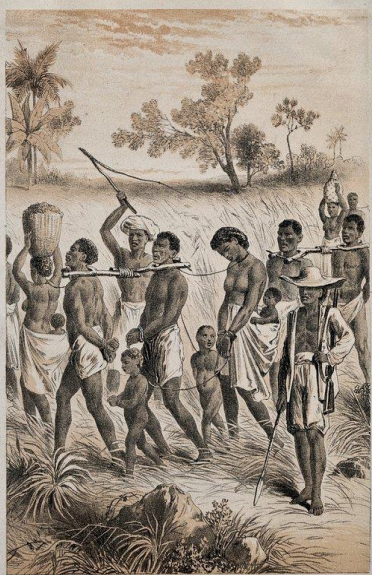
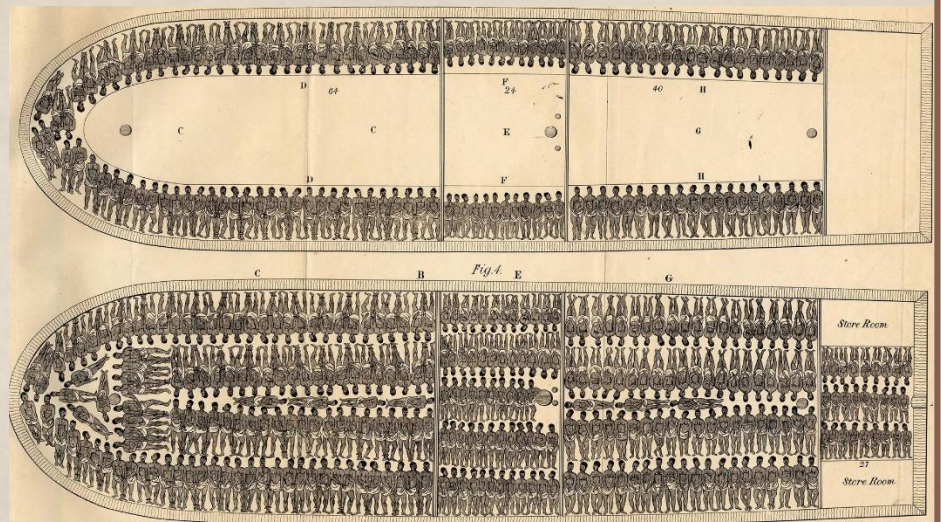


Ømtålelige emner i historieundervisningen

Med henblik på at styrke elevernes historiske bevidsthed



31 Stephen	63 Dick
32 Abia	64 Ludwig
33 Joseph	65 Hendrick
34 Christian	66 Charles
35 Naq.	67 Christian
36 Cathillo	68 Peki
37 Daniel	69 Emanuel
38 Attius	70 Coh.
39 Brins. B.	71 Tam
40 Isaac	72 Sam
41 Dublin	73 Gibe
42 Madrit	Able Women
43 John D.	74 Julia
44 Fanny	75 Nancy
45 Lucy	76 Peter
46 Pabst	77 Franky
47 Pabst	78 Anilla
48 Kant	79 Fanny
	80 Motomia
	81 Emily
	82 Decker



Studerende: Louise Rørdam Stensbjerg

Studienummer: 267172

Vejledere: Rasmus H. Rasmussen og Carsten Høy Larsen

Anslag eks. billeder: 63.716 anslag = 24,51 sider

Anslag inkl. billeder: 64.695 anslag = 24,88 sider

Afleveringsdato: 10.5.2025

Anslag i bilag: 16.497 anslag = 6,35 sider

Indholdsfortegnelse

1. Indledningsafsnit	4
1.1. Indledning	4
1.2. Problemformulering	5
1.3. Problemfelt og begrebsafklaring	5
1.3.1 Afgrænsning af problemfelt	5
1.3.2. Undersøgelsesspørgsmål	5
1.3.3. Begrebsafklaring	6
1.3.4. Forskningsoversigt	7
1.4. Læsevejledning	8
2. Metodisk og videnskabelig tilgang	9
2.1. Videnskabelig tilgang	9
2.2. Undersøgelsesdesign	9
2.2.1. Aktionslæring	9
2.2.2. Undersøgelsesdesign	9
2.3. Metodebrug i dataindsamlingen	10
2.3.1. Metodetriangulering	10
2.3.2. Dataindsamling – aktivitetsundersøgelser	10
2.3.3. Dataindsamling – læringslogs	11
2.3.4. Dataindsamling – elevinterviews	11
2.3.5. Dataindsamling – undervisningsobservationer	11
2.4. Metodekritiske overvejelser	11
3. Teoretisk afsæt og empirisk analyse	12
3.1. Præsentation af det empiriske grundlag	12
3.2. Stof- og indholdsvalg i et almindeligt – og historiefagligt perspektiv	13
3.2.1. Gensidig åbenhed og eksemplarisk metode – Wolfgang Klafki	13
3.2.2. Eksemplarisk metode og handlemuligheder	14
3.2.3. Kulturelle horisonter – Thomas Ziehe	14
3.2.4. Bevågenhed mod ømtålelige emner	14
3.2.5. Stof- og indholdsvalg i historiefaget	17
3.2.6. Analyse af historisk bevidsthed og klassedialog	17
3.2.7. Elevernes medbestemmelse – Louise Klinge	18
3.2.8. Aktivitetsundersøgelser – "Kold-lunken-varm" og Figurtræet	19
3.2.9. Delkonklusion på 1. spørgsmål	20
3.3. Anvendelse af indhold så potentialet bringes frem	21

3.3.1. God anderledeshed – Thomas Ziehe	21
3.3.2. Rette eksempler og metoder – Et supplement fra Klafki	22
3.3.3. Skolen som kontrafaktisk erkendelsesrum – Thomas Ziehe	23
3.3.4. Delkonklusion på 2. spørgsmål.....	24
3.4. Historisk bevidsthed – og vejen dertil.	24
3.4.1. Historisk bevidsthed som mål	25
3.4.2. Delkonklusion på 3. spørgsmål.....	26
4. Diskussion	27
4.1. Ømtålelige emners plads i skolen	27
4.2. Er historisk bevidsthed målet?	28
5. Konklusion	29
5.1. Handleperspektiver	30
6. Referencer	31
7. Bilag	33
Bilag 1 – Undervisningsplan	33
Bilag 2 - Aktivitetsundersøgelse.....	35
Bilag 3 – Samlet oversigt over projektets spørgsmål.....	36
Bilag 4 – Uddrag fra Interview (eksempel s. 15) med Elev 1, Elev 2 og Elev 3.....	37
Bilag 5 – Uddrag fra observationsskema (eksempel s. 16) med Elev C og Elev K.....	38
Bilag 6 – Uddrag af interview (eksempel s. 16) med Elev 1, Elev 2 og Elev 3.....	38
Bilag 7 – Uddrag fra observationsskemaet og interview (eksempel s. 17-18) med Elev 1	39
Bilag 8 – Uddrag fra observationsskema (eksempel s. 18) med Elev N	40
Bilag 9 – Uddrag fra didaktisk samtale (eksempel fra s. 22).....	40
Bilag 10 – Uddrag af interview (eksempel s. 23) med Elev 4 og Elev 5	41
Bilag 11 – Uddrag fra didaktisk samtale (eksempel s. 24)	41

1. Indledningsafsnit

1.1. Indledning

"Lær unge at skelne mellem anderledeshed og fremmedgørelse, så de forstår at overkomme det ubehag, de forbinder med det, der ikke reflekterer deres følelsesliv."

(Bundgaard, 2018)

Således skrev Camilla-Dorthea Bundgaard i Jyllands-Posten tilbage i 2018, med afsæt i Thomas Ziehes tanker om anderledeshed. Citatet beskriver den samfundsrelevans der kan findes i anderledeshed, såsom ømtålelige emner. Bundgaard henviser til, at eleverne lærer at overkomme og behandle ubehaget, frem for at undgå det.

Ømtålelige emner i historieundervisningen, er emner, der qua et dynamisk historieblik og -brug altid vil opstå, hvis ikke de allerede eksisterer. Fortiden kan være ømtålelig i sig selv, eller gøres ømtålelig gennem nutidens anvendelse af den. Dette bachelorprojekt træder ind i historielærerens praksis, og retter et blik mod det at skabe rum for feltets potentiale i en skolekontekst.

Det har faldet mig særligt påfaldende, at hvis ikke skolen, vores samfunds måske største dannelsesinstitution, kan rumme behandlingen af disse emner, hvem kan så skabe disse lærings- og udviklingsfællesskaber?

De ømtålelige emner er en del af historien – af de menneskelige levevilkår over tid, og derfor kan vi ikke komme udenom disse emner. Disse emner bør være en selvskrevet del af pensum, grundet potentialet i en grundskolekontekst. I potentialet ligger en implicit forestilling om, at de ømtålelige emner kan få det rette bevægelses-, diskussions- og undersøgelsesrum i folkeskolen.

Som kommende historielærer er jeg nysgerrig på, hvordan eleverne oplever undervisning i disse emner, som jeg selvsagt ser som selvskrevne i pensum. Denne nysgerrighed grunder dels i en oprigtig interesse i elevernes perspektiver, men også i en intention om at ryste og provokere eleverne. At sikre deres sandheder og visheder bliver udfordret, at skabe et rum, hvor de kan udvikle og afprøve holdninger, følelser og handlemuligheder, som forbereder dem til et liv som demokratiske medborgere jf. folkeskolens formål (Børne- og undervisningsministeriet, 2024).

Denne interesse og nysgerrighed har udviklet sig til et problemfelt, der anvender potentialet ved ømtålelige emner som en kendsgerning, og dykker ned i lærerens muligheder for at skabe rum for dette, med henblik på at styrke elevernes historiske bevidsthed. Historisk bevidsthed bringes i spil, som nødvendighed for elevernes udvikling af handlemuligheder ved disse emner.

Med udgangspunkt i dette undersøges følgende problemformulering:

1.2. Problemformulering

Hvordan kan historielæreren skabe rum for potentialet ved ømtålelige historieemner i udskolingen, med henblik på at styrke elevernes historiske bevidsthed?

1.3. Problemfelt og begrebsafklaring

1.3.1 Afgrænsning af problemfelt

Problemfeltet har en række afgrænsninger. For det første ses en afgrænsning til udskolingen. Dette valg er truffet, da de ømtålelige emner i særlig grad kan udfoldes i udskolingen, og samtidig opleves det, at elever i 8.-9. klasse har en samfundsforståelse qua faget samfundsfag, som er gavnlig både i historiefaget og i arbejdet med disse emner.

Undersøgelsens sigte er, hvorvidt "... rum for potentialet ved ømtålelige emner i udskolingen", kan styrke elevernes historiske bevidsthed. Heri ligger særligt interessen for at forstå sig selv som både historieskabt og historieskabende.

Yderligere afgrænsninger ses i begrebsafklaringen.

1.3.2. Undersøgelsesspørgsmål

I undersøgelsen af problemformuleringen, har det vist sig gavnligt og relevant at formulere tre underliggende undersøgelsesspørgsmål.

De tre underspørgsmål er formuleret med hensigt på at belyse problemformuleringen fra flest mulige relevante perspektiver, og bringe både direkte og bagvedliggende perspektiver i spil, samt skabe stringens i teori- og analysedelen.

De tre undersøgelsesspørgsmål:

1. Hvordan vælges det rette indhold?
2. Hvordan anvendes indholdet så potentialet bringes frem?
3. Hvordan kan disse processer (indholdsvalg og anvendelse heraf) styrke elevernes historiske bevidsthed?

1.3.3. Begrebsafklaring

I dette afsnit defineres centrale begreber fra problemformuleringen, som vurderes relevante at definere.

Ømtålelig historieemner:

Ordlyden i problemformuleringen har løbende gennem undersøgelsen været til debat mellem begreberne *kontroversielle* og *ømtålelige*. Som bekendt er ordlyden endt med sidstnævnte, men definitionen af *kontroversiel* anvendes som referenceramme.

Ifølge ordnet.dk defineres ømtålelig som noget, der er *"...vanskeligt, konfliktfyldt eller følelsesladet og derfor kræver finfølelse og takt"* (Den Danske Ordbog, u.å.). Særligt det *følelsesladet* har været afgørende for dette ordvalg. Projektet interesserer sig for elevernes egne følelse omkring disse emner, derfor foretrækkes følelsesladet, da det ofte associeres med en personlig følelse og ikke en generel holdning f.eks. i samfundet.

Kontroversielt defineres i en faglig udviklingspakke fra Nordisk råd og Undervisningsministeriet, som *"Emner, der vækker stærke følelser og skaber spændinger i samfundet"* (Nordisk Råd og Undervisningsministeriet, 2017, s. 10). Dette er på sin vis passende på dette projekt, men de emner der berøres i undersøgelsen, er *ømtålelige* emner, som ikke forventes at skabe spændinger i samfundet.

I dette projekt anvendes *ømtålelig* om emner, som er svære at bearbejde. Emner, der kan skabe ubehagelige følelser hos eleverne, og som fordrer forsigtighed fra læreren. Herunder emner, der behandler mennesker i lyset af en fortid, der ikke stemmer overens med nutidens syn.

Potentialet ved ømtålelige historieemner:

Potentialet ved ømtålelige historieemner defineres i dette projekt med udgangspunkt i ovenstående definition.

På trods af ovenstående definition, hvor det klarlægges, at der ses en forskel mellem det *ømtålelige* og *kontroversielle* trækkes i denne begrebsdefinition på pointer fra Hildegunn J. Johannesens forskning (Johannesen, 2022) om kontroversielle aspekter i undervisningen. Forskningsresultaterne peger på, at lærernes intentioner med de kontroversielle emner er ønsket om at provokere og berøre eleverne. Dette med henblik på, gennem en moralsk appel, at dygtiggøre eleverne til gode samfundsborger (Johannesen, 2022, s. 173).

I dette projekt ses potentialet ved de ømtålelige emner, som noget nødvendigt at beskæftige sig med, samt en kilde til provokation, dialog og refleksion. Særligt forventes potentialet udfoldet i det rum skolen kan skabe med metoder, indholdsvalg, klassefællesskab og dialog som ramme.

Historisk bevidsthed:

Historisk bevidsthed defineres i dette projekt, som en dimension af livsvilkåret ved historiebevidsthed. Historiebevidsthed defineres ud fra Gads Historieleksikon fra 2009, som er hentet fra Bernard E. Jensens, mag. art i historie og lektor ved DPU, hjemmeside.

Historiebevidsthed, den faglige betegnelse for den form for bevidsthed, der vedrører historie som levet liv og dermed som en levende og virksom proces. Mennesker bliver både formet af og er selv med til at forme historisk-socialle processer, og de kan derfor siges at være såvel historieskabte som historieskabende. At have historiebevidsthed vedrører det forhold, at mennesker bærer tiden og dermed det historiske i sig, og begrebet vedrører, hvordan såvel det fortidige som det fremtidige er nærværende og virksomt i det nutidige (Bernard, Historiebevidsthed, u.å.).

Historiebevidsthed anses som et vilkår, hvor historisk bevidsthed defineres som en kompetence.

Jensen definerer historisk bevidsthed, som et delelement af historiebevidsthed, der beskæftiger sig med det faktum, at mennesket både er historieskabt og samtidig historieskabende (Poulsen, 2015, s. 28).

1.3.4. Forskningsoversigt

Projektet ønsker at inddrage nationale forskningsresultater, med intentionen om at åbne flere perspektiver på problemfeltet, gennem tidligere empiriske studiers resultater.

Loa I. Bjerres Ph.d.-afhandling omhandler, hvilken rolle fortiden spiller i grundskolens historieundervisning, herunder hvilken position elever forholder sig til fortiden ud fra. Bjerres undersøgelser viser, at klassens engagement øges, når elevernes møder fortiden gennem f.eks. invitationer til at være "til stede" i fortiden, det som Bjerre kalder *fortidsblik*. *Fortidsblik* står overfor positionen *nutidsblik*, der positionerer sig i nutiden med vurderende blik på fortiden. Derudover analyserer Bjerre sig frem til, at historiebevidsthedsdidaktikken ikke vægter fortidsblik og perspektivskifte. Bjerres forskning viser, at fortiden ikke ses som en værdi at beskæftige sig med i sig selv, men et middel mod målet om nutidsrefleksion, og hun foreslår på baggrund af dette at faget giver pauser fra nutidsrefleksion og formulerer et dannelsesmål omhandlende mødet med det historisk fremmede i sig selv (Bjerre, 2019, s. 5-7).

Bjerres forskning anvendes i diskussionen i samspil med præsentation af historiedidaktiske positioner, og derudover anvendes særligt hendes teori om *perspektivskifte* i handleperspektiver.

1.4. Læsevejledning

Indledningsvist præsenteres udgangspunktet for undersøgelsen, som har været ønsket om at undersøge historielærerens muligheder for at styrke elevernes historiske bevidsthed gennem potentialiet ved ømtålelige emner.

Metodeafsnittet indledes med en præsentation af projektets videnskabelige tilgang, som værende eklektisk, da selve undersøgelsen er styret af en konstruktivistisk tilgang, og den analytiske efterbehandling af en fænomenologisk tilgang. Dernæst præsenteres projektets undersøgelsesdesign, der tager afsæt i principperne for aktionslæring. Herefter præsenteres de anvendte metoder i dataindsamlingen. Dette afsnit går et spadestik dybere, hvor undersøgelsesdesignet beskriver det generelle design for hele undersøgelsen, giver de følgende afsnit et indtryk af de forskellige metoder, der er anvendt ved dataindsamlingen. Alle metodiske valg og overvejelser er gjort med henblik på at opnå et metodetrianglerende datasæt og et nuanceret blik på problemformuleringen (Mottelsen & Muschinsky, 2017a, s. 111-112).

Projektet benytter sig af **nationalforskning**, som anvendes i begrebsafklaringen, diskussionen og senere handleperspektiver.

Teoretisk og analytisk behandling af empiri fungerer som et samlet vekslende afsnit. Under hvert undersøgelsesspørgsmål præsenteres en række teorier og begreber, som efterfølgende anvendes analytisk på empirien.

Undersøgelsesspørgsmålene fungerer som rammesættende i afsnittet, med ønske om at skabe en konsistent og stringent opbygning.

Som en del af projektets afslutning **diskuteres** 3. undersøgelsesspørgsmål. Derudover emnernes berettigelse i skolen, herunder etiske forhold.

Afslutningsvis rundes projektet af med et **konklusionsafsnit**, hvori undersøgelsens resultater og pointer opsamles.

På baggrund af ovenstående konklusioner stilles en række **handleperspektiver**. Disse stilles på baggrund af undersøgelsens resultater, samt forsknings- og teoretiske perspektiver.

2. Metodisk og videnskabelig tilgang

2.1. Videnskabelig tilgang

Undersøgelsen har en eklektisk videnskabelig tilgang. Selve aktionsundersøgelsen, er primært styret af en konstruktivistisk tilgang. Data og empiri, der udtrækkes fra en sådan undersøgelse må ses i lyset af det faktum, at kriterierne er konstrueret på baggrund af menneskelige forståelser. Når der undersøges konstruktivistisk, mødes virkeligheden med en række forforståelse, som er med til at danne det perspektiv der undersøges med (Mottelsen & Muschinsky, 2017b, s. 29-80).

I den analytiske del af projektet indtages en fænomenologisk syn. Dette projekt bærer præg af det fænomenologiske perspektiv igennem projektets interesse for, hvordan eleverne oplever undervisning i ømtålelige emner. Der undersøges ud fra devisen om, at elevernes oplevelser ikke kan skilles fra den virkelighed der skabes (Mottelsen & Muschinsky, 2017b, s. 29-80). Dette taler ind i den konstruktivistiske tilgang som argumenterer for, hvordan virkeligheden og ny viden skabes gennem menneskelige forståelser.

2.2. Undersøgelsesdesign

2.2.1. Aktionslæring

Dette bachelorprojekts undersøgelsesdesign tager afsæt i principperne for aktionsforskning gennem aktionslæring. I bogen *Aktionslæring* udlægges undersøgelsens metodiske afsæt. En undersøgelse i aktionslæringsregi bidrager med professionsviden. Professionsviden karakteriseres ved viden om, hvad læreren kan gøre, og hvad der virker i praksis. Professionsviden bygger på praktisk viden, der grunder i rutiner, og er knyttet til underforståede værdier, normer og holdninger. Metoden undersøger og eksperimenterer i praksis, med henblik på at udvikle lærerens egen praksis (Andersen, Bayer, & Plauborg, 2007).

2.2.2. Undersøgelsesdesign

Metoden, aktionslæring, bag projektets undersøgelsesdesign er en dynamisk og kontinuerlig proces, man aldrig bliver færdig med qua den kontinuerlige mulighed for udvikling af egen praksis. Projektets problemfelt undersøges i den komplekse hverdagsvirkelighed, som M. Mortelsen ville kalde det (Mottelsen & Muschinsky, 2017a). Aktionslæring er en bevidst intervention i praksis og hverdagsvirkelighed, som gennem eksperimenterende træk afprøver strategier, som skal give anledning til praksisudvikling (Andersen, Bayer, & Plauborg, 2007).

Aktionslæring består af 5 faser. Første fase er formulering af problemstilling. Jeg gik ind til den første del af undersøgelsen, som i dette projekt benævnes forundersøgelsen, med problemstillingen "Hvordan oplever eleverne historieundervisning i ømtålelige emner?". På baggrund af denne

forundersøgelse blev resten af problemformuleringen til, da udfaldene, både de intenderede og ikke-intenderede, kastede lys over undersøgelsens resterende fokusområder.

Herefter gennemførte jeg fase to, som var min aktionsundersøgelse (herefter kaldet undersøgelsen). Denne undersøgelse bestod af 2x45 minutters undervisning (Bilag 1) i to 8. klasser. Det faglige emne var "*Slavegjortes forhold under Danmarks kolonitid*". Under undersøgelsen førte en kollega observation, som er fase 3 i forløbet.

Jf. mit undersøgelsesdesign, som bl.a. sætter fokus på kollegial kritik og vejledning inddrages i 4. fase en semistruktureret samtale med observatøren, klassernes primærlærer i historie. Fase 4 drejer sig om en didaktisk samtale, der kredser om problemet og undersøgelsen, og som indeholder høj grad af refleksion og evaluering. Afslutningsvis vil projektets analyseafsnit udgøre fase 5, som omhandler efterbehandling af undersøgelsen (Andersen, Bayer, & Plauborg, 2007).

2.3. Metodebrug i dataindsamlingen

Dette afsnit går et skridt dybere, fra det overordnede undersøgelsesdesign med afsæt i aktionslæring til de metodiske valg, der ligger bag dataindsamlingen.

2.3.1. Metodetriangulering

I de metodiske overvejelser for metodevalg, er der i særlig grad lagt vægt på metodetriangulering. Forskellige metoder giver mulighed for generering af empiri fra forskellige perspektiver. Metodetriangulering medfører et nuanceret blik på problemformuleringen (Mottelsen & Muschinsky, 2017a, s. 111-112).

Derudover er der lagt vægt på en afveksling i graden af datagrundlagets validitet og reliabilitet, hvor interviews og læringslogs vurderes at have en lavere validitet og reliabilitet end den didaktiske samtale og undervisningsobservationer, grundet det (forventelige) objektive syn i observationerne, og den reflekterede lærerfaglighed der ligger i samtalen.

2.3.2. Dataindsamling – aktivitetsundersøgelser

Til grund for undersøgelsens emnevalg ligger forundersøgelsen to uger forinden. Forundersøgelsen bestod af 2x45 minutters undervisning i begge 8. klasser. Her præsenteredes eleverne for emnet *ømtålelige emner*, herunder tre kortere oplæg om spiralsagen, holocaust og Danmarks kolonitid. Gennem aktivitetsundersøgelser (bilag 2) blev der indsamlet data, der gav udtryk for elevernes oplevelser og følelser omkring emnerne, og i forlængelse heraf valgtes undersøgelsens emne, *De slavegjortes forhold under Danmarks kolonitid*.

2.3.3. Dataindsamling – læringslogs

Projektet har undersøgt elevernes oplevelser med problemfeltet og undervisningen gennem læringslogs. Gennem læringslog har alle elever besvaret tre spørgsmål (bilag 3) pba. undervisningen i undersøgelsen. Dette har givet grundlag for et kvantitativt perspektiv på analysen.

2.3.4. Dataindsamling – elevinterviews

Elevinterviews blev udført i grupper á tre, to og en elev ca. 14 dage efter undersøgelsen var gennemført. I dette projekt ses interviewet, som beskrevet af Brinkmann og Kvale, som en samtale med struktur og formål (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 22). Formålet med interviewene var at nærme sig beskrivelser af, hvad eleverne havde oplevet, og hvordan det åbnede deres perspektiver. Der er altså tale om et inde fra perspektiv på eleverne, hvori det interessante er elevernes egne udsagn, stemmer og rolle som aktør i eget liv (Miller, 2017, s. 263).

Sigtet var at stille spørgsmål, som gav plads til fænomenologiske svar, om hvordan eller hvad eleverne oplevede, samt spontane beskrivelser, hvorfor interviewene blev gennemført med et semistruktureret islæt. Forud for undersøgelsen gav alle elever og forældre tilladelse til deltagelse i et optaget interview, og blev informeret om anonymisering og tavshedspligt. Eleverne blev interviewet i grupper for at skabe et trygt rum og give en "medspiller" i den dialog, der kan opstå i interviewet. En enkelt elev blev dog interviewet alene grundet egne observationer af elevdynamikker. Interviewene foregik i kendte rammer på skolen, og jeg havde en god relation til eleverne, efter 6 ugers praktik på årgangen i efteråret 2024, og efterfølgende tilknytning som tilkaldevikar på skolen.

2.3.5. Dataindsamling – undervisningsobservationer

Under undersøgelsen blev der indsamlet observationer af en kollega ud fra et struktureret observationsskema, (bilag 3). Observatøren påtog sig en komplet observatørrolle. Hun observerede undervisningen og relationelle interaktioner på afstand ukendt for eleverne (Østergaard, 2017, s. 32-33). Det strukturerede observationsskema havde fokus på særlige elever i relation til forundersøgelsen, sprog og mimik, udvalgte undervisningssektioner og underviseren. Der blev også ført feltnotater af undertegnede, hvori observationspositionen er komplet deltager, da der er fuld deltagelse i undervisningen og først bagefter nedskrevet.

Dataindsamlingen afsluttedes med en kollegial samtale, i aktionslæring kaldet didaktisk samtale, hvor undervisningerne vendes ud fra udvalgte fokusområder pba. observationer og feltnotater (bilag 3).

2.4. Metodekritiske overvejelser

Man bør tillægge en særlig opmærksomhed på det konstruktivistiske. Dels er det en tilgang, som denne undersøgelse benytter sig af, men det er også et princip for etiske forhold i undersøgelser. Alt stof, data og empiri er udvalgt frem for noget andet. Det gælder både undervisningen, metoderne og

databehandling. Noget trækkes frem, andet gemmes væk. Alt dette sker pba. kriterier der er menneskeligt skabte, og som derved skaber den virkelighed der undersøges. Det hele er altså del af en selektionsproces, hvorom der er opsat kriterier. Med hensyn til aktionslæring, kritiseres dette for manglende forandringsperspektiv, da man ofte undersøger en eller få udvalgte lektioner, og handler herefter (Mottelsen & Muschinsky, 2017b, s. 29-80).

3. Teoretisk afsæt og empirisk analyse

Med problemformuleringen og undersøgelsesspørgsmålene som ramme for databehandlingen, har datagrundlaget været styrende i valget af temaer, herunder teorier og begreber, for analysen. Datagrundlaget har skabt blik for gennemgående tematikker, som har ført til analysens fokusområder. De følgende afsnit fungerer som en vekselvirkning mellem teori og analyse.

Først præsenteres det empiriske datagrundlag, hvorefter hver af de tre underspørgsmål besvares gennem teorier og empirisk analyse.

3.1. Præsentation af det empiriske grundlag

Projektets undersøgelse har ledt til et bredt datagrundlag, som gennem triangulering har forsøgt at skabe rum for flere perspektiver. Nedenfor præsenteres projektets empiri, som er genereret pba. det indsamlede datagrundlag. Undersøgelsen er opdelt i før, under og efter, og skitseres nedenfor.

Før	Under	Efter
Forundersøgelse 2 x 45 minutter i hhv. 8.A og 8.B	Aktionsundersøgelse <i>omtalt som "undervisningen"</i> 2 x 45 minutter i hhv. 8.A og 8.B	Efterbehandling Indhentet samme dag
Aktivitetsundersøgelserne: "Kold-lunken-varm" og Figurtræet	Strukturerede observationer fra undervisning, udført af klassens faste historielærere.	3 elevinterviews med 3,2 og 1 elev
Feltnoter	Læringslogs (alle elever) Feltnoter	Kollegial didaktisk samtale 30 minutter

I bilag 3 er alle stillede spørgsmål samlet.

Eleverne fra læringslogs og observationer er benævnt ved **Elev [bogstav]**, mens eleverne fra interviews er benævnt **Elev [tal]**. Bruges der data fra samme elev, men forskelligt datamateriale benævnes eleven ens begge steder.

3.2. Stof- og indholdsvalg i et almindeligt – og historiefagligt perspektiv

Når denne undersøgelse ønsker at kaste et blik på de ømtålelige emners potentiale i undervisningen, må der trædes et skridt tilbage. Forud for disse emners berettigelse og anvendelsesmuligheder, bør ses på historiefaglige og almindelige indholdsvalg.

Dette afsnit belyser 1. undersøgelsesspørgsmål; ***Hvordan vælges det rette indhold?***

Nedenfor præsenteres W. Klafkis begreber på den almindelige del af spørgsmålet, samt Thomas Ziehes perspektiver på kulturelle horisonter. Herudover suppleres med Sten Larsen og Jens Aage Poulsen, når der redegøres for historiefaglige perspektiver på indholdsvalget, hvilket suppleres med Louise Klinges teori om elevers medbestemmelse. Afsnittet berører dermed dels indholdsvalg og – overvejelser, men også, hvordan indholdet opleves for eleverne. Afsnittet afsluttes med en opsummering på analysens pointer.

De nævnte teorier og teoretikere anvendes til at belyse empirien, med et særligt blik for lærerens refleksioner og intentioner med indholdet, samt elevernes oplevelse af selv samme. Derudover lægges i høj grad vægt på den empiri, der er genereret ud fra aktivitetsundersøgelserne, hvor eleverne besvarer skemaet ”varm-lun-kold” og placerer sig i et figurtræ (bilag 2).

3.2.1. Gensidig åbenhed og eksemplarisk metode – Wolfgang Klafki

Wolfgang Klafki, tysk professor i pædagogik, præsenterer og anvender begrebet *gensidig åbenhed*. Dette begreb beskriver, hvordan undervisningens metoder og indhold skal lede til, at eleven åbner sig for verden, og verden åbner sig for eleven. Dette kaldes også den dobbelte åbning, som lægger sig op ad Klafkis dannelsesbegreb om den kategoriale dannelse, der præsenteres som syntese af den materiale og formale dannelse. Denne syntese forener indholds- og verdensperspektivet ved den materiale dannelse og det menneskelige og individuelle perspektiv ved den formale dannelse. Den kategoriale dannelse skal både skabe erkendelse og handlemuligheder for eleven (Bogisch & Kornholt, 2013, s. 10).

Klafkis dannelsesperspektiv afspejles i hans tanker om indholdsvalget, og kommer til syne gennem hans tanke om *den eksemplariske metode*. Dette metodiske greb lægger vægt på, hvordan udvalgte eksempler og fænomener, kan være med til at ordne den brede verden i generelle og repræsentative kategorier (Wiberg, 2017, s. 21-30). Det er altså lærerens opgave at præsentere eleverne for disse udvalgte eksempler og fænomener, som vurderes egnede til at åbne verden for eleven, samt at lede eleven til forståelse af generaliserede principper (Bogisch & Kornholt, 2013, s. 10). Opgaven består i at træffe rette eksemplariske indholdsvalg, men i høj grad også i at skabe metodiske rammer for undervisningen. Når eleven arbejder med udvalgt stof eller emner, opnås muligheder for at skabe

sammenhænge, samt handlemuligheder til at agere på samme måde i lignende situationer – mener Klafki (Wiberg, 2017, s. 21-30).

3.2.2. Eksemplarisk metode og handlemuligheder

Elev M: *"Ja, men jeg kommer aldrig til at være helt klar. Når man har om svære emner, vænner man sig til det og så bliver det nemmere og nemmere hver gang."*

En del af undersøgelsens datagrundlag bygger på kvantitative læringslogs. Citatet af Elev M herover er svar på første spørgsmål: *Føler du dig mere klar til at behandle svære emner? Hvorfor/hvordan?*

Jf. Klafkis teori om udvikling af strategier og handlemuligheder til at kunne handle i lignende emner peger Elev M's udtalelse på, at undervisning i et enkelt ømtåleligt emne kan lede til en nemmere tilgang til denne type emner gennem "øvelse" i det ømtålelige landskab. Nedenstående citater fra to andre elevers læringslogs peger på samme pointe.

Elev N: *"Ja, fordi nu har vi snakket om nogle af de sværeste emner, så jeg synes ikke alle de andre emner føles så hårde."*

Elev C: *"Ja, fordi jeg har en god lærer, der forklarer og hjælper med, hvordan man skal behandle forskellige svar."*

Indholdet bør, ifølge Klafki, bære præg af eksemplariske indholdsvalg, som dels strækker sig ind i elevernes livsverden, og samtidig ud i den store verden. I den sammenhæng, kan man spørge sig selv; *Hvem bestemmer, hvad der er ømtåleligt? Skal man altid sikre at ramme præcis ned i elevernes livsverden, interesser og relevansopfattelser?*

3.2.3. Kulturelle horisonter – Thomas Ziehe

Måske snarere tværtimod? Thomas Ziehe, tysk professor i pædagogisk, argumenterer for, at lærere ikke altid skal eller kan træffe indholdsvalg, som rammer lige ned i elevernes kulturelle horisont.

Ziehe peger på, at mange lærere og elever har bemærket en kløft imellem læreres kulturelle horisonter og elevernes. Denne kløft kan bl.a. indeholde læreres overbevisning om, at visse emner findes interessante for eleverne.

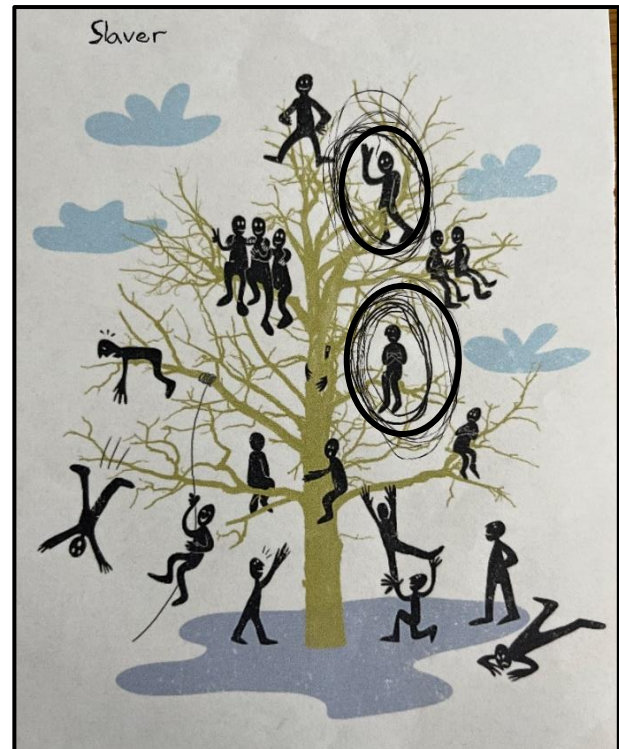
Han præsenterer et eksempel, der omhandler elevers modvilje mod abstrakthed, og hvordan eleverne foretrækker det konkrete i stedet (Ziehe, 2004, s. 65-80).

3.2.4. Bevågenhed mod ømtålelige emner

Førsteligt trækkes en parallel mellem eksemplet om elevers modvilje mod abstrakthed, og så de ømtålelige emner. Undersøgelsen peger ikke på en direkte modvilje mod de ømtålelige emner, men der observeres en bevågenhed og forsigtighed omkring emnerne.

I bilag 2 ses skabeloner og resultater for de to aktivitetsundersøgelser, der gennemførtes som en del af forundersøgelsen, hvor alle tre emner stadig var i spil. I forundersøgelsen søgtes det at finde frem til, hvilke(t) emne(r) eleverne fandt ømtålelige, og samtidige relevante. I figurtræs-undersøgelsen, hvor eleverne svarede på, hvad de ville føle ved undervisning i et af de emner, som de kategoriserede som ømtåleligt, tilkendegav flere elever to figurer på samme tid.

Som det ses på billederne herunder, svarer eleverne både en figur der ser glad ud, samt en figur der viser "modstand" f.eks. gennem bange følelser eller forsigtighed.



Eleverne tilkendegav efterfølgende, at de havde besvaret således fordi de dels var nysgerrige på undervisningen og fandt emnet spændende, men samtidig også var ukomfortabel med emnet.

Nedenfor udtaler Elev 1 og 2 sig i et elevinterview, som netop viser en forsigtighed, og blanding af følelser (bilag 4):

Louise: *Nu ved jeg ikke om I tænkte på emnet med slaverne da I gjorde det (red: udfyldte figurtræet), men hvis nu I skulle tænke på slaverne, hvordan ville I så placere jer på figurtræet?*

Elev 1: *"Altså jeg valgte den helt i toppen (red: smilede mand i toppen), for selvom det er kontroversielt, så synes jeg det ville være sjovt at lære om."*

Elev 2: *"Jeg tror jeg havde taget denne der (red: mand der lige hænger i) fordi sådan, det kan godt være lidt "wow" at sådan høre om, men alligevel også spændende. Meget."*

I løbet af undervisningen, kom elevernes opmærksomhed på egen ageren overfor indholdet til udtryk. Det ses i nedenstående eksempler fra observationsskemaet. I det første eksempel, viser Elev C en nysgerrighed på, hvad man må sige i klasserummet. Han har tydeligvis et behov for at sikre, hvorvidt det er okay at sige *neger*. Det andet eksempel viser elev K, der reagerer kropsligt under egen oplæsning (bilag 5).

Uddrag fra observation i 8.b.

Elev C rækker hånden op og spørger: "når vi har om det her, må man så godt sige N-ordet?"

Louise: "Ja, det må man gerne fordi... (fik ikke den præcise forklaring med)... men det er noget, vi kan sige i dette rum og ikke noget vi tager med ud i frikvarteret".

Elev C: "ej, det kunne jeg heller aldrig finde på"

Elev S reagerer på Elev C's spørgsmål: smiler, kigger ned, skuldrene op til ørerne, synker helt ned i kroppen.

I løbet af undervisningen arbejdede den ene del af klassen med Olaudah Equianos erindringer, mens den anden halvdel arbejdede med Gardelins reglement fra Dansk Vestindien. Eleverne, der læste reglementet, blev bedt om at give eksempler på nogle af reglerne og straffene.

Uddrag fra observation i 8.b.

Elev K læser op fra sin kilde, "Hvis en neger eller en slave..." smiler, og trækker sine ærmer udover hænderne, da hun siger "neger".

Disse ovenstående eksempler fra empirien understreger den bevågenhed og forsigtighed som eleverne viser overfor de ømtålelige emner. Der ses ikke en direkte modstand mod det valgte emne, måske fordi eleverne selv har haft medindflydelse på valget af emne. Dette præsenteres yderligere i afsnit 3.2.7.

Det bør tilføjes at eleverne, i både læringslogs og interviews, giver udtryk for, at på trods af emnernes ømtålelige karakter, så havde den metodiske og didaktiske ramme betydning for elevernes væren i klasserummet og forståelse af de historiske forhold. Et eksempel herpå er Elev 3, der udtaler sig nedenfor om, hvordan aktiviteten, hvor fem elever skulle ligge i en skitse af et slaveskib på gulvet, virkede for hende (bilag 6). *Slaveskibs-aktiviteten* var en del af undervisningen, med intention om at lede elevernes mod kropslige erkendelser af indholdet.

Louise: *"I brugte jeres kroppe fysisk i denne undervisning. Gav den (red: undervisningen) dig et andet perspektiv på sagen? Altså et andet syn på sagen? I har allerede sagt at I synes det var godt og fedt at bruge kroppen, men gør det, at man bliver klogere eller giver det et andet syn på det?"*

Elev 3: *"Jeg tror det giver mere forståelse for det, og sådan, "Okay, det var faktisk så tæt de lå"-agtigt, i den her firkant.*

3.2.5. Stof- og indholdsvalg i historiefaget

Sten T. Larsen og Jens Aage Poulsen fastslår i bogen *Historieundervisning – en fagmetodik*, at det fagdidaktiske syn er afgørende for indholdsvalget. Dette projekt behandler historieundervisningen, ud fra en historiebevidsthedsposition.

Denne fagdidaktiske position fordrer et fokus på subjektiviteten, historiebrug og historiebevidsthed. Eleverne skal se sig selv som både historieskabte og -skabende, og udgangspunktet for undervisningen bør derfor være, hvad historie er og kan i samfundet (Larsen & Poulsen, 2021a, s. 17-31).

3.2.6. Analyse af historisk bevidsthed og klassedialog

Med et historiebevidsthedsperspektiv for øje gennemførtes undervisningen med inddragelse af klip fra DR's nye dramadokumentar *Slave af Danmark* (Bandak & Torsting, 2025), som gav anledning til samtale om historiebrug. Eleverne præsenteres for det meget erindrende, til tider politiske, aspekt, der kan være ved denne type historiebrug.

I observationsskemaet fra undervisningen beskrives flere eksempler fra klassedialogen, hvor klassen placerede sig i en rundkreds, mens de så tre billeder (se forsiden). Efter en kort makker-snak om billederne præsenteredes eleverne for en række tilhørende spørgsmål.

Jeg vil trække Elev 1's kommentar fra klassedialogen frem, og supplere med samme elevs udtalelse fra interviewet (bilag 7). Forud for Elev 1's svar redegøres kort i klassen, med elevinddragelse, for branden på Børsen, samt Børsens historiske funktion. Elev 1 viser her, hvordan hun formår at gøre sig refleksioner over mennesket som historieskabende. Dette understøttes af hendes udtalelser i interviewet, hvor hun henviser til det ansvar, hun mener ligger hos mennesker i dag ift. genopførslen af Børsen. Hun stiller selv dilemmaet, at ligegyldigt, om man vælger at genopføre Børsen eller ej, ligger ansvaret på "os". Elevens udtalelser peger på en bevidsthed, eller i hvert fald spirende bevidsthed, mod det faktum, at mennesker er historieskabende, og vores handlinger har en historisk konsekvens.

Uddrag fra observation i 8.b.

Louise: "Skal det (red: Børsen) genopbygges, skal det være stort og smukt og pragtfuldt igen i dag?"

Elev 1: "Jeg synes det skal genopbygges, bare fordi det var noget der var dårligt engang, skal det ikke slettes".

Uddrag fra interview:

Louise: " Hvis jeg siger "Historien skaber os, og vi skaber den", hvad tænker du så? Har denne undervisning skabt mere perspektiv for at forstå denne sætning?"

Elev 1: "Ja... og så betyder den (red: sætningen om at vi er historieskabende) også sådan lidt, at det lidt er vores ansvar, føler jeg. F.eks. det med børsen som vi snakkede om, at man så enten bare skal bygge det op igen eller man skal sige, "at det her er simpelthen for.... altså langt borte, til at man kan... gøre det (red: bygge Børsen) igen."

Uddrag fra observation 8.b:

Elev N: "Det er lidt mere woke at sige slavegjort".

Sådan svarer Elev N på spørgsmålet: *Bør vi kalde de mennesker, der blev købt i Afrika for slaver eller slavegjorte?* (bilag 8)

Efter klassedialogen om genopbygningen af Børsen, skærpes elevernes opmærksomhed mod brugen af ordet *slavegjort* frem for *slave*. På trods af den manglende uddybning af forståelsen af ordet *woke*, som ved tilstedeværelsen nærmest lå implicit, skimtes her en viden om ordenes betydning. Eleven viser en bevidsthed om, at den historiske betegnelse *slave* opnår en anden forståelse, respekt og bevidsthed gennem betegnelsen *slavegjort*. En anerkendelse af uretfærdige og utilgivelige forhold.

Der foretages nu en vending, så analysen ledes tilbage til det egentlige fokus for afsnittet, *stof- og indholdsvalg*. Sten T. Larsen pointerer, hvordan undervisningen skal opleves motiverende, engagerende og subjektivt vedkommende for eleverne. Til dette bidrager Larsen med vigtigheden af elevinvolvering. Kun i forbindelsen mellem stof og elev, kan der ske en involvering og engagement (Larsen, 2021b, s. 35-45).

3.2.7. Elevernes medbestemmelse – Louise Klinge

Elevinddragelse og medbestemmelse indgår som en del af Louise Klings, forsker i relationskompetence, teori om lærerens relationskompetence. Forskning peger på, at hvis disse behov opleves, højnes mulighederne for, at der opstår indre motivation. Eleverne skal kunne se en mening og opleve overensstemmelse med sig selv i undervisningen, for at kunne engagere sig frivilligt (Klinge, 2017).

"Målet med den selvbestemmelsesstøttende undervisning er at nære og udvikle de indre motiverende ressourcer, der allerede er i eleven, da deres faglige udbytte og trivsel hermed øges." (Klinge, 2017, s. 150)

Klinge foreslår, at man som lærer kan imødekomme elevens behov for selvbestemmelse ved at lade undervisningen tage udgangspunkt i elevernes initiativer og forslag, give plads til undrende spørgsmål

og spontane ytringer, give eleverne valgmuligheder, begrundelser for valg og ved at undervisningen fremstår relevant og meningsfuld.

For at vende tilbage til det tidligere spørgsmål; *Hvem bestemmer, hvad der er ømtåleligt?* kan de nedenstående analytiske eksempler bringe et bud på banen. Som lærer kan man undersøge, hvilke emner der rører sig, provokerer eller udfordrer eleverne, og anvende dette i undervisningen jf. Klingses ovenstående forslag. Derudover peger undersøgelsen på en mulighed for samtidig at observere, hvad eleverne føler når disse emner anvendes i undervisningen.

3.2.8. Aktivitetsundersøgelser – "Kold-lunken-varm" og Figurtræet

I løbet af forundersøgelsen besvarede eleverne to besvarelsesark hhv. *kold-lunken-varm* og *figurtræet*. Eleverne blev præsenteret for tre oplæg á 5 minutter om Holocaust, Spiralsagen i Grønland og Slavehandel i og omkring Vestindien. Herefter skulle de indikere i et individuelt skema, hvorvidt det præsenterede emne var koldt, lunken eller varmt for dem, set i et ømtåleligt perspektiv (bilag 2).

Nedenstående tabel viser de to klassers samlede besvarelser af "kold-lunken-varm":

8.a

	Slaveri (Nr. 1)	Holocaust (Nr. 2)	Spiralsagen (Nr. 3)
Varm	4 elever	7 elever	1 elever
Lunken	14 elever	11 elever	8 elever
Kold	1 elever	1 elever	10 elever
Point (3 p, 2 p og 1 p)	41	44	29

8.b

	Slaveri (Nr. 3)	Holocaust (Nr. 2)	Spiralsagen (Nr. 1)
Varm	11 elever	13 elever	6 elever
Lunken	9 elever	7 elever	13 elever
Kold	2 elever	1 elever	2 elever
Point (3 p, 2 p og 1 p)	53	54	46

Som det fremgår på ovenstående skemaer, blev emnerne præsenteret i forskellig rækkefølge for hver klasse. Det er værd at bemærke, at *spiralsagen* opfattes væsentlig mere ømtålelig i 8.b, hvor emnet agerer referenceramme ved at være det først præsenterede emne. Den beregnede pointsats beretter derudover om en generelt højere grad af ømtålelighed overfor emnerne i 8.b end 8.a. Det er to vidt forskellige klasser, med en overvejende mere reflektiv elevsammensætning i 8.b. Dette ses f.eks. i observationsskemaerne, og i de udvalgte eksempler her i projektet, hvor elever fra 8.b er stærkere repræsenteret. Afsnit 3.2.4. redegør for betydningen af *figurtræs-besvarelser* med indikation af mere end en figur.

Intentionen bestod i at lade eleverne være medbestemmende på emnet for undersøgelsen, og samtidig indhente data på elevernes opfattelser og følelser omkring ømtålelige emner.

Materialet til aktivitetsundersøgelserne ("kold-lunken-varm" og "figurtræet") er lavet med inspiration fra en uddannelsespakke til lærere, der er udviklet af Nordisk råd og Undervisningsministeriet i 2017, *Kontroversielle emner i skolen* (Nordisk Råd og Undervisningsministeriet, 2017).

Forundersøgelsen gennemførtes med en hypotese om at *spiralsagen* ville prikke mest til eleverne qua emnets aktualitet og ungdomsperspektiv gennem aktørernes alder og omdrejningspunktet som værende prævention. Desuden forventedes *holocaust* at være absolut laveste scorer, og emnet *slavehandel* som et modstandsfyldt emne qua klassernes mangfoldige ophav.

Emnet for undersøgelsen faldt, som bekendt, på *slavehandel* grundet nærmest pointlighed med *holocaust*, suppleret med nogle spændende observationer og dynamikker i klasserne under disse præsentationer.

I en uformel samtale med klassens faste historielærer forelægges en nysgerrighed over elevernes bevarelse af *holocaust* som det mest ømtålelige i begge klasser. Læreren fortæller, at klasserne er undervist kronologisk, hvilket vil sige 1600-tallet i 6. klasse, 1700-tallet i 7. klasse osv. De har derfor ikke haft om verdenskrigene endnu, og *holocaust* er blot et perifert bekendtskab for de fleste. I artiklen *Hvad med indholdet?* pointeres, at kronologisk ordnet undervisning risikerer at lede eleverne til den slutning, at historien afsluttes ved et emnes ophør, fordi den indholdsviden de har tilegnet sig sjældent anvendes i næste emne. Ydermere glemmes elevernes indholdsviden formentlig hurtigt, da sammenhængen mellem emnerne og betydningen for elevernes samtid og fremtid ikke vægtes (Poulsen, 2022, s. 20-35).

Afslutningsvis, og som bro til det næste undersøgelsesspørgsmål, vil jeg fremtække pointen om, at ikke kun stoffet skal opleves subjektivt vedkommende, det skal metoden også (Larsen, 2021b, s. 35-45). Altså måden, hvorpå vi anvender det udvalgte emne og indhold, så dette, som et medium for indhold og elev, skaber adgang til elevernes livsverden.

3.2.9. Delkonklusion på 1. spørgsmål

Afsnittet præsenterer elevernes udtalelser om, at øvelse i det ømtålelige landskab fører til mod på behandling af disse emner. Undersøgelsen peger på, at eleverne kan opleve flere modsatrettede følelser ved arbejdet med ømtålelige emner, herunder en særlig bevågenhed omkring emnerne. Derudover viste undersøgelsen også, at de metodiske og didaktiske rammer omkring emnet er vigtige. Eleverne bifalder i særdeleshed aktiv deltagelse og kropslig involvering. Det fagdidaktiske syn på historisk bevidsthed bringes i spil teoretisk og gennem empiri fra klassedialogen, som viser at dette kan være en

metode til at styrke elevernes refleksioner iht. historisk bevidsthed. Afslutningsvis berører afsnittet elevernes medbestemmelse, gennem en screening af elevernes følelser og opfattelser af ømtålelige emner. Et aspekt, der opfattes som relevant for elevernes oplevelse af motiverende undervisning.

3.3. Anvendelse af indhold så potentialet bringes frem

Dette afsnit behandler 2. undersøgelsesspørgsmål, hvor vi træder ind i næste område;

Hvordan anvendes indholdet så potentialet bringes frem?

I dette afsnit præsenteres Thomas Ziehes begreber *god anderledeshed* og *skolen som kontrafaktisk rum*. Ziehes ideer har været fundament for undersøgelsen, som har sigtet mod *give eleverne mere med hjem, end de kom med*. En sætning som opsummerer Ziehes tanker ved de udvalgte begreber. Begreberne vil i analysen bruges til at kaste et blik på de ømtålelige emners potentiale i skolekontekst. Ziehe suppleres med et genbesøg hos Klafkis eksemplariske metode.

Afslutningsvis opsummeres afsnittet i en delkonklusion.

3.3.1. *God anderledeshed – Thomas Ziehe*

Thomas Ziehe præsenterer teorien om *god anderledeshed*. Ziehe erfarer en modstand mod *anderledeshed*, og en følgevirkning heraf, bliver den manglende slutning, at der faktisk findes et produktivt element i (god) *anderledeshed*.

Ziehe mener, at inddragelsen af det anderledes eller fremmede element er en del af lærerens opgave i forsøget på at ryste og provokere elevernes slutninger, selvfølgeligheder og visheder. Han advokerer for en løsning på den fare, der kan opstå ved at tilpasse alle emner til elevernes horisonter. Han foreslår enten en under-determinering af emnet, hvor vi efterlader emnet med huller, eller en over-determinering, hvor vi forsyner emnet med særlige træk og intensiverer det (Ziehe, 2004, s. 65-80).

Når der i undervisningen (bilag 1) integreres aktiviteter, med en vis grad af kropslig erkendelse er det med intentionen om at gøre de historiske forhold tydelige og kropslige for eleverne.

I undervisningen deltager eleverne i aktiviteter, hvor de fordeles i skibe lavet af torv, og sejler i grupper fordelt som slavegjorte, våben og alkohol, samt bomuld og sukker. På fællesarealet var hængt skilte op i tre hjørner, der indikerede Vestindien, Afrika og Danmark. Eleverne flyttede sig fysisk fra lokation til lokation. På strækningen mellem Afrika og Vestindien "døde" 20% og der ventede dobbeltarbejde i form af armbøjninger da de kom frem.

Den aktivitet, der skabte størst erkendelse ved eleverne, var *slaveskibs-aktiviteten*. Fem elever blev kaldt op for at ligge i en firkant med målene 1,82 m x 2,05 m, hvilket svarer til 5 mands liggeplads på et slaveskib. Den erkendelse Elev 3 beskriver i afsnit 3.2.4. suppleres af den faste lærers genfortælling af situationen i den didaktiske samtale (bilag 9).

Eksempel fra didaktisk samtale.

Den stærkeste aktivitet mht. det (red. Kropslig erkendelse), var da de ligger i firkanten (slaveskibe), og stærkest i 8.B, da Louise tydeliggør med målebåndet, at én ting er at de ligger tæt, men næste lag af slavegjorte starter kun 80 cm. over dem. Lærer A observerer, at elever reagerer med en overrasket og forbløffet mimik. Den (red: aktiviteten) synes hun var rigtig god, for det viste virkelig eleverne i rummet, hvordan det var.

Med Ziehes teori for øje, kan ovenstående aktiviteter ses som eksempler på, hvordan man kan over-determinere undervisningen gennem intensiverede tiltag, hvor essensen af de historiske aktørers oplevelser og følelser forsøges overført (i modereret grad) til eleverne.

3.3.2. Rette eksempler og metoder – Et supplement fra Klafki

Klafki supplerer Thomas Ziehes ideer om kulturelle horisonter gennem sit dannelsesperspektiv. Når indholdet anvendes og præsenteres for eleverne gennem rette eksempler og metodiske rammer, kan det netop ramme elevernes kulturelle horisonter, og skabe en erkendelse, hvor verden åbner sig for eleverne og eleverne for verden.

Dette eksemplificeres gennem citaterne i afsnit 3.2.4, hvor Elev 3 pointerer, hvordan det at bringe kroppen i spil skaber erkendelser og en fornemmelse af "okay, det var faktisk så tæt de lå".

En række elever giver i deres læringslogs udtryk for, hvordan undervisningen har givet dem et andet perspektiv på emnet, samt hvilken læring de har opnået gennem kropslig involvering og – erkendelser:

"Jeg forstod, hvordan tingene fungerede meget bedre"

"Jeg synes jeg lærte meget af, at vi lavede aktiviteter fordi så tror jeg også, at man husker det bedre. Og så det også lidt sjovere i stedet for bare at sidde ned hele timen."

"Det har givet mig et helt andet syn på, hvordan slaverne levede og deres arbejdsomgivelser."

Når der arbejdes med under- eller overdeterminering af emnet, samt rette eksempler og metodiske greb, skabes et særligt rum som skolen kan tilbyde eleverne. Et rum for anderledeshed, for samvær med andre elever og, med Ziehes ord, en kunstig foranstaltning. Ziehe benævner i forlængelse heraf, skolen som et *kontrafaktisk erkendelsesrum* (Ziehe, 1989, s. 83).

3.3.3. Skolen som kontrafaktisk erkendelsesrum – Thomas Ziehe

"Skolen skal være kunstig, skolen skal være forskellig fra realiteternes virkelighed, skolen skal være overraskende" (Ziehe, 2004, s. 77)

Thomas Ziehes beskrivelser af skolen som en kunstig og kontrafaktisk fortolkning af virkeligheden, kan ses i forlængelse af hans tanker om *god anderledeshed*. Ziehe mener, at skolen bør være et kontrafaktisk erfaringsrum. Altså et rum der er kontra, *modsat*, det faktiske, *det virkelige*. Skolen skal tilbyde eleverne noget andet end realiteterne udenfor skolen (Ziehe, 1989, s. 83).

"Hvis skolen overhovedet kan have en enfatisk mening, så må det dog være den at komplettere nogle samfundsmæssige og biografiske mangelerfaringer, at tilbyde nogle læreprocesser, som ikke ville være kommet i stand af 'sig selv' hos børnene og de unge." (Ziehe, 1989, s. 83n)

I ovenstående citat retter Ziehe skolens potentiale mod det rum og de processer læreren kan skabe. Skolen som en både virkelighedsnær og kunstig dimension i samfundet, kan tilbyde eleverne rammer, perspektiver og handlemuligheder til deltagelse i samfundet.

Undersøgelsen peger på at der, under rette rammer, er plads til at behandle ømtålelige emner i et undersøgende og nysgerrigt rum. Eleverne behøver ikke at kunne handle samfundskorrekt i undervisningen med disse emner, for der kan skabes en kunstig virkelighed i skolen, hvor der er plads til udvikling af viden og handlemuligheder. Eksemplet fra afsnit 3.2.4, hvor eleverne svarer forskellige figurer på figurtræet er et eksempel på dette. Skolen kan være et rum med plads til både udvikling og videnssøgning, samtidig med en anerkendelse af egne følelser. Eleverne må gerne føle en dissonans mellem interessen for mere viden og egne kropslige oplevelser.

Louise: *"Hvordan oplever I undervisningen i hhv. ømtålelige emner og generelt de slavegjortes forhold under kolonitiden?"*

Elev 4: *"Jeg synes faktisk, det var federe end normalt, jeg kunne bedre lide det her"*

Louise: *"Hvad gjorde det federe?"*

Elev 4: *"Hmm, der ved jeg ikke måske, at det var lidt kontroversielt."*

Elev 5: *"Ja, det er sådan, at folk kunne diskutere lidt (Elev 4 er enig), men sådan på en god måde."*

Citaterne fra Elev 4 og Elev 5 peger på, at emnet i sig selv kan skabe en motivation hos nogle elever (bilag 10). Elev 5 understreger det gode i, at undervisningen og emnet kan give anledning til diskussion. Dette taler ind i Ziehes tanker om nødvendigheden i at undervise i emner, som prikker til eleverne, men i særdeleshed også det, at klasserummet kan danne ramme for et rum med god diskussion.

Skolen som kontrafaktisk erkendelsesrum, og teorien om god anderledeshed, kan tilbyde eleverne at prikke og ryste til deres sandheder, men vigtigst i denne kontekst: et rum, hvor jævnaldrende mødes og behandler relevante emner under didaktiske rammer og forskellige perspektiver.

Uddrag fra didaktisk samtale:

"Trods forskellige baggrunde, erfaringer og forudsætninger så mødes de (red: eleverne), skaber et fælles rum og taler om noget ømtåleligt, på en anden måde end man nogensinde kan derhjemme om middagsbordet. Skolen kan her tilbyde nuancerede perspektiver, og et andet rum."

Således formulerede klassernes faste historielærer sig, da hun blev spurgt indtil, hvordan man kan advokere for inddragelsen af ømtålelige emner (bilag 11). Sigter man højt bør alle emner planlægges så de ryster og udfordrer elevernes sandheder. Dog tilbyder de ømtålelige emner i særdeleshed et indhold, et rum og en metodisk ramme, de ikke får andre steder, mener læreren.

3.3.4. Delkonklusion på 2. spørgsmål

Undersøgelsen peger på, med hjemmel i eksemplet fra den didaktiske samtale og læringslogs, at indholdet har åbnet sig på en særlig måde for eleverne, og skabt erkendelser gennem de kropslige aktiviteter. Derudover, at eleverne gennem undervisningen, herunder indholds- og metodevalg, har fået nye perspektiver på emnet, gennem bl.a. aktiviteterne og den anderledeshed eleverne har oplevet gennem undervisningen. Eleverne har oplevet et rum, hvor der har været plads til diskussioner, forskellige følelser og holdninger og anderledes tilgange.

Undersøgelsen peger på, at både lærer og elever kan se meningen og potentiale i at behandle ømtålelige emner i skolen.

3.4. Historisk bevidsthed – og vejen dertil.

Det sidste afsnit i projektets analyse vil omhandle problemformuleringens sidste element, ud fra undersøgelsesspørgsmålet; Hvordan kan disse processer (indholdsvalg og anvendelse heraf) styrke elevernes historiske bevidsthed?

I den indledende del af projektet defineredes historisk bevidsthed i korte træk.

Bernard Eric Jensens syn på historiebevidsthed og historisk bevidsthed præsenteres i dette afsnit, og anvendes som et genbesøg på den tidligere anvendte empiri, med henblik på at undersøge, hvorvidt undervisningen har tilbudt eleverne muligheden for at styrke deres historiske bevidsthed. Afsnittet afrundes med en delkonklusion.

3.4.1. Historisk bevidsthed som mål

Historiebevidsthed opfattes af Bernard Eric Jensen som et menneskeligt grundvilkår. Det handler om at forstå historien som en proces. Der sættes ikke lighedstegn mellem historie og fortid, derimod forstås historie som en proces og en sammenhæng (Pietras & Poulsen, 2016, s. 67-85), der indeholder både fortid, nutid og fremtid (Bernard, 1996, s. 5-18). Historiebevidsthed adskilles fra en opfattelse af historien som lig fortiden, et afsluttet kapitel. En opfattelse, der ikke er unormal for elever i folkeskolen, som denne undersøgelse også peger på. Undersøgelsen peger på, at nogle elevers historiske bevidsthed kan forfines. I afsnit 3.2.6 gives eksempler på, hvordan den historiske bevidsthed kommer til udtryk hos andre elever.

Elev 4 (fra læringslog): *"Jeg har ikke rigtig fået et andet perspektiv på det, da det ligger meget langt tilbage i historien."*

Elev A (fra læringslog): *"... men jeg føler ikke rigtigt, at der er nogle svære emner, fordi det allerede er sket."*

Elev 4 og Elev A's udtalelser peger mod en forståelse af historien som en distancering, der qua dets årstal ligger langt tilbage, og derudover er et fast og afsluttet forhold. Der er ikke noget, der peger på en dynamisk og foranderlig forståelse af historien, og derfor er det svært at skimte en opfattelse af individet som historieskabende i elevernes udtalelser. Derudover peger eksemplerne også på en manglende forståelse af fortids-nutids-fremtids sammenhæng, hvilket leder til en ide om, at disse elever måske ikke har fundet emnet, hverken samfundsrelevant eller individrelevant jf. Sten Larsens teori om sammenhæng mellem samfundsaktuelle emner og elevernes udvikling af historisk bevidsthed (Larsen & Poulsen, 2021a, s. 17-31).

"Historiebevidsthed tager afsæt i det forhold, at fortiden er til stede i nutiden som erindring og fortidsfortolkning, og at fremtiden er til stede som et sæt forventninger." (Bernard, 1996, s. 5)

B.E. Jensen udfolder, at en metode til udvikling af kompetencen historisk bevidsthed sker ved, at eleven kommer nærmere en forståelse af det forhold, at mennesket er historieskabende og samtidig historieskabende (Bernard, 1996). Som nævnt i begrebsafklaringen i afsnit 1.3.3, defineres historisk bevidsthed som en kompetence, og en del af livsvilkåret historiebevidsthed.

Det at lære historie i skolen må ikke sammenlignes med det at lære at læse, skrive og regne. Ingen mennesker er historieløse, og eleverne kommer derfor ikke tomhændet ind til historieundervisningen. Historiebevidsthed udvikles i forskellige sammenhænge; sociale relationer, familien, medier, kultur, politiske og religiøse sammenhænge. Hvis skolen skal konkurrere med alle disse sammenhænge, er det ikke nok, at undervisningen opfattes interessant, den må også være af en anden kvalitet end eleverne

møder andetsteds (Bernard, 1996, s. 5-18). Kvalitet i denne sammenhæng må ses i en kontekst, hvor ønsket er at udvikle elevernes historiebevidsthed. Historieundervisningen bør både være relevant og have høj kvalitet mener B.E. Jensen.

Indholdsvalget er ifølge B. E. Jensen centralt, og må tale ind i elevernes livsverden. Dette fordi undervisningen ifølge ham bør tage udgangspunkt i elevernes nutidsforståelse, som dernæst kvalificeres af fortidsfortolkning og fremtidsforventning (Pietras & Poulsen, 2016, s. 67-85).

Afslutningsvis bør kastes et kort blik på historiefagets faghæfte. I stk. 3 af fagets formål påpeges det, at elevernes historiske bevidsthed skal styrkes med henblik på at opnå forudsætninger til at leve i et demokratisk samfund. Dette indebærer, at undervisningen skal styrke eleverne i at tage stilling og opnå handlemuligheder. I faghæftet nævnes det, at arbejdet med f.eks. historiebrug, samt erkendelse af mangfoldige opfattelser af fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning kan være med til at styrke elevernes historiske bevidsthed (Børne- og undervisningsministeriet, 2019).

3.4.2. Delkonklusion på 3. spørgsmål

I dette afsnit præsenteres historisk bevidsthed kort i sammenhold med præsentationen fra begrebsafklaringen. Det understreges, hvordan empiriske eksempler, peger på en ikke unormal elevopfattelse af historien som lig med fortiden og afsluttet. B. E. Jensen har forskellige bud på, hvordan man kan styrke elevernes historiske bevidsthed, herunder opfattelsen af sig selv som både historieskabt og historieskabende, hvilket undersøgelsen giver eksempler på, at eleverne bevæger sig henimod. Afslutningsvis besøges historiefagets faghæfte, som pointerer, hvordan kompetenceområdet historiebrug kan være nyttigt i arbejdet med elevernes historiske bevidsthed.

4. Diskussion

I dette afsnit diskuteres elementer fra 3. undersøgelsesspørgsmål, som ikke vurderes besvaret fyldestgørende i analysen. Derudover vurderes kort forskellige historiedidaktiske positioner i samspil med den præsenterede teori, herudover suppleres med national forskning. Før denne diskussion lægges ud med et blik mod de ømtålelige emners plads i folkeskolen, samt etiske forhold, der bør tages stilling til.

4.1. Ømtålelige emners plads i skolen

Empirien fra undersøgelsen peger på, at eleverne oplever en relevans og motivation gennem emnerne, grundet emnernes ømtålelige karakter. Det samme gør sig gældende i den didaktiske samtale, hvor emnernes berettigelse begrundes med det rum, der kan skabes i skolen. Spørgsmålet om, **hvorvidt emnerne bør bruges i skolen**, er altså belyst i dette projekt.

Interessant er det dog at se på, **hvordan emnerne anvendes og i hvilken grad**. Kanonpunktet *ophævelsen af slavehandlen* peger på unuancerede perspektiver af begivenheden, hvor der mangler et bredere historisk blik. Her kan Ziehes teori om skolen som en kunstig foranstaltning af virkeligheden bidrage med et rum, hvor bredden af disse emner kan og måske bør behandles, for at styrke elevernes demokratiske dannelse og sikre at de er klædt på til at deltage i samfundet. Jens Aage Poulsen mener, at skolen skal behandle disse emner, netop fordi eleverne skal lære at forholde sig til det ømtålelige (Poulsen, 2017, s. 26).

I anvendelsen af de ømtålelige emner opstår en række etiske opmærksomhedspunkter man bør forholde sig til. Det er ikke uden benspænd at bringe ømtålelige emner på skemaet, som ventet eller uventet kan skabe svære følelser blandt eleverne. De uventede reaktioner skal løses i situationen, og de ventede kan forberedes. Men bør de det?

I "advarslen af elever" ligger en udfordring. Så snart der advares eller tages hensyn sendes et budskab. Når eleverne kendes indgående, vil der forventeligt kunne træffes beslutninger om, hvorvidt et hensyn eller advarsel skal italesættes. I denne undersøgelse vurderes det, at den kommunikation, der ligger i at informere om et hensyn eller advare eleven træder ind over elevens personlige grænser og sætter eleven i en følelsesmæssig kasse. Dog kan data på elevernes følelser omkring visse ømtålelige emner, bruges til at træde varsomt og reflekteret ind i et ømtåleligt emne.

Det bør overvejes, hvilke etiske forhold og ansvar der ligger i stof-udvælgelsen. Anvendelsen af eksempler på generelle samfundsrelevante tematikker, som i dette tilfælde er rammesat i en historisk kontekst, fordrer et ansvar. Der bør fokuseres på at give eleverne tiltro til egne handlemuligheder for at mindske risikoen for handlingslammelse og bekymring hos eleven (Madsen, 2017, s. 333).

4.2. Er historisk bevidsthed målet?

I mange sammenhænge, herunder dette projekt, forelægges historisk bevidsthed og historiebevidsthed som et værdifuldt mål for historieundervisningen. Herigennem opnår elever evner til at reflektere over egen historie-tilværelse, og sammenspillet mellem fortid, nutid og fremtid. Undersøgelsen er blevet udfordret på dette punkt af Loa I. Bjerres forskning (præsenteret i afsnit 2.2.1). Bjerres resultater peger på, at historiebevidsthedsdidaktikken ikke vægter fortidsblik og perspektivskifte, men nærmere en nutidsrefleksion, hvor fortidsblikket blot anvendes som middel (Bjerre, 2019, s. 5-7).

I denne undersøgelse anvendes fortiden bevidst som middel mod en nutidsrefleksion over historiske konsekvenser ved menneskers nutidige handlinger, med henblik på at skabe handlemuligheder og kompetencer til at kunne forholde sig til emnet og sig selv som både historieskabt og -skabende. Man kunne også have valgt en kultur- og normoverførende position (centralstyret), hvor formålet ville være at bevare en fælles national historiefortælling. Her ville emnet muligvis anvendes, som det er nævnt i historiekanonen, altså historien om Danmark som foregangsland for ophævelsen af slavehandel. Foretrækkes det at lade eleverne anvende en undersøgende tilgang kan den kompetenceorienterede (fagstyret) tilgang gennem f.eks. kildekritiske undersøgelser bidrage til dette. Begge positioner er anvendt i mindre grad i undervisningen.

(Definition og udgangspunkt for historiedidaktiske positioner er skrevet med udgangspunkt i følgende (Jensen, 2012)).

5. Konklusion

Hvordan kan historielæreren skabe rum for potentialet ved ømtålelige historieemner i udskolingen, med henblik på at styrke elevernes historiske bevidsthed?

Med udgangspunkt i ovenstående problemformulering vil dette afsnit opsamle projektets og undersøgelsens pointer.

Konklusionen vil opsummere og konkludere på undersøgelsen inden for den ramme, undersøgelsen er foregået i. Herunder bevidsthed om, at undersøgelsens virkelighed er konstrueret af undertegnede og den elevgruppe der har deltaget. Dermed er konklusionen betinget af empiri, der gør sig gældende for den eksakte elevgruppe.

Med fokus på første undersøgelsesspørgsmål omhandlende indholdsvalg peger undersøgelsen på, at ved rette eksempler og øvelse i det ømtålelige landskab, kan eleverne opnå strategier og handlemuligheder til at behandle disse emner. Derudover peger undersøgelsen på en bevågenhed overfor de ømtålelige emner, og samtidig en interesse i at lære mere om både historiske og generelle aspekter ved emnerne. Den omtalte bevågenhed overfor emnerne sås både i udtalelser og handlinger. Hvad angår elevernes historiske bevidsthed peger dette afsnit på flere elevers forståelse af mennesket som både historieskabt og -skabende. Derudover inddrages Klings teori om medbestemmelse og undersøgelsens aktivitetsundersøgelse præsenteres. Denne peger på, at lærerens forventning til elevernes interesser var forkerte, og at eleverne var glade for, at denne aktivitet fandt sted. Denne aktivitetsundersøgelse åbnede for interessante forhold ved både elevernes tidligere undervisning, interesseområder og følelser omkring de ømtålelige emner.

Næste undersøgelsesspørgsmåls omdrejningspunkt var den didaktiske anvendelse af indholdet. Allerede i første undersøgelsesspørgsmål pointeres kort, at eleverne gav udtryk for betydningen af den didaktiske ramme som indholdet anvendes i. Med afsæt i den teoretisk funderede intention om intensiverede undervisningsoplevelser, peger undersøgelsen på, at eleverne opnår større grad af historisk erkendelse og forståelse af historiske forhold. Derudover peger en række udsagn fra elevers læringslogs også på, at eleverne har fået nye perspektiver på emnet. Afsnittet præsenterer skolen som en kunstig fortolkning af virkeligheden gennem ideen om *skolen som kontrafaktisk erkendelsesrum*. Undersøgelsen peger på, at skolen kan tilbyde et rum, med plads til undersøgelser, nysgerrighed og diskussioner blandt jævnaldrende. Det bør pointeres, at skolen skal tilbyde noget anderledes, noget provokerende for at ryste til elevernes sandheder, hvilket undersøgelsen understøtter bl.a. gennem interessen for emnet kun grundet dets ømtålelige aspekt.

Afslutningsvis berører analysen i 3. undersøgelsesspørgsmål, sigtet om at styrke elevernes historiske bevidsthed. Her understreges analysens tidligere pointer omkring elevernes evner og erfaringer med historisk bevidsthed. Herunder, at der for nogle elever var en opfattelse af historien som afsluttet og lineær. Dette understøttes af mere uddybende teori på området, samt faghæftet. Det pointeres i delkonklusionen, at kompetenceområdet historiebrug er gavnligt i processen med at styrke elevernes historiske bevidsthed. En kompetence der også berøres i projektet.

På baggrund af dette opsummerende afsnit ledes læseren videre til næste afsnit, handleperspektiver. Her præsenteres tiltag, som på baggrund af undersøgelsen, stilles frem som relevante bud på et videre arbejde med problemfeltet.

5.1. Handleperspektiver

Med afsæt i undersøgelsen, diskussionen og ovenstående konklusion fremstilles i dette afsnit tiltag, der vurderes relevante i et videre arbejde med problemfeltet. Disse tiltag grundes i den empiriske analyse, relevante teorier og resultater fra national forskning.

Loa I. Bjerre præsenterer, i sin afhandling, perspektivskifte som et greb i historieundervisningen. Hun peger på, at historisk bevidsthed ikke vægter fortidsblik nok, og som mål i sig selv, hvilket perspektivskifte kan være med til at fremme, fordi eleverne her placerer sig i og anskuer fortiden i et fortidsblik. Hvis undervisningen aldrig tilbyder pauser fra nutidsrefleksioner, og fortiden anskuet i et nutidsblik, øges risikoen for kronocentrisme, skriver Bjerre (Bjerre, 2019, s. 5-7).

Perspektivskifte vil være et relevant tiltag at arbejde mere med i denne undersøgelses kontekst. Særligt gennem dette kan eleverne tilbydes et åndehul fra nutidsrefleksioner og fortiden anvendt som middel til en bedre nutidsforståelse og sammenhæng. Eleverne kan præsenteres for fortiden som den var, opbygge en historisk viden på feltet, og derfra udvikle nutidsrefleksioner på et oplyst historisk grundlag. Sideløbende kunne man også forestille sig at perspektivskifte kunne lede til intensiverede undervisningsoplevelser, indeholdende både noget anderledes og "prikkende".

Afslutningsvis vil jeg kort kommentere på min egen læring og udvikling gennem aktionslæring. Aktionslæring er en tilgang til egen praksisudvikling, man med fordel kan anvende i en virkelighedspraksis og ikke blot til undersøgelse. Denne metode giver mulighed for at anskue egen praksis ud fra en undersøgende og eksperimenterende tilgang, med henblik på at udvikle egen praksis. Særligt bidrager den didaktiske samtale og fælles udviklingspunkter til en kollegial sparring med samme mål for øje.

6. Referencer

- Andersen, J. V., Bayer, M., & Plauborg, H. (2007). *Aktionslæring - Læring i og af praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- Bandak, P. B., & Torsting, K. (Instruktører). (2025). *Slave af Danmark (ep. 1-4)* [Film]. Hentet fra https://www.dr.dk/drtv/serie/slave-af-danmark_507282
- Bernard, E. J. (1996). Historiebevidsthed og historie - hvad er det? I H. B. (red), *Historieskabt såvel som historieskabende. 7 historiedidaktiske essays* (s. 5-18). OP - forlag.
- Bernard, E. J. (u.å.). *Historiebevidsthed*. Hentet 9. Maj 2025 fra Historie - livsverden og fag: <https://bernardericjensen.dk/historiebevidsthed/>
- Bjerre, I. L. (2019). *Fortidens rolle i historieundervisningen: En analyse af det historisk fremmede i grundskolens historiefag*. Hentet fra https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/174617880/Afhandling_Loa_Ingeborg_Bjerre.pdf
- Bogisch, B., & Kornholt, B. (2013). Indledning - KLM og dannelse. I B. Bogisch, & B. Kornholt (Red.), *KLM på tværs* (s. 7-18). Samfundslitteratur.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). 1. Introduktion til interviewforskning. I S. Brinkmann, & S. Kvale, *Interview - Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udg., s. 19-41). Hans Reitzels Forlag.
- Bundgaard, C.-D. (18. December 2018). *Identitetspolitik og nultolerance: En mand havde set det komme, og hans navn er Ziehe*. Hentet 9. Maj 2025 fra Jyllands-Posten: https://jyllands-posten.dk/debat/kommentar/ECE11079147/identitetspolitik-og-nultolerance-en-mand-havde-set-det-komme-og-hans-navn-er-ziehe/?fbclid=IwY2xjawJ0W8BleHRuA2FlbQIxMAABHpLhe1qI4jHv-m29FV9MJkT8cmg8n_G7Htb1Dg0A6Zldq60UM6pxxwgV1qLt_aem_a8VVF4srurtAy
- Børne- og undervisningsministeriet. (2019). *Historie - Faghæfte 2019*. Børne- og undervisningsministeriet. Hentet 9. Maj 2025 fra https://emu.dk/sites/default/files/2023-06/gsk_historie_fagh%C3%A6fte_2023.pdf
- Børne- og undervisningsministeriet. (26. August 2024). *Folkeskolens Formål*. Hentet 9. Maj 2025 fra Børne- og undervisningsministeriet: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>
- Den Danske Ordbog. (u.å.). *Ømtålelig eller ømtålig*. Hentet 9. Maj 2025 fra Den Danske Ordbog: <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=%C3%B8mt%C3%A5lelig>
- Jensen, B. E. (2012). Et historiedidaktisk overblik. I T. e. Binderup (Red.), *Historiepædagogik*. Kvan.
- Johannesen, H. J. (2022). *Kontroversielle aspekter i historieundervisningen 7.-9. klassetrin: et etnografisk inspireret klasserumsstudie*. Hentet fra <https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/174616675/hjohafhandlingkontroversielleaspekterihistorieundervisningen.pdf>
- Klinge, L. (2017). I L. Klinge, *Lærerens relationskompetence - kendetegn, betingelser og perspektiver* (1 udg., s. 123-162). Frederikshavn: Dafolo.

- Larsen, S. T. (2021b). Kapitel 2 - involvering af eleverne. I S. T. Larsen, & J. A. Poulsen (Red.), *Historieundervisning - en fagmetodik* (s. 35-45). Hans Reitzels Forlag.
- Larsen, S. T., & Poulsen, J. A. (2021a). Kapitel 1 - Hvad er god historieundervisning? I S. T. Larsen, & J. A. Poulsen (Red.), *Historieundervisning - en fagmetodik* (s. 17-31). Hans Reitzels Forlag.
- Madsen, K. D. (2017). 15. Hvad skal børn kunne for at deltage i samfundet? I H. J. Kristensen, & P. F. Laursen (Red.), *Didaktikhåndbogen* (s. 333). Hans Reitzels Forlag.
- Miller, T. (2017). Kapitel 9 Børneperspektivet: At involvere børn i forskning og i hverdagsbeslutninger. I T. T. Engsig (Red.), *Empirisk undersøgelse og metodiske greb* (s. 255-280).
- Mottelsen, M., & Muschinsky, L. J. (2017a). Kapitel 4 - Design. I M. Mottelsen, & L. J. Muschinsky, *Undersøgelser - videnskabsteori og metode i pædagogiske studier* (s. 109-115). Hans Reitzel Forlag.
- Mottelsen, M., & Muschinsky, L. J. (2017b). Kapitel 2 - Forskningsmæssige position og traditioner. I M. Mottelsen, & L. J. Muschinsky, *Undersøgelser - Videnskabsteori og metode i pædagogiske studier* (s. 29-80). Hans Reitzels forlag .
- Nordisk Råd og Undervisningsministeriet. (2017). *Kontroversielle emner i skolen - uddannelsespakke for lærere*. Europarådet. Hentet fra https://theewc.org/content/uploads/2020/02/Teaching-Controversial-Issues_dansk.pdf
- Pietras, J., & Poulsen, J. A. (2016). Kapitel 7 - Historiebevidsthed. I J. Pietras, & J. A. Poulsen, *Historiedidaktik - mellem teori og praksis* (s. 67-85). Hans Reitzels Forlag.
- Poulsen, J. A. (årg. 2 (1) 2015). Historisk bevidsthed, tænkning og kompetence. *Radar - Historiedidaktisk Tidsskrift*, s. 26-31. Hentet fra <https://tidsskrift.dk/radar/article/view/107589/157112>
- Poulsen, J. A. (årg. 4 2017). Ømtålelige emner i historieundervisningen? *RADAR - Historiedidaktisk tidsskrift*, s. 20-26. Hentet 9. Maj 2025 fra <https://tidsskrift.dk/radar/article/view/107509/157037>
- Poulsen, J. A. (Marts 2022). Hvad med indholdet i undervisningen? *RADAR - Historiedidaktisk tidsskrift*, s. 20-35. Hentet fra <https://tidsskrift.dk/radar/article/view/134711/179559>
- Wiberg, M. (2017). Dannelseseoretisk didaktik. I P. F. Laursen, & H. J. Kristensen (Red.), *Didaktikhåndbogen* (s. 19-44). Hans Reitzels Forlag.
- Ziehe, T. (1989). I T. Ziehe, *Ambivalens og Mangfoldighed* (s. 83). Politisk revy.
- Ziehe, T. (2004). God Anderledeshed. I T. Ziehe, *Øer af intensitet i et hav af rutiner* (s. 65-80). politisk revy.
- Østergaard, C. (2017). Kapitel 1 Observation i pædagogiske kontekster. I T. T. Engsig (Red.), *Empiriske undersøgelser og metodiske greb* (s. 27-44). Hans Reitzels Forlag.

Forsidebilleder:

<https://medium.com/project-500-years/frances-historic-position-in-the-indo-pacific-region-c2ccc247f31d>
<https://politiken.dk/kultur/art7117122/Slaveejere-i-Dansk-Vestindien-gav-slaver-neds%C3%A6ttende-navne-for-at-slette-deres-identitet>
https://theewc.org/content/uploads/2020/02/Teaching-Controversial-Issues_dansk.pdf
<https://finanswatch.dk/Finansnyt/Forsikring/article17855367.ece>
https://danmarkshistorien.lex.dk/Den_danske_slavehandel_ca_1660-1848

7. Bilag

Bilag 1 – Undervisningsplan

Tid	Sammenhæng	Materialer	Andet
7 min.	Hej Planen Sæt rammen Husk – vi oplever forskelligt. Almeninteresse Respektfulde hensigter Afprivatisere (Handler ikke om dig og mig, men vores forhold til en sag)	Power point Forbered båd på gulvet.	(introduceres før emnet)
15 min.	Trekantshandel i gymnastiksalen/udenfor/dækket Eleverne sejler i skibe af torv. 20% dør på vejen Dobbeltarbejde ved ankomst	Reb Afrika skilt med land Danmark - Dannebrog Vestindien - billeder af sukker, bomuld og tobak	Antal elever: B: 23/24 A: 26
8 min	Oplæg med facts Den transatlantiske slavehandel → 1525-1866 (EU) Transport af 12,5 mio. mennesker 1660'erne til 1803 → DK 111.000 mennesker 25.000 fra 1792 – 1803 Hvorfor ca. 25% fra 1792-1803? Skibene var tæt pakket. 20% døde → De lå i blod, opkast, afføring Mange bundet fast → Ankom afkræftet Nyt navn 182x41 cm pr. mand. 80 cm. Til næste lag 1,5 år tog en trekantshandel 2-3 måneder fra Afrika til Vestindien		Facts osv. Et par spørgsmål.
8 min.	Ned og ligge i både og hytter. Video fra dokumentar "De fik frataget deres navne, da de kom frem, og fik danske navne. De var helt afkræftet, og mange døde også kort efter ankomst"	Malertape Målebånd Firkant 182x205 cm til 5 elever. Link til klip	

25 min.	Læse to kilder Spørgsmål: Hvilken type kilde er dette (logbog, brev, fortælling osv.)? Hvornår er den skrevet? Hvem har skrevet den? 1. Eller 2. håndskilde? Hvad fortæller kilden om slavernes forhold? Levn og beretning: Enhver kilde kan bruges som levn fra dens samtid (den tid den opstod i) og beretning om det den omhandler (det kilden retter opmærksomhed mod) Kildens udsagnskraft?	50% den ene kilde 50% den anden kilde Kilder på skrift inkl. spørgsmål	10 min til korte kildespørgsmål 10 min til opsamling. • Grupper qua ømtåleligt. • De læser de to kilder (vi laver en undersøgelsesanalyse qua ikke overføre viden men undersøge sammen)
15 min.	Dialog - Regler for samtalen - Slave eller slavegjort - Børsen der brænder - er det så frygteligt. - Fratagelse af navn		
10 min.	Evalueringslog delt med Louise. Inkl. afrunding og tak for nu.	Link på ugeplanen. Skal deles med Louise.	

Bilag 2 - Aktivitetsundersøgelse

Varm-lunken-kold: Efter hvert minioplæg krydser eleverne af i skema, om emnet er varmt, lunken eller koldt for dem ift. det kontroversielle aspekt. Resultat ses i opgaven.

	Slaver	Holocaust	Spiralsagen
Varm			
Lunken			
Kold			

Figurtræ: Marker den figur der viser den følelse du ville sidde med forud for et 4 ugers forløb i et af dine varme emner.

Hvad viser figurtræet (8.a skrev ikke emne på figurtræet)?

- 2 vender ryggen til
- 5 gemmer sig bag stammen og kigger forsigtigt frem
- 4 sidder bekymret med armene over kors og mundvigen nedad
- 4 smiler og er ved godt mod
- 1 er forvirret
- 2 klamrer sig til en gren og har tabt en ven
- 1 klamrer sig til stammen
- 1 kalder og vil gerne op i træet



Hvad viser figurtræet (8.b skrev emne på figurtræet)?

	Bange, trist, korsoverlagte arme	Glad, på toppen	Hænger lige i	Interesseret på jorden	Glad og vinker i toppen	Ok, i en gruppe	Med ryggen til	Klamrer sig til stamme	Gemmer sig	Total
Spiral	1				1		2		2	6
Holocaust		2		1	2	2		1		8
Slaver	2	2	1	1	2	1	2	1		12

Bilag 3 – Samlet oversigt over projektets spørgsmål

Spørgsmål fra læringslogs:

- Føler du dig mere klar til at lære om og behandle svære emner? Hvorfor/hvordan?
- Hvordan har undervisningen givet dig et andet perspektiv på emnet om slavegjorte?
- Hvad lærte du af at I og jeres kroppe var i spil i dagens undervisning gennem aktiviteterne?
- Lærte du mere eller mindre af det?

Spørgsmål fra observationsskemaet:

- Fokus på de elever der reagerede til forundersøgelsen.
- Fokus på evt. udtalelser eller særlige dele af undervisningen, som der reageres på. Det kan både være elev-elev, eller reelle inputs i undervisningssituationen.
- Fokus på mimik, kropssprog eller andre reaktionsformer (herunder, hvad reageres der på?)
- Hvordan reagerer eleverne på:
 - o Min gennemgang af "hvordan taler vi pænt sammen?"
 - o Selve "dialogen" i undervisningen.
- Louises relation til eleverne og sprogbrug (konstruktivisme), samt læringsmiljøet for den givne undervisningslektion (konstruktivisme)

Spørgsmål fra interviews:

- Hvad har I lært, eller tager I særligt med fra mine 2 besøg?
- Hvordan var din besvarelse (kold - lun - varm) omkring emnet "slavegjorte" fra 1. besøg hos jer? Hvordan vil du placere dig på træet?
- Hvordan oplever du undervisningen i hhv. emner generelt og de slavegjortes forhold under kolonitiden?
- Hvordan oplevede du rammerne og "reglerne" for undervisningen i uge 12? Særligt dialogen sidst på timerne?
- I brugte jeres kroppe fysisk i denne undervisning. Gav den dig et andet perspektiv på sagen? Hvordan? Hvorfor?
- Hvis jeg siger "Historien skaber os, og vi skaber den", hvad tænker du så? Har denne undervisning skabt mere perspektiv for at forstå denne sætning?
- Var der noget nyt i historietimerne? Det kan være ny viden eller en ny måde at se emnet på eller en ny måde at have historietimer på.

Spørgsmål fra didaktisk samtale:

- Er der noget du lægger særligt mærke til, som du vil trække frem?
- Hvordan synes du undervisningen lykkedes ift. intentionen om fokus på at åbne elevernes perspektiver gennem kropslighed og dialog?
- Hvad er din oplevelse af elevernes historiske bevidsthed forud for dette?
- Der var nogle særlige tiltag ift. at sætte rammen for dialogen og respekten (starten af uv), samt velovervejede ordvalg (bruge ordet neger, slavegjort frem for slaver, åbenhed overfor spørgsmål og kommentarer osv.). Hvordan oplevede du elevernes opfattelse af dette?
- Hvordan synes du de kropslige aktiviteter (tal i panden, trekantshandel-sejlads i fællesrum, ligge i slaveskib på gulvet) fungerede? (evt. med sigte på at præsentere nye perspektiver)
- Oplevede du at eleverne blev *forstyrret* i deres forhåndsviden, -adfærd og -følelser/oplevelser gennem undervisningen?

Bilag 4 – Uddrag fra Interview (eksempel s. 15) med Elev 1, Elev 2 og Elev 3.

Hvordan var din besvarelse (kold - lun - varm) omkring emnet "slavegjorte" fra 1. besøg hos jer? Hvordan vil du placere dig på træet? (medbring)

[Tak, øhm så skal jeg lige spørge jer, en ad gangen.]
[Elev 1, kan du huske din besvarelse for kold-lun-varm. Louise forklarer mere... Ja, kan du huske din besvarelse for det med slavegjorte]

Elev 1: JA, der havde jeg den på helt varm **[på helt varm]**
[Kan du huske din, Elev 2?]

Elev 2: Helt varm
[og Elev 3]

Elev 3: Der var det også helt varm
[Helt varm, godt]

[Og kan I huske... så bad jeg jer placere jer på træet, hvis en af jeres varme emner... hvis Anna sagde nu skal vi have om det i 4 uger. Nu ved jeg ikke om I tænkte på emnet med slaverne da I gjorde det, men hvis nu I skulle tænke på slaverne, hvordan ville I så placere jer på figurtræet?]

Elev 1: Altså jeg valgte den helt i toppen (smilende mand i toppen), for selvom det er kontroversielt, så synes jeg det ville være sjovt at lære om.

Elev 2: Jeg tror jeg havde taget denne der (mand der lige hænger i) fordi sådan, det kan godt være lidt wow at sådan høre om, men alligevel også spændende. Meget.

[Elev 3, hvad tror du?]

Elev 3: Jeg tror også jeg var lidt, hmm sådan den der sådan eller den der... bare sådan lidt overvældende [JA]
(Peger på mand der knap hænger i, og mand der skjuler sig bag træet)

Bilag 5 – Uddrag fra observationsskema (eksempel s. 16) med Elev C og Elev K

Fokus på evt. udtalelser eller særlige dele af undervisningen, som der reageres på. Det kan både være elev-elev, eller reelle inputs i undervisningssituationen.	<u>Elev C rækker hånden op og spørger "når vi har om det her, må man så godt sige N-ordet?" Louise: "Ja, det må man gerne fordi" (fik ikke den præcise forklaring med).. men det er noget vi kan sige i dette rum og ikke noget vi tager med u di frikvarteret". Elev C: "ej, det kunne jeg heller aldrig finde på".</u> En anden elev smiler, kigger ned, skuldrene op til ørerne, synker helt ned i kroppen. En elev under første videoklip: "Hold da kæft" (kigger på skærmen med mundvigen nedad og hånden på kinden). Elev C spørger løbende ind til Louises. Elev C "hvorfor hoppede de over bord?" Louise "Fordi de tænkte, at de hellere ville drukne end at blive på skibet, alt det trods alt ville være bedre". Elev C: løfter brynene og nikker tilbage med hovedet (ser forbløffet ud).
Fokus på mimik, kropssprog eller andre reaktionsformer (herunder, hvad reageres der på?)	Elev K læser op fra sin kilde "hvis en neger eller en slave..." smiler, og trækker sine ærmer udover hænderne, da hun siger "neger".

Bilag 6 – Uddrag af interview (eksempel s. 16) med Elev 1, Elev 2 og Elev 3

<i>I brugte jeres kroppe fysisk i denne undervisning. Gav den dig et andet perspektiv på sagen? Hvordan? Hvorfor?</i>	[Øhm, godt. Det her har I også været lidt inde på, men jeg spørger alligevel. I brugte jeres kroppe sådan fysisk i den her undervisning, med trekantshandel og inde hos jer - tal i panden, og I var nede at ligge i slaveskibe. Synes I at det gav et andet perspektiv, altså et andet syn på emnet? Og så spørger jeg hvordan og hvorfor? I har allerede sagt at I synes det var godt og fedt at bruge kroppen, men gør det at man bliver klogere eller giver det et andet syn på det? Ser man det fra en anden side?] <u>Elev 3: Jeg tror det giver mere forståelse for det, og sådan "okay det var faktisk så tæt det lå" agtigt i den her firkant.</u> Elev 1: Sådan, jeg synes også virkelig at den firkant var godt, for da jeg lå ned i den - shit, man havde ingen... Elev 3 (bekræfter): ... Man havde ingen plads. [Nej] Elev 1: ...og så den der hvor vi skulle ud med de skibe-agtigt, det var også godt synes jeg.
--	--

Bilag 7 – Uddrag fra observationsskemaet og interview (eksempel s. 17-18) med Elev 1

Selve "dialogen" i undervisningen. Den kommer efter kilde-aktiviteten, og før logbog. Hvis du har overskud, så skriv gerne citater eller andet ned.	Elev U: hvorfor er der noget, der brænder?" Louise: "det er børsen, der brændte" Elev N: "det er noget med handel" Louise: "ja!, sig noget!". Elev N forklarer. Elev 6: Hvordan brændte det så?" Elev C: "det var fordi, der var en neger der satte ild til det". Kommentaren bliver ignoreret af alle og vi kører videre. Louise: "Skal det genopbygges, skal det være stort og smukt og pragtfuldt i gen i dag?". <u>Elev 1: "jeg synes det skal genopbygges, bare fordi der var noget der var dårligt engang, skal det ikke slettes".</u> Elev R: "Det er jo historie og hvis man sletter det, kan man ikke huskes på, hvad man ikke må gøre igen".
<i>Hvis jeg siger "Historien skaber os, og vi skaber den", hvad tænker du så? Har denne undervisning skabt mere perspektiv for at forstå denne sætning?</i>	[okay, og så siger jeg lige en lidt kringlet sætning her, men jeg skal høre hvad I tænker om den. Hvis jeg siger at historien er med til at skabe os, og vi er med til at skabe den. Hvad tænker I så? Ekstra: har den her undervisning skabt mere forståelse for den sætning?] Elev 2: Ja, altså jeg forstår den godt. Historie er noget der er sket før agtigt, og den har været med til at skabe hvordan vi er i dag. [JA] Hvad var det så du sagde? [Så sagde jeg, og vi er også med til at skabe historien] Elev 2: Ja.. Elev 3: ... Ja fordi Elev 2: Nu nu er vi jo en del af den her historie, så nu skaber vi jo også noget. Hvis jeg nu laver et kæmpe terrorangreb vil det være en del af historien nu. Så det fatter jeg godt. Elev 3: Ja.. <u>Elev 1: Ja.. og så betyder den også sådan lidt at det lidt er vores ansvar føler jeg. f.eks. det med børsen som vi snakkede om, at man så enten bare skal bygge det op igen eller man skal sige at det her er simpelthen for.... altså langt borte, til at man kan...</u> [lige præcis] Elev 1: ... gøre det igen.

Bilag 8 – Uddrag fra observationsskema (eksempel s. 18) med Elev N

Selve "dialogen" i undervisningen. Den kommer efter kilde-aktiviteten, og før logbog. Hvis du har overskud, så skriv gerne citater eller andet ned.	Louise: "har i lagt mærke til jeg hele tiden har brugt ordet "slavegjorte", hvorfor har jeg det?". Elev C: "de er jo ikke slaver, de er mennesker" Louise: "du er så hurtig Elev C". Louise: "snak lige sammen to og to om dette". Elev C: "man er jo ikke født som slave, det er noget de er gjort til af nogle andre". <u>Elev N: "det er lidt mere woke at sige slavegjort".</u> Elev A: "jeg vil umiddelbart sige at dem som kom fra Afrika og blev slaver er slavegjort, men deres børn som er født derovre, er slaver, fordi de altid har været det". Louise: "ja, det er også en spændende vinkel, det er helt rigtig, der var mange børn, som blev født af slavegjorte".
---	--

Bilag 9 – Uddrag fra didaktisk samtale (eksempel fra s. 22)

Lærer A har kendt til Louises emne, som også ses tydeligt i observationerne. Men noget af det der har været i fokus i aktionsundervisningen/undersøgelsen, har været hvordan den kropslige erkendelse kan være et redskab eller et værktøj ind i det, at arbejde med det ømtålelige, og i særdeleshed med det mål eller sigte at udvikle historisk bevidsthed. Louise spørger Lærer A, hvordan hun synes at det fungerede, den intention om at åbne elevernes perspektiver gennem kropslighed, men også gennem dialogen.

Den stærkeste aktivitet mht. det (red. Kropslig erkendelse), var da de ligger i firkanten (slaveskibe), og stærkest i 8.B, da Louise tydeliggør med målebåndet, at én ting er at de ligger tæt, men næste lag af slavegjorte starter kun 80 cm. over dem. Lærer A observerer at elever reagerer med en overrasket og forbløffet mimik. Den synes hun var rigtig godt, for det viste virkelig eleverne i rummet, hvordan det var. Vi kunne også havde set en video eller kilde. Men det virkede særlig godt for eleverne der så på, mener lærer A. Lærer A ser at de elever der ligger i "skibene" griner lidt, for de skal pludselig komme hinanden lidt ved. De elever der ser ned (grundet trappen) får rigtig meget med, og måske de elever i skibene lidt mindre.

Louise nævner at de elever der er interviewet samme dag, som var blandt de elever der lå på gulvet, faktisk giver udtryk for at det var vildt at ligge der, trods Lærer A's umiddelbare omvendte opfattelse. Louise konkluderer at det må være en fordel, ved de ellers lidt særlige lokaler på skolen, med trappeindretningen. Den trappe gør det næste endnu mere sårbart, når alle kan kigge ned på dem, fremhæver lærer A.

Bilag 10 – Uddrag af interview (eksempel s. 23) med Elev 4 og Elev 5

Hvordan oplever du undervisningen i hhv. ømtålelige emner generelt og de slavegjortes forhold under kolonitiden?

[Godt, hvordan har I oplevet undervisningen både med de generelt kontroversielle emner, men også specifikt med de slavegjortes forhold under kolonitiden?]

Elev 1: Jeg synes faktisk det var federe end normalt, jeg kunne bedre lide det her.

[Hvad gjorde det federe eller bedre?]

Elev 1: Hmm det ved jeg ikke måske at det var lidt kontroversielt faktisk.

[Ja, så emnet i sig selv, ja]

Elev 5: Ja, at der er sådan, at folk kunne diskutere lidt (Elev 1 er enig), men sådan på en god måde **[ja]**
[plads til god diskussion - yes, godt]

Bilag 11 – Uddrag fra didaktisk samtale (eksempel s. 24)

Louise deler sin tvivl med de ømtålelige emner, og hvorvidt de er nødvendige ift. det med at ryste eleverne. Det skulle alle emner jo gerne gøre, men hvorfor så de ømtålelige emner? Louise giver et eksempel, et forløb om middelalderen skal vel også bringe nye perspektiver. Louise siger at hendes nysgerrighed går på, hvad det ømtålelige kan, ud over at være et benspænd, fordi hun nu skal være forsigtig ift. eleverne følelser, erfaringer og oplevelser. Louise fortæller at en elev har sagt at det skulle være gået endnu tættere på, for at rykke ham, men de synes det kropslige gav et perspektiv der bragte emnet tættere på dem, og klædte dem på til at kunne tale om, forstå og behandle ømtålelige emner.

Lærer A fremlægger, at der i skolen skabes et andet rum, som ikke kan fås om middagsbordet derhjemme. Der er netop mulighed for at skabe det rum som Louise skaber og ønsker at skabe. Trods forskellige baggrunde, erfaringer og forudsætninger så mødes de, skaber et fælles rum og taler om noget ømtåleligt, på en anden måde end man nogensinde kan derhjemme. Skolen kan her tilbyde nuancerede perspektiver. Louise supplerer med den gave der er ved at sidde i et rum med 20 andre på samme alder, med forskellige holdninger, og at man så som sidespring kan arbejde med det kropslige erkendende for at få dem med (standard fordele - motivation osv) men også lade det komme lidt tæt på, så vi (eleverne) også har noget at bringe med tilbage og ind i rummet.