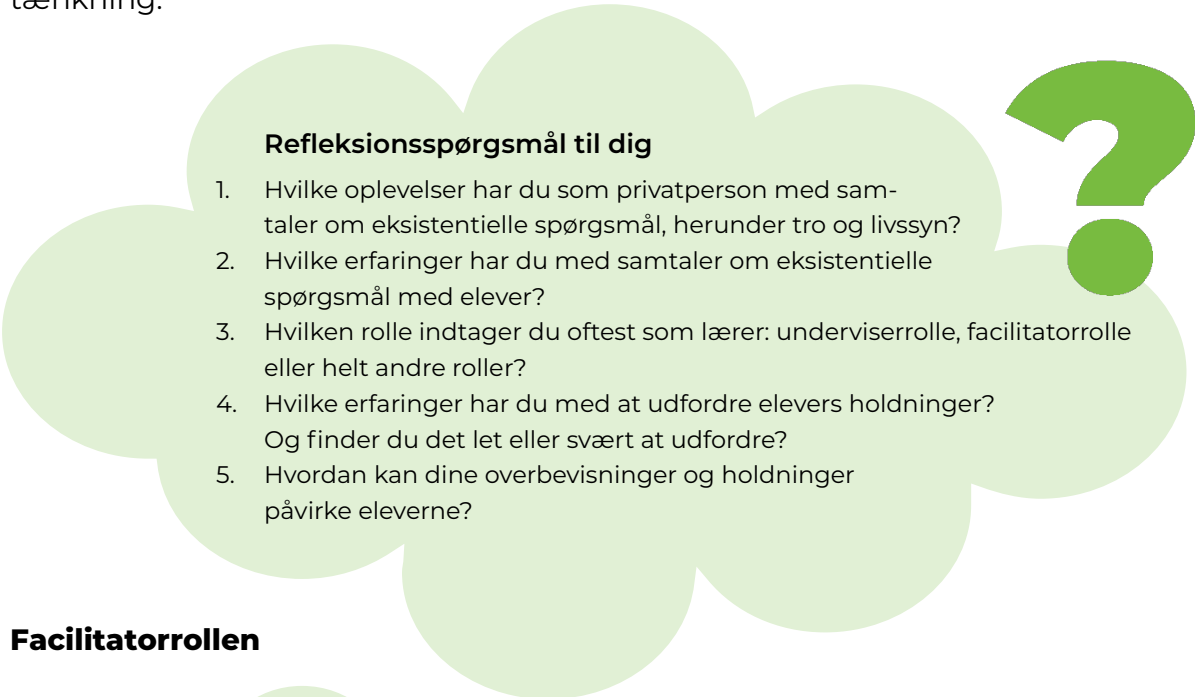
Brugen af skønlitteratur, rollespil og dilemmaspil kan være gavnlig til at udforske forskellige holdninger, især ved kontroversielle emner som fx sex, religion, ekstremisme, livssyn og identitet. Skovmand, Frederiksen & Tanggard (2023) fremhæver desuden, at et samtalefællesskab, der inkluderer fortællinger og historiske kilder, stimulerer elevernes fantasi og forestillingsevne. Eleverne reflekterer over sig selv og andres perspektiver og "tænker samtidig med fortiden".

Dialogen som selvstændigt mål og dens afledte effekter

Uddannelsesforskere fremhæver, at dialog også har en dybere effekt ved muligvis at påvirke vores indre dialog. En god dialog kombinerer sociale elementer med evnen til at stille spørgsmål og formulere svar. Succesfuld dialog udfordrer vores ideer og

antagelser og opmuntrer til åbenhed overfor nye synspunkter. Dialogprocessen er værdifuld i sig selv og bygger på samarbejde og accept af, at alle svar er betydningsfulde (Nottingham, Nottingham & Renton, 2016).

Dialogøvelser styrker også elevernes sprogfærdigheder og viden (Warwick & Dawes, 2018). Derudover fremmer øvelserne kritisk tænkning ved at introducere nye begreber og opmærksomhed på mangfoldigheden af synspunkter. Eleverne bliver bevidste om deres egne og andres ståsteder, hvilket styrker deres evne til kritisk refleksion og tænkning.



Refleksionsspørgsmål til dig

1. Hvilke oplevelser har du som privatperson med samtaler om eksistentielle spørgsmål, herunder tro og livssyn?
2. Hvilke erfaringer har du med samtaler om eksistentielle spørgsmål med elever?
3. Hvilken rolle indtager du oftest som lærer: underviserrolle, facilitatorrolle eller helt andre roller?
4. Hvilke erfaringer har du med at udfordre elevers holdninger? Og finder du det let eller svært at udfordre?
5. Hvordan kan dine overbevisninger og holdninger påvirke eleverne?

Facilitatorrollen

Som lærer kan du have rollerne som underviser og facilitator. Som underviser formidler du stof og har de rigtige svar. Som facilitator er det vigtigt at bringe mange perspektiver frem og undgå den klassiske I-R-E-struktur (Initiative-Response-Evaluation), hvor læreren spørger, en elev svarer, og læreren vurderer svaret som rigtigt eller forkert. Når det drejer sig om eksistentielle spørgsmål, må man som lærer derfor explicit eller implicit indikere, at man heller ikke selv har svarene på de eksistentielle spørgsmål. Dette medvirker til at skabe en åben dialog, hvor eleverne øver sig i at acceptere manglende entydige svar.

Under klassedialoger kan det være hensigtsmæssigt efter et vist tidsrum at opsummere forskellige perspektiver som værende forskellige, uden at relatere dem til bestemte elever eller facilitatoren/læreren selv. Dette eller lignende greb nedtoner magthierarkiet (lærer-elever og elever-elever), som uundgåeligt er til stede.

Facilitator/lærer kan også med fordel være et eksempel ved fx at turde at ændre standpunkt eller se nye vinkler.

For at undgå, at samtalerne får karakter af værdirelativisme, hvor alt anses som lige godt, kan du også udfordre eleverne på deres fokus. Som facilitator skal du turde udfordre synspunkter uden at vurdere dem som rigtige/forkerte. Du kan opfordre eleverne til at reflektere over, om eller hvornår deres holdninger og synspunkter eventuelt kommer i konflikt med andres ret til ånds- og ytringsfrihed (jf. kapitlet Åndsfrihed). Nedenstående begreber kan ses som yderpunkter på kontinuummer, hvor en person kan have sit fokus. Hvis en elevs fokus er tydeligt placeret i den ene ende af kontinuummet, kan du som facilitator spørge, hvordan spørgsmålet eller sagen ser ud, hvis man flytter fokus mod den anden ende af spektret.

For eksempel, hvis en elev mener, at det ikke nytter noget, hvis kun én person gør en indsats inden for områder som venlighed, debatkultur, madspild, miljøsvineri, klima, ytringsfrihed eller menneskerettigheder, kan du opfordre eleven og klassen til at overveje sagen fra et fællesskabsperspektiv: Hvordan ser situationen ud, hvis mange enkeltpersoner gør en indsats? Omvendt, hvis fokus er på, at fællesskabet skal handle, kan du spørge ind til den enkeltes ansvar og pligt.

Det er centralt, at yderpunkterne hver især har deres kvaliteter; det ene yderpunkt er ikke nødvendigvis bedre end det andet. Begreberne er heller ikke gensidigt udelukkende, en person kan sagtens finde begge begreber vigtige. Typisk vil man dog være tilbøjelig til at placere sig tættere på det ene yderpunkt i forhold til et givent emne. Ved at opfordre eleverne til at se emnet fra den anden ende af spektret, kan der opstå flere nuancer i samtalen.

Med ældre elever kan man som en selvstændig grundlæggende samtaleøvelse opstille yderpunkter i kontinuummer. Det kan være, der kommer andre eller flere begreber frem end de nedenfor anførte, og øvelsen kan være med til at give eleverne ejerskab i forhold til begreberne og forståelse for, hvad fokus i en samtale betyder.



Fællesskab
Fordybelse/grundig problemafdækning
Samarbejde
Udadrettethed
Afhængighed, gensidige forpligtelser
Pligt
Traditioner/historie/ritualer
Idealisme
Det poetiske, følelsesmæssige
Umiddelbarhed, spontanitet, nuet

Individ
Effektivitet/handling
Konkurrence
Indadrettethed
Uafhængighed, frihed
Ret
Nutid, forandring, "det er os, der er her nu"
Realisme
Det rationelle, videnskabsbaserede
Det strukturerede, overblik

Facilitatorrollen – vigtige pointer

- Læreren kan være underviser (med svar) eller facilitator (uden svar)
- Facilitatorrollen fremmer åben dialog og mange perspektiver
- Undgå I-R-E-strukturen og nedton magthierarkiet
- Udfordr synspunkter uden at vurdere dem som rigtige eller forkerte
- Brug kontinuummer til at nuancere samtaler og undgå værdirelativisme

God dialog i praksis

En skoleklasse kan forstås som et uenighedsfællesskab, jf. kapitlet Fællesskab, hvor eleverne – tilfældigt sat sammen – arbejder sammen mod et fælles mål: læring. Skoleklassen består af elever med forskellige synspunkter og baggrunde, og målet med dialog i undervisningen er ikke at opnå enighed, men at alle elever kan være til stede og deltage i læringsprocessen. Skolen som uenighedsfællesskab er en miniudgave af demokrati som styreform og derfor også en demokratisk øvebane for eleverne (Iversen, 2014).

Grundprincipper for dialog i praksis

- Gensidig anerkendelse
- Aktiv lytning
- Spejling
- Åbne og udforskende spørgsmål

Gensidig anerkendelse

For at opnå en åben og ligeværdig samtale bør alle deltagere anerkende hinanden som ligeværdige og tilstedeværende parter. En simpel hilsen eller øjenkontakt danner fundamentet for tillid, fordi det indebærer et øjeblik af sårbarhed, hvor man risikerer ikke at blive mødt i sin hilsen (Young, 2002). Hvis eleverne hilser, smiler eller nikker til hinanden, bliver alle bevidste om hinandens tilstedeværelse, og det skaber en atmosfære af respekt. En god måde at gøre dette på er at lade eleverne stå i en cirkel. Den tyske sociolog Hartmut Rosa understreger ligeledes betydningen af og behovet for at være åben og tillidsfuld i mødet med verden og andre personer. Dette betyder, at man må acceptere den fornødne sårbarhed, som følger med. Han beskriver det som en positiv grundholdning, *disponibel resonans*, hos en person (Rosa & Endres, 2023).

Aktiv lytning

Når det kommer til lytning, er der forskel på lytning som *intrapersonelle* processer (at bearbejde information, fx i en forelæsningsituation) og lytning som *interpersonelle* processer (dialogisk lytning). I dialogisk lytning skaber eleverne sammen mening i kommunikationen, og de skal være nærværende, empatiske og opmærksomme og i stand til aktivt at bidrage til samtalen (Skov, 2018). Nærvær og indlevelse er centrale ord. Der kan skelnes mellem flere forskellige lytteniveauer, men relevant i denne sammenhæng er *aktiv lytning*.

Aktiv lytning betyder, at man sætter sig selv til side og undlader at tænke på egen næste replik, hvilket råd man eventuelt kunne give osv. Det vises ved, at man ser på den talende, indimellem nikker og har en fremlænet kropsholdning, i hvert fald noget af tiden. Verbalt ved at man kommer med små bekræftende ytringer som "mm", "ja", "okay", "aha" eller "det lyder spændende/hårdt/sjovt".

Spejling

Spejling indebærer at afspejle den andens kropssprog og gentage ord eller sætninger, som den anden person har brugt. Når elever gentager den talendes sidste ord eller sætning, opmuntrer de denne til at uddybe sine tanker. Dette er i modsætning til at begynde at argumentere imod, hvilket skifter samtalen fokus væk fra den oprindelige taler (Helde, 2012).

Åbne og udforskende spørgsmål

Åbne spørgsmål, som "Hvad gjorde du så...?" eller "Hvordan oplevede du...?" giver plads til, at taleren kan uddybe sine tanker. Lukkede spørgsmål (ja/nej-spørgsmål) kan også anvendes, men bør efterfølges af plads til uddybning. "Hvorfor"-spørgsmål bør anvendes med omtanke, da de kan få taleren til at føle, at personen skal forsvare sig, hvilket kan ændre dialogen til en diskussion i stedet for en udforskende samtale (Helde, 2012). Igen skal det understreges, at målet med dialog ikke er konsensus, men at man opnår en forståelse af den andens synspunkter og handlemåder.

Yderligere greb til en udforskende dialog

- Brug det *tredje samtaletræk*, som fx "Kan du fortælle mere om...?"
- Anvend *mentale ord*, som "Hvad tænker/mener du...?"
- *Genfremsettelse* som "Så, som jeg forstår det, siger du..." (Basse, 2017).

Inddragelse af lyttekort er en anden nyttig teknik til at fokusere på talerens oplevelse og til at skabe bevidsthed om, hvornår dialogens fokus skifter. Lyttekort kan hjælpe eleverne med at fastholde deres opmærksomhed på den talende.

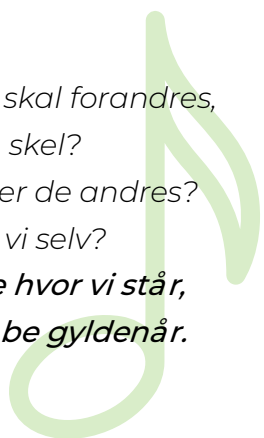
Derudover kan det være en fordel at etablere fælles samtaleregler i klassen, som kan gælde både i klassesamtaler og gruppeaktiviteter (Warwick & Dawes, 2018). I undervisningsressourcerne finder man et eksempel på en øvelse til etablering af samtaleregler samt lyttekort klar til brug.



Livssyn, tro og værdier

Kapitlets væsentligste pointer:

- Livssyn er en persons måde at erfare, tolke og forstå tilværelsen på
- Alle har livssyn, overbevisning og værdier, uanset om man er bevidst om det eller ej
- Livssyn, tro og religion er alle en personlig sag; om det er en privat sag, er op til den enkelte
- "Levet religion" fokuserer på, hvordan religion leves og praktiseres i hverdagen
- Alle mennesker har "det gode" som værdi, men har forskellige holdninger til, hvad "det gode" er



*Hvad skal vi styrke, og hvad skal forandres,
og hvordan gøres der ret og skel?
Hvad er mit eget – og hvad er de andres?
Og hvor begynder og ender vi selv?
Lad os tale om det frit, lære hvor vi står,
blive tvivl og kulde kvit, skabe gyldenår.*

"Hvad er mit eget – og hvad er de andres?" Sådan spørger Ebbe Kløvedal Reich (dansk forfatter, højskolelærer og samfundsdebattør, 1940-2005) i sangen *Danskerne findes i mange modeller* fra 1994. Her fremhæver Reich nødvendigheden af den frie samtale i en mangfoldig verden. Netop den frie samtale vil gøre os klogere på hinanden, os selv og vores ståsteder. Sangen illustrerer på poetisk vis mangfoldighed som en præmis i et samfund og det vigtige i at udveksle holdninger, værdier og ståsteder for et frugtbart samfund spændt ud mellem forskellighed og fællesskab.

Hvad har du med dig?

Hvad er vi mennesker gjort af, hvad har vi med os, og hvad kommer vi ind i fællesskabet med? Livssyn, tro og værdier er ikke noget, vi kan adskille os fra eller parkere derhjemme. Det påvirker os (bevidst eller ubevidst) og former vores handlinger og syn på verden. Det påvirker alt det, vi gør (eller ikke gør), vores samtaler, hvor vi sætter vores kryds, og hvordan vi forholder os til andre. Derfor er

det vigtigt, særligt i en pædagogisk dannelsesproces, at danne eleverne til at tage selvstændige og oplyste valg – men også til nysgerrighed på andres ståsteder; vi bliver nemlig også klogere på os selv, når vi forstår den "anden".



"For inden i mig lever al' de mennesker jeg har mødt. Og de steder, der har gjort mig til den, jeg er siden jeg blev født"

Carpark North, *Vi kommer alle et sted fra*. Danmarks officielle sang til OL i Tokyo, 2021.

Folkeskolens formålsparagraf hviler på nogle værdier – og er altså ikke neutral. Når der i folkeskoleloven §1 stk. 3 står, at *Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre* – og at *skolens virke derfor skal være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati*, så fremhæves disse som særlige værdier, folkeskolen skal kultivere (læs mere om folkeskolens formålsparagraf og begreberne åndsfrihed, ligeværd og demokrati i kapitlerne af samme navn).

Hvordan formålsparagraffen fortolkes, og disse værdier så konkret kommer til udtryk, er til gengæld op til den enkelte lærer og elev.

Myten om det neutrale ståsted

Ifølge nyere forskning oplever elever i folkeskolen, at religion og religiøsitet vurderes som et ikke-neutralt ståsted, hvorimod ikke-religiøsitet (fx det sekulære livssyn) fejlagtigt vurderes som neutralt. Derudover oplever eleverne også, at et religiøst ståsted opfattes som værende i opposition til fx kritisk tænkning og videnskab (Flensner, 2015; Lidh, 2016).

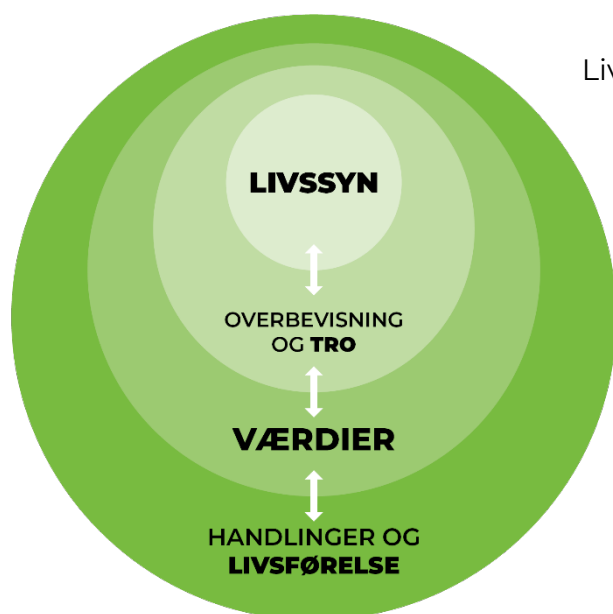
Idéen om muligheden for neutrale ståsteder er en falsk abstraktion – vi er alle formet af noget, og vores handlinger og synspunkter er formet af det livssyn og de værdier, vi har (jf. afsnittet "Det neutrale samfund eksisterer ikke" i kapitlet Demokrati). De sekulære livssyn har således også en historie, som tager udgangspunkt i bestemte idéhistoriske strømninger. Der er derfor behov for, at skolerne og lærerne arbejder med, hvordan man kan bringe samtalen om tro og religions rolle i samfundet ind i klasseværelset på en måde, som fremmer nysgerrighed, ligeværd og åndsfrihed.

Hvad er livssyn?

Livssyn kan defineres som vores syn på eller indstilling til tilværelsen – det er dette syn, vi tolker vores tilværelse ud fra. Af synonymmer kan nævnes: livsanskuelse, livsopfattelse og livsindstilling (Ordnet.dk). Livssyn kobles ofte sammen med en bestemt ideologi, fx et "humanistisk livssyn", et "kristent/ religiøst livssyn" eller et "konservativt livssyn".

Din og min verden behandler livssyn i bred forstand. Livssyn forstås som en mere eller mindre sammenhængende teoretisk begrundelse for opfattelsen af menneskelivets vilkår, mål og mening. På samme måde som *levet religion* (se nedenfor) forstår vi livssyn som et personligt livssyn.

Det er dog vigtigt at bemærke, at livssyn er en dynamisk størrelse, der er problematisk at kategorisere, da vi ofte (bevidst eller ubevidst) trækker på flere elementer og værdier af både religiøs, kulturel, personlig og familiær karakter (Commission on Religious Education, 2018).



Livssyn er altså en persons grundlæggende måde at erfare, tolke og forstå tilværelsen på og hænger dermed også sammen med, hvordan vi tilgår livet, verden og vores medmennesker, og hvordan vi ser vores egen rolle i tilværelsen og samfundet. Der er et samspil mellem livssynet, vores tro/ overbevisning, vores værdier og handlinger og erfaringer, og det er derfor ikke størrelser, der kan behandles adskilt, men må behandles i sammenhæng med hinanden.

Hvad er religion og tro?

Religion er svært at definere, da der er uenighed om, hvad der skal indgå i definitionen. *Substantielle religionsdefinitioner* fokuserer på troen på en transcendent virkelighed eller overnaturlige væsner, ofte centreret om en gud. Disse definitioner ligger ofte tæt på manges hverdagsforståelser af religion, men risikerer at være etnocentriske, da de kan udelukke østlige traditioner, der ikke tror på guder. Derudover er opdelingen mellem det naturlige og overnaturlige en vestlig konstruktion fra oplysningstiden. *Funktionelle religionsdefinitioner* lægger vægt på religionens funktion for mennesker og samfund, og inkluderer alle

forsøg på at skabe mening og identitet (Furseth & Repstad, 2007). Udfordringen her er, at definitionerne kan blive så brede, at de udviser grænsen mellem religion og andre kulturelle fænomener som f.eks. fodboldfankultur.

Din og min verden taler om religion ud fra begrebet *levet religion*. Levet religion fokuserer på, hvordan religion leves og praktiseres i hverdagen (Aldrin, 2019). Denne tilgang kombinerer substantielle elementer, som tro, med funktionelle elementer, som følelsen af fællesskab og struktur i hverdagen. Begrebet levet religion tager højde for, at religion altid er præget af sin kontekst og ofte optræder i blandingsformer. Det afspejler en sociologisk forståelse af den "rene" religion som en ideologisk og ofte teologisk konstruktion (Furseth & Repstad, 2007).

Når vi taler om levet religion, er det vigtigt at fokusere på almindelige menneskers tro og religiøse liv og ikke kun på hellige skrifter og læresætninger. Enkeltpersoner kan ikke stå til ansvar for en hel religions historie og handlinger, ligesom de ikke kan udtale sig på vegne af en hel religion.

Hvad er værdier?

Livssyn og tro former de værdier, vi har. De værdier, vi har, danner baggrund for, hvordan vi navigerer i tilværelsen.

Værdier kan defineres som det, vi vurderer noget ud fra kvalitativt eller kvantitativt, og betegner det, som vi (personligt eller kollektivt) mener er vigtigt at realisere eller bibeholde.

Værdier kan opdeles i *objektive* og *subjektive* værdier. *Objektive værdier* er fx "det gode", "det sande", "det ægte", "det skønne" (Koch u.å.). Det betyder, at de objektive værdier er en form for "tomme" værdier, som vi tolker vores egne værdier ind i – mennesker stræber efter "det gode" og "det sande", men der kan være uenighed om, hvad det gode er fra person til person, fra fællesskab til fællesskab eller fra kultur til kultur. Alle kan siges at arbejde for det gode og det

Refleksionsspørgsmål til dig:

1. Hvad har du med dig af traditioner, fortællinger, værdier m.m., der former, hvem du er?
2. Hvilke fem værdier, vil du identificere som dine kerneværdier?
3. Hvordan kan du facilitere samtaler om tro og livssyn i klasseværelset, så det ikke reproducerer opdelingen af personers livssyn i neutrale/ ikke-neutrale?

sande, men hvad der helt konkret er det gode og det sande, kan variere, afhængigt af hvem man er, og hvor man kommer fra - fx kan den enes terrorist være den andens frihedskæmper.

Subjektive værdier er fx frihed, uafhængighed/afhængighed, omsorgsfuldhed, respekt, mod, nysgerrighed, ligeværd, retfærdighed, ærlighed, integritet, magt/kraft, ansvarlighed, tillid, forskellighed etc. Vi lægger hver især vægt på forskellige værdier, som vi forsøger at navigere ud fra eller stræber efter. Fælles for os er, at vi giver de objektive værdier indhold ud fra de subjektive værdier. Hvilke subjektive værdier vi navigerer ud fra, er afgørende for, hvordan vi agerer i verden. Samtaler om livssyn, tro og værdier gør os opmærksomme på, hvad vi selv og andre navigerer efter.

Hvordan hænger samtalen om tro og livssyn sammen med demokratisk dannelse?

Tro er et af de sidste tabuer, der er tilbage i samfundet. Der er derfor behov for at arbejde med opmærksomheden på, hvordan tro og religions rolle i samfundet italesættes i skolen, så skolen virkelig er præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati og ikke rangerer nogle elevers livssyn over andres.

Din og min verden behandler tro og overbevisning som noget, alle mennesker har med sig uagtet religiøst eller ikke-religiøst ståsted. Det er en væsentlig pointe, at livssyn, tro og religion, på lige fod med fx seksualitet og politisk overbevisning er en *personlig* sag. Hvorvidt det er en *privat* sag, er udelukkende op til den enkelte – det er derfor ikke gavnligt på forhånd at reducere tro og religion til en privat sag, som ikke har nogen plads i det offentlige rum (Ank & Jakobsen, 2020).

Hvis man som skole ønsker at forberede eleverne på et liv i et samfund med frihed, folkestyre og forskellighed, er det derfor ikke formålstjenligt at beskytte eleverne mod at blive konfronteret med hinandens forskelligheder, herunder hinandens tro og livssyn. Derimod bør man styrke elevernes muligheder for at være til stede i skolen som de hele mennesker, de er, med livssyn, tro og værdier, og give dem redskaber til at tale om det med hinanden på en nysgerrig, empatisk og kritisk reflekterende måde (Ank & Jakobsen 2020).

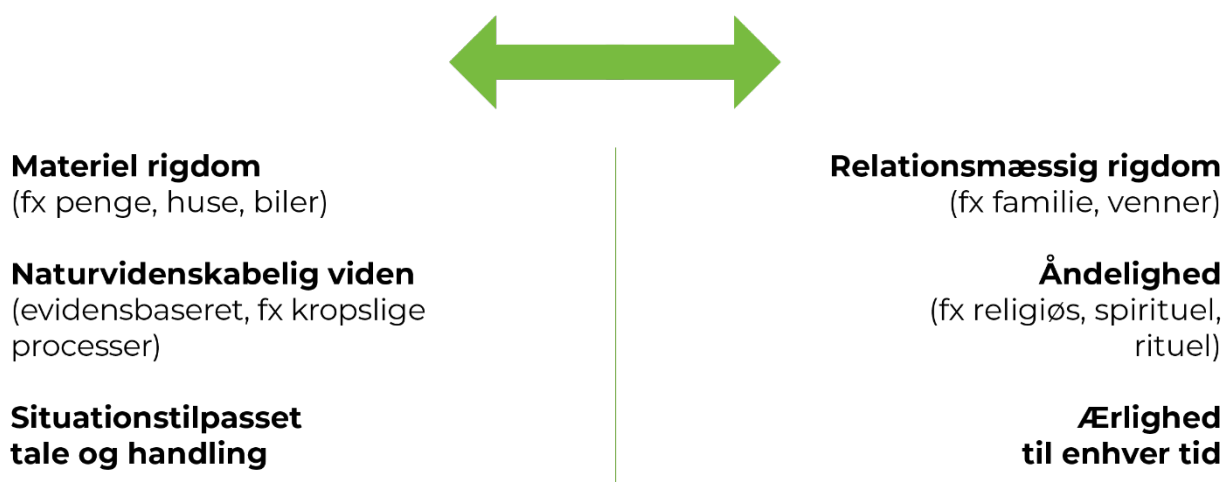
Livssyn, tro og værdier i en skolesammenhæng

I undervisningsressourcerne finder du aktiviteter, der på forskellig vis opfordrer til samtaler, der udforsker værdier og grundlæggende overbevisninger. Det kan give anledning til samtaler om, hvilke grundlæggende overbevisninger, der

knytter sig til måderne at leve på, og hvilke værdier der dermed afspejles. Som lærer skal du som altid overveje, om det er elevernes egne forhold, der undersøges, eller om emnet skal tilgås mere upersonligt. Husk altid at tage hensyn til elevernes eventuelt familiemæssige eller økonomisk socialt udsatte position samt den grad af (u)tryghed, der er i klassen.

En måde at nærme sig de grundlæggende overbevisninger på er at være opmærksom på værdier i forbindelse med de emner, klassen i øvrigt skal beskæftige sig med. For eksempel kan dine elever arbejde med at identificere de værdier, der ligger bag personers handlinger i skønlitteratur eller bag regler og love, både nationalt og kommunalt.

I kapitlet Dialog som livsform beskrives, hvordan du som lærer kan facilitere samtaler om eksistentielle spørgsmål ved at opfordre eleverne til at se et spørgsmål fra et modsat eller forrykket perspektiv. Den fremgangsmåde kan også anvendes til at facilitere samtaler specifikt om værdier. Forskellige værdier kan ses som punkter på forskellige kontinuummer. At opstille kontinuummer med værdier kan være en øvelse i sig selv, men tænkning i kontinuummer og yderpunkter kan også være din måde at bringe nuancer ind i samtalerne på. Se afsnittet om facilitatorrollen i kapitlet Dialog som livsform. Herunder er nogle få eksempler på modstillinger. Igen er der ikke tale om gensidigt udelukkende punkter.



Åndsfrihed

Kapitlets væsentligste pointer:

- Åndsfrihed omfatter retten til at tænke og udtrykke sig frit, kun afgrænset af medmenneskets ret til samme frihed
- Åndsfrihed er skolens fundamentale værdi
- Ytringsfriheden er en central del af åndsfriheden
- Ytringsfriheden er omfattende, men man skal ikke nødvendigvis udnytte sin ret, bare fordi man har den



*Man binder os på mund og hånd,
men man kan ikke binde ånd,
og ingen er fangne, når tanken er fri.*

De fleste kender Poul Henningsens ord fra sangen *Man binder os på mund og hånd* (1940), der blev skrevet som modstandssang mod tyskernes besættelse af Danmark under Anden Verdenskrig. Sangen angiver, at man er fri, når tanken er fri, og tanken er fri, fordi ånden ikke kan bindes.

PH skriver sig dermed ind i en lang tradition for i Danmark at forstå åndsfrihed som et vigtigt element for den enkelte borger og som et bærende element i demokratiet. "Åndsfrihed" er også skrevet ind i Folkeskolens formålsparagraf og skal dermed sammen med ligeværd og demokrati være et fundament for alt, hvad der foregår i skolen.

Folkeskolens formålsparagraf forpligter skolen til at "forberede eleverne til deltagelse, medansvar, ret-tigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, lige-værd og demokrati."

*Folkeskoleloven §1,
stk. 3*

Ånd

Begrebet "ånd" er komplekst og mangfoldigt, omfattende alt fra bevidsthed og begavelse til religiøs væren (fx Gud) og kunstnerisk inspiration, fra essens og mening til stemning og frihed. Grundlæggende kan ånden opfattes som en kraft, der gennem-trænger og forbinder alle aspekter af menneskelig erfaring og eksistens.

I sangen *Man binder os på mund og hånd* fremhæver PH den forbindelse, der traditionelt set er mellem ånd og frihed, og beskriver ånden som noget, der kan overskride den organiske sammenhæng og dermed åbne for nye muligheder og forståelser.

Og hvad betyder åndsfrihed så mere præcist?

I sin grundessens betyder åndsfrihed: "frihed til at tænke og danne sig sine egne forestillinger og meninger" (ordnet.dk). Dette henviser til noget indre i en person, en frihed der i sagens natur aldrig kan begrænses. Men åndsfrihed har også en ydre dimension, som ordbogens definition ikke berører. Den handler om retten til at *udtrykke* det, man tænker. Denne frihed kan begrænses.

Åndsfrihed bruges oftest i forbindelse med livssynsmæssige og moralske spørgsmål, men omfatter dog nogle gange også mere end det. Det kommer til udtryk i, at ytrings-, undervisnings-, forsknings- og informationsfrihed nogle gange ses som en del af åndsfriheden. Desuden kan åndsfriheden også vægtes som vigtig for grupper og ikke kun for individer (Lægaard, 2022).

Foreningen Åndsfrihed har følgende definition, der omfatter både den indre og ydre, såvel som den individuelle og gruppemæssige dimension:

"Åndsfrihed i et samfund betyder, at enkeltpersoner og grupper har frihed til at have deres overbevisning i religiøse, politiske, livssynsmæssige og ideologiske spørgsmål, udtrykke denne overbevisning, formidle den og handle i overensstemmelse med den. Åndsfriheden afgrænses af medmenneskets ret til samme frihed."

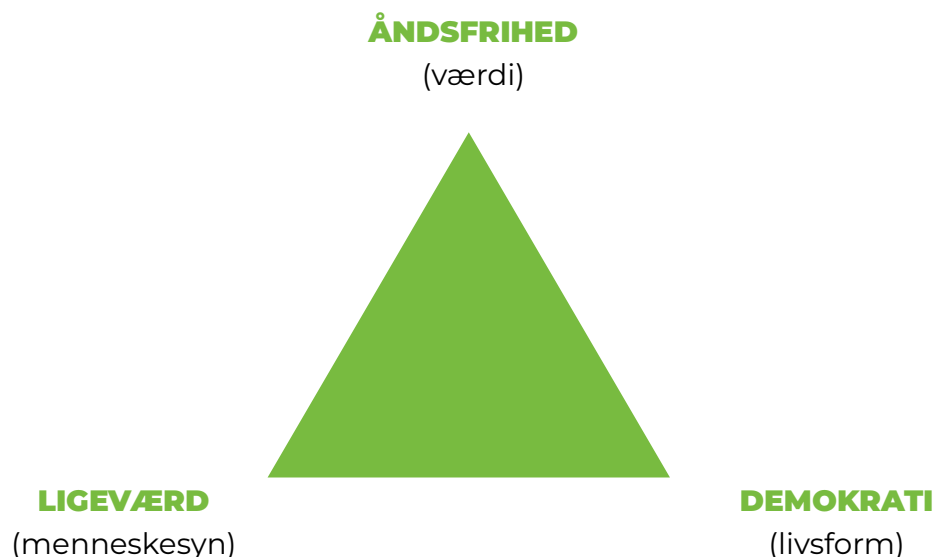
(Foreningen Åndsfrihed, u.å., *Grundlag*, afs. 8)

Åndsfrihedens ydre dimension (retten til at udtrykke sig) bør altså, ifølge Foreningen Åndsfrihed, alene begrænses af medmenneskers ret til samme frihed. Foreningen lægger også vægt på, at åndsfrihed indebærer en forpligtelse til at kæmpe for andres ret til åndsfrihed.

Åndsfrihed i skolen – en del af dannelsesopdraget

I formålsparagraffen står åndsfrihed, ligeværd og demokrati i forlængelse af hinanden. De kan dermed forstås som indbyrdes afhængige og som et samlet udtryk for dannelsesopdraget i formålsparagraffen (Skovmand, Frederiksen & Tanggaard, 2023). Åndsfrihed kan ses som folkeskolens grundlæggende værdi, forankret i et menneskesyn, der betragter alle mennesker som ligeværdige. Demokrati er både en forudsætning for og et resultat af åndsfriheden og synet på ligeværd. I denne forståelse er demokrati ikke kun en styreform, men også en samtaleform og en livsform, jf. Hal Koch

(se nedenfor). De tre begrebers indbyrdes afhængighed illustrerer Skovmand, Frederiksen & Tanggard (2023, s. 47) med en trekant:



Både i Foreningen Åndsfriheds definition og i forståelsen, hvor begrebet tænkes sammen med ligeværd og demokrati, betones den individuelle frihed i samspil med fællesskabet. Forskelligheden i samfundet er en værdi i sig selv, og den enkelte skal ligeværdigt kunne bidrage til samfundet med sine særlige perspektiver. På den måde er individ og fællesskab gensidigt afhængige af hinanden, og nødvendigheden af åndsfrihed er således grundlæggende i et demokratisk samfund.

Denne vægtning af åndsfrihed har en lang tradition i Danmark. Begrebet har rødder hos præst, digter, politiker og pædagogisk tænk N.F.S. Grundtvig (1783-1872). For Grundtvig er mennesket legeme og ånd, og ånden kommer til udtryk gennem det levende ord og fællesskabet mellem mennesker. Åndsfrihed handler om sandhed. Hermed mener Grundtvig, at hvis der ikke er åndsfrihed, tvinges vi til at være uærlige. Grundtvigs tanker om det levende ord og hans bidrag til folkeoplysning og højskolebevægelsen har haft betydelig indflydelse på pædagogikken i folkeskolen (Grundtvigsk Forum, u.å.).

Grundtvigs betoning af den frie samtale blev videreført af teologen Hal Koch (1904-1963), der efter Anden Verdenskrig var en væsentlig stemme i den offentlige debat om demokratiets natur og omfang (Koch, 1991/1945). For Hal Koch var demokrati ikke blot en styreform, men en livsform, og dialogen i befolkningen er derfor et bærende element i demokratiet. Demokratiet lever af alles ret til at ytre sig om deres synspunkter, se også kapitlet Demokrati.

Hvordan kan man sætte fokus på åndsfrihed, ytringsfrihed og dialog i skolen?



Gengivelse af illustration udviklet af Foreningen Åndsfrihed, u.å. Ytringsfrihedens 2 cirkler

Denne illustration er udarbejdet af Foreningen Åndsfrihed (u.å.).

Den kan fungere som et godt udgangspunkt for samtaler med eleverne om forholdet mellem ytringsfrihed og daglig samtale mellem mennesker.

I et frit demokratisk samfund er det afgørende, at vi kan forvente, at vi behandler hinanden ordentligt og taler med en vis respekt. Samtidig er det dog et vigtigt princip, at man må mere, end man bør. Man har ret til at håne andre, men det betyder ikke, at man skal gøre det. I illustrationen repræsenterer den store cirkel ytringsfriheden, som skal være stor, for at et samfund er demokratisk. Den mindre cirkel er den enkeltes vurdering af, hvad der er passende at sige, og her vil holdningerne naturligvis variere.

Ingrid Ank, leder af Grundtvig-Akademiet og formand for Foreningen Åndsfrihed udtaler:

"... det er vigtigt, at undervisningen giver eleverne en forståelse for, hvorfor det er vigtigt, at de [cirklerne] ikke er lige store: Du har friheden til at opføre dig respektløst – men du har heldigvis også friheden til at lade være. Det er en opgave for skolen (og forældrene) at lære børn og unge om begge dele."

(Ank, 2022, s. 7)

Majoritet og minoritet

Illustrationen med de to cirkler er yderst velegnet til at sætte fokus på ytringsfriheden og samspillet mellem den enkeltes ret og hensynet til andre. I denne sammenhæng kan begreberne majoritet og minoritet med fordel inddrages. Det er vigtigt at fremhæve, at hvem der udgør majoriteten og minoriteten kan skifte over tid, både ved folketingsvalg og i forhold til samfundets holdninger. Det, der på et tidspunkt er alment tolereret, kan efter nogle år blive anset som uacceptabelt af et flertal i befolkningen. Det gælder både handlinger og sprogbrug. For eksempel var handlinger, der i dag betragtes som sexistiske og/eller som magtmisbrug, tidligere tolereret adfærd, der i hvert fald ikke offentligt blev kommenteret. Tilsvarende gælder for sprogbrug: ord og udtalelser, der tidligere var normale, vil nu af mange blive opfattet som uacceptable.

Ytringsfrihed, majoritet og minoritet er væsentlige faktorer i forhold til åndsfriheden. Men åndsfrihed er mere omfattende og er i samklang med ligeværd og demokrati en grundsten i *hele* skolens dannelsestænkning. Forskellighed i synspunkter og livsformer må, uanset fag og emne, fremhæves som en positiv værdi.

Refleksionsspørgsmål til dig

1. Kan du tilslutte dig Foreningen Åndsfriheds definition af "åndsfrihed"? Hvorfor/hvorfor ikke?
2. Kan du tilslutte dig dannelsestænkningen med åndsfrihed som den centrale værdi, jf. trekant-modellen? Hvorfor/hvorfor ikke?
3. Ift. modellen med de 2 cirkler: Hvordan er størrelsesforholdet mellem de 2 cirkler for dig personligt – er den inderste cirkel meget lille, eller når den næsten ud til den yderste?
4. Hvordan kan du hjælpe eleverne med at navigere mellem retten til at udtrykke sig frit og ansvarligheden i at bruge denne frihed til gavn for fællesskabet?



Ligeværd

Kapitlets væsentligste pointer:

- Ligeværd er grundlæggende i menneskerettighedserklæringen
- Lige værdighed ligger til grund for den tyske filosof Kants leveregel om aldrig at behandle andre mennesker udelukkende som et middel
- I skolen kan idealet om lighed føre til farveblind pædagogik, der underkender minoritetsetniske elevers oplevelse af diskrimination
- Tilrettelæggelse ud fra flowteori kan give eleverne ligeværdige positioner i læringsfællesskabet

*Alle mennesker er født frie og lige i værdighed og rettigheder.
De er udstyret med fornuft og samvittighed, og de bør handle mod
hverandre i en broderskabets ånd.*

(FN, Verdenserklæringen om Menneskerettighederne, artikel 1)



Alle er født lige i værdighed og rettigheder – sådan lyder det i *menneskerettighedserklæringens* første artikel. Det er altså det mest grundlæggende, når man skal forholde sig til menneskers rettigheder i verden.

Menneskerettighedserklæringen blev til i regi af FN i 1948. Visionen om lige værdighed og lighed, der kommer til udtryk i erklæringen, afspejles i flere internationale dokumenter. For eksempel i flere af FN's *verdensmål*, der blev til i 2015. I mål 16 om Fred, retfærdighed og stærke institutioner lyder det:

"I et retfærdigt samfund er alle mennesker lige overfor loven, og alle har adgang til domstolene. Derudover bør alle have mulighed for at have indflydelse på beslutningsprocesserne."

I dette mål er det mere præcist ligheden i forhold til loven, der fremhæves. I andre af målene er det fx lighed i adgang til mad og drikke (mål 2) eller lige adgangsmuligheder til uddannelse (mål 4).

Ligeværd, lighed og ligestilling er nært beslægtede, men ikke helt identiske begreber:

- Ligeværd betyder, at man anses som værende lige værdige, hvilket indebærer, at alle mennesker har samme værdighed
- Lighed betyder, at man har lige vilkår, især med hensyn til juridiske og sociale rettigheder samt uddannelses- og erhvervsmuligheder
- Ligestilling betyder, at man har samme stilling med hensyn til rettigheder, ansvar, social status eller lignende (ordnet.dk)

Lighed og ligestilling er således tæt forbundne begreber. Men for at disse kan opnås, er det afgørende, at menneskesynet er baseret på ligeværdighed. At lige værdighed for alle mennesker er udtrykt i erklæringens første artikel understreger, at lige værdighed er fundamentet for resten af erklæringens indhold.

Udover lighed og lige værdighed fremhæver menneskerettighedserklæringen og FN's mål 16 også andre vigtige aspekter. I artikel 1 af menneskerettighedserklæringen står der, at alle mennesker er udstyret med fornuft og samvittighed, og dette bør være grundlaget for deres handlinger. Mål 16 understreger, at alle bør have mulighed for medindflydelse. Samlet set udtrykker disse dokumenter en forestilling om, at mennesker er fornuftige væsener, som bør have indflydelse og handle med en fællesskabsorienteret tankegang.

"Værdighed" har rødder hos Kant

Tanker og visioner i Menneskerettighedserklæringen og Verdensmålene har en lang tradition i europæisk filosofi. En central skikkelse i denne tradition er den tyske filosof Immanuel Kant (1724-1804), en af oplysningstidens mest markante tænkere. Kant formulerede bl.a. sine kategoriske imperativer, som er moralprincipper uafhængige af religioner, idet det etiske ifølge Kant er universelt. Begrebet "kategorisk" betyder, at reglen skal gælde for alle til alle tider, mens "imperativ" betyder, at man *skal* følge reglen. Her er to af Kants mest kendte imperativer (Thyssen, 2012, s. 406):

"Handl således, at du altid bruger menneskeheden, såvel i din egen som i enhver andens person altid tillige som formål, aldrig blot som middel."

"Handl kun efter den maksime [leveregel], om hvilken du tillige kan ville, at den bliver en almen lov."

Det første imperativ understreger det unikke ved ethvert menneske og dets værdighed, samt menneskets krav på at blive respekteret og behandlet som også en værdi i sig selv. Det andet imperativ fremhæver, at ens handlinger skal kunne modstå en moralsk inspektion, og at måden, man handler på, bør kunne blive en universel lov.



Refleksionsspørgsmål til dig

1. Oplever du selv, at du har en ligeværdig position? I det kollegiale arbejdsfællesskab? Generelt i livet?
2. Hvornår har du oplevet noget som uligeværdigt? Privat, på arbejdet? Hvad var uligeværdigt og hvorfor?
3. Er ligeværd noget, du har været/er optaget af? Hvis ja – på hvilken måde?
4. Er du enig i, at deltagelsesmulighed og motivation spiller væsentlige roller i forhold til ligeværd i en skolesammenhæng? Hvorfor/hvorfor ikke?
5. Hvordan oplever du, at eleverne forholder sig til hinanden i forhold til ligeværd?

For eksempel, hvis man overvejer, om det er i orden at lyve i en given situation, må man spørge sig selv, om det ville være acceptabelt, hvis alle altid løj.

Kant mente, at alle mennesker har en almenmenneskelig fornuft, og derfor bør alle behandles lige. Dette er muligt, fordi alle mennesker, der er ved deres fulde fem, kan skelne mellem rigtigt og forkert (Lenti, 2009).

Kants etik og tanker har haft enorm betydning i de vestlige lande. Hans ideer er ikke kun indlejret i store internationale dokumenter som menneskerettighedserklæringen og FN's verdensmål, men de har også en konkret indvirkning på dagligdagen. I Danmark ses dette blandt andet i skoleverdenen, hvor tankerne om ligeværd er en integreret del af formålsparagraffen og dermed skolens dannelsesgrundlag. Kants filosofi understøtter således både store samfundsmæssige strukturer og de grundlæggende værdier, der præger den enkeltes opvækst og uddannelse.

Ligeværd i skolen – for alle?

I folkeskolens formålsparagraf står ligeværd sammen med åndsfrihed og demokrati. I et ligeværdighedsperspektiv er det afgørende at anerkende alle måder at være i verden på som gyldige. Uanset om undervisningen bruger fiktion eller inddrager elevernes egne erfaringer, er det vigtigt at vise respekt for og anerkendelse af alles bidrag. Fokus skal være på empatisk udforskning af andres liv og holdninger med dialog som et mål. I den forbindelse er det vigtigt at sikre, at alle elever reelt har deltagelsesmuligheder. Forskere i in- og eksklusionsprocesser (Lagermann & Khawaja, 2022) peger på, at skolen opererer med et ideal om lighed, der utilsigtet kan placere minoritetsetniske elever i en ekskluderet position. Lighedsidealet fører ofte til en "farveblind" pædagogik (se Normer og fordomme), som overser, at disse elever har/kan have andre kulturelle baggrunde og værdier med ind i undervisningen.

For mange minoritetsetniske elever bliver skolens lighedsideal *andetgørende*, da forestillingen om den "ideelle elev" bygger på normer og praksisser, som de har svært ved at genkende. Lighedsidealet og forestillingen om "den ideelle elev" udmønter sig fx i de materialer, der bliver anvendt, og de krav, der bliver stillet til elevernes kompetencer. De miljøer og problematikker, der optræder i danskundervisningens litteratur, kan de minoritetsetniske elever ikke nødvendigvis spejle sig i. Teksterne kan desuden indeholde gamle ord og specielle udtryk, som kan kræve ekstra forklaringer for elever, der ikke har dansk som modersmål. Men i lighedens navn og pga. angsten for at forskelsbehandle gives støtten ikke. Forskerne understreger, at uligheden i skolen er strukturel. Den er "indlejret i institutionelle og sproglige praksisser og diskurser om fx rigtigt og forkert, om (manglende) repræsentation, og dermed førstehed og andethed mv." (Lagermann & Khawaja 2022, s. 86).

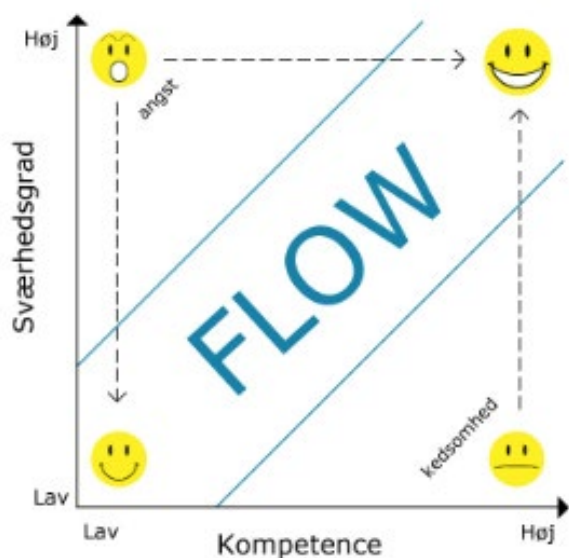
Strukturelle ændringer er nødvendige, men læreren kan også modvirke uligheden ved at overveje, hvordan undervisningen kan tilrettelægges, så alle elever kan spejle sig i den. Det kan bl.a. ske ved, at man bevidst også vælger multikulturelle tekster, som såvel majoritets- som minoritets elever potentielt kan spejle sig i. En udfoldelse af potentialer mm. i relation til multikulturel litteratur bliver for omfattende i dette regi, men se bogen *Multikulturel litteratur* (Mansour, 2024). Når elevernes forskellige baggrunde og erfaringer bliver betragtet som ressourcer frem for barrierer, skabes der en mere retfærdig adgang til accepterede og ligeværdige positioner i klassen. Forskellige baggrunde kan udover etnicitet fx omfatte forskelle i uddannelsesniveau og økonomiske ressourcer i elevernes hjem.

Ligeværd i et motivationsperspektiv

Helt grundlæggende skal alle elever føle sig motiverede og inkluderet for at deltage. Teorier om motivation er derfor relevante. Motivation er ikke kun et indre anliggende, men påvirkes af undervisningens tilrettelæggelse. Flowteorien, kendt fra psykolog og forsker Mihaly Csikszentmihalyi (1934-2021) og videreudviklet i Danmark af Frans Ørsted Andersen, er særligt relevant for æstetiske læreprocesser og til at kommunikere indre oplevelser samt holdninger og indtryk relateret til transcendens, dvs. det, der ligger uden for vores umiddelbare erfaring. Flow kan opleves både individuelt og som teamflow (Andersen, 2022). Csikszentmihalyi definerer flow som:

"[Flow er] en fornemmelse af, at ens færdigheder står i passende forhold til de foreliggende udfordringer i et målrettet handlingssystem, som afgiver tydelige signaler om, hvor godt man klarer sig. Koncentrationen er så intens, at der ikke er nogen opmærksomhed til overs til at tænke på noget uvedkommende eller til at bekymre sig om problemer. Bevidstheden og tidsfølelsen ændres."

(Csikszentmihalyi, 2008 i Andersen & Hanssen, 2013, s. 26)



(Andersen, 2022, afs. 4)

Til venstre ses Flow-modellen, som viser, at læreren skal sikre, at undervisningen hverken er for svær eller for let. Det handler om at finde et midterområde med passende udfordringer. Når eleverne oplever flow, er de engagerede i læreprocessen.

Flow-tilstanden fremmer ikke kun elevernes faglige udvikling, men styrker også deres personlige og sociale kompetencer. Når eleverne føler sig ligeværdige og engagerede, bidrager de aktivt til undervisningen og deler deres perspektiver og erfaringer. Dette skaber et dynamisk og inkluderende læringsmiljø, hvor forskellige synspunkter respekteres og integreres.

Som lærer er det derfor afgørende at skabe et læringsmiljø, hvor flow kan opstå. Andersen oplister en række flow-triggers, som kan fungere som en god huskeliste i undervisningen.

Flow-triggers

1. Klare mål (eleven kender til klare og forståelige mål med aktiviteten)
2. Noget er på spil (aktiviteten opleves som meningsfuld; den betyder noget, der er en pointe, den er vigtig)
3. Høj grad af indre motivation (eleven kan lide det, hun gør, og er engageret i processen)
4. Feedback (eleven får på en eller anden måde løbende feedback om, hvordan det går)
5. Balance mellem kapacitet og udfordring (eleven kan klare udfordringen ved at koncentrere sig og gøre sit bedste)
6. Fravær af distraherende faktorer (eleven bliver for eksempel ikke afbrudt af andre elever, sms'er og lyde fra diverse gadgets)
7. Håndterbare, forståelige og præcise rammer og regler (eleven ved, hvad hun skal gøre, og hvordan det skal gøres)

(Andersen, 2022, afs. 3)

Processer uden rammer og retning kan ende i kaos for nogle elever, mens for mange og stive rammer kan være demotiverende for andre. Som i al anden undervisning er undervisningsdifferentiering afgørende. Vær opmærksom på:

- Valgmuligheder i opgaver: tillad eleverne at vælge mellem forskellige formsprog (fx collage eller fysisk visning), så de kan arbejde med formater, der interesserer dem
- Kreative benspænd: indfør begrænsninger, der fremmer kreativitet, fx ved at eleverne skal inddrage bestemte elementer, fx "2 faktaoplysninger og farven blå"
- Klar kommunikation: sørg for, at opgaveinstrukserne er tydelige og letforståelige, så alle elever ved, hvad der forventes af dem

Oplever eleverne flow, indikerer det, at man som lærer har formået at skabe deltagelsesmuligheder for alle og sikret, at alle elever har ligeværdige positioner i læringsfællesskabet.



Demokrati

Kapitlets væsentligste pointer:

- Demokrati er en livsform, som hver ny generation skal tilegne sig
- Ytringsfriheden er et bærende element i demokratiet
- 53% af de unge har lav selvtillid i forhold til at ytre sig om værdimæssige spørgsmål
- Det neutrale samfund eksisterer ikke; ethvert samfund er præget af sin fortid

"Det er samtalen (dialogen) og den gensidige forståelse og respekt, som er demokratiets væsen."



Sådan skriver teolog og højskoleforstander Hal Koch i sin bog *Hvad er demokrati?* (1991/1945). Demokratiet er under pres verden over, og heller ikke i Danmark må vi tage demokratiet for givet. Hal Koch forstår demokrati som en livsform eller et sindelag, som hver ny generation skal tilegne sig, og som har dialogen i centrum.

Demokrati er derfor for Hal Koch langt mere end blot demokratiske afstemninger, som kun tager højde for majoriteter. *Demokrati som livsform* tager højde for minoriteter ved at vægte dialogen. I samfundsindretningen er der taget hensyn til både majoritet og minoritet, i modsætning til hvis minoriteten bare skulle indordne sig under majoriteten. Vi må hver dag kæmpe for at opnå og bevare demokrati som livsform og samtalefællesskab ved at opøve os selv og hinanden i dialogiske færdigheder. Dette er nødvendigt for at bevare den demokratiske samtale, som er central i Hal Kochs forståelse af demokrati.

Overfor Hal Kochs opfattelse står jurist og retsfilosof Alf Ross' (1899-1979) opfattelse – at demokrati først og fremmest er et retsligt og formelt begreb. Her lægges vægt på, at folk har indflydelse gennem politiske beslutninger med valg og flertalsprincip. Alf Ross vægter altså i særlig grad respekten for retssikkerhedens idé. Det danske demokrati vægter både Hal Kochs og Alf Ross' synspunkter, altså både respekten for dialog og respekten for de formelle demokratiske processer (Undervisningsministeriet, 2008).



Refleksionsspørgsmål til dig

1. Hvordan plejer du at arbejde med demokrati som livsform, dvs. med at fremme ytringsfrihed og respekt for andres synspunkter i klasselokalet?
2. Har du oplevet udfordringer med at håndtere ytringsfrihed og respekt for andres synspunkter i klasserne?
3. Hvordan tager et demokrati bedst hensyn til minoriteters stemmer – og i hvor høj grad er det vigtigt?
4. Hvad mener du om at inkludere samtaler om tro og livssyn som en del af skolens demokratiske dannelse af eleverne?
5. Hvilken grad af demokratisk selvtillid har du selv?

Din og min verden lægger hovedsageligt vægt på den del af demokratibegrebet, der ligger i Hal Kochs opfattelse, nemlig demokrati som en livsform. I kampen for demokratiet er det afgørende, at befolkningen frit kan udveksle synspunkter, og at ytringsfriheden er garanteret.

Det er gennem retten til at ytre sig og kritisere andres synspunkter, at demokratiet opretholdes, da der dermed altid vil være kritik af de rådende magthavere og dominerende synspunkter. Hvis ytringsfriheden begrænses, risikerer demokratiet at blive fortrængt, fordi visse stemmer bliver udelukket fra debatten. Vejen for et autoritært styre vil dermed være banet.

For Hal Koch var det vigtigt, at også de synspunkter, som samfundet ikke bryder sig om, har ret til at komme til orde. Dette gælder fx også synspunkter om at afskaffe demokratiet. Der må være ånds- og ytringsfrihed for alle (se også kapitlet Åndsfrihed). Dog var det meget grundlæggende for Hal Koch, at det kun er med ordet, man må kæmpe mod hinanden. Derfor går grænsen for ytringsfriheden for Hal Koch også der, hvor der opfordres til fysisk vold mod andre (Koch, 1991/1945). Racismeparagraffen og loven, som gør det strafbart at brænde eller på anden måde behandle religiøse skrifter som Bibelen, Koranen eller Toraen utilbørligt, er eksisterende (2024) indskrænkninger af ytringsfriheden.

Den demokratiske livsform opstår ikke af sig selv, så børn og unge skal socialiseres ind i den. Det er således afgørende, at skolen forbereder dem til demokratiet, og derfor bør selve skolen også være præget af demokrati, som det fremgår af skolens formålsparagraf.

Det neutrale samfund eksisterer ikke

Et samfund kan ikke være neutralt, eftersom det er formet af sine kulturelle, religiøse og historiske rødder. Samfundet kan ikke renses for spor, og det afgørende er ikke *om*, men *hvilken* majoritetskultur der sætter spor i samfundet. Ethvert samfund – også det sekulære – har rødder i og er præget af bestemte idéhistoriske og religiøse strømninger. Det giver derfor ikke mening at ville rense det offentlige rum for symboler og mening (Ank & Jakobsen, 2020). Man kan med Hal Koch påpege, at alle synspunkter skal kunne komme til orde. Derfor bør også religiøse synspunkter kunne repræsenteres i skolen, og børn og unge bør som en forberedelse til demokrati lære at deltage i dialog om sådanne synspunkter. Tro og livssyn er en del af det hele menneskes liv og kan derfor ikke efterlades derhjemme. Det bør derfor være almindeligt, at børn og unge kan formulere sig om deres overbevisninger, og de bør være vant til at forholde sig nysgerrigt til hinandens livssyn og ståsteder uanset religiøst eller ikke-religiøst ståsted. I modsat fald risikerer vi et religionsforskrækket samfund, polariseret uden sammenhængskraft. Udgangspunktet bør være nysgerrighed og en udforskende dialog, hvor man søger at forstå andres synspunkter, ikke nødvendigvis for at opnå enighed, men for at erkende, at forskellige holdninger er baseret på forskellige livssyn.

53% af unge har lav demokratisk selvtillid

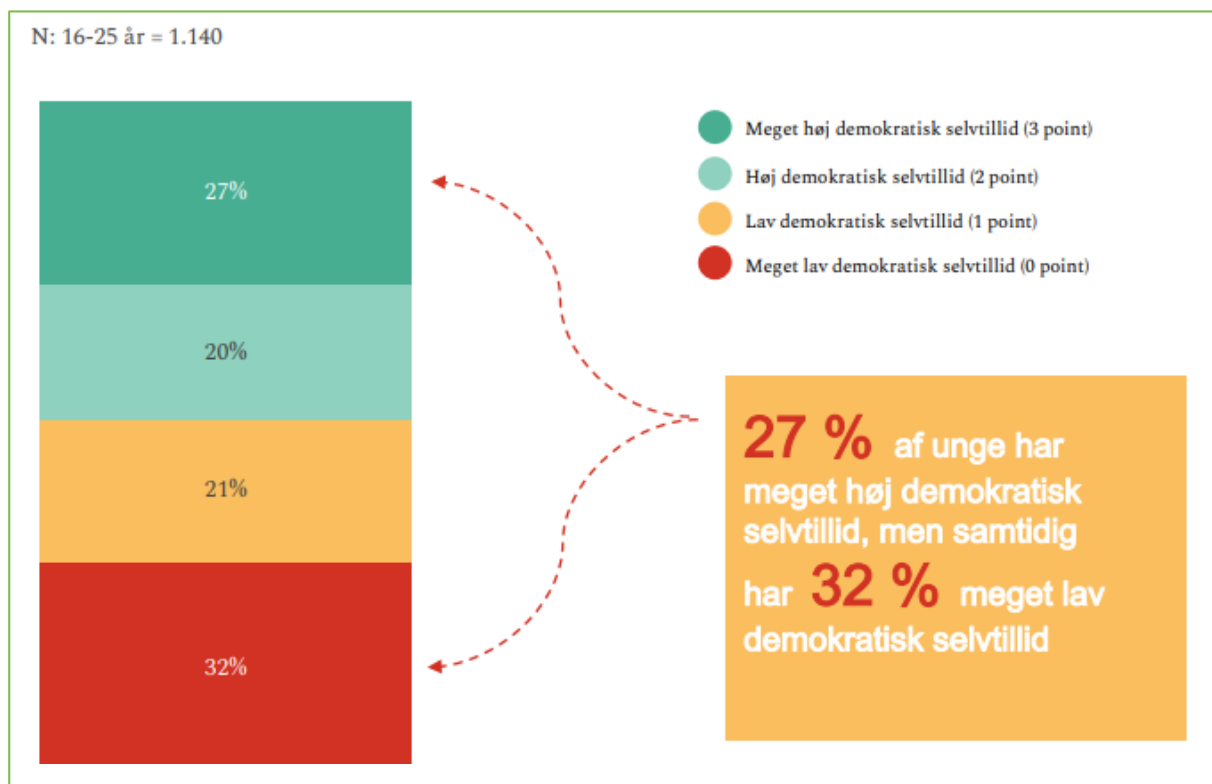
Hvert år gennemfører DUF – Dansk Ungdoms Fællesråd en demokratianalyse, der bl.a. viser udviklingen i unges (16-25 år) demokratiske selvtillid. Demokratisk selvtillid vedrører de unges tro på sig selv i forhold til at udtrykke sig om værdimæssige spørgsmål. 53% af de unge har lav eller meget lav demokratisk selvtillid (Epinion, 2024), et tal der ligger forholdsvis stabilt.

I undersøgelsen defineres demokratisk selvtillid som:

- 1) Jeg har noget at bidrage med, når der tales politik blandt venner og familie
- 2) Jeg har politiske holdninger, som er værd at lytte til
- 3) Jeg kan forstå de fleste politiske sager og spørgsmål

En respondent tildeles et point for hver gang, personen har svaret helt eller delvist enig til udsagnene.

Demokratisk selvtillid blandt unge



Epinion for DUF – Dansk Ungdoms Fællesråd, 2024

Af gruppen over 26 år har 47% lav eller meget lav demokratisk selvtillid, og der er således kun i begrænset omfang tale om, at problemet mindskes i takt med alderen. Dette indikerer et demokratisk problem, som er størst blandt de unge, men også anseeligt blandt resten af befolkningen.

Det er en udfordring for samfundet, når ca. halvdelen af befolkningen som helhed mangler selvtillid til at tale om vigtige værdier. Når folk ikke føler sig værd at lytte til, viser det en usikkerhed, som skolen må tage hånd om, for problemet forsvinder jf. ovenstående ikke af sig selv. Det er vigtigt, at eleverne allerede fra de små klasser lærer at udtrykke sig om emner, der handler om værdier.

I klassen skal der være plads til at udtrykke forskellige holdninger og meninger om alt fra, hvordan vi bor, til vores familiestruktur, og senere om mere komplekse emner. Det er vigtigt at respektere, at nogle unge måske ikke har lyst til at dele deres personlige synspunkter, og derfor er det vigtigt at sikre eleverne muligheden for (indledningsvist) at tale ud fra et fælles tredje, fx litteratur, se kapitlet Dialog som livsform.

Den dialogiske tilgang til samtalen om tro, livssyn og værdier kan bidrage til at give eleverne oplevelser med, at de har holdninger og værdier, som er værd at lytte til. Dette vil på sigt styrke deres demokratiske selvtillid.

Fællesskab

Kapitlets væsentligste pointer:

- Et positivt fællesskab har både intern og ekstern solidaritet
- Fællesskaber kan skabe tilhørsforhold, men kan også være ekskluderende
- "De samfundsmæssige fællesskaber" – køn, etnicitet og religion – er med til at definere mulighederne for at indgå i andre, mindre fællesskaber
- I "uenighedsfællesskaber" indgår man i konstruktive konfliktløsninger og handler demokratisk, også når man er uenige

*Alt hvad vi kom for at give og få:
dele og elske og slås.
Blev på et år, det vi levede på,
fællesskab fødes når JEG bli'r til OS!
Og vi vandrer med Helios.*



Sådan skriver Per Krøis Kjærsgaard i sangen *Gi´ os lyset tilbage* (2009) om fællesskabsoplevelsen i et efterskoleår. Sangen udtrykker den vidunderlige følelse af tilhørsforhold, der kan opstå på tværs af grupper af unge, der kommer fra forskellige steder. Men den beskrevne fællesskabsfølelse er på mange måder nok et ideal, som ikke altid kan opnås overalt og i samme grad. Uanset graden af fællesskab er det dog vigtigt at arbejde med "fællesskab", da oplevelsen af tilhørsforhold er fundamental både for individet og for demokratiet.

Fællesskaber kan have forskellig karakter. Svend Brinkmann, professor i psykologi og forfatter, fortæller i et interview, at et positivt fællesskab er kendetegnet ved både intern og ekstern solidaritet. Det indebærer, at medlemmerne internt er optaget af hinandens trivsel, samtidig med at fællesskabet udviser åbenhed udadtil. Andre fællesskaber, som fx bandegrupper, har kun intern solidaritet og mangler den eksterne dimension. De lukker sig om sig selv og er ikke åbne overfor omverdenen (Hornum, u.å.).

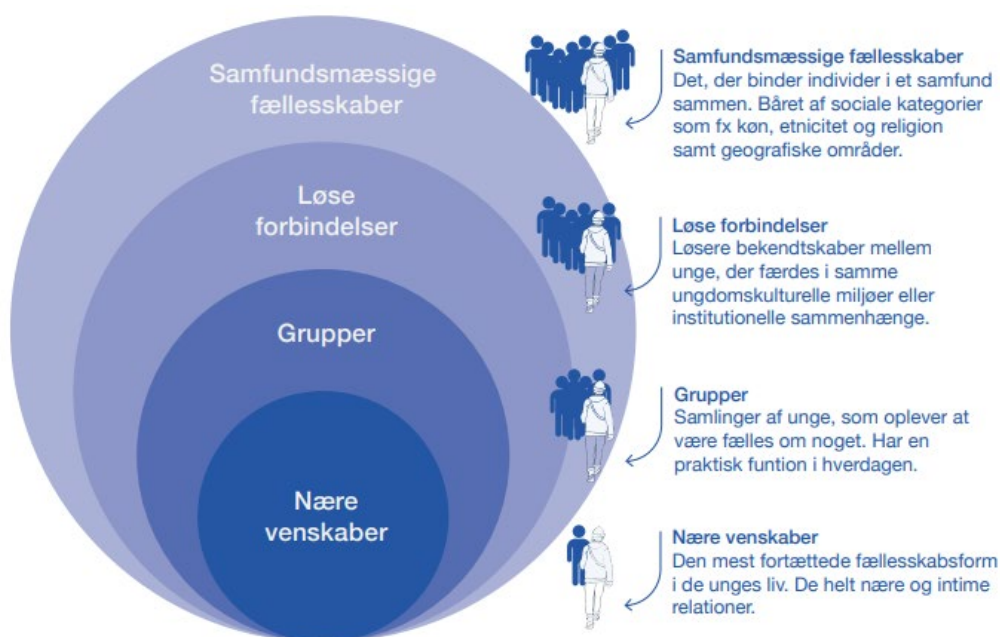
Fællesskab kan både handle om konkrete grupperinger, man indgår i, og om den oplevelse af sammenhørighed, der kan opleves, når man er sammen med andre, jf. sangcitat. Derudover kan der være fællesskaber, hvor man er en del af en gruppe, men ikke nødvendigvis deler alle værdier med de andre – disse kaldes uenighedsfællesskaber.

Med i eller udenfor fællesskaber

Når vi ser på konkrete fællesskaber, både dem, der er fysiske og dem, der eksisterer online, varierer den enkeltes tilknytning til dem. Den kan være mere eller mindre tæt. Ifølge Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd (VIVE) er der en forholdsvis konstant gruppe danskere, ca. 5%, som de definerer som eksklusionsgruppen i forhold til at indgå i fællesskaber. Desuden tilhører 24% (2021) en risikogruppe i forhold til eksklusion, en stigning fra 18% i 2016. Dette indikerer et udbredt problem med at være uden for eller på kanten af fællesskaber i samfundet (Benjaminsen, Andrade & Enemark, 2022).

Center for Ungdomsforskning har, med støtte fra bl.a. Mary Fonden, undersøgt unges fællesskaber og deres oplevelser af tilhørsforhold, kampen for at blive en del af fællesskaber og måske oplevelsen af at blive ekskluderet fra fællesskaber (Bruselius-Jensen, Sørensen & Katznelson, 2023). Rapporten viser, at fællesskaber kan have positive aspekter, idet de skaber en følelse af tilhørsforhold for de unge. Men samtidig kan de også være negative og ekskluderende, hvor de unge oplever at være udenfor og kæmper enten for at få adgang til visse fællesskaber eller for at blive anerkendt af den gruppe, de gerne vil tilhøre.

Forskerne har, baseret på deres data, udviklet en model, der kategoriserer de typer af fællesskaber, som de unge deltager i. Disse kategorier er ikke skarpt adskilte, og de unge kan glide ind og ud af forskellige grupper. Den mest fundamentale kategori er de samfundsmæssige fællesskaber, som en person er født ind i, såsom køn, etnicitet og religion. Disse grundlæggende kategorier er med til at definere mulighederne for at indgå i andre, mindre fællesskaber. Unge med etnisk minoritetsbaggrund kan fx opleve at være udelukket fra visse fællesskaber udelukkende på grund af deres etnicitet.





Refleksionsspørgsmål til dig

1. Ud fra modellen: Hvilke fællesskaber indgår du selv i?
2. Indgår du selv i velfungerende uenighedsfællesskaber? Hvis ja – hvad bevirker, at de fungerer godt?
3. Hvordan kan du støtte eleverne i at håndtere og navigere i uenighedsfællesskaber, især i forbindelse med kontroversielle emner som religion, identitet og ekstremisme?
4. Hvordan kan du i dine fag konkret skabe et trygt rum, hvor eleverne kan udforske og diskutere forskellige holdninger og synspunkter uden at føle sig intimiderede eller personligt angrebet?

I en skolesammenhæng udgør fællesskaber i udgangspunktet mere "løse forbindelser", men de kan give de unge muligheder for at indgå i grupper og måske endda få nære venner. Samtidig bringes de grundlæggende samfundsmæssige tilhørsforhold med ind i skolen. Modellen og **Din og min verden** som helhed kan være med til at rette opmærksomheden mod, at de fællesskaber, lærere forsøger at etablere i skolen, skal omfavne de helt fundamentale fællesskaber, herunder religiøse tilhørsforhold. Det skal helst være naturligt at indgå i et klassefællesskab og have venner, man ikke nødvendigvis deler alle grundlæggende værdier med. I arbejdet med fællesskaber i en skolesammenhæng er det derfor vigtigt ud over den organisatoriske bevidsthed også at være opmærksom på uenighedsfællesskaber. Hvis vi ikke udfordrer vores umiddelbare tilhørsforhold, så danner vi ikke fællesskaber på tværs. Mange elever – især i de ældre klasser – vil have brug for skolens hjælp til at komme ud over de allerede etablerede, ofte fundamentale fællesskaber.

Uenighedsfællesskaber i skolen

Emner som sex, religion, ekstremisme, livssyn og identitet er eksempler på emner, der kan skabe skel mellem eleverne og modvirke inkluderende fællesskaber og venskaber på tværs af holdninger til emnerne. Samtidig er det en vigtig del af den demokratiske dannelse, at eleverne udvikler kompetencer til at deltage i fællesskaber med mange forskellige synspunkter. Som skole og lærer er det derfor afgørende at arbejde med uenighedsfællesskaber. Uenighedsfællesskaber handler overordnet set om at kunne indgå i konstruktive konfliktløsninger og handle demokratisk, også når man er uenige. Typisk opstår uenighedsfællesskaber i sammenhænge, hvor deltagerne tilfældigt er sat

sammen, fx en skoleklasse, men kan også opstå i fx en fodboldklub, når andre emner end fodbold berøres (Iversen, 2014, 2016).

Uenighed forbinder vi typisk med noget negativt, og vi afholder os måske derfor ofte fra at gå ind i uenighederne. Men som lærer kan man/er man nødt til at arbejde med uenighedsfællesskaber, både planlagt og når der pludselig opstår situationer, hvor kontroversielle emner og uenigheder er i spil. Det er vigtigt at understøtte en dialog med nysgerrighed og åbenhed overfor andre synspunkter, ikke med det formål at alle skal være enige, men med fokus på forståelse og tolerance overfor, at andre har andre holdninger til et emne, og at dette er acceptabelt og en naturlig del af et demokratisk samfund. Vi skal blande os på tværs af vores "bobler".

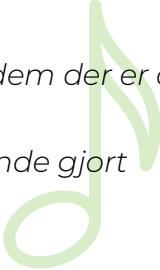
Tryghed i gruppen er en afgørende faktor, når der arbejdes med uenighedsfællesskaber. I planlagte sammenhænge er det en fordel at tage udgangspunkt i skønlitteratur, rolle- og dilemmaspil, så klassen kan udforske forskellige holdninger, uden at det bliver personligt eller intimiderende for eleverne. **Din og min verden** tilbyder en række opgaver til arbejdet med uenighedsfællesskaber i relation til tro og livssyn.



Normer og fordomme

Kapitlets væsentligste pointer:

- Kategorier og normer definerer vores selvopfattelse og opfattelse af andre
- Intersektionalitet fokuserer på, hvordan sociale kategorier som køn, race, klasse, seksualitet, alder og handicap samvirker
- Sproget spiller en afgørende rolle i at opretholde eller udfordre kategorier og normer
- Marginalisering af minoritetsetniske elever kan modvirkes gennem "kritisk farvebevidst pædagogik"
- Normkritisk pædagogik udforsker kategorier og privilegier
- Interkulturel kommunikation sætter fokus på forforståelser af egen og andres kultur



*Der findes andre mennesker end dem der er danske
De bor i huler og slås hele dagen
Det har vi lige godt aldrig nogensinde gjort
De varme lande er noget lort*

Shu-bi-duas selvironiske sang om *Danmark* og danskerne fra 1978 indeholder eksempler på forestillinger om andre nationaliteter og fremstilling af egen kultur som bedre og overlegen. Sangen er ikke længere i Højskolesangbogen, måske på grund af prioritering af sange, der bliver sunget oftere, eller fordi den tid, vi lever i, ikke er så åben overfor humor, der kan virke grov eller generaliserende. Kategoriseringer er dog en uomgængelig del af hverdagen.

Vi mennesker opererer hver dag med sociale kategorier, både bevidst og ubevidst. Kategorier som køn, etnicitet, alder, klasse, religion og nationalitet samt mere specifikke som "far", "lærer" og "brugtvognsforhandler" hjælper os med at reducere kompleksitet og skabe mening. Vi kategoriserer andre mennesker ud fra ligheder og forskelle, og det påvirker, hvordan vi interagerer med hinanden. Problemet opstår, når kategorier får fastlåste træk, hvilket kan føre til ubevidste fordomme og stereotyper (Jørgensen, 2009).



Refleksionsspørgsmål til dig

1. Hvilke erfaringer har du selv vedrørende at være underlagt eller udfordret af eksisterende normer og kategorier fx alder, etnicitet, køn, seksualitet, klasse?
2. Hvordan kan du/vi være bevidste om dine/vores egne implicitte fordomme og stereotyper?
3. Hvordan kan du skabe et læringsmiljø, hvor eleverne føler sig trygge ved at udfordre eksisterende normer og kategorier, og hvor der er plads til forskellighed og mangfoldighed?
4. Hvordan kan du konkret i dine fag integrere normkritisk pædagogik med henblik på at skabe en stadig udforskning og dialog om kategorier, normer og privilegier både i og uden for klasseværelset?

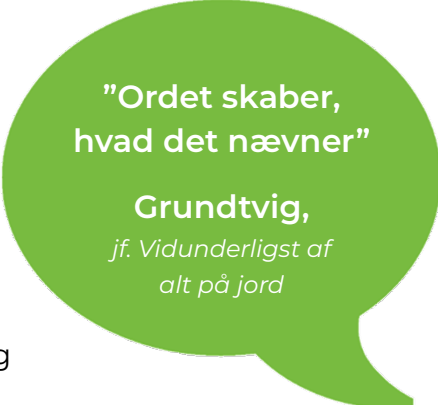
Vi opfatter ikke kun andre som tilhørende kategorier, men også os selv. I et konstruktivistisk perspektiv lærer vi igennem vores opvækst at se os selv og opføre os i overensstemmelse med de kategorier, andre tilskriver os. Det konstruktivistiske perspektiv lægger vægt på, at vi ikke fødes til at være og opføre os på en bestemt måde, men at vi igennem opvæksten tilegner os måder at være på. De tilskrevne kategorier definerer, hvad der betragtes som "normalt", og har derfor stor indflydelse på vores selvopfattelse og vores opfattelse af andre. Alle kategorier har normer for, hvordan man bør opføre sig, hvilket former vores identitet og andres opfattelse af os. Kategorier som fx dreng, pige, brun eller muslim har en formende effekt på vores selvopfattelse og på, hvordan andre ser os (Jensen, 2018).

Kønskategorierne har undergået forandring på grund af kønsforskning, hvilket har ført til større mangfoldighed inden for køn. Men andre kategorier, som "hvid" og "kulturkristen" eller "sekulær" er forblevet nærmest usynlige og opfattes som normale eller neutrale. Kategorier, der adskiller sig fra de usynlige, fremstår derfor som unormale og afvigende. Dette skaber opmærksomhed på "de afvigendes" forståelser og adfærd, som pga. sammenligningen automatisk defineres som unormal og forkert.

Intersektionalitet og sprog

Kategorier samvirker også med andre kategorier. Intersektionalitet er en teori og metode, der fokuserer på, at menneskers identiteter og oplevelser er formet af et komplekst samspil mellem forskellige sociale kategorier såsom køn, race, klasse, seksualitet, alder og handicap. Tilgangen fremhæver, at individer kan opleve forskellige former for diskrimination og privilegier, fordi de befinder sig i flere af disse kategorier på én gang. Intersektionalitetens mål er at forstå og påpege de komplekse og indbyrdes forbundne former for undertrykkelse og diskrimination, som individer kan møde i samfundet (Jensen, 2018). Fx samvirker kategorierne "ung" og "brun", når Ahmed, der er sidst 20'erne og med minoritetsbaggrund, mange gange har oplevet at blive stoppet af politiet eller bliver nægtet adgang til diskoteker, mens Christian, som er en hvid, ung mand på samme alder, aldrig har oplevet nogen af delene.

Sproget spiller en afgørende rolle i at opretholde eller udfordre kategorier og normer. Gennem vores tale positionerer vi både andre og os selv. Når vi taler om og til andre, placerer vi dem automatisk i en bestemt kategori og forventer, at de opfører sig på en bestemt måde. Hvis personen er til stede, har vedkommende mulighed for at modsætte sig denne positionering, men det kræver bevidsthed og mod til at udfordre den, der positionerer én. Positioneringer er tæt forbundet med magtforhold, og det kan være svært for fx elever at gå imod den måde, de bliver positioneret på af lærere, eller for en kvindelig medarbejder at modsætte sig at blive omtalt som "en af pigerne" af en mandlig chef (Davies & Harré, 2014).



"Ordet skaber,
hvad det nævner"

Grundtvig,

jf. *Vidunderligst af
alt på jord*

Minoritetsetniske elever

Minoritetsetniske elever befinder sig i en særlig situation, når det gælder kategoriseringer. Qua et "anderledes" udseende rubriceres de ifølge undersøgelser (Lagermann, 2019) ubevidst i kategorier, hvortil der knytter sig lavere forventninger og en tendens til at årsagsforklare adfærd ud fra nationalitet og kultur. Dette sker dog kun, når adfærden vurderes negativt. Positiv adfærd forklares derimod sjældent med elevernes minoritetsetniske baggrund. Samtidig er der lærere, som – ud fra gode intentioner – praktiserer en form for "farveblindhed", hvor de i egen opfattelse undgår at skelne mellem elevernes etniske forskelle. Resultatet af denne tilgang er dog, at den nødvendige forskelsbehandling, der evt. måtte være brug for mhp. at sikre lige muligheder for alle elever, ikke bliver iværksat.

For at modvirke marginalisering kan der arbejdes med *kritisk farvebevidst pædagogik*. Denne tilgang indebærer en bevidsthed om forskelle samt pædagogiske tiltag, der

tager højde for, at kategoriseringer baseret på etnicitet, nationalitet og religion spiller en rolle i samfundet. På den måde anerkender man de oplevelser af forskelsbehandling, som eleverne kan have i deres dagligdag, i modsætning til at negligere dem gennem farveblindhed (Lagermann & Khawaja, 2022).

Som lærer er det afgørende, hvilket kulturbegreb man arbejder ud fra. Med det *komplekse kulturbegreb* ser man hver person som et unikt individ med egen historie og situations- og kontekstbestemte adfærd. Det modsatte og stereotypificerende er at handle ud fra det *beskrivende kulturbegreb*, hvor individers adfærd forklares ud fra deres etniske tilhørsforhold eller kultur (Jensen, 2018).

For at leve op til folkeskolens formålsparagraf om ligeværd og dannelse til demokrati er det nødvendigt at arbejde med kategorier, normer og fordomme, altså arbejde normkritisk. Alle skal have retten til og muligheden for at blive hørt på lige fod med andre, og det er vigtigt, at alle børn opfatter sig selv som personer, andre vil lytte til og tage alvorligt – som ligeværdige deltagere i et demokratisk samfund. Elever og lærere bør kontinuerligt lade sig udfordre på egne normer og fordomme med henblik på et inkluderende læringsmiljø og et generelt mere nuanceret syn på mennesker, som man opfatter som forskellige fra en selv. Den kontinuerlige refleksion over egne og andres forudindtagede holdninger vil medvirke til, at den enkelte øger sin evne til at tænke kritisk og nuanceret.

Normkritisk pædagogik

Normkritisk pædagogik har afløst den tidligere fremherskende tolerancepædagogik. I tolerancepædagogikken lå fokus på, at majoriteten skulle tolerere minoriteten eller dem, der afveg fra normen. Dette bidrog til at fastholde en opfattelse af, at visse ting var rigtige og normale, mens alt andet blev anset som anderledes.

Normkritisk pædagogik fremhæver, at kategorier og normer eksisterer, og at alle mennesker tilhører kategorier, inklusive de usynlige eller upåagtede. Normkritisk pædagogik indebærer en stadig pædagogisk proces, hvor både eksisterende og nye kategorier og opfattelser af, hvad der er acceptabelt og afvigende, udforskes. Man kan aldrig fastlægge en endegyldig korrekt måde at tale om noget på eller en fast politisk korrekthed, da sådanne fastlæggelser uundgåeligt skaber nye skel og kategorier (Björkman, Bromseth & Helena, 2021).

I en skolekontekst er det vigtigt at være opmærksom på privilegerede og ikke-privilegerede positioner, da *privilegier* spiller en central rolle i, hvordan institutionelle praksisser påvirker individers oplevelse af normalitet. Nogle børn og unge nyder fordele, ofte usynlige for dem selv, fordi deres adfærd betragtes som "normal". Dette skaber en forskel mellem dem, der befinder sig i centrum af den institutionelle normalitet, hvor

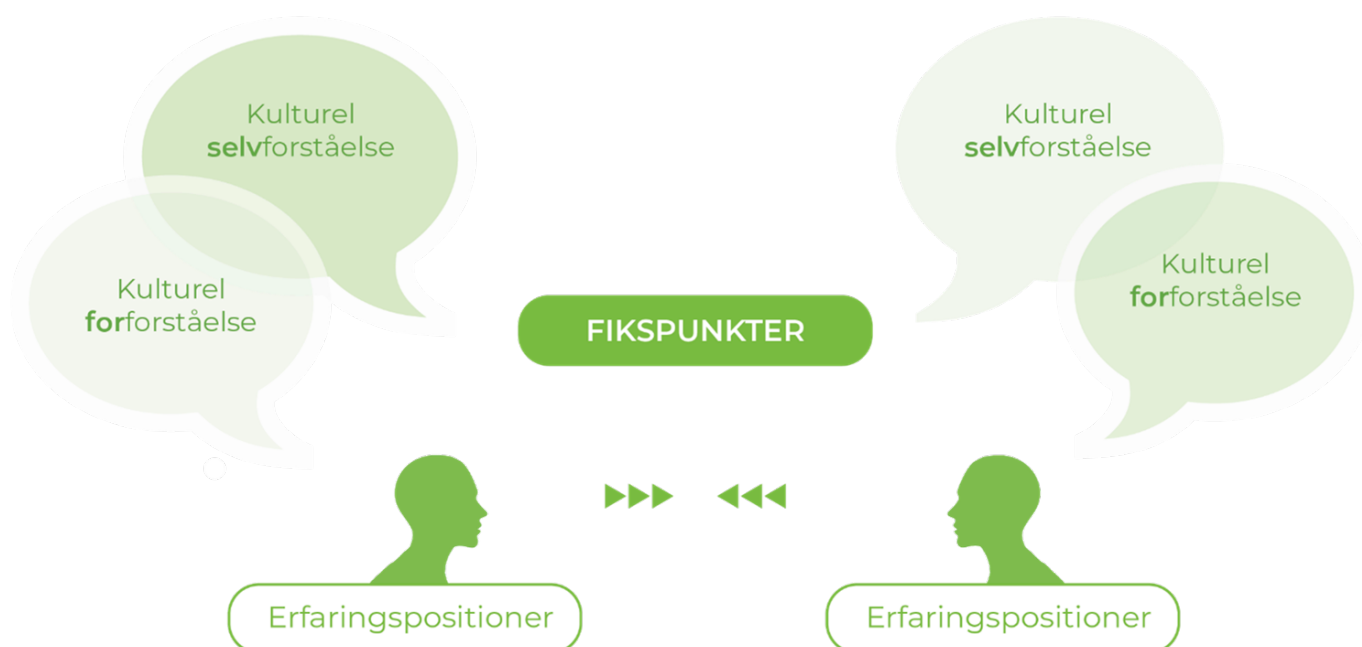
deres handlinger anses som standard, og dem i periferien, hvis adfærd afviger fra normerne. Børn og unge i periferien bemærkes mere, og der bliver ofte stillet spørgsmål ved deres adfærd og udtryksmåder (Krøyer et al., 2023).

Udforskning, åbenhed og nysgerrighed samt kontinuerlig dialog om kategorier og privilegier er derfor de centrale elementer i en normkritisk pædagogik. Det er vigtigt at reflektere over vores forventninger i forhold til kategorier og over, hvordan vi taler med og om hinanden. Det er også vigtigt at være opmærksomme på, hvordan vi indretter vores fysiske omgivelser, herunder placeringen af elever i klasseværelset, da dette kan påvirke opfattelsen af kategorier. Stadig opmærksomhed på, hvad der kan bidrage til at skabe nye kategorier, er væsentlig.

Interkulturel kommunikation – fokus på forforståelser og selvforståelser

For de ældste elever kan en indsigt i interkulturel kommunikation danne grundlag for den udforskende dialog. Uanset om omdrejningspunktet for dialogen er skønlitteratur eller personlige holdninger, kan bevidsthed om bl.a. forforståelsers rolle være givende:

Kulturel forforståelse handler om den forenklede forståelse, man har i forhold til grupper af mennesker, som man ikke deler kulturelle fællesskaber med. Det omfatter viden, oplevelser, følelser og holdninger. Forforståelsen påvirker, hvordan man tolker og møder andre.



(Frit gengivet efter Jensen, 2018, s. 100)

Kulturel selvforståelse er de ofte idealiserede forestillinger om, hvad der er karakteristisk for ens egen kultur. Dette bliver mere eller mindre direkte kontrast til forestillingen om den anden og dennes kultur. For eksempel "demokratisk indstilling" eller "ligestilling mellem kønnene".

Erfaringspositioner: Vi ser verden gennem vores egne erfaringer, påvirket af vores position i samfundet. Begrebet retter opmærksomheden mod mennesker som individer i stedet for blot repræsentanter for forskellige kulturer.

Fikspunkter er emner, hvor samtaleparterne har noget på spil. Her identificerer begge parter sig med et givent emne, og det vil typisk være noget, der skaber konflikter, som fx tørklæder, jf. debatter om tørklæder i medierne (Opsummering af analysemodel for interkulturel kompetence, Jensen, 2018).

Modellen kan anvendes direkte med de ældste elever til at sætte fokus på forforståelser om alt fra nationaliteter til køn og forskellige samfundsgrupper i forbindelse med billeder, tekster m.m. Den kan også igangsætte samtaler om forskelle inden for tro og livssyn, hvilket kan hjælpe med at indlede samtaler om egen og andres kultur og tro på en måde, der ikke føles for personlig.



Interreligiøs kompetence

Kapitlets væsentligste pointer:

- Interreligiøs kompetence er vigtig, uanset om man opfatter sig selv som religiøs eller ej
- Interreligiøs kompetence indebærer at være åben, nysgerrig og respektfuld overfor andre menneskers tro, livssyn og praksis
- Syv forskellige måder at forholde sig til "den religiøse anden" på
- Elever skal understøttes i nysgerrig udforskning af andre måder at forstå verden og andres ståsteder på



*Troen er aldrig artikler
trykt i en indbunden bog,
tro er at vove sig udad
varsom og kærlig og klog*

(Troen er ikke en klippe, Jens Rosendal, 1987)

Interreligiøs kompetence refererer til evnen til at forstå og navigere i mødet mellem forskellige religiøse og kulturelle verdener. Det er en vigtig færdighed i en globaliseret verden, hvor mennesker med forskellige baggrunde ofte interagerer. Uanset om man har et religiøst eller ikke-religiøst livssyn, er denne evne derfor vigtig. **Din og min verden** definerer interreligiøs kompetence med udgangspunkt i Aalborg Universitets definition af interkulturel kompetence (Aalborg Universitet, u.å.), som følger:

Interreligiøs kompetence

Interreligiøs kompetence er en mestring af at indgå i relationer med mennesker, som man opfatter som forskellige fra en selv, på ligeværdige og respektfulde måder. Denne mestring forudsætter indsigt i eget livssyn og egne praksisser og respekt og nysgerrighed på andres livssyn og praksisser samt empati, der gør perspektivskift muligt.

At være interreligiøst kompetent indebærer således at være åben, nysgerrig og respektfuld overfor andre menneskers tro, livssyn og praksis, uanset om man selv har et religiøst livssyn eller ej. Det kræver derudover indsigt i og bevidsthed om ens eget udgangspunkt og livssyn samt et vist mål af dialogiske færdigheder. Dette er en kompetence, der er relevant for alle, uanset alder eller beskæftigelse.

Interreligiøs kompetence er ikke kun vigtig for at fremme fred og forståelse på et globalt plan, men også for at styrke det sociale sammenhold i lokalsamfund, hvor mennesker med forskellige livssyn og holdninger lever side om side. Helt grundlæggende er interreligiøse kompetencer med til at modvirke polarisering i et mangfoldigt samfund.

Umiddelbart kan det virke, som om det at have interreligiøs kompetence blot handler om at være åben, hvorefter alt så er i orden. Men den interreligiøse kompetence forudsætter en høj grad af kritisk selvrefleksion og evne til at sætte sig ind i andres overbevisninger, uanset om man selv er religiøs eller ej. En person kan godt have lagt fordomme om andre livssyn til side, men stadig have svært ved at forstå og interagere med mennesker med andre værdier og livssyn.

Forskellige måder at forholde sig til "den religiøse anden" på

Baseret på indsigter fra det interkulturelle område har amerikanske forskere udviklet en model, der beskriver forskellige måder at forholde sig til "den religiøse anden" på. Der er ikke tale om stadier, som man gennemgår, og heller ikke om at personer i udvikling skal gennemgå hver måde at forholde sig på. Personer kan godt skifte orientering fx fra Benægtelse til Accept.

BENÆGTELSE	Denne orientering har svært ved at anerkende religiøse forskelle, udover de helt åbenlyse. Personer med denne orientering handler med en generel undgåelse eller afvisning af "de religiøse andre".
POLARISERING	Orienteringer, der opfatter religiøse forskelle gennem stive enten/eller-kategorier baseret på overlegenhed/underlegenhed. De to polariserede tankegange er:
● FORSVAR	En orientering, der idealiserer ens egen religiøse position med loyalitet inden for gruppen og nedgør "de religiøse andre" gennem stereotypiserede fordomme og ofte med en følelse af at være truet af eksterne grupper.
● OMBYTNING	Det modsatte af forsvar. Dette mindset antager et globalt kritisk syn på ens egen religiøse tradition, ofte med skam, og idealiserer "de religiøse andre".
MINIMERING	Denne orientering indordner andres kategorier i velkendte religiøse idéer (fx "Alle religioner siger det samme"). Dette fokus på lighed tilslører ofte anerkendelsen af vigtige religiøse forskelle.
ACCEPT	Gennem øget kognitiv kompleksitet og følelsesmæssig fleksibilitet giver denne orientering mulighed for perspektivskifte til at anerkende og værdsætte religiøse forskelle, samtidig med at man er bevidst om egne religiøse præferencer og perspektiver.
TILPASNING	Ud over perspektivskifte (som under Accept) inkluderer denne orientering også evnen til at ændre adfærd, dvs. at handle på respektfulde og passende måder på tværs af religiøse forskelle.
TILEGNELSE	En orientering, der involverer at "udleve" tilpasning og forpligtelser til interreligiøse relationer på sunde måder midt i den stress og marginalisering, som ofte følger med disse forpligtelser.

Oversigt over Udviklingsmodel for Interreligiøs kompetence af Morgan og Sandage (2016, s. 143). Egen oversættelse.

De mange forskellige forholdemåder, som ses i modellen, illustrerer tydeligt, hvor komplekst forholdet mellem forskellige religiøse og ikke-religiøse perspektiver er. Interreligiøs kompetence handler om mere end bare viden om religioner og ikke-religiøse livssyn. Det handler om at udvikle en dybere forståelse, respekt og evne til at navigere i et mangfoldigt samfund. De tre mest avancerede forholdemåder – accept, tilpasning og tilegnelse – kræver selvrefleksion, åbenhed, nysgerrighed, empati og vilje til dialog og ændring af egen adfærd. Gennem dialog med dem, der tænker anderledes, kan man blive bevidst om egne eventuelle fordomme og forbehold i forhold til andre og blive mere bevidst om og muligvis udfordret på ens eget ståsted. Ved at opretholde kontinuerlig dialog og måske arbejde sammen om fælles mål kan religiøse og ikke-religiøse grupper i fællesskab bygge bro over de skel, der ellers kunne skabe splid og uenighed.

I skolen handler det derfor om – udover at eleverne får viden – at skabe mulighed for, at de tilbagevendende reflekterer over deres eget værdimæssige ståsted. De skal understøttes i nysgerrig udforskning af andre måder at forstå verden og andre ståsteder på. Som nævnt i afsnittet "Uenighedsfællesskaber" i kapitlet Fællesskab, er det en fordel at tage udgangspunkt i skønlitteratur, rolle- og dilemmaspil m.m., så klassen kan udforske forskellige holdninger, uden at det bliver personligt og eventuelt intimiderende for eleverne.

Se også kapitlerne Fællesskab og Normer & fordomme.



Refleksionsspørgsmål til dig

1. Hvor i modellen vil du indplacere dig selv? Hvorfor?
Er der overensstemmelse mellem der, hvor du befinder dig, og det, du ville ønske?
2. Hvordan kan du/man styrke egen selvrefleksion i forhold til egne religiøse og kulturelle fordomme og forbehold?
3. Hvordan kan du understøtte elevernes nysgerrighed og udforskning af andre religiøse ståsteder og praksisser på en åben og respektfuld måde?
4. Hvordan kan du skabe et inkluderende og respektfuldt læringsmiljø, hvor elever med forskellige religiøse og ikke-religiøse baggrunde føler sig velkomne og værdsat?

Polarisering og konflikter

Kapitlets væsentligste pointer:

- Polarisering opstår pga. rivalisering om magt, territorier o.l., men årsagen forskydes til identitetsforskelle
- Ved polarisering er parterne ikke interesseret i dialog med modparten
- Satire, penge og propaganda kan være grunde til, at skarpt vinklede historier, misinformation og fake news deles og spredes på de sociale medier
- Den ikke-polariserede midtergruppe medvirker ubevidst til at forstærke polariseringen ved at dele polariserende indhold på sociale medier
- Depolariseringstiltag skal henvende sig til midtergruppen, ikke de yderliggående personer
- Vær opmærksom på, om elever tager afstand fra andre, der omtales med gruppeidentitet



“Bliv ved med at forsøge, uanset hvor hårdt det ser ud”
(Dalai Lama)

Polarisering i et samfund er, når befolkningsgrupper bevæger sig mod ekstreme holdninger, hvilket øger afstanden mellem forskellige dele af befolkningen. Det kan føre til konflikter og splittelse, og det kan forekomme inden for politik, religion, økonomi og sociale spørgsmål, men også i mindre skalaer i skoler og uddannelsesinstitutioner.

Ifølge polariseringsekspert og filosof Bart Brandsma opstår polarisering, når personer med yderliggående synspunkter skaber konflikt og tiltrækker sympatisører ved at tale skarpt og angribende, og diskursen er kendetegnet af en "os-dem"-logik. De yderliggående personer taler primært til sympatisørerne for at styrke egen position, og de søger ikke dialog med modparten (Brandsma, 2017). Den skarpe retorik appellerer formentlig til sympatisørernes personlige ønsker og ambitioner, og modparten ses som en hindring for deres udfoldelse.

Imellem de to yderliggående parter med deres sympatisører findes en stor, tavs gruppe (midten), der ikke blander sig eller tager stilling.

Forsøg på at mægle mellem de yderliggående parter kan øge polariseringen, da det giver parterne en platform til at gentage deres holdninger. Ved kraftig polarisering

bliver neutralitet umulig, og alle tvinges til at vælge side, da der ikke er tolerance overfor neutralitet. Midtergruppen bliver derfor mindre og mindre. Det polariserede samfund risikerer voldelige konflikter og i sidste ende borgerkrig. Når en evt. åben konflikt har været et stykke tid, og de yderliggående parter har brug for en afslutning, vil de typisk finde en syndebuk fra midterpositionen. Det kan være en person eller organisation, der har forsøgt at mægle eller politiet, som vreden rettes mod. Mægleren ender ofte som syndebuk, fordi de yderliggående parter mangler fuld tillid til vedkommende.

Mægleren har haft tæt kontakt med begge parter og opfattes derfor som potentielt upålidelig.

Polariseringsprocessen kan strække sig over lang tid, før det måske udvikler sig til åben konflikt. Polarisering tilfører konstant brændstof til modsætningsforholdet, mens konflikten er den synlige flamme. Selvom konflikten tilsyneladende løses, kan den underliggende polarisering stadig være aktiv, og hvis der ikke findes en løsning på selve polariseringen, vil konflikten med stor sandsynlighed gentage sig.

Sociale medier

De sociale medier har været med til at transformere måden, vi kommunikerer på. De traditionelle mediehuse formidlede tidligere nyheder til borgerne i en form for én-til-mange-kommunikation. Nyhedsstrømmen kan i dag siges at være præget af mange-til-mange-kommunikation, da alle kan dele og viderelede nyheder på sociale medier.

De traditionelle mediehusenes position på markedet er udfordret, og man skal derfor som bruger i dag navigere i mere massive og komplekse informationsstrømme end tidligere. 35 % af danskerne på tværs af alle aldersgrupper oplever den samlede mængde af nyheder som overvældende. Selvom de traditionelle nyhedsmedier som DR og TV2 fortsat er populære hos den danske befolkning, spiller sociale medier en betydelig rolle i nyhedsforbruget verden over (Schrøder, Blach-Ørsten & Eberholst, 2024).

2 ud af 3 danskere har ifølge en rapport fra Syddansk Universitet fra 2023 sociale medier som én af deres primære nyhedskilder, mens fire procent har sociale medier som deres eneste primære nyhedskilde. Det er her særligt Facebook som er populær blandt brugerne, hvilket ifølge rapporten potentielt kan give demokratiske udfordringer. Det gør sig især gældende, når man får nyhederne fra andre brugeres status-opdateringer, fordi det øger risikoen for misinformation og fake news, samt at nyhederne ikke er faktatjekket eller kvalitetssikret af en journalist (Lorenzen, de Vreese & Dalen, 2023).

Der kan overordnet set være tre grunde til at skabe skarpt vinklede historier, misinformation og fake news: Satire, penge eller propaganda. For det første har man oplevet, at historier fra fx det satiriske magasin med fiktive historier, *Rokokoposten*, er blevet delt på internettet, hvor informationen om historiens satiriske ophav går tabt.

Incitamentet "penge" kan have to vinkler: Marketing og clickbait. Nogle marketing-bureauer bruger nyhedsformidling som en forklædningstaktik til at sælge et produkt, da de derved kan trække på den troværdighed, som traditionelt har været tilknyttet nyhedsgenren. Clickbait som økonomisk incitament handler derimod om at skaffe sig trafik på en webside eller annonce, og historierne i clickbaits vinkles derfor ofte skarpt, dramatisk eller er decideret fake news for at skaffe trafik på historien. Sidst men ikke mindst spiller propaganda en rolle i forhold til misinformation og fake news. Det handler her om at kontrollere modtagerens opfattelse af virkeligheden ud fra en eller anden bagvedliggende agenda (Mehlsen & Hendricks, 2019).

De sociale medier øger risikoen for, at skarpt vinklede historier, misinformation og fake news spredes hurtigt og til mange. Grundet den øgede informationsmængde er det blevet en større opgave for brugeren at forholde sig kritisk til alle de informationer, som man får. Ifølge Brandsma (2017) bidrager man indirekte til polariseringen ved at dele polariserende indhold på internettet, og man tager på den måde, bevidst eller ubevidst, stilling i polariseringen.

Årsagen til polarisering og konflikter

Der findes forskellige syn på, hvorfor mennesker og nationer ender i en polariseret tilstand og evt. åben konflikt. Nogle mener, polarisering og konflikter opstår på grund af vores forskelligheder, herunder religiøse overbevisninger. Ifølge denne tankegang skaber forskellighed konflikter. Modsat mener Brandsma (2017), at konflikter opstår, fordi vi ligner hinanden og stræber efter de samme ting, hvilket fører til rivalisering om magt, territorium, økonomiske ressourcer, anerkendelse og social status. I takt med polariseringen bliver det dog identiteterne, dvs. modpartens holdninger og synspunkter, som bliver det centrale fokus, snarere end det oprindelige mål. Man går så at sige efter manden frem for bolden. Dette gør det svært at løse konflikter, da parterne kæmper om selve deres eksistens og værdier.

Center for Konfliktløsning påpeger, at langvarige konflikter i Nordirland og på Balkan i høj grad har udspring i sociale og økonomiske omstændigheder. "Men da de sociale forskelle ofte har været identiske med de religiøse eller etniske, er religion eller etnicitet blevet brugt til at skabe sammenhold og fjendebilleder" (Frydensberg & Bendsen, 2008, Konfliktløsning i kulturmødet, afs. 8).

De fremhæver også, at det samme sker i dagliglivet, hvor manglende evne til at løse konflikter kan føre til, at folk søger allierede ved at forklare uenigheden med modpartens tilhørsforhold til en bestemt gruppe eller kultur. Kultur bliver en tolkningsramme, som kan være reducerende.

Depolarisering

For tilhængere af forskellighedsfokusset bliver problemløsningen at forlige de stridende parter og deres identiteter gennem dialog. Men kun hvis polarisering opdages tidligt, giver det mening at forsøge at forstå modparten.



“Vær venlig når
det er muligt. Det
er altid muligt “

Dalai Lama

Indsatsen for at dæmpe polariseringen skal derfor begynde, før den bliver uoverskuelig, og der evt. udbryder åben konflikt. Mhp. depolarisering bør mægleren ifølge Brandsma (2017) undgå at fokusere på de yderliggående parter. Mægleren bør indtage en midterposition og fremstå oprigtig og autentisk, som en del af "midten" og ikke som en neutral person hævet over konflikten.

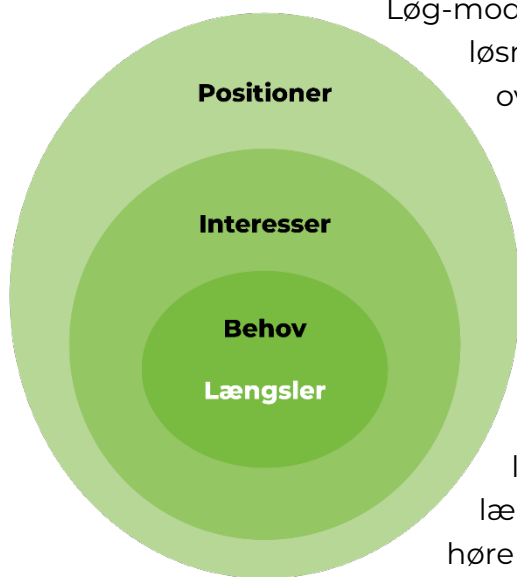
Mægleren skal udtrykke forståelse for begge parter og stille løsningsorienterede spørgsmål, der appellerer til midtergruppen. For eksempel, hvis konflikten handler om støj og affald i et beboelsesområde, kan mægleren spørge, hvordan man kan finde et fælles reglement, der passer til alle beboere. Fokus skal være fremadrettet, og identitetsrelateret omtale skal undgås, fx nedsættende betegnelser som "støjende, selvoptagede unge" og "intolerante, stivnede gamle". Mægleren skal skabe en vision for fremtiden, som midtergruppen kan tilslutte sig, hvilket vil føre til depolarisering, da yderpunkterne mister deres kraft.

Brandsma (2017) udtrykker ovenstående principper i fire punkter:

- Henvend dig til midtergruppen
- Mobiliser midtergruppen om en fælles fremtid
- Tal selv fra en midterposition
- Benyt en oprigtig og indfølelse tone

Ved at følge disse principper kan mægleren arbejde for at nedbryde polariseringen og skabe en løsning, der modvirker, at en konflikt bryder ud (igen).

Analysemodel til konfliktløsning



Løg-modellen er en ofte benyttet analysemodel indenfor konfliktløsning. Den fokuserer på parternes virkelige interesser ud over det, de udtrykker offentligt. Det yderste lag, *positioner*, repræsenterer det, de siger, de vil have. Det næste lag, *interesser*, repræsenterer det, de virkelig vil have. Det inderste lag, *behov*, repræsenterer det, som skal opfyldes, for at parterne kan være tilfredse med resultatet. Interesser er til forhandling, mens behov ikke er (Imam, Modibbo & Sunday, 2020).

Holm (2024) tilføjer et element til løgmodellen: en længsel hos den stridende part, som kan være en religiøs længsel efter Gud eller paradys, efter kærlighed eller efter at høre til, eller måske er det en abstrakt og udefinerbar længsel.

Længslen påvirker parternes ageren i konflikten, og det er vigtigt, at konfliktmæglere udtrykker oprigtig forståelse for og anerkendelse af disse underliggende længsler. Dette gælder både længsler hos de yderliggående parter og hos den tavse midtergruppe. Ved deeskalerende tiltag med henvendelse rettet mod midtergruppen er det særlig vigtigt at være opmærksom på midtergruppens længsler.

Polarisering i en skolesammenhæng

Polarisering i en skolekontekst kan afspejle polarisering i samfundet, fx tendensen til i den offentlige debat at modstille muslimer og ikke-muslimer, men kan også være mere specifik, fx mellem parallelklasser eller årgange.

Styrelsen for Undervisning og Kvalitet udførte i 2019 en undersøgelse om negativ social kontrol på ungdomsuddannelserne. Rapporten berører også selv-segregering, som handler om, hvordan unge grupperer sig i venskabs- og studiegrupper efter kultur, etnicitet, sprog samt social- og uddannelsesmæssig



Refleksionsspørgsmål til dig

1. Har du selv oplevet at være en del af et polariseret miljø? Hvordan var det?
2. Hvilke eskalerende og deeskalerende tiltag har du i dit livsforløb oplevet i forhold til konflikter eller polarisering?
3. Hvordan plejer du at arbejde med konfliktløsning i dine klasser?
4. Hvilke erfaringer har du med at arbejde med depolariseringsstrategier i skolen?

baggrund. De unge "connecter" til andre, der ligner dem selv i udseende, alder, hudfarve, påklædning mv. – kropslige tegn, der vækker genklang i forhold til, hvordan de unge ser og forstår sig selv. Undersøgelsen viser, at de unges gruppeopdeling ofte reproducerer segregerede miljøer fra før start på ungdomsuddannelsen (Rambøll, 2019).

Gruppeopdelingen afspejler en opdeling i samfundet, nemlig de "samfundsmæssige fællesskaber"; se kapitlet Fællesskab. Opdeling i grupper er ikke det samme som polarisering, men hvis der sker noget lokalt, nationalt eller internationalt, der afspejler denne opdeling, kan gruppeopdelingen blive til polarisering. For eksempel kan en tendens til opdeling i muslimer vs. ikke-muslimer forstærkes, og retorikken om dette skærpes, når muslimer eller Islam opfattes som modpart i en situation, såsom efter 9/11 eller under en intensivering af Israel-Palæstina-konflikten.

Tendensen til gruppeopdeling og potentiel polarisering kræver, at lærere arbejder aktivt med fællesskaber på tværs af de "samfundsmæssige fællesskaber" for at forbedre elevernes livskvalitet, klassefællesskabet og for at modvirke polarisering i samfundet.

Fokusområder i forhold til depolarisering og konfliktløsning

Konkrete tiltag kan omfatte løbende arbejde med tematikkerne, som **Din og min verden** fokuserer på. Øget kendskab til og forståelse for hinandens livssyn og livsformer vil gøre det sværere for polarisering at få fodfæste, og yderliggående parter vil få sværere ved at mobilisere tilhængere. Et kontinuerligt fokus på forståelse mellem eleverne er afgørende, da det er meget vanskeligt at genoprette dialog, hvis situationen først udvikler sig til skærpet polarisering eller åben konflikt.

Som lærer kan du være opmærksom på tegn på, at eleverne tager afstand fra grupper af mennesker, der tillægges en fælles identitet. Fokus på fælles identitet negligerer den enkeltes individualitet og livserfaringer og eliminerer kompleksiteten i medmenneskets identitet. Hvis denne tendens opstår, er det vigtigt at arbejde med normer, fordomme, levet religion (jf. kapitlet Livssyn, tro og værdier) samt klassens samtaleregler.

I modsætning til stærk polarisering eller åben konflikt i samfundet kan man i en klasse konstant arbejde på at skabe dialog mellem elever og grupper. Hvis du bemærker skærpet opdeling eller åben konflikt blandt eleverne, kan et fokus på sprogbrugen være nyttigt:

Sprog som optrapper	Sprog som afspænder
Bebrejder, kritiserer, angriber, vurderer, generaliserer, fortolker den andens motiver, giver skyld	Holder sig på afsenderens banehalvdel, respekterer den anden som person, giver plads til andre opfattelser og værdier, tager ansvar
du-sprog afbryder ligeglad ledende spørgsmål bebrejder abstrakt fokuserer på fortiden går efter personen	jeg-sprog lytter til ende interesseret åbne spørgsmål udtrykker sit ønske konkret fokuserer på nutid/fremtid går efter problemet

(Christy, 2012, s. 32)

Elementerne, der omhandler at undgå generaliserende sprogbrug, undgå at fortolke den andens motiver og "gå efter personen", afspejler vigtigheden af at imødegå angreb på personers eller grupperes identitet. Ved løbende at fokusere på sprogbrug og fremme det afspændende sprog arbejder du som lærer depolariserende.

I en konfliktsituation kan du også med fordel benytte nogle af grebene vedrørende depolarisering: mægl fra en midterposition, og indtag en forstående position overfor begge parter. Forhåbentlig kan du mægle direkte mellem de konfliktende parter, alternativt, jf. depolariseringsgrebet, tage udgangspunkt i den del af klassen, der ikke har taget parti, og fx rejse spørgsmålet om, hvilket klassemiljø klassens elever ønsker.

Sammenfattende råd til et depolariseret klassemiljø med inddragelse af elementer fra dette materiales øvrige kapitler:

- Skab et **inkluderende miljø**. Sørg for, at klasseværelset er et sikkert og inkluderende rum, hvor alle elever føler sig velkomne og respekterede. Dette kan omfatte at fejre forskellige kulturer og baggrunde og anerkende de særlige bidrag, som hver elev kommer med.
- Etabler sammen med eleverne klare retningslinjer for **respektfuld adfærd**. Sørg for, at alle elever kender og forstår de forventninger, der er til, hvordan man taler og interagerer med hinanden. Lav **samtaleregler** og inddrag i konfliktsituationer forskellen på optrappende og afspændende sprog. Diskuter vigtigheden af respekt og empati i klassen. Opmuntr til respektfuld kommunikation og adresser straks nedsættende eller stigmatiserende udtalelser.
- Undervis i **interkulturel og interreligiøs kompetence**. Skab muligheder for, at eleverne kan dele deres livssyn, baggrunde og kulturer med hinanden. Dette kan hjælpe eleverne med at forstå og respektere forskelle og hjælpe med at bygge bro mellem forskellige grupper og skabe et stærkere klassefællesskab.
- **Gå selv foran**. Vis eleverne, hvordan man kommunikerer respektfuldt og empatisk ved selv at være et eksempel. Brug konfliktsituationer som læringsmuligheder for at demonstrere konstruktiv konfliktløsning.
- Brug **positive konflikthåndteringsteknikker**. Når konflikter opstår, så hjælp eleverne med at fokusere på problemerne i stedet for personerne. Forestå problemløsning, hvor eleverne arbejder sammen for at finde en løsning, der tilgodeser alles behov.
- Arbejd med, hvordan man kan være **kritisk overfor nyhedsartikler på nettet**. Du kan fx bruge tjeklisten med 10 punkter, som er udviklet af Dansk Institut for Internationale Studier, og som du finder på folkedrab.dk med titlen *Hvordan er man kritisk på internettet* (DIIS, 2010). Hvis du som lærer oplever, at dine elever udtrykker ekstreme, afvigende eller mærkværdige udsagn, kan du starte en dialog ved at spørge dem, hvor de har informationerne fra.

Baggrund for Din og min verden

Din og min verden bygger på pilotprojektet *På tværs af forskellighed* gennemført af Danmission og Gellerup kirke i 2020, støttet af Trygfonden og med tilknyttet ekstern følgeforskning fra VIA University College (Aarhus).

Derudover trækker vi på erfaringer fra to tidligere projekter, *Teachers of Tomorrow* (2019-2022) og *Empowered Trainers* (Lindhardt et al., 2021), som Danmission gennemførte i Jordan sammen med vores partner *Royal Institute for Inter-Faith Studies*. Projekter, der blandt andet modtog støtte fra Udenrigsministeriet og Novo Nordisk Fonden.

Vi har desuden gennemført fokusgruppeinterviews med folkeskolelærere samt inddraget nyere svensk forskning, som blandt andet har dannet baggrund for *Under samma himmel*, som er et lignende projekt i Göteborg.

Derudover er vi inspireret af vores samarbejde med *The Feast*, som er et lignende projekt fra Birmingham, som har mere end 15 års erfaring med at arbejde med samtaler om tro og livssyn blandt unge med forskellige etniske og religiøse baggrunde. Samtidig har de erfaringer med at arbejde med interreligiøs dialog i det engelske skolesystem.

www.undersammahimmel.org

www.thefeast.org.uk

Din og min verden udspringer af fem overordnede behov

Der er behov for at styrke unges demokratiske selvtillid

Ifølge DUFs demokratianalyse (Epinion, 2024) har 53% af unge lav eller meget lav demokratisk selvtillid, hvilket vil sige, at de ikke føler, at de har noget at byde ind med i samfundsrelaterede diskussioner, samt at de føler, at de ikke har holdninger og værdier, som er værd at lytte til.

Der er derfor behov for at give børn og unge erfaring med, at alle har værdier, holdninger og overbevisninger, som er værd at lytte til. Derfor skal børn og unge have redskaber til at udtrykke disse samtidig med, at de skal klædes på til at lytte til andres erfaringer, værdier og holdninger.

Der er behov for at klæde eleverne på til en egentlig drøftelse af forskellighed

Der er ifølge pilotprojektets følgeforskning behov for at klæde eleverne på til en egentlig drøftelse af forskellighed. Pilotprojektets resultater pegede på, at eleverne var meget bevidste om behovet for at skabe plads til forskellighed, og de pointerede, at man skulle behandle hinanden med respekt. Respekt indebar dog for dem, at man ikke taler om forskellighed, men blot konstaterer den. Det ruster dem ikke i tilstrækkelig grad til at deltage i et demokratisk samfund (Krøyer & Sørensen, 2020).

I fokusgruppeinterviewet med folkeskolelærerne efterspørger lærerne nye redskaber til at træne elevernes nysgerrighed på hinanden samt træne perspektivskifte, da disse færdigheder er væsentlige for følelsen af empati og opbygning af interreligiøs kompetence.

Der er behov for at arbejde med lærernes dialogiske kompetencer til at facilitere samtaler om tro og livssyn i skolen

På baggrund af pilotprojektet og samtaler med folkeskolelærere har vi udledt, at der er behov for at give lærerne flere og nye redskaber til at facilitere samtaler om tro og livssyn i skolen. Lærerne giver udtryk for, at der er behov for sprog og metoder til at tage samtaler med eleverne om tro og livssyn, som fremmer nysgerrighed, træner perspektivskifte og som skaber plads til forskelligheder.

Følgeforskningen fra pilotprojektet peger på væsentligheden i, at læreren kan udfordre elevernes synspunkter og kategoriseringer. Der er en tendens til, at lærernes håndteringsstrategi er "anerkendelse", hvor de lytter og konstaterer elevernes synspunkter, sociale kategoriseringer og livssyn, men hverken udfordrer dem eller er nysgerrige på dem. Denne strategi fastholder en konsensusorientering og kan i sidste ende understøtte muligheden for, at grupper uanfægtet kan skabe og opretholde holdninger, som kan skabe grobund for polarisering (Krøyer & Sørensen, 2020). Det kan derudover give de elever, som ikke er kommet til orde, en fornemmelse af, at det korrekte svar er givet, og at det synspunkt, som de selv har, dermed må være forkert. Der er derfor behov for at arbejde med, at læreren kan forholde sig åbent og undersøgende til elevernes synspunkter – særligt når det drejer sig om eksistentielle spørgsmål. Det er også en øvelse i, at der ikke findes entydige svar på alle spørgsmål.

Der er behov for at arbejde med opmærksomheden på, hvordan tro, livssyn og forskelligheder italesættes i klasserummet, så skolen er præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati.

Ifølge nyere forskning oplever elever i skolen, at religion og religiøsitet vurderes som et ikke-neutralt ståsted, hvorimod ikke-religiøsitet fejlagtigt vurderes som neutralt. Derudover oplever eleverne også, at et religiøst ståsted opfattes som værende i opposition til fx kritisk tænkning og videnskab. Der er derfor behov for, at skolerne og lærerne arbejder med, hvordan man kan bringe samtalen om tro og livssyn ind i klasseværelset på en måde, som fremmer nysgerrighed, ligeværd og åndsfrihed (Flensner, 2015; Lidh, 2016).

Religion og livssyn kan ikke opfattes som et vedhæng til mennesker, som kan tages af og på afhængigt af sammenhængen. Det er samtidig ikke formålstjenligt at beskytte eleverne mod at blive konfronteret med hinandens tro og livssyn, hvis man som skole samtidig ønsker at forberede eleverne på et liv i et samfund med frihed, folkestyre og forskellighed. Derimod bør man styrke elevernes muligheder for at være til stede med de udtryk og synspunkter, de har, og give dem redskaber til at tale om det med hinanden på en nysgerrig og empatisk måde (Ank & Jakobsen, 2020).

Der er behov for at arbejde med, hvordan man kan styrke åndsfriheden i grundskolen og i samfundet generelt

Åndsfrihedsbegrebet dækker over retten til at tænke og udtrykke sig frit i forhold til religiøse, politiske, livssynsmæssige og ideologiske spørgsmål. Den enkeltes åndsfrihed er kun afgrænset af medmenneskers ret til samme frihed. Nyere svensk forskning peger som sagt på, at elever føler sig gjort forkerte på grund af deres religiøse livssyn gennem den måde, som religion og tro italesættes på i skolen. Dette er en tendens, som ikke kun vedrører folkeskolen, men også andre aspekter af det offentlige rum, som vi fx så det i 2006, hvor daværende statsminister Anders Fogh Rasmussen udtrykte, at vi skulle passe på, at religion ikke kom til at fylde for meget i det offentlige rum – religion skal altså være en privat sag. I relation til **Din og min verden** er et væsentligt synspunkt, at livssyn og religion, i tråd med fx politisk overbevisning og seksualitet, alle er en *personlig* sag. Hvorvidt det er en privat sag, er alene op til den enkelte (Ank & Jakobsen, 2020). Lærerne og eleverne skal derfor klædes på til at håndtere de samtaler, som forskellighed i disse personlige sager vil afstedkomme. For en dybere forståelse af åndsfrihedsbegrebet og dets vigtighed for grundskolen og samfundet generelt henviser vi her til kapitlet Åndsfrihed i materialet.

Litteratur

Indledning

Arendt, H. (2021). Krisen i skolesystemet og pædagogikken. I *Krisen i skolesystemet og pædagogikken* (Originalt værk udgivet 1958). Klim.

Dialog som livsform

Andersen, K. M & Sigurdsson, L. (2020). *Religionsdidaktik i praksis*. Eksistensen.

Basse, L. (2017). Det er ligesom tal, bare med bogstaver. I *Viden om literacy*, nr. 22, april 2017. Nationalt Videncenter for Læsning.

Helde, M. L. (2012). *Dialoghåndbogen – kunsten at føre dialog og facilitere dialogworkshops*. DUF - Dansk Ungdoms Fællesråd.

Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap. Blikk på demokratisk samhandling*. Universitetsforlaget.

Kjærsgaard, P. K. (1998). *Linedanser*. Højskolesangbogens 19. udgave.

Lindhardt, E., Jouza, A., Mahadeen, M., Sigurdsson, L., Kornholt, B., Hattar, R., & al-khadra, W. (2021). *Empowered trainers manual*. Royal Institute for Inter-faith Studies.

Rosa, H. & Endres, W. (2023). *Resonanspædagogik*. Hans Reitzels forlag.

Skov, L. I. (2018). At lytte for at lære – et deltagerorienteret didaktisk perspektiv på lytning i skolen. I *Viden om literacy*, nr. 23, april 2018. Nationalt Videncenter for Læsning.

Skovmand, K., Frederiksen, M. & Tanggaard, L. (2023). *Skolens demokratiske tilstand*. Hans Reitzels Forlag.

Nottingham, J., Nottingham, J. & Renton, M. (2016). *Styrk læringen gennem dialog*. Dafolo.

Warwick, P. & Dawes, L. (2018). Dialogic Teaching and Learning. I *Viden om literacy*, nr. 23, april 2018. Nationalt Videncenter for Læsning.

Young, I. M. (2002). *Inclusion and Democracy*. Oxford University Press.

Livssyn, tro og værdier

Aldrin, V. (2019). Religiös mångfald som demokratisk grundpelare i svenskskola. I *Under samma himmel*. Hentet 15.6.24 fra: www.undersammahimmel.org; [Religiös mångfald som demokratisk grundpelare i svenskskola.docx](#)

Ank, I. & Jakobsen, D. T. (2020). *At være demokrat er ikke at være bange – åndsfrihed under pres*. Forlaget Klim.

Commission on Religious Education. (2018). *Religion and Worldviews: the way forward. A national plan for RE*. Hentet 15.6.24 fra www.religiouseducationcouncil.org.uk

Flensner, K. K. (2015). *Religious Education in Contemporary Pluralistic Sweden*. Göteborg: Göteborgs Universitet. Hentet 15.6.24 fra <https://gupea.ub.gu.se/>; [Religious Education in Contemporary Pluralistic Sweden](#).

Furseth, I. & Repstad, P. (2007). *Religionssociologi – en introduktion*. København: Hans Reitzels Forlag.

Koch, Carl Henrik. (u.å.). Værdi. I *Den Store Danske* på lex.dk. Hentet 28.5.24 fra www.denstoredanske.dk; <https://denstoredanske.lex.dk/værdi>

Lidh, C.H. (2016). *Representera och bli representerad: elever med religiös positionering talar om skolans religionskunskapsundervisning*. Karlstads universitet. Hentet 16.6.24 fra <https://kau.diva-portal.org>; [Representera och bli representerad: elever med religiös positionering talar om skolans religionskunskapsundervisning](#)

Reich, E. K. (1994). *Danskerne findes i mange modeller*. Højskolesangbogens 19. udgave.

Åndsfrihed

Ank, I. (2022). Muhammedtegningerne og ytringsfrihedens to cirkler. *RELIGIONSLÆREREN* 1/2022

Foreningen Åndsfrihed (u.å.). Hentet 10.4.24 fra aandsfrihed.dk

Grundtvigsk Forum (u.å.). Hentet 1.2.24 fra Grundtvigskforum.dk

Henningesen, P. (1940). *Man binder os på mund og hånd*. Højskolesangbogens 19. udgave.

Koch, H. (1991). *Hvad er demokrati?* Gyldendal. (Originalt værk udgivet 1945). Gyldendal.

Lægaard, S. (2022). Hvad er åndsfrihed? I Korsgaard, O. & Agerbo, M. M. (Red.) *Åndsfrihed i det moderne samfund*. Aarhus Universitetsforlag

Skovmand, K., Frederiksen, M. & Tanggaard, L. (2023). *Skolens demokratiske tilstand*. Hans Reitzels Forlag.

Ligeværd

Andersen, F. Ø. (2022). Flow i undervisningen – hvorfor, hvornår og hvordan? Hentet 20.11.24 fra www.emu.dk: <https://emu.dk/grundskole/paedagogik-og-didaktik/undervisningsformer/flow-i-undervisningen-hvorfor-hvornaar-og>

Andersen, F. Ø. & Hanssen, N. (2013). *Flow i hverdagen: Navigation mellem stress, kaos og kedsomhed*. Dansk Psykologisk Forlag.

FN (u.å.) De Forenede Nationers Regionale Informationskontor (UNRIC). Hentet 15.6.24 fra www.unric.org;

[Verdenserklæringen om Menneskerettighederne](#)

FN (u.å.) Verdensmålene. Hentet 15.6.24 fra www.unric.org; [Mål 16 - Forenede Nationers](#)

Lagermann, L. C. & Khawaja, I. (2022). *Gode intentioner er ikke nok*. Dansk Psykologisk Forlag.

Lenti, C. (2009). *Kant er stadig relevant* Kristeligt Dagblad. Hentet 21.11.24 fra www.religion.dk

Mansour, N. (2024). *Multikulturel litteratur*. Dafolo.

Thyssen, O. (2012). *Det filosofiske blik*. Informations Forlag.

Demokrati

Ank, I. & Jakobsen, D. T. (2020). *At være demokrat er ikke at være bange – åndsfrihed under pres*. Forlaget Klim.

Epinion for DUF – Dansk Ungdoms Fællesråd (2024). *Demokratianalysen 2024*. DUF.

Koch, H. (1991). *Hvad er demokrati?* Gyldendal. (Originalt værk udgivet 1945). Gyldendal.

Undervisningsministeriet (2008). *Demokratikanon*. Hentet 10.6.24 fra www.uvm.dk;
[Demokratikanon \(uvm.dk\)](#)

Fællesskab

Benjaminsen, L., Andrade, S. B. & Enemark, M. H. (2022). *Fællesskabsmålingen 2022 – En undersøgelse af livsvilkår og social eksklusion i Danmark*. VIVE og forfatterne.

Bruselius Jensen, M., Sørensen, N. U. & Katznelson, N. (2023). *Fællesskaber i ungdomslivet. Når de gør godt, og når de gør ondt*. Aalborg Universitetsforlag. Hentet 15.11.24 fra www.aau.dk;
[Fællesskaber i ungdomslivet_OA.pdf](#)

Hornum, P. (u.å.). *Mister vi fællesskabet, mister vi os selv*. Svend Brinkmann om det gode fællesskab. Hentet 25.4.24 fra Folkekirken.dk

Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfællesskap. Blikk på demokratisk samhandling*. Universitetsforlaget.

Iversen, L. L. (2016). *Uenighetsfællesskap – en inkluderende innfallsvinkel til medborgerskap*. I Dembra. Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen. Senter for studier av Holocaust.

Kjærsgaard, P. K. (2009). *Gi os lyset tilbage*. Højskolesangbogens 19. udgave.

Normer og fordomme

Björkman, L. Bromseth, J. & Helena, H. (2021). Normkritisk pedagogic – framväxten och utvecklingen av ett nytt begrepp i den svenska utbildningskontexten. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, Volumn 7, 2021, s. 179 – 195.*

Davies, B. & Harré, R. (2014). *Positionering: diskursiv produktion af selver*. Forlaget Mindspace.

Grundtvig, N. F. S. (1829; rev. 1853). *Vidunderligst af alt på jord*. Den danske salmebog.

Jensen, I. (2018). *Grundbog i kulturforståelse*. Samfundslitteratur.

Jørgensen, C. R. (2009). *Identitet – psykologiske og kulturanalytiske perspektiver*. Hans Reitzels Forlag.

Krøyer, P. R., Iversen, S. N., Buch-Jensen, P. L., Madsen, K. N., Padovan-Özdemir, M., Nemeth, S., & Hamilton, S. D. P. (2023). *Fortællinger om normstød i klubben: Normkritisk analyse af fortællinger om køn og mangfoldighed blandt unge og deres fritidspædagoger i ungdomsklubben: delrapport 2*. VIA University College.

Lagermann, L. C. (2019). *Farvede forventninger*. Aarhus Universitetsforlag.

Lagermann, L. C. & Khawaja, I. (2022). *Gode intentioner er ikke nok*. Dansk Psykologisk Forlag.

Shu-bi-dua (1978). *Danmark*. Højskolesangbogens 18. udgave.

Interreligiøs kompetence

Aalborg Universitet (u.å.). *Interkulturel kompetence*. Hentet 6.10.22 fra: www.aau.dk/interkulturel_kompetence (aau.dk)

Morgan, J. & Sandage, S. J. (2016). A Developmental Model of Interreligious Competence. *Archive for the Psychology of Religion* 38, s. 129 –158.

Rosendal, J. (1987). *Troen er ikke en klippe*. Højskolesangbogens 19. udgave.

Polarisering og konflikter

Brandsma, B. (2017). *Polarisation*. BB IN MEDIA.

Christy, L. (2012). *Grib konflikten... – om konstruktiv konflikthåndtering i skolen*. Det kriminalpræventive råd i samarbejde med Center for konfliktløsning.

DIIS (2010). *Hvordan er man kritisk på internettet?* Hentet 19.11.24 fra www.folkedrab.dk/Hvordan_er_man_kritisk_paa_internettet?

Frydensberg, K. & Bendsen, P. (2008). *Konflikt-løsning i kulturmødet*. Hentet 21.6.24 fra www.konfliktloesning.dk; [Konflikt-løsning i kulturmødet - Center for Konfliktløsning](http://www.konfliktloesning.dk/Konflikt-loesning_i_kulturmødet_-_Center_for_Konfliktloesning)

Holm, A. (2024). *Konflikter, løgmodel og længsler*. Oplæg i Danmission, 13.6.2024.

Imam, M., Modibbo, A. S. & Sunday, J. D. (2020). Evaluation Of The Interests Of Power Blocs In The Syrian War Within The Onion Model Perspective. *International Journal of Innovative Research and Advanced Studies (IJIRAS) Volume 7 Issue 1*.

Lorenzen, M. S., de Vreese, C. H., & Dalen, A. V. (2023). *Digital Democracy Centre undersøger: Danskernes brug af de sociale medier som nyhedskilder: og deres syn på fake news og disinformation*. Syddansk Universitet. Hentet den 28.01.25 fra: [CDAI_rapport_2.pdf](#)

Mehlsen, C. & Hendricks, V. (2019). *Like*. Centre for Information og Boblestudier (CIBS), Københavns Universitet.

Rambøll (2019). *Karakteren af og årsager til negativ social kontrol på ungdomsuddannelserne*. Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. Hentet 21.6.2024 fra [www.emu.dk](#); [Negativ social kontrol på ungdomsuddannelserne 2019](#)

Schrøder, K., Blach-Ørsten, M. & Eberholst, M. K. (2024). *Danskernes brug af nyhedsmedier 2024*. Center for Nyhedsforskning, RUC. Hentet d. 28.01.25 fra: [Danskernes brug af nyhedsmedier 2024](#)

Baggrund for Din og min verden

Ank, I. & Jakobsen, D. T. (2020). *At være demokrat er ikke at være bange – åndsfrihed under pres*. Forlaget Klim.

Epinion for DUF – Dansk Ungdoms Fællesråd (2024). *Demokratianalysen 2024*. DUF.

Flensner, K. K. (2015). *Religious Education in Contemporary Pluralistic Sweden*. Göteborg: Göteborgs Universitet. Hentet 15.6.24 fra <https://gupea.ub.gu.se/>; [Religious Education in Contemporary Pluralistic Sweden](#).

Krøyer, P. R. & Sørensen, I. (2020). *På tværs af forskellighed. En eksplorativ undersøgelse af unges tolerance overfor forskellighed og polariserende budskaber online og offline*. Program for samfund og mangfoldighed, VIA University College. Hentet 27.11.24 fra [www.ucviden.dk](#); [Følgeforskningsrapport](#)

Lidh, C.H. (2016). *Representera och bli representerad: elever med religiös positionering talar om skolans religionskunskapsundervisning*. Karlstads universitet. Hentet 16.6.24 fra <https://kau.diva-portal.org>; [Representera och bli representerad: elever med religiös positionering talar om skolans religionskunskapsundervisning](#)

Lindhardt, E., Jouza, A., Mahadeen, M., Sigurdsson, L., Kornholt, B., Hattar, R., & al-khadra, W. (2021). *Empowered trainers manual*. Royal Institute for Inter-faith Studies.

Interreligiøs
kompetence

Demokrati

**Livssyn, tro
og værdier**

Fællesskab

Normer og
fordomme

Åndsfrihed

Dialog som
livsform

Ligeværd

Polarisering
og konflikter

Fællesskab

Ligeværd

**Normer og
fordomme**

Demokrati