

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/360355329>

# "Det er ondt at spise kød på grund af klimaet" Kontroversielle emner i et dialogisk rum

Article in Radar · March 2022

CITATIONS

0

READ

1

1 author:



[Rikke Alberg Peters](#)

University College Lillebælt

31 PUBLICATIONS 11 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Teaching controversial subjects in history [View project](#)

RADAR 

Historiedidaktisk Tidsskrift

# **“Det er ondt at spise kød på grund af klimaet”**

**Kontroversielle emner i et dialogisk rum**


Af Rikke Alberg Peters  
Temanummer, marts 2022

# “Det er ondt at spise kød på grund af klimaet”

## Kontroversielle emner i et dialogisk rum

Af Rikke Alberg Peters, HistorieLab,  
UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole

Kontroversielle emner kan være med til at ruste eleverne til fremtiden og til bedre at kunne håndtere nogle af de dilemmafyldte spørgsmål, vi står med i samfundet i dag. Formålet med denne artikel er at udbrede kendskabet til, hvordan man kan arbejde med kontroversielle emner i historie, og at diskutere hvilke fordele og udfordringer, der er forbundet hermed samt at præsentere en dialogisk undervisningstilgang baseret på rationel nysgerrighed.



Gennem de seneste år er der kommet fokus på arbejdet med kontroversielle emner i skolen som en central del af børn og unges dannelse til et demokratisk samfund (EMU; Børne- og Undervisningsministeriet, u.å.). Det er imidlertid et indsatsområde, som ikke fremgår af Fælles Mål i fagene (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). Denne artikel argumenterer for, at arbejdet med kontroversielle emner er oplagt at koble med historieundervisningen i udskolingen, idet både fagformålet og flere af de vejledende videns- og færdighedsmål lægger op til at inddrage en demokratisk og dialogisk dannelsesdimension. Ifølge fagformålet for historie er et vigtigt formål med historieundervisningen, at “eleverne opnår forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund”. Faget kan få en særlig livsværdi, idet eleverne skal forstå, hvordan “de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte.” Dermed kan og bør historie

være med til at ruste eleverne til nutiden og fremtiden, idet de får en forståelse for, at vores samfund og livsvilkår ikke er tilfældige, men er blevet sådan, som de er, fordi mennesker har handlet og tænkt på bestemte måder, og at vores samfund og livsvilkår også vil ændre sig i fremtiden.

Det samfund vi ser i dag, som vores elever vokser op i og er præget af – og som de selv skal præge – er et globalt og multikulturelt samfund. Det er også et gennemdigitaliseret- og medialiseret samfund, hvor vi kan møde verden og har den inden for vores rækkevidde på få sekunder (Bundsgaard, 2017). Men kulturmøder kan undertiden blive spændingsfyldte og skabe splittelse. Mange af de udfordringer, vi i fremtiden skal tackle, når det drejer sig om klima, ressourcer, ulighed og sundhed er globale og kræver, at vi magter at samtale på tværs af politiske holdninger, kulturer, samfundstyper og landegrænser.

## Hvad er kontroversielle emner?

Ifølge Nordisk Råd og Undervisningsministeriet (2017) kan kontroversielle emner defineres som "emner, som vækker stærke følelser og skaber spændinger i samfundet". De strækker sig lige fra det lokale, for eksempel diskussion om lukning af et lokalt specialtilbud, til det globale, for eksempel menneskeskabte klimaforandringer. De varierer fra tid til tid og fra sted til sted. Eksempelvis er homoseksualitet i dagens Danmark næppe længere kontroversielt, men det var for blot få årtier tilbage omgærdet af mange tabuer. I undervisningen vil det altid afhænge af den konkrete elevsammensætning, om et emne er kontroversielt eller ej. Et efterhånden klassisk eksempel er spørgsmålet, om man bør vise Muhammedtegningerne, som i nogle klasser og på nogle skoler vil være meget kontroversielt. Det kontroversielle vil således altid både være individuelt, kulturelt og historisk betinget. Nogle emner bliver pludseligt kontroversielle eller bliver det igen efter en årrække. I forbindelse med pandemien er tilslutning til vacciner versus vaccinemodstand igen blevet et betændt emne, som kan få nogle mennesker til



"Det er ondt at spise kød på grund af klimaet"

at reagere voldsomt. Emner knyttet til sex, identitet, sundhed og religion er eksempler, der på hver sin måde er følsomme, dels fordi de har baggrund i forskellige overbevisninger, værdier og interesser, og dels kan få os til at handle og tage stilling ud fra følelser snarere end rationelle overvejelser. Det er desuden et kendetegn ved disse emner, at der ikke findes enkle løsninger. Vi kan undersøge emnerne og finde mere viden om dem, men vi kan ikke google os til et bedre eller mere rigtigt svar. Det er en væsentlig pointe, at hvad der opleves som kontroversielt og følelsesladet også delvist er aldersbetinget. Det, som de unge opfatter som kontroversielt, er det ikke nødvendigvis for læreren og omvendt. Denne pointe er vigtig at have in mente forud for udvælgelsen af og arbejdet med emner.

De nye identitetspolitiske og kønskritiske strømninger er et emne, der for både lærere og elever kan være følelsesladet og samtidig et eksempel på noget, der hurtigt kan blive 'betændt' og kontroversielt. Nogle vil mene, at køns- og identitetsbølgen er ved at kamme over, så vi risikerer hetz af heteroseksuelle mænd og drenge, som ikke får mulighed for at udleve, hvad man opfatter som traditionel maskulinitet, mens andre hilser udviklingen velkommen som en frisættelse for både drenge og piger, der ikke længere behøver at være låst fast i bestemte kønsopfattelser eller finde sig i nedsættende betegnelser og handlinger. Set i et globalt lys kan der selv i nogle lande i Europa, for eksempel Polen, være en udbredt mangel på forståelse for en 'frisat' kønsopfattelse, som størstedelen af danske unge oplever positivt.

## **Hvilke fordele er der ved at undervise i kontroversielle emner?**

Når man arbejder med kontroversielle emner, træner man helt grundlæggende den kompetence at være i dialog med andre, selv når man er uenige og oplever modstridende opfattelser af forskellige fænomener. Derved kan man som lærer være med til at fremme demokratisk deltagelse og kultur og med-

virke til at opbygge tillid til demokratiet som livform og som en måde at være sammen på i et fællesskab. Emnet kan desuden medvirke til at træne konfliktløsning og dermed indirekte være med til at forebygge ekstremisme og radikalisering, som netop er kendetegnet ved polarisering og manglende accept af grundlæggende rettigheder uanset af nationalitet, etnicitet, religion og seksuel orientering (Peters & Stender, 2022). I arbejdet med kontroversielle emner er der mulighed for at sætte fokus på interkulturel forståelse, herunder fokus på individets rettigheder og alles ret til og mulighed for aktiv stillingtagen, hvilket kan være et bolværk mod negativ social kontrol, som nogle minoritetsbørn- og unge oplever.

I forhold til arbejdsformer i undervisningen er emnet en oplagt mulighed for at træne elevernes kompetence til at reflektere og stille spørgsmål og til at arbejde mere problem- og undersøgelsesbaseret. Der er mulighed for at bevæge sig væk fra en mere traditionel historieundervisning, hvor læreren har alle (de rigtige) svar, og kun forholdsvis få elever byder ind. Udfordrende emner, som for eksempel "bør kød forbydes i alle skolekøkkener og kantiner?" eller "transkønnede bør selv betale for deres behandling og sundhedsudgifter?" er emner fra 'det virkelige liv', der spiller ind i børn og unges forståelser af deres hverdags- og samfundsliv. Det vil sige, at alle bør kunne opleve sig som værdifulde i klasserumsdialogen og ikke kun de elever, der kan svare rigtigt på lærerens spørgsmål.

Mange kontroversielle emner giver en god mulighed for at arbejde med kompetenceområderne 'Kronologi og sammenhæng' og 'Historiebrug', idet eleverne kan undersøge, hvordan holdninger til vigtige samfundsmæssige spørgsmål og spørgsmål om for eksempel køn og identitet har udviklet sig. Det kan øge deres forståelse af, hvordan historiske forandringer har påvirket samfundet lokalt, regionalt og globalt (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). I kildebanken på HistorieLabs hjemmeside er der et emne om kærlighed, køn og seksualitet gennem tiden, som rummer kildeeksempler på, hvordan vi i dag ser en bestemt moral som 'snerpet', som for godt hundrede år siden ville blive opfattet som 'dydig'.



HistorieLabs undersøgelser viser, at det er vanskeligt for mange elever at forstå, at historie er et fortolkende fag (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 28-29; Peters & Poulsen, 2018, s. 13 ). Arbejdet med kontroversielle emner kan være med til at tydeliggøre, at vi kan stille spørgsmål til og udfordre autoritative udlægninger og grundfortællinger, og at fortolkninger således ikke er statiske.

## **Når emnet yder modstand**

Undervisningen i kontroversielle emner er forbundet med flere vanskelige pædagogiske og didaktiske spørgsmål, hvad angår undervisningsmetoder, strategier og lærerroller. Nordisk Råd og Undervisningsministeriet (2017) kategoriserer udfordringerne inden for følgende 5 hovedområder:

- 1) Undervisningsstrategi
- 2) Beskyttelse af elevernes følelser
- 3) Stemning og kontrol i klasseværelset
- 4) Manglende ekspertviden
- 5) Håndtering af spontane spørgsmål og kommentarer

Punkterne opsummerer de praktiske udfordringer og overvejelser, man som lærer kan stå med. Det kan være overvejelser såsom: Hvad stiller man op, hvis eleverne reagerer med stærke følelser og føler sig angrebet af klassekammeraterne? Mangel på kontrol, som er et vilkår i klasserumsdiskussioner om følsomme emner, kan gøre, at diskussionen i værste fald kører af sporet og ødelægger stemningen i klasserummet. Dette kan have en negativ indvirkning på elevernes selvfølelse og den øvrige undervisning. I andre klasser er den største udfordring, at diskussionen ikke rigtig kan komme i gang. Skal man som lærer tage særligt hensyn til minoriteter i klassen og overveje, hvordan de får en stemme – men omvendt undgå berøringsangst for bestemte emner? I nogle

klasser kan det være nødvendigt med nogle særlige rammer eller regler for, hvad man må sige eller gøre, for eksempel i form af et debatkodeks eller et regelsæt, som alle tilslutter sig, og som man kan henvise til, hvis diskussionen bliver meget ophedet. Det er afgørende, at eleverne selv er med til at udforme dette regelsæt i fællesskab, så de oplever et ejerskab til det. Det kan være en god ide, hvis regelsættet samtidig hjælper eleverne til at kunne skelne mellem fakta og meninger, så de bliver klar over, hvornår de argumenterer på baggrund af følelser og holdninger, og hvordan de kan inddrage fakta i diskussionen.

For nogle lærere er den største udfordring en oplevelse af manglende kendskab til nogle af emnerne. Dette forstærkes af, at eleverne via internettet har adgang til uanede mængder viden og derfor kan have opnået specialviden inden for særlige interessefelter, for eksempel om vegetarisme, spiritualisme eller transkønnethed.

## Lærerroller og undervisningsstrategier

Inden for feltet kontroversielle emner skelnes der på baggrund af Stradling et al. (1984) typisk mellem fire forskellige lærerroller og klassestrategier, som læreren kan anvende: 'Neutral ordstyrer', hvor læreren blot faciliterer debatten uden at give udtryk for en personlig holdning, 'Afbalanceret', hvor læreren præsenterer eleverne for en række forskellige synspunkter, 'Djævelens advokat', hvor læreren bevidst indtager det modsatte synspunkt og endelig 'EksPLICIT engagement', hvor læreren er åben om sine egne holdninger og synspunkter. Siden er flere strategier kommet til, og i Nordisk Råd og Undervisningsministeriets materiale (2017) nævnes også 'Allieret', hvor læreren tager parti for en gruppe, for eksempel marginaliserede grupper eller klassens tavse elever, og endelig 'officiel linje/konsensus', hvor læreren, uanset egen personlig holdning, støtter op om myndighedernes linje.

Der er fordele og ulemper forbundet med alle disse lærerroller. Eksempelvis kan det give en god dyna-





mik, hvis læreren agerer djævelens advokat og bevidst indtager det modsatte synspunkt, men ulempen er, at nogle elever kan tro, at læreren mener det alvorligt. Rollen som neutral ordstyrer åbner op for, at alle holdninger og stemmer er accepterede, men kan være problematisk at føre igennem, når eleverne kommer med dårligt fremførte argumenter eller hadefulde kommentarer, som kalder på at blive udfordret. Rollerne kan med fordel kombineres ud fra en forståelse af, at ingen er mere rigtig end den anden, men i høj grad vil afhænge af den pågældende classesammensætning, skolemiljøet, emnet og lærerens vurdering af, hvordan han eller hun bedst kan skabe et resonansrum og etablere tillid.

Det er et vilkår, at man må vige tilbage for den traditionelle lærerrolle, som mange historielærere kan være tilbøjelige til at påtage sig i et videnstungt fag som historie. Læreren må acceptere, at han eller hun også selv er på et undersøgelsesarbejde sammen med eleverne.

Undervisningen i kontroversielle emner bliver autentisk, når læreren formår at give undervisningen karakter af en fælles undersøgelse, hvor målet ikke er enighed eller kamp om at nå frem til sandheden, men hvor klassen og læreren i fællesskab undersøger selvfølgelig viden og stiller spørgsmål til eksisterende viden (Neergaard, 2021, s. 169). Emnet giver mulighed for at arbejde med en 'gøren-dimension', når eleverne ikke blot lærer om demokrati, men selv afprøver den væsentligste dimension i den demokratiske proces, nemlig at kunne gå i dialog med andre mennesker om emner, som optager os.

## **Dialogisk rum baseret på rationel nysgerrighed**

Hvad er dialog – og hvordan skabes et ægte dialogisk rum som forudsætning for drøftelser af kontroversielle og dilemmafyldte spørgsmål? I forlængelse af Rupert Wegerifs didaktiske teori om 'dialogiske rum' (2005, 2020) og Neergaard (2021) præsenteres i det følgende en dialogisk model som didaktisk afsæt og ramme for at arbejde med kontroversielle

emner. Som en vigtig forudsætning for den dialogiske tilgang foreslås endvidere en undervisningsstrategi som supplement til de ovenfor nævnte strategier baseret på 'rationel nysgerrighed' (Peters & Stender, 2022). Med rationel nysgerrighed menes en tilgang, hvor læreren bevidst eller reflekteret sætter parentes om de følelser, hun har og forholder sig nysgerrigt og undrende til det, der sker i klasserummet. Mange børn og unge har en oplevelse af, at voksne omkring dem bliver bange, vrede eller urolige, når samtalen falder på følelsesladede emner såsom brug af sociale medier, groft sprog, skydespil, terrorisme og konspirationsteorier og ofte reagerer følelsesladet og irrationelt med nedsættende kommentarer, misforståelser eller ligefrem skældud eller sanktioner (Peters & Stender, 2022). Inden læreren går ind i en dialog om kontroversielle emner er det således vigtigt, at hun er bevidst om de irrationelle følelser, som noget vækker i hende. Derved undlader hun at påtage sig rollen som alvidende og kan begynde at åbne det dialogiske rum ud fra en oprigtig interesse i at høre elevernes stemmer og åbne relationen til eleverne. Det giver endvidere en mulighed for at stille autentiske spørgsmål, hvor læreren ikke på forhånd er sikker på svaret, men er åben for at udforske et emne og blive klogere sammen med eleverne.

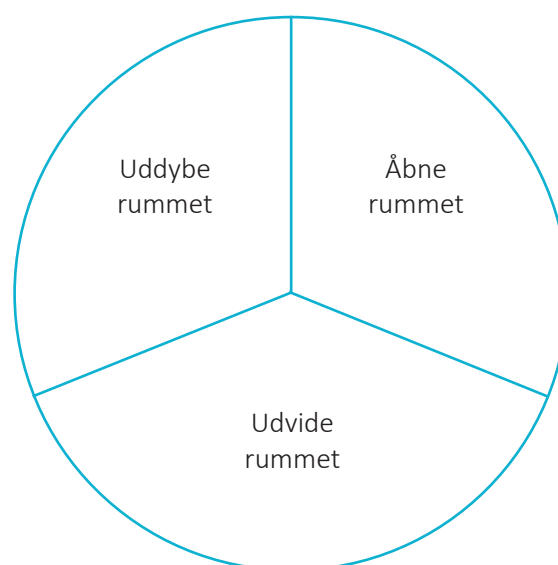
Med begrebet dialog forstås her en samtale mellem to eller flere parter, som ikke har til mål at opnå enighed eller forandre nogens synspunkter, men derimod i fællesskab at udvide forståelseshorisonten og være til stede sammen i en udforskende tilgang med form af en fælles undersøgelse (Wegerif, 2020; Neergaard, 2021, s. 22, 167-170).

Det er ikke ensbetydende med, at læreren ikke kan udfordre bestemte normer og værdier, som ligger til grund for holdninger, hvilket han eller hun under alle omstændigheder bør gøre. Herved signalerer læreren nemlig vigtigheden af kritisk tænkning og selvrefleksion, især hos de elever, som har meget kategoriske eller følelsesladede holdninger.

Ifølge Wegerif kan læreren etablere et dialogisk rum gennem tre grundlæggende principper: En åbning af rummet, en udvidelse af rummet og en uddybning af rummet (Wegerif, 2020; Neergaard, 2021, s. 169).

**Figur 1.**

Det dialogiske rum (efter Wegerif, 2020 og Neergaard, 2021).



Når vi åbner rummet, stiller vi åbne og oprigtige spørgsmål, der holder rummet åbent ved at give mulighed for at mange forskellige stemmer byder ind. I åbningen arbejdes der således på skabelsen af en gensidig tillid til, at alle kan og må ytre sig og byde ind i samtalen. Vi kan åbne samtalen ved at stille spørgsmål som "Hvorfor mener du det?" og "Hvordan kan vi gøre det?" (Wegerif, 2020, s. 97).

I udvidelsen af rummet skabes mere nuancerede forståelser af et fænomen, som ikke i første omgang kom i spil. Med eksemplet fra indledningen "Bør kød forbydes i alle skolekøkkener?" kan vi spørge: "Er det muligt at undersøge andre måder, hvorpå vi kan belaste klimaet mindre, hvis vi ikke er indstillede på at droppe kødet?". I udvidelsen af rummet er det muligt at gå hypotetisk til værks og spørge, om vi historisk og kulturelt set kan forestille os andre løsningsforslag, værdier, synspunkter og meninger om et givent spørgsmål, eller eleverne kan undersøge flere holdninger på nettet. Herved lærer eleverne, at der findes en mangfoldighed af synspunkter og

holdninger og udvider deres forståelse af, at viden i sig selv udvikler sig gennem dialog (Wegerif, 2020, s. 100; Neergaard, 2021, s. 170). Desuden er det muligt at tematisere det forhold, at vi gennem dialog hele tiden producerer ny viden, og at tidligere tiders opfattelser og løsningsforslag i nogle tilfælde kan blive forældede og i andre tilfælde igen kan blive relevante.

I uddybningen af rummet arbejdes der med dybere tænkning og kritisk refleksion ved at vi forholder os undersøgende til det, vi først tog for givet. Læreren kan her indtage rolle som 'djævelens advokat' og spørge eleverne, hvor sikre de er på, at noget forholder sig på en bestemt måde, herunder også hvor den viden, de har, kommer fra. Herved opfordres eleverne til at være kildekritiske og vurdere eksempelvis om bestemte holdninger er baseret på rationelle argumenter og videnskabelig viden eller mavefornemmelser og følelsesladede holdninger.

## Afrunding

Som Wegerif fremhæver (2020, s. 110), rummer den dialogiske tilgang mulighed for at fremme læring gennem dialog som mål i sig selv. Det er helt i overensstemmelse med at arbejde med viden og indhold i historiefaget, da alle kontroversielle emner rummer mulighed for at inddrage et historisk perspektiv på problemstillingerne. Herved udvides dialogen til en langsigtet kulturel dialog, der tager højde for og inkluderer de historiske stemmer. Klimaforandringer, kønsfrisættelse, vaccineskepsis samt en række internationale konflikter er alle eksempler, der går årtier eller århundreder tilbage. De rummer mulighed for, at eleverne bliver klogere på emnet, sig selv og andre, idet de lærer at lytte til andres synspunkter og at argumentere for egne holdninger. Derved træner eleverne tolerance og åbenhed for, at der findes en mangfoldighed af stemmer og udlægninger af et givent spørgsmål.



## Litteratur- og ressourceceliste

Bundsgaard, J. (2017). *Digital dannelse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Børne- og Undervisningsministeriet (2019). *Hvordan taler man nemt om det svære? Redskaber til dialog i grundskolen*. Lokaliseret på: <https://emu.dk/grundskole/undervisningsmiljoe/trivsel/hvordan-taler-man-nemt-om-det-svaere>

Børne og Undervisningsministeriet. *Demokrati under udvikling*. Lokaliseret på: <https://www.duu.dk/5-kontroversielle-emner>

EMU. *Kontroversielle emner*. Lokaliseret på: <https://emu.dk/hhx/demokrati-og-faellesskaber/kontroversielle-emner>

Neergaard, M. (2021). *Dialogisk undervisning. Traditioner, teorier og metoder til praksis*. Frederikshavn: Dafolo.

Nordisk Råd & Undervisningsministeriet (2017). *Kontroversielle emner i skolen. Uddannelsespakke for lærere*. Lokaliseret på: <https://www.uvm.dk/aktuelt/i-fokus/demokrati-og-medborgerskab/traening-og-redskaber-til-at-arbejde-med-kontroversielle-emner>

Peters, R. A. & Stender, K. (2022). *Børn og unges online fællesskaber på kanten – forebyggelse gennem den gode dialog*. Ceptra-Striben, (in press).

Stradling, R. et al. (1984). *Teaching Controversial Issues*. London: Edward Arnold.

Wegerif, R. (2005). Reason and Creativity in Classroom Dialogues. *Language and Education*, 19(3), 223-237.

Wegerif, R. (2020). Undervisning som åbning, udvidelse og uddybning af dialogisk(e) rum. I: Dysthe, Ness & Kirkegaard (red.), *Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring* (s. 93-112). Aarhus, Klim.