

## Historiefaget: Et rum for interkulturel undervisning?

- En professionsbachelor udarbejdet på læreruddannelsen

Af  
ANDREAS SFORZINI GRAUGAARD  
&  
KATRINE LEA WESTFALL

Vejleder  
BENJAMIN LAIER

---

## Indholdsfortegnelse

1. Indledning .....	4
1.1 Problemstilling .....	7
1.2 Problemformulering .....	8
2. Læsevejledning .....	8
3. Empirifsnit .....	9
3.1 Indledende besøg på arbejdsmuseet .....	9
3.2 Observation af undervisningsforløbet .....	10
3.3 Kritik af undersøgelsesdesignet .....	10
3.4 Videnskabsteoretisk ståsted .....	11
4. Afgrænsning .....	12
5. Teori .....	13
5.1 Historiebevidsthed, historisk tænkning og historiebrug .....	13
5.2 Interkulturel undervisning i skolen .....	15
5.2.1 Monokulturel undervisning .....	15
5.2.2 Multikulturel undervisning .....	16
5.2.3 Interkulturel undervisning .....	16
5.2.4 Interkulturel historieundervisning .....	17
5.3 Interkulturel didaktik .....	19
5.3.1 Epokale nøgleproblemer .....	19
5.3.2 God anderledeshed .....	19
5.3.3 Det flerstemmige dialogiske klasserum .....	19
5.3.4 Banks Taksonomi .....	20
6. Introduktion til analysen .....	21
6.1 Udstillingen og undervisningsforløbet Stop Slaveri! .....	21
7. Analyse .....	23
7.1 Diskursanalyse .....	23
7.1.1 Tekstens nodalpunkter .....	23
7.1.2 Ækvivalenskæder og differenskæder .....	24
7.1.3 Tekstens 'vi' og 'dem' .....	24
7.1.4 Fagbegreber .....	25
7.1.5 Elevernes diskurs .....	26
7.2 Vurdering .....	28
7.3 Analyse af undervisningsforløbets didaktik .....	29
7.3.1 Undervisningens indhold .....	29
7.3.2 Undervisningens hvem .....	31
7.3.3 Undervisningens arbejdsformer .....	34
7.4 Vurdering af undervisningens didaktik .....	36
7.5 Interkulturelle kompetencer jf. Byram .....	37
7.6 En samlet vurdering af undervisningsforløbets historiebrug .....	38

---

8. Diskussion .....	39
8.1 Den etiske dimension af den interkulturelle historieundervisning .....	39
8.2 Eleverne i fokus .....	41
8.3 Kulturarv & interkulturel undervisning .....	44
8.4 Et handleperspektiv.....	46
9. Konklusion.....	48
10. Litteraturliste .....	51
11. Bilagsoversigt.....	55

## 1. Indledning

I en international undersøgelse foretaget af Det Britiske Råd konkluderes der, at arbejdsgivere efterspørger medarbejdere, der kan forstå og tilpasse sig de forskellige kulturelle kontekster, der følger med den globale udvikling (British Council 2013). At kunne sætte sig ind i, anerkende, respektere og forstå andre mennesker og deres synspunkter er ifølge undersøgelsen de vigtigste kompetencer, som arbejdsgivere kigger efter. Undersøgelsen peger derfor i retningen af, at der på arbejdsmarkedet efterlyses arbejdskraft med flere mellemmenneskelige kompetencer, der derved kendetegner de interkulturelle kompetencer<sup>1</sup>. Det er de selv samme kompetencer, som Europarådet har fokuseret på i deres 'Citizen Education'. Rådet kalder det for essentielle kvaliteter i udviklingen mod et samfund, der på verdensplan er præget af fred og samhørighed uden racisme og intolerance (Council of Europe 2016).

Vender vi blikket mod Danmark, blev det i rapporten "Det Nationale Kompetenceregnskab" vurderet, at to ud af tre danskere har en "lav grad" af interkulturelle kompetencer, mens kun én ud af 20 besidder dem "i højere grad". Med rapportens egne ord, "er vi ikke helt i front" (Undervisningsministeriet 2005) i forhold til de lande, Danmark normalt sammenlignes med. I samme rapport konkluderes det, at "uddannelse er en nøgle for udviklingen af interkulturel kompetence" (Undervisningsministeriet 2005). At Danmark derfor synes at halte bagefter i kvalificeringen af danskernes interkulturelle kompetencer fik i 2010 den daværende regering til at nedsætte Rådet for Internationalisering af Uddannelserne. I rapporten med den kække titel *Internationaliseringen der blev væk* kom rådet med konkrete forslag til at fremme elevernes kompetencer inden for det interkulturelle felt (Styrelsen for international uddannelse 2010). Et af rådets vigtigste anbefalinger var at styrke de sproglige fag. Det kan synes mærkeligt, at det er de sproglige kompetencer, der overvejende sættes på, når næsten 90 procent af danskerne blev vurderet til at have høje kommunikationskompetencer ift. førnævnte nationale

---

<sup>1</sup> En nærmere definition vil vi redegøre for i opgavens teoriafsnit

rapport (Undervisningsministeriet 2005). Men hvis det ikke kan siges at være vores sproglige kompetencer, der halter, hvad er det så i vores samfund, der diskvalificerer den interkulturelle intelligens?

Historikeren Bernard Eric Jensens påstand er, at det blandt andet skyldes, at det danske uddannelsessystem har været "buret inde i et mentalt monokulturelt fængsel" (Jensen 2011: 29). Danskerne er blevet (ud)dannede til forestillingen om, at idealet er den homogene nationalstat. Det syn har været centralt, når det har drejet sig om - især i skoleregi - at oplyse og videregive dansk kulturarv. Hvis eleverne, ifølge Jensen, skal opnå de interkulturelle kompetencer, der skal til for at begå sig i, det han omtaler som, "en flerkulturel og flerkonfessionel virkelighed" (Jensen 2011: 29), så skal der ske ændringer ved den kulturarv, som han mener de fleste danskere har fået internaliseret gennem curriculum i de danske folkeskoler.

Derfor har vi i denne opgave fattet interesse for det voksende kulturelle og politiske fokus, der har været og stadigvæk er på dansk vestindisk historie. År 2017 er 100 års dagen for salget af Dansk Vestindien, og i den forbindelse har flere nationale og statsstøttede kulturinstitutioner valgt at udfordre den snævre form for historiebrug, som fortidens dansk-vestindisk kolonihistorie tidligere kan argumenteres at have været fortalt ud fra.

Dansk Vestindiske Øer som kulturarv er på trods af genoplussede diskussioner ikke noget nyt. Historien om de Dansk Vestindiske Øer optræder blandt andet i historiekanonnen fra 2006 som *Ophævelsen af slavehandelen* (Undervisningsministeriet 2015a). Det der er nyt, er den vinkel, som de omtalte nationale kulturinstitutioner lægger på denne del af historien. Tidligere læremidler gjorde det klart, at Dansk Vestindisk kolonihistorie var "en god tid for Danmark", hvor handelen blomstrede, og Danmark udvidede sit territorium på eksotiske øer (Scherrebeck 2015). Med Jensens øjne har denne del af historieskrivningen altså været brugt til at fastholde en ensidig glorificeret fortælling om Danmark.

Der, hvor vi påstår, at der nu bliver gjort brug af et mere nuanceret historiebrug, er blandt andet på nationalgalleriet Statens Museum for Kunst, der har valgt at kalde deres aktuelle udstilling for *Ufortalte historier* (2017) som reference til, at der sættes fokus på den faste udstilling ud fra de slavegjortes perspektiv. Det er et perspektiv, de mener, tidligere har været forbigået. Ligeledes danner det Kongelige Biblioteks aktuelle udstilling (2017) *Blinde vinkler* ramme for kritiske fortolkninger af billed-arkivalier fra samme tid.

Samme tendens fornemmede vi under et besøg på Arbejdermuseet, hvor de for nyligt i 2017 har åbnet for et undervisningsforløb, som knytter sig til udstillingen *Stop slaveri!* Ifølge Arbejdermuseets hjemmeside er *Stop slaveri!* en historisk udstilling "... hvor besøgende kan blive klogere på det slaveri, der foregik i Vestindien i kolonitiden." (Arbejdermuseet 2017). Samtidig beskriver museet udstillingen som "... en højaktuel udstilling, der belyser de voldsomme problemer, verden stadigvæk har med slaveri..." (Arbejdermuseet 2017). Præsentationen af udstillingen fortæller, at vi som gæster vil blive introduceret for de slavegjortes modstand, oprør og frihedstrang, der herskede på Danmarks kolonier i Vestindien. Her vil vi også selv få mulighed for at handle mod nutidigt slaveri, når udstillingen introducerer til, "hvordan man som individ med en lille indsats kan gøre en stor forskel i kampen mod moderne slaveri" (Arbejdermuseet 2017).

Samlet set viser disse eksempler, at der er tegn på en antikolonial diskurs i samfundets kulturinstitutioner. Men hvorfor skal vi som kommende historielærere forholde os til det?

Det skal vi, fordi disse alternative vinkler på den danske kulturarv kan danne ramme for en kvalifikation af elevernes interkulturelle kompetencer, så vi kan give eleverne forudsætninger for at begå sig i det samfund, som via globaliseringen - hvad end vi vil det eller ej - bliver stadig mere flerkulturelt. At vi skal give eleverne forudsætninger for at begå sig i samfundet, er også, hvad folkeskolens formålsparagraf udtrykker med §3, hvor der står, at;

“Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati” (Undervisningsministeriet 2006).

Vi mener, at historiefaget kvalificerer sig til at påtage sig en vigtig del af ansvaret for ovenstående, da der i *vejledning for faget historie* står, at “Historie bruges også til at opbygge og styrke sammenhængskraften i de fællesskaber, vi tilhører” (Undervisningsministeriet 2015). Samtidig står der i historiefagets fagformål, at vi skal sørge for, at “Eleverne skal blive fortrolige med dansk kultur og historie” (Undervisningsministeriet 2015).

Udfordringen er derfor at hvis Danmark er på vej til at blive et stadig mere flerkulturelt samfund, hvordan kan vi så - med et mål om at blive fortrolige med dansk kultur og historie - også kvalificere de interkulturelle kompetencer, der ved første øjekast kræver møde med andre kulturer?

Med ovenstående in mente fører det os frem til følgende problemstilling;

### **1.1 Problemstilling**

Vores hypotese er, at Arbejdermuseets udstilling *Stop slaveri!* Kan være med til at udfordre det modsætning vi mener det er at eleverne på den ene side skal blive fortrolige med dansk kultur og historie, og på den anden side kan styrke de interkulturelle kompetencer, der styrker fællesskab og sammenhold på tværs af kulturer. Vores tese er, at udstillingen via dens diskurs samt en mangfoldig og alsidig brug af kilder og arbejdsmetoder i undervisningsforløbet skaber rum for mellem menneskelig forståelse og empatiske egenskaber –kendetegnende ved de interkulturelle kompetencer.

Derfor vil vi med udgangspunkt i undervisningsforløbet *Stop Slaveri!* Undersøge, hvordan et museums historiebrug og de didaktiske tiltag udstillingens tilhørende

undervisningsforløb gør brug af, kan siges at kvalificere elevernes interkulturelle kompetencer.

Vi vil derudover undersøge, hvordan en undervisning med fokus på at kvalificere elevernes interkulturelle kompetencer kan siges at have en plads i en folkeskole, der til stadighed er præget af et monokulturelt curriculum, og hvordan vi som kommende historielærere, kan imødekomme de udfordringer, der kan opstå indenfor dette felt.

## **1.2 Problemformulering**

Med udgangspunkt i ovenstående overvejelser, påstande og problemstilling leder det os frem til følgende problemformulering;

På hvilke måder kan undervisningsforløbet *Stop slaveri!*'s historiebrug danne ramme for en kvalificering af elevernes interkulturelle kompetencer? Og hvordan kan vi som historielærere skabe de bedste forudsætninger for en interkulturel historieundervisning, der også skal tage hensyn til et centralt styret curriculum?

## 2. Læsevejledning

Denne opgave består af 10 kapitler inklusiv litteraturliste og eksklusiv bilag. Resten af opgaven er opbygget på følgende måde;

Kapitel 3 introducerer opgavens empiri og indsamlingsprocessen.

Kapitel 4 gennemgår opgavens afgrænsning for at skærpe opgavens fokus.

Kapitel 5 gennemgås det teoretiske grundlag for analysen.

Kapitel 6 introducerer Arbejdermuseets udstilling og undervisningsforløbet *Stop Slaveri!*.

Kapitel 7 er analysen. Analysen er delt i en (1) diskursanalyse og (2) analyse af undervisningsforløbet didaktik. Desuden vurderer vi det analyserende i forhold til teori af Byram og historiebrug som begreb.

Kapitel 8 er det diskuterende og perspektiverende afsnit, hvor vi forholder os til historiefaget på et samfunds- og folkeskoleniveau. Desuden forholder vi os til eleverne som modtagere af historieundervisningen, og os som kommende historielærere.

Kapitel 9 er opgavens konklusion.

Kapitel 10 er litteraturlisten.

Kapitel 11 er en oversigt over opgavens bilag.

### 3. Empirifsnit

Vores empiriindsamling har taget udgangspunkt i en kvalitativ observation og interview som dataindsamlingsmetoder, fordi vi har ønsket at udforske og undersøge det særlige ved undervisningsforløbet *Stop slaveri!*. Det er altså ikke et forsøg på at sige noget eksemplarisk eller generaliserende om alle museers undervisningsforløb, men et forsøg på at vise kvaliteter og udfordringer ved ét tilfælde (Rienecker & Jørgensen 2014: 214). Som vi gennemgår i det følgende, har empiriindsamlingen bestået af:

- Et indledende besøg på Arbejdermuseet med induktiv observation og interview.
- Fokuseret observation på en 7. klasse, der gennemførte undervisningsforløbet *Stop Slaveri!*

#### 3.1 Indledende besøg på arbejdermuseet

Vores første besøg på Arbejdermuseet skulle give et basalt indblik i udstillingen *Stop slaveri!* og åbne op for at skrive denne opgaves problemformulering. Vi valgte således at gå induktivt til værks gennem en *usystematisk og deltagende* observationsmetode (Andersen & Boding 2010), hvor vi bevægede os ind i feltet uden et på forhånd defineret eller afgrænset problem og arbejdede os fra denne første observation frem mod en problemformulering. Noter fra besøget forefindes som Bilag 1.

Inden observationen af undervisningsforløbet gennemførte vi - som andet led i vores undersøgelsesdesign - et semistruktureret interview med Arbejdermuseets undervisnings- og udviklingsleder Linda Nørgaard Andersen (LNA). Vores formål med interviewet var at udvide vores forståelse af Arbejdermuseets mål og formål med udstillingen *Stop slaveri!*.

LNA viste os rundt i udstillingen og introducerede os for overvejelser over museets tilrettelæggelse af udstillingens forløb. Interviewet havde derfor en kronologisk struktur, der fulgte det undervisningsforløb, som eleverne gennemfører. Til sidst stillede vi de spørgsmål fra vores interviewguide, som vi følte, vi ikke havde fået svar på - eller som vi ønskede, at LNA uddybede for os.

Interviewet blev optaget på lydfil, og udvalgte uddrag er transskriberet i bilag 2.

### **3.2 Observation af undervisningsforløbet**

Efter besøget på Arbejdsmuseet valgte vi at indsnævre problemfeltet. Vi ville undersøge, hvordan undervisningsforløbet *Stop slaveri!* kan bidrage til at kvalificere elevernes interkulturelle kompetencer. Vi valgte derfor at observere en folkeskoleklasse på 7. årgang gennemføre undervisningsforløbet. Observationsmetode var *systematisk ikke-deltagende* (Andersen & Bodin 2010), da vi på forhånd havde nedskrevet nogle fokuspunkter, vi ville være særligt opmærksomme på, samtidig med at vi denne gang ikke selv var de observerende deltagere. At vi ikke selv var deltagende kvalificerer samtidig vores observation til at være en observation af første orden (Bjørndal 2012:43). Vores fokuspunkter var blandt andet:

- Sproglig formidling
- Undervisningens elevopgaver
- Historisk fagsprog og metasprog
- Undervisningens perspektiv

Trods fokuspunkterne for observationen var der stadigvæk plads til, at vi kunne rette fokus mod noget andet, når det fangede vores interesse. Observationen blev optaget på lydfil, og udvalgte uddrag er transskriberet i bilag 3.

### **3.3 Kritik af undersøgelsesdesignet**

Vores hovedempiri er indsamlet via observation, og det at observere er en kompleks proces (Bjørndal 2012: 43). Når vi observerer, bliver vi udsat for et væld af informationer, som efterfølgende bearbejdes i vores hjerner. Lige meget hvor objektive

vi tilstræber at være i vores observation, vil både det vi sanser og den efterfølgende bearbejdning være påvirket af vores egne liv, og de holdninger og måder vi forstår verden på.

Ved at optage samtaler fra vores observation har vi haft mulighed for at lytte til observationen gentagne gange.. Det har givet os mulighed for at fastholde lydsiden af vores observationer, og dermed lettere huske den tilhørende billedside (Bjørndal 2012). Fordelen ved dette er samtidig ulempen. Når vi hele tiden udvikler os som mennesker, kan vi blive ved med at fortolke og vurdere lydsiden på ny. Samtidig kan vi som mikrofonbærer kun genfortælle en udvalgt vinkel på situationen. Lydfilen er med andre ord kun en repræsentationsform og ikke en virkelig kopi af selve undervisningsforløbet.

Undervejs i opgaven vil vi inddrage citater fra undervisningsforløbet. Selvom vores interview med Linda mere fungerede som baggrund for den efterfølgende observation, vil vi gøre brug af citater fra interviewet med LNA til at understøtte analysen.

### 3.4 Videnskabsteoretisk ståsted

Med denne opgave forsøger vi at bekræfte, udvikle og gøre brug af den viden og erfaring, vi har beskæftiget os med de seneste fire år på læreruddannelsen. Vi forsøger derfor som forskende lærere at bidrage med viden, der både kan være værdifuldt fra et akademisk- og et praktisk-pædagogisk synspunkt. De seneste fire år på læreruddannelsen har også givet os en del erfaring, som sammen med vores andre livserfaringer - om vi vil det eller ej - vil spille en rolle for den måde, hvorpå vi fortolker og vurderer empirien. Hermed skriver vi os ind i den hermeneutiske videnskabsteori, hvor vi anvender vores forforståelse i vores analyse. Vi fortolker vores empiri og forsøger at nærme os de tanker og intentioner, som står bag det analyserede (Rønn 2006: 179).

Når vi vælger at undersøge udstillingens diskurs, skriver vi os samtidig ind i det socialkonstruktionistiske vidensfællesskab. Når det bliver vigtigt, skyldes det, at vi i opgaven forholder os til *historie*, som noget vi gør og er skabt i og med. Samtidig

fremhæver dette vidensfællesskab, at forskellige verdensbilleder fører til forskellige (sociale) handlinger, der har sociale konsekvenser.

Viden og sprog er magt i samfundet. Opsamlende kan man sige, at vi undersøger udstillingens diskursive handlen, som interaktion med elevernes egen ud fra spørgsmålet om, hvorvidt denne fordrer nye verdensbilleder og dermed danner grobund for nye mellemmenneskelige kompetencer (Jørgensen & Philips 1999: 13).

#### 4. Afgrænsning

Denne opgaves empiri er udgjort af et specifikt undervisningsforløb udarbejdet af en kulturinstitution - Arbejdermuseet - da det kan siges at skabe rammer og forudsætninger for interkulturel undervisning. Dermed er vores fokus ikke på selve museet, og hvordan det i sig selv kan skabe ramme for læring. Vi finder selve museet i en skolesammenhæng interessant - det er bare ikke denne opgaves hovedfokus.

Vores observationer har givet os mulighed for at undersøge undervisningsforløbet og dets formidling. Men vi vurderer, at det ikke kvalificerer sig til at tolke på elevernes læring. Derfor har vi i vores analyse fokus på, hvordan forløbets diskurs og didaktiske tiltag ud fra udvalgt teori kan vurderes til at kvalificere elevernes interkulturelle kompetencer.

Vi vil dog påpege, at et fokus på evaluering af elevernes interkulturelle kompetencer ville have været relevant, da der i den danske folkeskole er fokus på at gøre læring *målbar*. I den henseende får den interkulturelle undervisning en ny dimension, da det sværeste ifølge Byram er;

“At vurdere om learnerne har ændret holdninger, om de er blevet mere tolerante med hensyn til forskelle og til at omgås det ubekendte. Dette handler om affektiv og moralsk udvikling, og nogle vil mene at dem skal man ikke evaluere” (Byram 2000).

## 5. Teori

I følgende afsnit vil vi præsentere den teori, som vi gør brug af i denne opgaves analyse af undervisningsforløbet. Disse teorier er valgt, fordi det dels giver os mulighed for at undersøge forløbets historiebrug. Dels hjælper teorien os med at vurdere, på hvilken måde forløbet påvirker elevernes historiebevidsthed og dermed hvilken agenda museet har for elevernes kommende historiebrug.

Det er også i følgende afsnit, at opgavens centrale begreber præsenteres, defineres og afgrænses. Det er altså her, at vi selv har et kritisk blik for, at vores opgave skriver sig ind i en subjektiv diskurs.

### 5.1 Historiebevidsthed, historisk tænkning og historiebrug

I indledningen og vores problemformulering påstår vi, at en opkvalificering af historiebevidsthed - og dermed en bevidsthed om historiebrug - kan skabe ramme for interkulturel kompetence. Denne påstand vil vi redegøre for i dette afsnit. Da definition af begrebet 'historiebevidsthed' stadig står til diskussion, vil vi derfor også kort folde definitioner af begrebet ud.

Historieforskeren Bernard Eric Jensen skriver, at *"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* (Jensen 1996:5). Det er altså bevidstheden om, at i en levet nutid indgår der en erindret fortid og en forventet fremtid.

Historiebevidsthed er således ifølge Jensen et eksistentielt menneskeligt grundvilkår, der primært produceres, udvikles og forandres i egen livsverden og i mindre grad i skolens fag som f.eks. historieundervisningen.

I fagformålet for Historie står, at *"Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte"* (Undervisningsministeriet 2015b). Fagformålet gør altså brug af begrebet *historisk bevidsthed*. Mens Jensen hævder at historisk bevidsthed er en særlig

delmængde af *historiebevidsthed* (Pietras & Poulsen 2011: 91), så tyder vejledning for faget historie på, at begreberne i Fælles Mål dækker over det samme.

Jensens definition er altså ikke i sig selv nok til at påstå, at historiebevidstheden styrker elevernes interkulturelle kompetencer, hvis historiebevidstheden er et menneskeligt grundvilkår. Derfor tyer vi i denne opgave til en videre definition, hvor den norske historiedidaktiker Erik Lund mener, at historiebevidstheden stiller store krav til historieundervisningen, der i hans optik får rolle som et bindeled mellem elevens historiebevidsthed, der er formet uden for skolen på den ene side og videnskabelige analyseredskaber på den anden (Lund 2011: 26). Da må historiefaget altså påtage sig at kvalificere elevernes historiske tænkning, som værende redskaber til, at eleverne kan dekonstruere kilder og forholde sig kritisk til historiebrug. Ifølge Lund er historisk tænkning altså en udvikling af de historiefaglige metoder, der giver eleverne kontra-intuitive redskaber til at metareflektere over den intuitive historiebevidsthed.

Butters (2014) samler i artiklen *At gøre eleverne til brugere af historie* op på Lunds definitioner og inddrager begrebet *historiebrug*., Butter siger, at først når eleverne opnår bevidsthed om deres historiebevidsthed - altså en metabevindsthed - først da kan eleverne blive kritiske historiebrugere. Som Butters siger, skal "de blive bevidste om, at vi gennem vores fortællinger om os selv (og de andre) skaber forestillinger om forskellige fællesskaber" (Butters 2014: 169). Hermed bliver eleverne bevidste om, at brugen af historie kan bruges til at nedbryde fordomme og skabe sammenhængskraft i samfundet.

I *Forenkede Fælles Mål - en håndsrækning* præsenteres fem kategorier inden for historiebrug inspireret af både Lund og Jensen og defineret af historikeren Klas-Göran Karlsson (Poulsen & Pedersen 2015: 57-58). De fem kategorier er:

- Eksistentiel historiebrug; hvor historie bruges til at udvikle vores egen identitet.
- Moralsk historiebrug; når vi dømmes fortidens handlinger ud fra egne moralske værdier.

- Ideologisk historiebrug; erindringspolitisk historiebrug, der bruger historien politisk.
- Ikke-brug; når vi bevidst undlader dele af fortidens historie for at udslette eller glemme det, der er hændt.
- Underholdning/kommerciel historiebrug; når historie bruges af medier, som fokus for at skabe spænding, og når historie bruges til at sælge varer.

Ovenstående kan give indtryk af, at historiebrug altid sker på baggrund af en velovervejet proces, men det er langt fra tilfældet. Historiebrug er et vilkår ved at være menneske, og derfor gør vi altid brug af historie, selvom vi ikke er bevidste om det. I denne opgave vil vi derfor se på, hvordan undervisningsforløbet *Stop Slaveri!* både selv gør brug af historien, og hvordan Arbejdermusset med forløbet ønsker at danne eleverne fremadrettet til at bruge historie. I denne opgave vil skrive os ind i en tese om, at en større historiebevidsthed fører til en fremtid for eleverne som mere bevidste og reflekterede historiebrugere, der kan bruge historie til at skabe sammenhængskraft og kultur på tværs i samfundet.

## 5.2 Interkulturel undervisning i skolen

I følgende afsnit vil vi definere, hvad vi forstår ved interkulturel undervisning, og hvordan det adskiller sig fra andre former for undervisning. 'Kultur' som begreb defineres forskelligt alt efter, hvilken kulturel 'isme' vi taler ud fra. Derfor vil vi i det følgende søge at anskue begrebet fra flere vinkler;

### 5.2.1 Monokulturel undervisning

En *monokulturel undervisning* tager udgangspunkt i et monokulturelt curriculum, der efterstræber indhold og undervisningsformer, som knyttes til forestillingen om en bestemt statisk national kultur. Det er altså indlysende og naturligt, at man i Danmark kan tale om en dansk kultur og i Tyskland om en tysk kultur (Buchardt & Fabrin 2012). Kulturbegrebet er her indskrænket til at være en kollektiv statisk identitetsmarkør, der forudsætter en opretholdelse af homogenitet i være- og virkemåde.

I denne forstand er kultur altså et *statisk begreb*. Kultur er noget, vi har. Kultur er noget, vi er. I den optik er en vis grad af homogenitet vigtig at opretholde for, at den statiske kulturarv kan videreføres mellem generationerne. Eleverne skal desuden opnå indsigt i andre (statiske) kulturer - men kun som en redskabskasse til hvordan de f.eks. skal gebærde sig, når de møder 'de andre' (Butters & Bøndergaard 2010: 12-15).

### 5.2.2 Multikulturel undervisning

Multikulturalister kritiserer den monokulturelle undervisning for at have en assimilatorisk tilgang til alle andre end majoriteten - altså, at andre kulturer er mindre værd end den mono-nationale, og at undervisningens formål er at assimilere 'de andre' til et snævert statisk kulturfællesskab. Multikulturalister søger derfor at fremme en *multikulturel undervisning*, der sikrer minoritets eleverne de samme deltagelsesmuligheder som majoriteten. Den multikulturelle undervisning søger derfor at "... skulle opdrage elever til et liv i et kulturelt sammensat samfund ved at oplyse dem om og lade dem selv undersøge forskellige kulturer" (Butters & Bøndergaard 2010:93). Vi skal med andre ord oparbejde kvalifikationer i at leve i et samfund af forskellige kulturer, der eksisterer parallelt med hinanden. På trods af anerkendelsen af et multikulturelt samfund er der stadigvæk tale om en opfattelse af kultur som værende en statisk størrelse, og noget som mennesker *er*.

Kritikere af den multikulturelle undervisning fokuserer på, at det er et paradoks, når der på den ene side kræves lige ret for alle og på den anden side retten til forskellighed. Derudover kan undervisning *i* kultur være med til at cementere de kulturelle forskelle. Der er altså risiko for at fastholde eleverne i entydige kulturelle grupper, fordi undervisningen fremmer de *oplevede forskelle* mellem de statisk definerede kulturer.

### 5.2.3 Interkulturel undervisning

I stedet for at undervisningen skal tage afsæt i mono- eller multikulturalisme, argumenterer både Buchardt og Fabrin (2012) samt Butters & Bøndergaard (2011) for et interkulturelt afsæt for undervisningen. Et udgangspunkt der fordrer en dynamisk kulturforståelse, hvor undervisningen ikke søger at kulturalisere eller etnificere eleverne, men søger at denaturalisere race-, etnicitets- og kulturbegreberne.

Med dette perspektiv bliver 'kultur' et *dynamisk og komplekst* begreb. Kultur er noget, vi *gør* og karakteriseres derfor som et flydende begreb, der bliver til mellem mennesker. Kultur bliver dermed en social praksis, og derfor kalder Butters & Bøndergaard også en undervisning med udgangspunkt i dette syn for *praksisorienteret interkulturel undervisning* (2011: 103)

Før vi undersøger undervisningsforløbets indhold af en interkulturel undervisningsplan, vil vi redegøre for, hvad det er for specifikke dimensioner og potentialer, som kan komme ud af undervisning med et interkulturelt sigte. Her giver teoretikeren Michael Byram (Byram 2000) konkrete eksempler på, hvilke elementer en interkulturel undervisning kan føre til. De fem elementer af undervisningen er;

- Holdninger, der henviser til, at man er klar til at forkaste forestillinger om egne og andres kulturer.
- Viden om processer, der kendetegner interaktion på individuelt og samfundsmæssigt plan.
- Færdigheder i at fortolke og relatere egen og andres kulturer.
- Færdigheder i selvstændig undersøgelse og interaktion.
- Kritisk kulturel bevidsthed/politisk dannelse.

En person, der besidder interkulturelle kompetencer, er altså i stand til at se relationer mellem egen og andres kulturer. Derudover skal også den analytiske forståelse for andres og egne kulturer styrkes. Man skal være bevidst om egne perspektiver og om, hvordan tænkning også er kulturelt bestemt. Desuden skal man kunne sætte sig ud over, at ens egen kultur er den naturlige. Tillige skal de interkulturelle kompetencer danne eleverne til politisk medborgerskab med en kritisk bevidsthed (Byram 2000).

#### 5.2.4 Interkulturel historieundervisning

En interkulturel undervisning kan finde sted i hele skolens virke, men da vi i denne opgave er interesserede i at undersøge historiefaget, er det vigtigt at definere, hvad vi

mener identificerer en historieundervisning, som i Butters & Bøndergaard teori (Butters & Bøndergaard 2010) er med til at styrke de interkulturelle egenskaber.

Fra nationalromantikens anslag i slutningen af 1700-tallet, var formålet med historie at danne eleverne til loyale borgere med et tilhørsforhold og en solidaritetsfølelse rette mod nationen. Historie var karakteriseret af et monokulturelt curriculum, og når fortællingen om 'de andre' indgik, var det kun for at styrke den danske egocentriske identitet i forskellen til en anden. Et eksempel på, at historiefaget har spor af monokulturalismen i dag ses blandt andet i historiekanonens, der stræber mod at gøre eleverne bekendte med en fælles kulturarv. Begrebet kulturarv i forhold til interkulturel undervisning vil derfor inddrages i denne opgaves diskuterende afsnit.

I dag, hvor forestillinger om nationer står stærkt, men flere og flere rejser og bosætter sig på tværs af disse, mener Butters & Bøndergaard at historieundervisningen også skal påtage sig at "forberede eleverne til at forstå, tilpasse sig og arbejde i såvel majoritets- som minoritetssamfund" (Butters & Bøndergaard 2010: 93). På samme måde indskrives dette sig i Bernard Eric Jensens mening om, at, såfremt vi skal danne eleverne til et liv i et kulturelt, pluralistisk samfund, så skal vi udvikle historiefaget i en retning, hvor fokus flyttes fra en historie om 'os' og 'de andre' til et historiefag, der har fokus på, hvordan historie bruges og er blevet brugt gennem tiden:

"I stedet for at faget bliver fortællinger om de eksotiske andre - forstået i tid og rum - der skal lære 'os' om os selv, så bliver det centralt at arbejde med, hvordan forskelle er produceret, hvilken virkningsfuldhed de har, og hvordan vi i dag er med til at reproducere, nuancere eller aflive disse forskelle gennem vores historiske praksis, dvs. gennem vores brug af historien" (Butters & Bøndergaard 2010: 103)

Historiedidaktikken skal altså give eleverne anledning til at forholde sig kritisk og metakommunikerende til, hvordan kultur og historie *gøres* af mennesker i mødet med andre, i undervisningen og i hverdagen, for at styrke elevernes interkulturelle kompetencer.

---

### 5.3 Interkulturel didaktik

Buchardt & Fabrin (2012) giver i *Interkulturel didaktik* deres bud på, hvordan en interkulturel undervisning kan se ud, hvis vi hhv. fokuserer på undervisningens 'hvad', 'hvem' og 'hvordan' - altså 'indholdet', 'deltagerne' og 'arbejdsformerne'. For at kunne vurdere undervisningsforløbet i forhold til disse didaktiske bud, er der et par grundlæggende didaktiske teorier, vi vil redegøre for; epokale nøgleproblemer; god anderledeshed; det flerstemmige dialogiske klasserum; og Banks taksonomi.

#### 5.3.1 Epokale nøgleproblemer

Den tyske didaktiker Wolfgang Klafki (f. 1927) arbejder i sin teori om epokale nøgleproblemer med legitimering af undervisningens indhold. I *Dannelsesteori og didaktik - nye studier* (2001) præsenteres hans otte epokale nøgleproblemer. Det er centrale og grundlæggende problemer, der ikke umiddelbart kan løses - globale udfordringer for menneskeheden. Det er altså problematikker, som er allestedsværende både i fortiden, nutiden og sandsynligvis også i fremtiden, som vi ifølge Klafki skal dannes til at håndtere og leve i.

#### 5.3.2 God anderledeshed

Thomas Ziehe går med sin teori *god anderledeshed* mod tesen om, at undervisningen skal tage udgangspunkt i elevernes verden. Undervisningen skal indeholde *veldoserede fremmedheder* som udgangspunkt for, at eleverne får mulighed for at skabe indblik i nye perspektiver og horisonter, som de - alt andet lige - ikke selv vil møde i deres egen hverdag. Ziehe argumenterer for, at undervisningens indhold ikke skal tage udgangspunkt i, hvad eleverne finder interessant. Undervisnings udgangspunkt skal være et indhold, som kan ryste op i elevernes egne visheder og præsentere dem for andre verdener (Ziehe 1999).

#### 5.3.3 Det flerstemmige dialogiske klasserum

Den norske professor Olga Dysthe præsenterer sin teori om *det flerstemmige klasserum* i bogen af samme navn (2006). Dysthe skelner mellem det *monologiske* og det *dialogiske*

klasserum. Det monologiske klasserum tager udgangspunkt i lærerens referenceramme og elevernes rolle, som hurtigt kan blive degraderet til at udfylde tomme felter i lærerens fremstilling. Modsat fremstilles det dialogiske klasserum, som et sted, hvor det er den fælles referenceramme samt interaktion mellem elever og lærer, der har en værdi og et læringspotentiale. Det dialogiske klasserum er altså karakteriseret af en undervisning, der åbner for en flerstemmighed - både i form af en mangfoldighed af elevernes forskellige stemmer, men også af stemmer 'udefra'. Det dialogiske klasserum kvalificeres gennem *autentiske spørgsmål* samt *optag og høj værdsætning* af elevsvar og -stemmer.

#### 5.3.4 Banks Taksonomi

Den amerikanske forsker James A. Banks taksonomi, skal ses som et redskab til at analysere og bringe forhold i spil, der kan bringe interkulturelle perspektiver til curriculum. I Banks taksonomi forekommer fire forskellige tilgange, der skal ses som forskellige niveauer af den interkulturelle undervisning. Taksonomien skal ikke opfattes som hårdt adskilte niveauer. Den skal i højere grad ses som et kontinuum, hvor de forskellige niveauer kan placere sig forskellige steder i undervisningen (Buchardt & Fabrin 2012:38-41). Nedenfor følger en kort redegørelse for de fire niveauer:

- Den kontributive tilgang: Curriculum tilføjes andre elementer, som skal tilføje 'andre kulturers' eller etniske gruppers positive bidrag. Det kaldes også for 'turisttilgangen' eller banal multikulturalisme, hvor undervisningen tilføres 'krydderi'.
- Den additive tilgang: Her tilføres temaer, indhold og perspektiver, som tænkes at have en relevans for f.eks. en minoritetsgruppe.
- Den forandrende tilgang: Med en forandrende tilgang lægges der i undervisningen vægt på elevernes undersøgelse af forskellige problemstillinger - set fra forskellige perspektiver. Her er målet at anskueliggøre en mere mangfoldig verden, end der lægges op til i curriculum og dominerende (for)forståelser.
- Handlingsniveauet: Som navnet også antyder, har eleverne på dette niveau mulighed for at handle bevidst. Undervisningens mål er her at gøre eleverne klar

til social handling. Undervisningen fokuserer på at gøre eleverne i stand til at arbejde med sociale problemstillinger.

## 6. Introduktion til analysen

For at kunne besvare vores problemformulering vil vi tage udgangspunkt i ovenstående teori(er) i analysen. Vi vil analysere undervisningsforløbet *Stop slaveri!* ud fra Buchard og Fabrins interkulturelle didaktik og dermed også komme ind på, hvor undervisningsforløbet befinder sig på Banks taksonomi.

For at se på, hvilke virkelighedsbilleder og historiebrug undervisningsforløbet *Stop slaveri!* gør brug af, vil vi samtidig foretage en overordnet diskursanalyse. Vi vil iagttage, hvilke ord og begreber der karakteriserer det sprogbrug og de sproglige mønstre, som teksten gør brug af, for at undersøge, hvad det gør ved teksten og hvilken intention, der ligger bag museets udstilling. Diskursanalysen tager udgangspunkt i teori af Ernesto Laclau & Chantal Mouffes (Jørgensen & Phillips: 1999). Her vil vi fokusere på tekstens hovedbegreber dvs. tekstens nodalpunkter og de ord og begreber, som understøtter og italesætter hovedbegreberne - dvs. tekstens ækvivalens- og differenskæder. Denne del vil være første del af analysen.

Vi vil til sidst vurdere, hvorvidt undervisningsforløbet lægger op til at styrke interkulturelle kompetencer - jf. Byrams fem interkulturelle elementer.

### 6.1 Udstillingen og undervisningsforløbet *Stop Slaveri!*

Som optakt til analysen vil vi i dette afsnit give et overblik over udstillingen, undervisningsforløbet og de tilhørende elevopgaver. Vi forsøger i afsnittet at holde redegørelsen så objektiv, som det er muligt. Vi beskriver overblikket i nutid.

Størstedelen af undervisningsforløbet foregår i selve udstillingen. Udstillingen er inddelt i tre hovedrum og et forrum. Et rum præsenterer Danmark under kolonitiden; et rum præsenterer Dansk Vestindien; og et rum præsenterer nutidens slaveri. Det første rum, der præsenterer Danmark, er opdelt i en hvid og en sort afdeling med overskriften 'Det hvide og det sorte guld', der refererer til hhv. sukker og de slavegjorte mennesker. Det næste rum præsenterer Dansk Vestindien. Det er opdelt i tiden før og efter den formelle

ophævelse af slaveriet. Det sidste rum præsenterer nutiden og moderne slaveri set i forhold til det historiske slaveri i de to andre rum.

Undervisningsforløbet indeholder tre konkrete elevopgaver;

1. Første opgave. Her får eleverne udleveret et ark papir, som de skal beholde igennem hele forløbet. På papiret skal de hver for sig - af tre omgange - nedskrive, hvad de tænker - samt hvad de ikke tænker - når de hører ordet slaveri. De skal notere et ord eller en kort sætning før, under og efter endt undervisningsforløb. Eksempel på en udfyldt elevark ses i bilag 4, s.1.
2. Anden opgave. Her skal eleverne i grupper undersøge en af udstillingens kilder i det rum, der præsenterer Dansk Vestindien før og efter ophævelsen af slavehandelen. Grupperne får udleveret et ark papir med arbejdsspørgsmål til en af kilderne. Et eksempel på et udleveret papirark ses i bilag 4, s.2.
3. Tredje opgave. Individuelt får eleverne udleveret et papirark med handleanvisninger til noget, eleven skal foretage sig - f.eks. at se et uddrag af en film fra udstillingen og reflektere over, hvad taleren mener med udsagnet "*andre former for slaveri*". Efterfølgende skal eleverne finde en klassekammerat og udveksle erfaringer og tillært viden med hinanden. Opgaven kaldes for 'Quiz & byt'.

Undervisningsforløbet begynder i garderoben på 1. sal, hvor eleverne påbegynder første elevopgave. Herefter fortsætter forløbet i udstillingens forrum, hvor eleverne får to minutter til - i stilhed - at se en film, der handler om menneskerettighederne. Dernæst får de syv minutter til på egen hånd at gå på opdagelse i udstillingen. Efterfølgende skal eleverne skrive det andet ord på deres seddel. Derefter bliver seks elever udvalgt til at stå foran klassen og læse deres ord eller sætninger højt.

Herefter fortsætter forløbet i kronologisk tid. Det bevæger sig fra forrummet til undervisningens første rum, hvor eleverne selv får mulighed for at undersøge og læse kilderne. Herefter faciliterer underviseren en helklassesamtale med udgangspunkt i bjerget med sukker, trekantshandlen og optegnelsen af de slavegjorte som varer.

Undervisningen fortsætter i det andet rum, hvor eleverne arbejder med anden opgave. Underviseren samler efterfølgende op i fællesskab på, hvad eleverne har fundet ud af. Det bruges som udgangspunkt for at komme rundt om udstillingens kilder i rummet, der repræsenterer Dansk Vestindien. Herefter fortsætter klassen ind i det tredje rum, hvor underviseren først laver en kort introduktion til moderne slaveri og herefter sætter den tredje elevopgave i gang. Den efterfølgende helklassesamtale tager udgangspunkt i det eleverne har beskæftiget sig med.

Undervisningsforløbet ender i forrummet, hvor eleverne skriver det sidste ord. Med udgangspunkt i dette samler underviseren op på forløbet og runder af ved blandt andet at spørge, hvad eleverne vil tage med sig hjem fra undervisningen.

## 7. Analyse

### 7.1 Diskursanalyse

I det følgende vil vi undersøge hvilken diskurs *Stop slaveri!* gør brug af. Vi vælger at se på udstilling og undervisningsdel under ét, da det er det er den samlede "tekst" eleverne møder i undervisningsforløbet.

#### 7.1.1 Tekstens nodalpunkter

Et af tekstens nodalpunkter karakteriserer vi med begrebet 'frihed'. Frihed står ikke direkte i teksten, men det står i antagonistisk forhold til begrebet "slaveri", som er tydeligt udtalt i teksten. Begrebet "slaveri" ses allerede som tilstedeværende i udstillingens titel "Stop Slaveri". Slaveri er et kendt ord - både historisk og moderne - og vi går ud fra, at de fleste vil betegne det som noget negativt. Hvis dette ikke var tilfældet, ville verbummet 'stop' hjælpe til en sådan identifikation, da det som oftest er noget dårligt, man agter at stoppe.

Et andet vigtigt nodalpunkt i teksten, vælger vi at betegne som begrebet 'modstand'. Synonymer i udstillingen for 'modstand' er blandt andet 'oprør' og 'frihedskamp'. Begrebet 'modstand' er interessant, fordi det ikke er et entydigt godt eller negativt ord. Det bliver derfor i denne tekst bakket op af ordene 'forandring', 'afskaffe' og 'stoppe' i

forhold til nodalpunktet 'slaveri'. 'Modstand' og 'oprør' bliver altså legitimeret i teksten, fordi det er det, der fører til 'frihed'.

#### 7.1.2 Ækvivalenskæder og differenskæder

'Frihed' kan i forvejen betegnes som en af tekstens flydende betegnere, fordi det abstrakte begreb umiddelbart karakteriseres som indlysende godt, men ækvivalenskæderne i teksten er med til at forstærke den positive mening, der ligger bag nodalpunktet 'frihed'. Her finder vi også begreber som det 'at drømme', 'retfærdighed', '(menneske)rettigheder' og 'lighed'. Differenskæderne siger noget om det antagonistiske begreb, som vi har sat til at være 'slaveri'. Her gør teksten brug af ord som 'uretfærdighed', 'dehumanisering' og 'ulighed'. Disse modstillede differenskæder er med til at skabe en tydelig forståelse af sandheden i en tekst, . I dette tilfælde viser det, at slaveri er den negative modsætning til frihed.

#### 7.1.3 Tekstens 'vi' og 'dem'

Udstillingens protagonister kan deles op i 'de hvide mennesker' på den ene side og 'de sorte' på den anden side. De hvide mennesker går også under betegnelsen 'danskere', 'plantageejere' og refereres typisk til via pronomenerne 'vi' og 'os' – altså vi som danskere. De knyttes til nodalpunktet 'frihed'. Det ses bl.a. i udstillingens første rum, hvor der vises varer - både materielle og spiselige - som de hvide mennesker ejede. Der gives implicit udtryk for, at man kun kunne eje noget, hvis man var 'hvid' og 'fri'. De sorte går blandt andet under betegnelsen 'slavegjorte' og refereres til via pronomenerne 'de' og 'dem'. På et tidspunkt i undervisningen udtaler underviseren sig om museets valg af ordet slavegjorte og udtaler;

**U:** Det er også derfor at vi har truffet et ret bevidst valg i hele udstillingen og i alle udstillingsteksterne at der ikke står ordet slave, altså der står ikke, at de her mennesker var slaver, men der står at de var slavegjorte fordi der var nogen der gjorde det mod dem, der var nogen der gjorde dem til slaver og ikke noget de selv accepterede, de accepterede ikke det selv som en identitet som de selv tog på sig, så det er også en vigtig pointe, som vi har omkring det her

Bilag 3, s.1

Det tyder på, at museet ikke vil omtale de sorte arbejdere via ordet "slave", fordi de mener, at det ikke er det, som karakteriserer disse menneskers personlighed og identitet. Tværtimod bruger de et begreb, som knytter sig til de hvides identitet – som dem, der gjorde noget ved de andre.

På et tidspunkt tolker vi det, som at formidleren søger at bygge der bro mellem 'vi' og 'dem', da underviseren siger, at "Vi er arbejdernuseet, og de slavegjorte mennesker, der levede på Dansk Vestindien var jo i virkeligheden en del af arbejderklassen, kan man sige..."(Bilag 3, s.1) Her foretages en sammenligning mellem 'arbejderne' som et folk og 'de slavegjorte mennesker' under kolonihistorien. Her er altså tegn på, at arbejdernuseet prøver at skabe en forbindelse mellem tekstens 'vi' og 'dem'. Der gøres altså implicit rede for, at hvis vi ændrer de sproglige betegnelser, som vi kategoriserer mennesker ud fra, kan vi finde andre betegnelser, som sætter os – i dette tilfælde - i samme 'kasse'.

#### 7.1.4 Fagbegreber

Teksten indeholder begreber, som er særligt knyttet til dansk kolonihistorie.

Udstillingen gør bl.a. brug af nominaliseringen 'trekantshandlen' som er en term for den daværende handelsrute mellem Europa, Afrika og Amerika. Begrebet har fået en fysisk plads som røde streger på et kort på væggen. Begrebet trekantshandlen er pakket ind som en nominalisering og indeholder både ufortalte aktører og processer, som eleverne ikke nødvendigvis får en forståelse af i mødet med begrebet. Den *strukturbårne* fortælling, hvor fortidens protagonister ikke bliver eksplicit nævnt, forsøges i forløbet at

---

menneskeliggøres. Fortællingen får karakter af at være *personbåren* i kraft af udstillingens rullende skærm, hvorpå de slavegjortes navne, oprindelsessted, år og højde er noteret. Samtidig høres i det følgende rum en dramatisk fortælling fra en slavegjorts synspunkt under fragten fra guldkysten.

#### 7.1.5 Elevernes diskurs

Vi vil undersøge elevernes diskurs for at se, hvorledes denne adskiller sig eller lægger sig op ad den diskurs, de bliver præsenteret for i undervisningen. I flere udtalelser finder vi, at eleverne selv gør brug af begrebet 'slavegjort' frem for 'slave', efter de er blevet præsenteret for begrebet. Et eksempel er samtalen i rum tre, hvor en elev på spørgsmålet om, hvad han har undersøgt, starter sit svar med at sige; "Jeg fandt ud af, at af de slavegjorte..." (Bilag 3, s.4). Et andet sted, hvor vi finder at elevernes diskurs stemmer overens med udstillingens, er i følgende eksempel;

**U:** tøj! rigtig meget af den her tøj i den her produktion med manuelt arbejde, det er i tekstilindustrien, mennesker som arbejder og er slaver på forskellige fabrikker hvor man producerer tøj. Så det her med det hvide guld, altså denne her, de her ting, de her luksusting, de her forbrugsgenstande som man havde i 1700-tallet, det har vi altså stadig i dag. Ting som er med til at gøre at vi er med til at lukke øjnene for at der findes slavegjorte øhh mennesker den dag i dag. hvem har ansvaret for at vi har slaveri i dag? hvem har ansvaret for det?

**E:** OS! mennesker!

**U:** Ja? os mennesker, os allesammen?

**E:** ja!

**U:** Hvorfor?

**E:** for hvis vi ikke havde startet det, så havde det her aldrig været sket.

Bilag 3, s.5

Her er det interessant, at det er pronomenerne 'os' og 'vi', som eleverne gør brug af, på samme måde som udstillingen gør. Eleverne identificerer sig altså med 'de hvide' - både i det historiske og det nutidige slaveri.

Vi kan ikke med sikkerhed sige, at disse elever gør brug af de samme ord og begreber, fordi udstillingen og underviseren gør det. Men ud fra eksemplerne kan vi konkludere, at udstillingens diskurs kan have haft indflydelse på elevernes ordvalg. På et meta-niveau viser det, at ordvalg kan stigmatisere og indeholde implicite holdninger.

På samme måde som at vi ser tegn på, at eleverne påtager sig undervisningens diskurs, ser vi også et tegn på kritisk stillingtagen til samme. Det sker, da klassen står foran en ældre protokol med de slavegjortes optegnelser, hvor fokus er på slavehandel og hvordan de slavegjorte blev transporteret over Atlanten. Undervisningen bliver her karakteriseret af en samtale mellem klasselæreren og underviseren, der forløber således:

**U:** De var varer. Det var simpelthen det de var. De var et antal. De var et debit og et kredit, hvad kommer man til at tjene på de her øh mennesker som man nu har gjort til meget mindre end mennesker, som man egentlig bare har gjort til en varer. Det var altså det der foregik, det var altså processen i det man kalder dehumanisering, altså man tager nogle mennesker og så så tager man egentlig deres menneskelighed fra dem, det var det der skete...

**KL:** Når nu de her mennesker der blev slavegjorte, de kom vel ikke bare ud af ingenting, hvem hjalp de hvide mennesker med at få slavegjort de her mennesker som var i afrika, hvem gjorde det?

**U:** Der var en masse forskellige stammer, mens europæerne var der, og de rekrutterede eller stjal og kidnappede slavegjort arbejdskraft og det var sjældent europæerne selv der tog ud og kidnappede de her folk, det var forskellige stammer som kæmpede mod hinanden og tog krigsfanger eller gik ud nærmest på bestilling kan man sige fra de europæiske magter og fangede de her fjender for dem selv, så i virkeligheden kan man sige, at dem som typisk foretog selve slavegørelsen, fangede dem, kidnappede de her mennesker, det var afrikanerne selv, men de gjorde det mere eller mindre, eller det blev sat i system på den her måde, fordi europæerne ville have fragtet så mange slavegjorte mennesker over...

I eksemplet spørger klasselæreren ind til, hvem der hjalp med at gøre fortidens afrikanske mennesker til slaver. Følgende udsagn, mener vi, kan være et eksempel på, at klasselæreren føler, at undervisningens diskurs er for unuanceret – at der bliver fokuseret på, at de hvide mennesker var dem, der dehumaniserede de andre. Klasselæreren prøver derved at nuancere forståelsen for, om og hvordan fortidens aktører kan karakteriseres som 'de onde' og 'de gode'. Dette eksempel vil vi vende tilbage til i diskussionens afsnit om historiefagets etiske dimension.

## 7.2 Vurdering

Vi mener at udstillingen kan siges at være præget af en diskurs, der både gør brug af sprog, der fordrer en monokulturel forståelse af samfundet og samtidig inddrager en diskurs, der lægger sig op ad et sprogbrug, der kvalificerer undervisningen i en interkulturel retning. Selvom udstillingens 'os' og 'dem' er meget tydeligt adskilte, mener vi, at det gøres klart, at det er fortidens historiesyn, der har været med til at opretholde denne adskillelse og at sprogbrugen er med til at fastlåse mennesker i samfundsskabte roller f.eks. i form af ordet 'slave'. Undervisningsforløbet forsøger at gøre op med den strukturalistiske historieformidling og forsøger tillige at menneskeliggøre de historiske protagonister, der i tidligere historier om dansk kolonitid, har været omtalt implicit som 'varer' i trekantshandlen og eksplicit som 'slaver'.

Vi mener, at udstillingen igennem dens brug af sprog giver eleverne mulighed for at forholde sig kritisk til forståelser af egen og andres kulturer og forholde sig til, at elevernes egen forståelse af, at de slavegjorte og slaveri i historisk perspektiv er påvirket af fortællinger om fortiden. På trods af en metakommunikation i undervisningen om, at sprog er med til at forstærke kulturelle forskelle og stereotyper, så viser eksemplet med klasselæreren os, at udstillingen selv fastholder fortidens aktører i særlige roller.

Dermed argumenterer vi for, at undervisningsforløbets diskurs indeholder mange muligheder mod en kvalificering af elevernes interkulturelle kompetencer, men at

undervisningens diskurs alligevel er med til selv at give en statisk og stereotyp fortælling af, hvem 'vi' og 'dem' var, og hvordan de handlede i fortidens historie.

### 7.3 Analyse af undervisningsforløbets didaktik

I dette afsnit vil vi undersøge, hvordan udstillingen og undervisningsforløbet gør brug af interkulturelle undervisningsstrategier. Her vil analysen tage udgangspunkt i, hvad Buchardt og Fabrin karakteriserer som interkulturel undervisning med inddragelse af Banks taksonomi.

Vi er bevidste om, at undervisningens indhold, deltagere og metoder ikke i praksis kan adskilles og er flydende begreber, der bevæger sig ind over samme kategorier. Med henblik på at gøre analysen overskuelig forsøger vi alligevel at berøre kategorierne hver for sig.

#### 7.3.1 Undervisningens indhold

I udstillingen og undervisningsforløbet ser vi, at der er lagt vægt på at vinkle det aktuelle stof om slaveri og dansk kolonihistorie fra en anden vinkel end en eurocentrisk vestlig vinkel. Dette kommer blandt andet til udtryk i diskursanalysen, hvor diskursen bærer præg af en tydelig moddiskurs - en diskurs, som vi også kan kalde antikolonial. At vinkle indholdet fra en alternativ vinkel end det eurocentriske, kan siges at stemme overens med Thomas Ziehes begreb om *den gode anderledeshed*. Blandt mainstreamperspektiverne som guldaldermalerierne og uddrag fra danske historiebøger, der omtaler kolonitiden som 'en god tid for Danmark', er udstillingens diskurs og de forskellige kilder vinklet fra de slavegjortes perspektiv de *veldoserede fremmedheder*, der skal danne ramme for, at eleverne kan møde et mangfoldigt udvalg af historiske perspektiver. Herved kan de forskellige perspektiver i undervisningens indhold tillægges, at undervisningen befinder sig på det additive niveau jf. Banks taksonomi.

I forhold til Klafkis epokale nøgleproblemer mener vi, at udstillingens indhold kan siges at repræsentere problemet 'Spørgsmålet om samfundsskabte uligheder'. Det gør vi, fordi udstillingen tager udgangspunkt i et socialkonstruktivistisk standpunkt, som LNA blandt andet henviser til, når hun siger, at "... sproget spiller en meget afgørende rolle"

(Bilag 2, s.2). At udstillingen har fokus på sprog som magt, vises eksplicit i diskursanalysen, men vi ser også tegn på det samme i udstillingens indhold af kilder, der blandt andet tæller en tavle, hvorpå Carl Von Linnés raceteori er udfoldet. Her præsenteres eleverne altså for et klart indholdsmæssigt materiale, der søger at vise, hvordan datidens samfundsregler og love undertrykte og dehumaniserede en befolkningsgruppe - og dermed forsat opretholdt et ikke ligeværdigt menneskesyn.

Desuden mener vi, at udstillingens indhold bevæger sig indenfor det epokale nøgleproblem 'spændingsfeltet mellem individuel lykke og mellem menneskeligt ansvar' (Pietras & Poulsen 2011: 243), der blandt andet ses i udstillingens første rum, som både underviseren og LNA omtaler som det 'hvide og sorte guld'. Udstillingen viser, hvordan den individuelle lykke i datidens Danmark blev materialiseret gennem forbrug af såkaldte eksotiske varer såsom sukker, mens den anden side af rummet viser, at der var mennesker, som led under danskernes jagt på velstand. I rummet, der repræsenterer nutidens slaveri, bliver samme spændingsfelt igen synligt, da underviseren spørger ind til, hvad der karakteriserer nutidens 'sukker', og eleverne svarer at det blandt andet er "Tøj fra H&M". En anden elev tilføjer: "Jeg har hørt noget om, at H&M er så billigt, fordi at det er slaver, der har lavet det." (Bilag 3, s.6). Indholdet i udstillingen giver altså her eleverne mulighed for at stifte bekendtskab med problemstillingen, mens underviseren støtter dem i at finde ansvarlige handlemuligheder.

Et andet eksempel på, at undervisningens indhold giver eleverne mulighed for at udforske en problemstilling, er i udstillingens tredje rum. Her bevæger vi os ligeledes på kanten af det forandrende niveau jf. Banks, hvor eleverne i mødet med indholdet skal stykke en forståelse af moderne slaveri sammen. I det følgende uddrag fra undervisningen ser vi, at der bliver gjort tilnærmelser og opfordringer til elevernes aktive handling i kampen mod slaveri;

**U:** ja? hvad betyder fairtrade mærket

**E:** det er lego!

**E2:** NEJ!

(Elever diskuterer i munden på hinanden.)

**E:** det betyder at det ikke er lavet af slaver!

**U:** ja, det betyder, det betyder, at det som fairtrade sælger, hvis man køber et produkt som har et fairtrademærke, så betyder det at det er lavet af mennesker som arbejder under arbejdsvilkår som er i orden. Man ved simpelthen at øøhm, at de, at den produktion der foregår, hvad hedder det, ting som er fairtrade, det er stemplet som ok arbejdsvilkår. Derfor ved man at det ikk er slavegjorte der har produceret, der har været med til at producere det her. øøhm så, hvad kan man gøre, hvis man som almindelig, hel almindelig forbruger godt vil være med til at stoppe slaveri?... jaer?

**E:** Så kigger man efter det der mærke!

**U:** jaer.. så betaler man måske en lille smule mere for sin kaffe for at være sikker på at der ikke er nogen kaffebønder der har arbejdet under hvad hedder det, slavelignende eller tvangsforhold. og man kan, hvad hedder det, prøve i hvert fald så meget som muligt at være en mere bevidst forbruger.. jaer?

Bilag 3, s.6

Underviseren forsøger at give eleverne en bevidsthed om, at de selv kan gå ud og gøre noget for at forhindre slavelignende forhold. Undervisningen har nu bevæget sig over mod handlingsniveauet jf. Banks taksonomi. På dette niveau "opfordres eleverne til at bruge og diskutere den nye viden aktivt i forhold til deres egne omgivelser, skolen eller lokalmiljøet" (Buchardt 2012:41). Det kan diskuteres, om undervisningen befinder sig på handlingsniveauet eller blot kanten af det, da elevernes egen livsverden ikke inddrages fuldt ud – men igen må niveauerne ses som et kontinuum i stedet for skarpt adskilte.

### 7.3.2 Undervisningens hvem

Med et interkulturelt fokus på historieundervisningen er det, som tidligere skrevet, vigtigt, at eleverne opnår en forståelse for, at de er er historieskabte såvel som

historieskabende. At udstillingen lægger vægt på eleverne som individer, der *gør* historie, ses allerede i udstillingens og forløbets navn '*Stop slaveri!*', hvor der diskursivt gøres opmærksom på, at slaveri er et problem, der kan stoppes. LNA kalder overskriften for "... et call for action" (Bilag 2, s.1). På trods af, at udstillingen primært handler om Danmarks fortid som slavenation, er der tydelige tegn på, at målet med udstillingen er at gøre eleverne (og andre besøgende) opmærksomme på, at de er individer, der kan være med til at stoppe det moderne slaveri – at de kan være med til at skabe historie. LNA udtaler selv i interviewet, at "Historie ikke kun er fortid, men at det er en del af nutiden og fremtiden og [...] der tror vi på, at det historie kan, det er at udvikle handlekompetencer og være med til at præge sin egen tid." (Bilag 2, s.2). Det mener vi blandt andet kommer til udtryk, når eleverne i forbindelse med det moderne slaveri bliver gjort opmærksomme på, at mennesker kan være med til indirekte at opretholde slaveriet i nutiden, og at vi på baggrund af det har mulighed og rum til selv at gøre noget ved det.

Dette stemmer således overens med Banks handlingsniveau, hvor elevernes tilegnede viden skal skabe rum for aktiv handling. Undervisningen bliver på denne måde udpræget elevcentreret, da vi sikrer os, at eleven ikke bare tilegner sig den indholdsmæssige, faglige viden om dansk kolonihistorie og moderne slaveri, men at der bliver koblet et personligt element på, der kan være med til at skabe en *faglig identitet* (Buchardt & Fabrin 2012: 70). Eleverne sammenkobler med andre ord det faglige, de har lært, med egne holdninger og viden fra den fysiske levede verden, som til dagligt er den, de handler og agerer i. På den måde kan vores ovenstående udtalelser ses som samspillende med Thomas Ziehes tese om, at "det er vigtigt at elever ikke kun lærer 'om' noget, men også at de lærer noget om sig selv. De skal lære sig selv at kende som reflekterende subjekter med mulighed for at handle" (Butters og Bøndergaard 2010: 192).

Et konkret eksempel fra undervisningen, hvor elevernes faglige identitet kommer i spil, kan siges at være i situationen, hvor underviseren laver en sammenkobling mellem

---

datidens hvide guld - sukkeret - og spørger ind til, hvad eleverne tænker kunne være nutidens svar på dette:

**U:** nu er det måske ikke så meget sukker, men hvad hedder det fordi man producerer sukker på alle mulige andre måder også, men hvad er det hvide guld i dag?

**E:** sukker!

**E2:;** NEJ!

**U:** hvad kunne det være i dag?

**E:** penge!

**U:** hvad kunne det være?

**E:** madvarer!

**U:** Jaer, madvarer for eksempel! man kunne producere nye madvarer. hva med, hvad har i på?

**E (i kor):** tøøj!

**U:** tøj! rigtig meget af den her tøj i den her produktion med manuelt arbejde, det er i tekstilindustrien, mennesker som arbejder og er slaver på forskellige fabrikker hvor man producerer tøj. Så det her med det hvide guld, altså denne her, de her ting, de her luksusting, de her forbrugsgenstande som man havde i 1700-tallet, det har vi altså stadig i dag. Ting som er med til at gøre at vi er med til at lukke øjnene for at der findes slavegjorte øhh mennesker den dag i dag. hvem har ansvaret for at vi har slaveri i dag? hvem har ansvaret for det?

Bilag 3, s.5

Uddraget illustrerer, at eleverne er bevidste om, at de selv er en del af historien. På den måde skabes der et rum for, at eleverne får bevidsthed om, at de aktivt har mulighed for at handle i samfundet. Det er efterfølgende i dette undervisningsuddrag, at underviseren taler med eleverne om Fairtrade som et eksempel på, hvor man kan gå ud og gøre en forskel. Hvorvidt eleverne rent faktisk går ud og bruger den ny viden og erfaringer, kan vi ikke udtale os om. Det er i ifølge LNA heller ikke museets mission, som hun udtrykker det i interviewet; "...de må selv gøre op med sig selv, om de vil gå ud og bekæmpe slaveri eller, men vi vil i hvert fald være med til at oplyse, der gør det, at de tager et mere reflekteret valg omkring det" (Bilag 2, s.2).

### 7.3.3 Undervisningens arbejdsformer

Den følgende analyse af undervisningen tager udgangspunkt i Butters & Bøndergaard (2010) teori om, at arbejdsformer i sig selv kan formå at interkulturalisere.

Med undervisningsforløbets første opgave bliver eleverne gjort til aktive deltagere i undervisningen fra begyndelsen. LNA omtaler elevopgaven som værende "en rød tråd igennem undervisningsforløbet" (Bilag 2, s.1). Dermed danner det ramme for, at eleverne undervejs har et fokuspunkt. Opgaven fremmer altså alle elevers deltagelse og sikrer herved at, at alle elever har noget at bidrage med til den følgende helklassesamtale. Opgaven tager afsæt i det, eleverne allerede ved eller tænker og tager derfor udgangspunkt i elevernes forforståelse. Dette understøtter LNA, når hun nævner, at der spørges til, "hvad er det for en umiddelbar forståelse de får af ordet slaveri..." (Bilag 2, s.2). Med et interkulturelt fokus kan elevopgaver, der arbejder med elevernes forforståelse være med til at sikre, at alle elevers bidrag er lige meget værd for undervisningen. Det bemærkes også, i det underviseren indleder opgaven, da det bliver italesat, at der ikke er nogen ord, der er rigtige eller forkerte. En sådan tilgang bidrager til, at alle elever - uanset baggrund og ophav - kan være med i undervisningen. Det står i modsætning til spørgsmål, der fordrer, at vi har samme baggrund og derfor samme forforståelse.

Karakteristisk for elevopgave to var, at eleverne skulle gå undersøgende til værks og bruge metoder fra det antropologiske feltarbejde. På den måde blive arbejdet med kilder et indhold som eleverne selv oparbejdede kvalifikationer i. Her skulle eleverne arbejde i grupper, hvor de skulle gå undersøgende til kilderne for at svare på spørgsmålene. Eleverne bliver her sat til selv at undersøge kultur og dermed også tilskrive eller omskrive det kulturbillede, som kilderne formidler.

Opgaven kan således vurderes at befinde sig på det additive niveau, hvor eleverne behandler forskellige kilder, der bærer præg af at blive fortalt fra de slavegjortes perspektiv. Det er, set ud fra Banks perspektiv, historier fra 'andre verdener', hvor undervisningen tilføjes alternative stemmer, som i dette tilfælde er fortidens slavegjortes.

---

Herefter kan der argumenteres for, at undervisningen bevæger sig over i niveauet *den forandrende tilgang*, hvor de forskellige stemmer i form af kilderne, bliver sat ind i en større samfundsmæssig sammenhæng. Det ses i den efterfølgende helklassesamtale, hvor underviseren i plenum samler op på det, som eleverne har fundet ud af, for at starte en undersøgende samtale om, hvilket samfund de slavegjorte levede i inden og efter ophævelsen af slavehandelen. I følgende tekstboks skitseres et udsnit af underviserens opsamling:

**U:** Nu har tre grupper arbejdet med samfundet før 1848, og 3 grupper med samfundet efter. Nu skal vi finde ud af, hvad i har fundet ud af. Hvordan var samfundet før 1848, hvad fandt i ud af om det her samfund jeg der arbejde herinde?

**E:** De mørke var virkelig undertrykt..

**U:** ja?

**E:** (utydeligt)

**U:** hmm, det var jer der kiggede på Gardelins reglement? ja?

**E:** der var sådan helt regler med hvad der skulle ske. Hvis en hvid sagde noget om hvad der var rigtigt, og så kunne man ikke gøre noget.

**U:** Ja, hvis man var slavegjort kunne man ikke være vidne, man kunne ikke være vidne i nogle sager fordi man mente ikke man var anerkendt som en juridisk person

Bilag 3, s.3

Dette eksempel viser, hvordan underviseren først prøver at gøre flere af stemmerne synlige, for derefter at forsøge at få sat dem ind i et større samfundsmæssigt perspektiv for at se på, hvad der på trods af den hårde afstraffelse af de slavegjorte, alligevel kunne få dem til at gøre oprør. På denne måde får vi præsenteret det, som Banks ville kalde *en mangfoldig verden*, hvor flere stemmer bliver hørt, og forskellige perspektiver kommer i spil. Samtidig skal det nævnes, at det i mange af tilfældene er underviseren, der har det meste af taletiden og i sidste ende stykker de 'andre stemmer' sammen.

I elevopgave tre er udgangspunktet også, at læring foregår i samspil med hinanden. I opgaven skal eleverne dele deres egen tillærte viden med hinanden. Her tænkes det interkulturelle at være et spørgsmål om at opretholde et pluralistisk læringsrum, hvor

alle elevernes stemmer får en plads. Vi finder at opgaven tillægger eleverne at undervise og lære af hinanden. Det fordrer, at den modtagende elev lytter aktivt og anerkender den andens bidrag. På denne måde bliver elevernes egne stemmer en del af den diskurs, som udstillingen benytter sig af.

Den aktive udveksling af viden ses ikke kun at foregå mellem eleverne, men også mellem eleverne og underviseren. Igennem optag af elevernes svar sørger underviseren for, at elevernes bidrag og input får en stemme i undervisningen. Et eksempel finder vi i undervisningen når en elev siger; "De får ikke lægehjælp" og underviseren svare med "Ja, de får ikke lægehjælp for eksempel, hvis de slår sig" (Bilag 3, s.4). Her anerkender underviseren elevernes svar ved at sige 'Ja' og dernæst optage elevens svar i den efterfølgende uddybning. Der er altså tale om *elevoptag* jf. Dysthe.

#### 7.4 Vurdering af undervisningens didaktik

Selvom udstillingens indholdsmæssige fokus er dansk kolonihistorie og slavehandel, er det vores opfattelse, at emnet udfoldes i en interkulturaliseret og transnationaliseret form. Vi ser i vores analyse, at der i undervisningen er fokus på at kvalificere elevernes historiebevidsthed og dermed styrke elevernes metabevindsthed om, at de er brugere af historie. På samme måde kan det siges, at udstillingens deltagere på den ene side er fortidens slavehandlere, danskere, plantageejere og i særdeleshed de slavegjorte, så er det på den anden side også eleverne selv, der er deltagere.

I undervisningen bevæger vi os inden for flere af niveauerne inden for Banks taksonomi. Eleverne stifter bekendtskab med en lang række af det Banks vil karakterisere som 'andre stemmer', og eleverne prøver via disse at besvare opstillede problemstillinger. Dog pointeres det, at vi for at være på det tredje niveau også skal blive introduceret til det, som Banks kalder for *mainstreamperspektivet*, hvor den gængse forståelse af problemstillingen introduceres. Det kan diskuteres, hvorvidt undervisningen formår at udfolde dette, da de fleste kilder præsenterer de slavegjortes perspektiv. Endvidere er det begrænset, hvor meget eleverne selv får lov til at diskutere den nye viden. Man vil derfor kunne argumentere for, at eleverne ikke bevæger sig særligt langt ind i det fjerde og sidste niveau.

## 7.5 Interkulturelle kompetencer jf. Byram

Vi vil her vurdere om undervisningsforløbet kan siges at styrke elevernes interkulturelle kompetencer jf. De fem elementer (sidetal).

Når eleverne i det første rum på Arbejdermuseet bliver præsenteret for den nationalromantiske idé om, at slavetiden var en god tid for Danmark, vurderer vi, at udstillingen og undervisningen forsøger at belyse det mainstreamperspektiv, der præsenteres i fortællinger om dansk vestindisk historie. Vi vurderer, at udstillingen efterfølgende forsøger at nuancere elevernes forståelse ved at gøre dem i stand til at "forkaste forkerte forestillinger om andre kulturer og forestillinger om *deres egen*" (Byram 2000:12). Det foregår ved at præsentere eleverne for 'andre stemmer', som iflg. Byram skal være med til at skabe nysgerrighed og åbenhed overfor andre kulturer, så man kan se kritisk på egen kultur. Som tidligere nævnt kan det dog diskuteres, hvorvidt dette mainstreamperspektiv bliver belyst tilstrækkeligt, og at vi i stedet bliver præsenteret for så mange 'andre historier' der kun er vinklet fra de slavegjorters synspunkt, at undervisningen på denne baggrund har en tendens til at blive moraliserende. På den måde illustrerer udstillingen dog Byrams tese om, at interkulturelle kompetencer skal bunde i færdigheder i at fortolke og relatere begivenheder set fra andre kulturers synsvinkel, da elevernes historiebrug giver mulighed for at forstå problemstillingerne fra netop en anden kultur end den, efter museets og LNA's opfattelse, fremherskende etnocentriske forståelse.

Derudover kalder den interkulturelle undervisning, ifølge Byram, på undervisningsformer, der skal være med til at gøre eleverne selvstændige i deres undersøgelse af kulturelle praksisformer gennem interaktion og kommunikation med andre. Det kan siges at være til stede i undervisningen, via den flerstemmighed, der søges, når eleverne får mulighed for at arbejde selvstændigt med materialet i en fælles interaktion eleverne imellem. På den måde forsøger udstillingen at give eleverne kompetencer til i fællesskab at kunne belyse kulturelle problemstillinger på videre sigt.

Udstillingen forsøger på den måde, at gøre eleverne til meta-bevidste brugere af historie.

Byram ser - ligesom Banks - den interkulturelle undervisning som en undervisning, der indeholder arbejdsformer og aspekter, der skal være med til at give eleverne kompetencer til selv at handle, agere og tage del i politisk og samfundsmæssige forhold. I slutningen af undervisningen er eleverne bevidstgjort om, at de selv kan være med til at stoppe slaveri ved f.eks. at købe produkter, der er markeret med Fairtrade, og at de indirekte er med til at støtte et ulige samfund ved at købe tøj fra f.eks. H&M. På trods af, at undervisningens sigte er at inddrage elevernes flerstemmighed og egne holdninger til problemstillingen, ser vi dog i praksis tegn på en undervisning, hvor vi kan stille spørgsmålstejn ved, om deres stemmer i virkeligheden bliver hørt, og i hvor høj grad undervisningen egentlig er dialogbaseret. Der tegner sig et billede af en undervisning, hvor det flerstemmige klasserum er i fokus men i praksis ikke udnytter sit fulde potentiale. Det begrundes vi med, at det oftest er underviseren, der uddyber eller kommer i forkøbet med et svar. Vi tolker dette til at være en følgevirkning af, at udstillingen og underviseren gerne vil nå frem til en bestemt konklusion med et bestemt ønske om, at eleverne handler ud fra et specielt moralsk kodeks.

### **7.6 En samlet vurdering af undervisningsforløbets historiebrug**

Vi vurderer, at det er karakteristisk for undervisningen, at den i sig selv både kan vurderes til at være deskriptivt og normativt tilrettelagt. Undervisningen er i sig selv deskriptiv, fordi den dekonstruerer tidligere tiders historiebrug. Samtidig har den tendens til at være normativ, fordi den i sin diskurs giver udtryk for, hvordan den mener, vi skal forholde os til dansk vestindisk historie i nutiden.

Forløbets historiebrug kan ses som udtryk for ideologisk historiebrug, fordi det gør brug af fortiden til at sætte fokus på en udfordring i nutiden - nutidens slaveri og slavegjorte. Undervisningsforløbets fokus på den alternative vinkel på dansk vestindisk kolonihistorie, sigter at gøre eleverne opmærksomme på fortidens ikke-brug af historie. Forløbet *gør* derfor historie, lige så vel som den *dekonstruerer* historie.

Vi ser ikke nogle eksplicitte tegn i *Stop Slaveri!* på, at forløbet tillægges et moralsk historiebrug, hvor fortiden bliver vurderet ud fra nutidige værdier. Vi mener alligevel at den tydelige ensidige fortælling af fortiden fra de slavegjortes perspektiv kan være med til, at formidlingen bliver unuanceret. Således er der risiko for, at undervisningen sætter fortidens aktører i et slet lys gennem en tendentiøs moralisering. Når undervisningen ikke synliggør den moraliserende historiebrug, får eleverne heller ikke mulighed for at blive bevidste omkring andres og egen moraliserende historiebrug. I det følgende afsnit vil vi følge op på denne problematik i lyset af førnævnte uddrag, hvor vi vurderer, at klasselæreren reagerer på den unuancerede historiebrug.

Vi vil derfor starte vores diskuterende afsnit ved at argumentere for, at vi som historielærere har et ansvar for, at historieundervisningen bliver nuanceret, og at den etiske dimension får en fyldestgørende plads i undervisningen.

## 8. Diskussion

### 8.1 Den etiske dimension af den interkulturelle historieundervisning

Eksemplet, hvor klasselæreren afbryder underviseren i forløbet, ligner en anekdote, som vi hørte til et foredrag på Københavns Hovedbibliotek (2017) med titlen: *Hvordan kan man arbejde med kolonihistorien i Folkeskolen?*. Her fortalte en underviser, hvordan undervisning i 3. klasse om slavehandel havde fået flere elever til at græde. Dagen efter var en af eleverne kommet til underviseren for at fortælle, at hans far havde fortalt ham, at de slavegjorte altså også havde slået en masse hvide mennesker ihjel.

I begge tilfælde tolker vi det sådan, at klasselæreren og eleven i hver deres eksempel gør modstand mod den historiebrug og den diskurs, som undervisningens fortælling har været karakteriseret af. I drengens eksempel er det historien om hans forfædre som ensidige koldblodige mordere og i vores undervisningssituation fra Arbejdermuseet, er det den ensidige fortælling om de hvide europæere, der dehumaniserede og slavegjorte andre mennesker.

Disse eksempler styrker vores tese om, at fortællingerne om fortiden kan opleves kontroversielle og ømtålelige, fordi historie er fremstillinger om virkelige mennesker, levet i virkelig tid. At historiefaget beskæftiger sig med kontroversielle temaer, er både noget som Jensen og Poulsen beskæftiger sig med i hhv. *Hvad er historie* (Jensen 2010) og i *Ømtålelige emner i historieundervisningen* (Poulsen 2017). I Tyskland, som om noget kan siges at have en kontroversiel historie, har de endda det særlige begreb "vergangenheitsbewältigung", der bliver brugt, når det drejer sig om at omgås den ømfindtlige historie (Jensen 2010: 182).

Ligeledes styrker det vores tese om, at selv et undervisningsforløb, der har fokus på at inkludere alternative fortællinger om og med minoriteternes stemme, stadigvæk gør brug af udvalgte – og dermed også fravalgte - kilder fra kolonihistorien, der fremmer visse aktørers perspektiv og svækker andres. I lyset af casen kan forløbet *Stop slaveri!* tolkes som værende domineret af de slavegjortes perspektiv, og selvom det ikke står direkte, at de hvide europæerne var de onde aktører, så er konnotationerne af mennesker som dehumaniserende og slavegørende ikke ligefrem positiv ladet. Som efterkommer i Danmark kan det derfor være det delvist unuancerede syn på de hvide europæeres handlerum, som klasselæreren forsøger at få italesat.

Netop dette handlerum som fortidens aktører levede i, er det som historikerne Seixas & Morton henviser til som værende det vigtigste at have kendskab til for at møde historien på fortidens præmisser. I citatet "Reasoned ethical judgments of past actions are made by taking into account the historical context of the actors in questions" (Seixas & Morton 2012:180) omtales fortidens handlerum som 'the historical context'. Der er altså brug for et synkront perspektiv på 'dansk slavehandel i kolonitiden', så det der ligger rundt om aktørernes handling tages in mente, fordi;

"Only by considering the context of the normal within which historical characters were operation can we make fair ethical judgments about their actions. In so doing, it becomes more difficult to blame individuals for their attitudes, and more logical to condemn the society that made slavery acceptable" (Seixas & Morton 2012: 177).

Det er altså ikke meningen, at vi som efterkommere af slavehandlere eller plantageejere skal føle skyld eller skam, som det tyder på, at drengen i det tidligere eksempel gør. Ved at se på fortidens handlerum skal vi i stedet udvikle vores bevidsthed om muligheder og begrænsninger i det menneskesyn og de privilegier, vi har i dag. Dermed kan vi som historielærere være med til at sørge for, at elevernes historiebrug går fra være præget af moralsk- og ikke-(historie)brug, til at kvalificere elevernes brug af historie som et eksistentielt og ideologisk redskab.

”Det at ville forstå ’historie’ indebærer samtidig et kulturelt møde” (Butters & Bøndergaard 2010: 44). Vi argumenterer således for, at hvis vi som historielærere tager højde for ’the ethical dimension’ og har blik for kontekst og handlerum i arbejdet med historie, danner vi også eleverne til at indgå i et interkulturelt samfund, hvor historiebrug kvalificerer kulturbrug, og historiebevidsthed kvalificerer kulturbevidsthed.

## **8.2 Eleverne i fokus**

Som vi har vist i analysen, præsenterer forløbet en unuanceret synsvinkel, som vi mener kan risikere at føre til, at elevernes historiebevidsthed bliver til såkaldt (historie)misbevidsthed (Historielab 2015).

Et eksempel på, at en af eleverne giver udtryk for at besidde en form for misbevidsthed, ser vi i følgende uddrag fra forløbets afslutning i udstillingens tredje og sidste rum. Uddraget starter med at underviseren stiller et spørgsmål;

slavegjorte øhh mennesker den dag i dag, hvem har ansvaret for at vi har slaveri i dag?  
hvem har ansvaret for det?

**E:** OS! mennesker!

**U:** Ja? os mennesker, os allesammen?

**E:** ja!

**U:** Hvorfor?

**E:** for hvis vi ikke havde startet det, så havde det her aldrig været sket.

**U:** hvis vi ikke havde startet det var det aldrig sket til at begynde med. Det kan også være at hvis vi ikke havde fundet ud af det i 1700-tallet, så havde vi fundet på det noget senere?

Bilag 3, s. 5

Med udtalelsen “for hvis vi ikke havde startet det, så havde det her aldrig været sket” giver eleven udtryk for, at denne svarer ud fra en forsimplet ‘årsag-virknings’-forståelse, hvor fortidens årsager har bestemte og uundgåelige virkninger. Eleven giver udtryk for, at hvis fortidens aktører aldrig havde slavegjort andre mennesker, så var det aldrig sket. Underviseren gør dog i den efterfølgende udtalelse et forsøg på at nuancere elevens svar henimod at andre årsager efterfølgende kunne have spillet ind. Man kan dog stille sig kritisk over for underviserens spørgsmål i første omgang - i forhold til hvad formålet med spørgsmålet er. Elevens svar giver udtryk for et *fundamentalt kausalt* historiesyn jf. Pietras & Poulsen (2013:108), men hvis elevernes historiebrug skal bringes i spil kunne spørgsmålet f.eks. have fokuseret mere på, hvad vi som mennesker kan gøre i dag.

Det leder os til frem til en efterfølgende observation, hvor vi overhørte en elev spørge underviseren: “Hvis man ved, at der er så mange slaver i verden, hvorfor gør man så ikke noget ved det?”. Vi hørte desværre ikke, hvad underviseren svarede, men selve elevens undren finder vi interessant, da spørgsmålet kommer efter ovenstående helklassesamtale. I elevens udsagn ligger en undren over, at ‘man’ ikke gør noget, mens LNA i interviewet giver udtryk for udstillingen er ‘en call for action’, der fokuserer på, hvad de besøgende kan bruge historie til.

At flere af eleverne tager afstand fra dem selv som handlende aktører, ser vi også i uddraget, hvor en elev giver udtryk for, at det ikke er hende selv, der køber hendes tøj eller mad. Dermed fralægger hun sig ansvaret for den bæredygtige produktion. Det tyder på, at eleverne godt kan give udtryk for, at "vi" har et ansvar, men de kan ikke - som nævnt i indledningen - se en direkte forbindelse til dem som skoleelever i den danske folkeskole.

Samme tendens ser vi også i rapporten *Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen* (Historielab 2015), der vurderer, at eleverne ikke opfatter historie som et specielt brugbart skolefag, medmindre man vil være historiker eller arkæolog. De mener ikke, at det er relevant i forhold til deres forestillinger om videre uddannelsesmuligheder. Samtidig giver de udtryk for, at faget er vigtigt, når det handler om at opnå en forståelse for ens egen samtid og samfund. Eleverne kan ikke se nogen sammenhæng mellem fagets dannelsesmæssige potentialer og deres færdigheder i forhold til videre uddannelse og job. Eleverne har derfor ingen indsigt i historiefagets nytteværdi for deres eget liv, men de kan godt give udtryk for, at viden om fortiden er vigtig for at kunne forstå forhold i nutiden (Historielab 2015: 21).

I vores indledning gøres det klart, at der er mange argumenter for, at de interkulturelle kompetencer - såsom empati, nysgerrighed og åbenhed - jf. Byram, eftersøges mere i samfundet end mere praktisk orienterede egenskaber. Det kan derfor direkte bruges som et argument for fagets relevans for elevernes videre uddannelse. Men vi mener, at det ikke kun er i et fremtidsperspektiv, at disse kompetencer er vigtige. Med udgangspunkt i den interkulturelle dimension er det at have forskellige kulturer et naturligt vilkår for alle (Buchardt & Fabrin: 52). Der er derfor muligheder for kompetencer i den interkulturelle historieundervisning, der sigter at fremme inklusion og et ideal om et fællesskab på trods af både en mere eller mindre umiddelbar forskellighed blandt eleverne i en almindelig folkeskoleklasse. At kvalificere elevernes historiske empati er ifølge Lund (Lund 2011) et af nøglebegreberne i historieundervisningen, der kan give eleverne muligheder for at forstå fortidens menneskers handlerum. Det er dog ikke nok, at empatien bliver i fortidens fortælling,

---

den skal også få en brugsværdi i nutiden, hvis den skal styrke sammenhængskraften i deres egen klasse. Derfor mener vi, at historiebrug ikke kun skal formidles til eleverne, som noget der sker på et højere samfundsmæssigt plan men også på det niveau, hvor eleverne selv befinder sig. Det kunne være bevidstheden om, hvordan man i klassen kan forebygge mobning og skabe et inkluderende klasserum.

### **8.3 Kulturarv & interkulturel undervisning**

I det følgende afsnit vil vi vende blikket ud mod samfundet, hvor vi vil se på, hvordan den identitetspolitiske diskussion er med til at definere, hvad historiefaget skal handle om og danne til.

Den danske historieundervisning har gennem tiden været præget af forskellige identitetspolitiske konflikter. Her har diskussionen bl.a. gået på, hvad der skal være en del af historieundervisningen i den danske folkeskole. Der verserer så at sige en diskussion om, hvad der skal være en del af den danske *kulturarv*. Dertil kommer så diskussionen, om hvorvidt vi overhovedet kan tale om en klart defineret kulturarv?

Begrebet 'kulturarv' er af forholdsvis ny oprindelse. Det var f.eks. først i 2001, at vi kunne møde ordet i et dansk leksikon (Jensen 2008:7). Det var også i denne periode - under den daværende Fogh Rasmussen regering - at der blev indsat et kanonudvalg, som skulle definere den danske kulturarv. I kølvandet på dette blev der i 2006 nedsat et udvalg, der skulle udarbejde en historiekanon til brug i Folkeskolens historiefag. Det blev gjort under parolen om, at "Det er regeringens opfattelse, at elever i folkeskolen ikke i tilstrækkelig grad er fortrolige med fortællinger fra Danmarks historie" (Jensen 2008:9). Denne kanonisering og diskurs om, at der findes en klart defineret fælles kulturel arv, kan ifølge Jensen både være med til at mobilisere en fællesskabsfølelse, men den har også risiko for at være med til at avle konflikter. For hvem er ret beset i sin ret til at definere, hvad der er en fælles dansk kulturarv?

Der er flere grunde til, at vi anser dette - i høj grad politiske - stridsemne, som relevant for historieundervisningen. For i sidste ende er disse stridigheder og diskussioner med

til at forme det curriculum, som er med til at danne udgangspunkt for den konkrete historieundervisning. Vi antager denne diskussion som relevant, når vi argumenterer for en interkulturel undervisning, da kanoniseringen på mange måder står som et kontrasterende modstykke til en sådan. Det kontrasterende består i, at der i et kanoniseret curriculum tager udgangspunkt i en etnos-tænkning, hvor undervisningen ses ud fra det perspektiv, at vi alle har rødder i en fælles kulturarv.

Ikke alle synes, at historiekanonen er nok til at sætte danmarkshistorien tilbage på dagsordenen i Folkeskolen. I et interview kort tid efter, at historiekanonen blev en del af historiefaget, udtaler historiker Anders Holm Thomsen at; "Den fjerdedel af tiden, man har afsat til historiekanonen er meget lidt. Det risikerer at blive en overambitiøs omgang overfladeskøjtning. Det ligner nærmest et figenblad" (Vind 2008). Thomsen giver ikke meget for samtidens historieundervisning og fortsætter med udtalelsen om, at multikulturalisters agenda i samfundet "... handler om at ødelægge det nationale fællesskab" (Vind 2008). Ifølge Thomsen skal begrebet historiebevidsthed erstattes af nationalbevidsthed, fordi "... et folkestyre bygger på, at folket har fælles sprog, begrebsverden og tilhørsforhold" (Vind 2008).

Anders Holm Thomsen kan siges at være fortaler for en etnocentrisk historieundervisning, der står i modsætning til Butters & Bøndergaard. Thomsen mener, at historiefaget bliver manipulerende, når faget koncentrerer sig om at kvalificere eleverne til at begå sig i fremtidens samfund. Som en krølle på halen kan følgende citat fremhæves, hvor Thomsen argumenterer imod Butters og den interkulturelle historieundervisning ved at sige, at "Kulturarv og fagtradition afspejler et klart fagformål og en kanonlæseplan, og er tydeligvis det bedste værn mod ideologiske overgreb på skolebørn" (Thomsen 2008).

I lyset af disse kontrasterende holdninger, vil vi som kommende historielærere gerne give vores bud på, hvilken plads den interkulturelle undervisning skal have og er berettiget til i historieundervisningen. Som Jensen udtrykker det, er spørgsmålet, hvordan kulturarv bør forvaltes i et nutidigt demokrati (2008). Fra vores synspunkt kan

det, ligesom Jensen antyder, være problematisk at inkludere alle elever, når curriculum tager patent på hvilke(n) kultur(er) eleverne skal møde og være bekendte med i undervisningen.

Derimod påstår vi, at en undervisning med fokus på interkulturelle kompetencer bør indeholde en større grad af en demos-tænkning, hvor det medtænkes, at eleverne skal dannes til et mangfoldigt medborgerskab. Det begrundes vi blandt andet med Banks tese om, at den interkulturelle undervisning skal søge hen imod at gøre eleverne parate til at arbejde med sociale problemstillinger, der er forankret i deres egne omgivelser og lokalmiljø (Buchardt og Fabrin 2012:41).

Samlet set er det vores opfattelse, at der udkæmpes en identitetspolitisk kamp i Danmark mellem en assimilatorisk- og en medborger-tolkning af det danske demokrati. Som Jensen fremhæver det, finder den sted i og om Folkeskolens formålparagraf. I formålparagraffen står der, at Folkeskolen i samarbejde med forældrene skal gøre eleverne "fortrolige med dansk kultur og historie" samt "give dem forståelse for andre lande og kulturer..." (Undervisningsministeriet 2006). Selvom det i første omgang kan virke imødekommende, at elever skal have forståelse for andre lande og deres kulturer, så argumenterer Butters & Bøndergaard for, at det kan medvirke til at forstærke kulturforskelle elever imellem og går dermed - som tidligere omtalt - meget imod det interkulturelle sigte, som efter vores opfattelse er ønskværdigt, så eleverne oparbejder interkulturelle kompetencer.

#### **8.4 Et handleperspektiv**

I dette afsnit vil vi vende blikket indad og fokusere på vores virke som historielærere i den danske folkeskole. Her vil vi argumentere for, hvordan vi som lærere kan udvikle interkulturel praksis i historiefaget samt, hvordan vi kan bruge Arbejdermuseet som middel i en interkulturelle undervisning.

I denne opgave har vi valgt at analysere et undervisningsforløb på et museum. Det har vi gjort, fordi museet i sig selv er en institution med en kulturel autoritet, der alt andet lige

har en politisk agenda og holdning. Som lærer med en besøgende klasse på et museum, bliver det altså endnu mere relevant at kigge på, hvordan museet i sig selv er bærer og skaber af en kultur(arv). Vi anser det som vigtigt, at vi som lærere formår at meta-kommunikere med eleverne om, hvad kultur er. Vi skal øge deres bevidsthed om, at der i et samfund eksisterer flere dynamiske kulturer. Arbejdermuseet kan i den sammenhæng både ses som en del af den danske kultur og som bærer af en minoritetskultur med udgangspunkt i arbejderbevægelsen og venstrefløjen. Derfor er det vigtigt, at vi som lærere ikke bare tager på museum for at komme ud af skolen eller fralægge os et ansvar for elevernes læring på områder, hvor vi ikke føler os fagligt stærke eller tilstrækkelige.

I vores analyse har vi analyseret os frem til, at udstillingen har et normativt ideal om, hvordan vi skal *gøre* historie; brug historien til at stoppe slaveriet. Vi ser det, hvor Arbejdermuseet gør brug af en ideologisk historiebrug, der sætter spot på fortidens glemte aktører i dele af den danske historie. Da vi altid *gør* historie, er det ikke noget særligt, at museet også har en historiebrug. Det interessante er *hvilken* historiebrug – netop det giver os mulighed for at bruge museet i historieundervisningen som en fremstillingstekst.

Som Pietras & Poulsen siger, er museet 'Erindringens teater' (Pietras & Poulsen 2010: 221), hvor udstillingens fortælling om historie ikke er eviggyldig, fordi udstillingen er påvirket af og spiller sammen med sin samtid (som den dermed også kan bruges som kilde til). Når en formidling ikke kan være fuldstændig neutral, må det altså være vores opgave som historielærere at arbejde ud fra og med den præmis.

Pointen er, at vi som lærere bliver nødt til at se igennem og *gøre* aktivt brug af den historiebrug, som den pågældende institution - i dette tilfælde Arbejdermuseet - gør brug af. Vi mener, at det at kunne dekonstruere historieformidlers historiebrug og anerkende sin egen, er en vej til at kunne *gøre* sig bevidst om, at vi alle er bærere af værdier og holdninger, der er knyttet til bestemt(e) kultur(er).

Den interkulturelle undervisning skal - udover at kvalificere elevernes møde og forståelse af kultur - være med til at gøre eleverne opmærksomme på, at de selv er skabt af og bærere af kultur. Som lærere skal vi derfor afstå fra at kulturalisere eller etnificere eleverne. Vi skal i stedet skabe muligheder for at blive bevidst om, at kultur er noget, der bliver skabt mennesker imellem. Det kan vi bl.a. gøre ved at inddrage Banks handlingsniveau i planlægningen af undervisningen. Vi har tidligere argumenteret for, at museet i sig selv ikke berører niveauet i særlig høj grad. Det er derfor vores opgave som lærere at formå at få denne dimension med i undervisningen. For at dette rum kan "nås" kræver det, at vi skaber deltagelsesmuligheder for eleverne. LNA taler om, at der i undervisningsforløbet *Stop Slaveri!* gøres brug af flerstemmighed for at skabe deltagelsesmuligheder for eleverne og gøre dem i stand til at bruge historien. Vi har tidligere påpeget, at der i undervisningen er en intention om flerstemmighed, men at den i mindre grad udnyttes. Det er altså vigtigt, at vi som lærere formår at skabe plads til, at eleverne kommer til orde og selv får mulighed for at bearbejde og gøre historie aktivt.

På trods af dette mener vi alligevel, at den øgede fokus på at inddrage de glemte eller gemte alternative vinkler på den danske historie kan kvalificere elevernes møde med det nye og det anderledes. Den horisontsammensmeltning der muliggøres, når elevernes egen forståelse og 'de andre stemmer' mødes og udveksles, indebærer, at eleverne kan udfordres og provokeres på deres forståelse af verden og på den måde få udvidet deres forståelseshorisont (Butters & Bøndergaard 2010: 44).

## 9. Konklusion

I denne opgave har vi analyseret en observation af Arbejdermuseets undervisningsforløb *Stop Slaveri!*. Vi har haft fokus på, hvad forløbets diskurs og de didaktiske tiltag har haft af betydning for den deskriptive og normative historiebrug. Vi har analyseret forløbet ud fra interkulturel undervisningsteori for at undersøge, hvorvidt forløbet giver forudsætninger for at kvalificere elevernes interkulturelle kompetencer.

Ud fra vores analyse kan vi konkludere at forløbet gør brug af en antikolonial diskurs, der udfordrer den sprogbrug, der tidligere har været brugt i formidlingen af historien om Dansk Vestindien. Vi har observeret tegn på, at elevernes egen diskurs kan have været påvirket af udstillingen. Vi konkluderer derfor, at en udstilling, der er præget af en moddiskurs, der sætter fokus på personer frem for strukturer, kan fremhæve den etiske dimension af historiefaget. Vi vurderer, at, såfremt vi som undervisere udviser forståelse for elevernes opfattelser, så har vi mulighed for at kunne styrke elevernes historiske empati og dermed også mellemmenneskelige kompetencer i samtiden.

På trods af, at *Stop Slaveri!* udfordrer dominerende, hvide narrativer om kolonihistorie og Danmark som slavenation, mener vi ikke, at udstillingen er mindre fordømmende - jf. moralsk historiebrug - med mindre historieundervisningen omfattes til også at behandle de sociale konventioner og verdensanskuelser, der var en del af begivenhedernes omstændigheder. Vi vurderer derfor, at en af vores vigtigste opgaver i denne sammenhæng er, at give eleverne en forståelse for fortidens handlerum.

Vi konkluderer, at elevernes historiebrug i selve undervisningen kan være med til at kvalificere elevernes interkulturelle kompetencer, da der gøres brug af 'andre stemmer', der kan være med til at nuancere elevernes forståelse af, hvordan historie bruges til at skabe bestemte forestillinger om kultur. Som påpeget kan elevernes brug af historie i undervisningen dog siges at være præget af det faktum, at størstedelen af kilderne er vinklet fra de slavegjortes perspektiv, hvorfor udstillingen har en vis tendens. Historieundervisning ville aldrig kunne blive neutral. Derfor er det vores job som lærere at sørge for at italesætte over for eleverne, at en kulturinstitution som Arbejdermuseet også er bærere af en kultur med tilhørende værdier.

I lyset af vores fokus på historiebrug, argumenterer vi for, at det ikke er en udfordring, at vi på den ene side skal forholde os til de læseplanspædagogiske tiltag - i form af historiekanonens punkter - og på den anden side skal forholde os til, at historieundervisningen skal sætte eleverne og deres bevidsthed om egen rolle og handlemuligheder i centrum. Det mener vi, fordi vi som lærere stadigvæk har

metodefrihed ift. den pædagogik og den didaktik, vi vil anvende i klassen. Dermed har vi som historielærere mulighed for at skabe et rum for den interkulturelle historieundervisning.

Derfor kan vi sidst - men ikke mindst - stå inde for, at historieundervisningen har muligheder for at opkvalificere de kompetencer, der i vores indledning bliver ophøjet til dels at være uddannelsesmæssige kvaliteter på arbejdsmarkedet og dels dannelsesmæssige værdier, der styrker sammenhængskraften i et flerkulturelt samfund.

## 10. Litteraturliste

Andersen, Gorm Bagger & Boding, Jesper (2010): *Empirifsnittet læst i Professionsbachelorprojektet i læreruddannelsen* s. 43-66. Danmark: Dafolo

Arbejdermuseet (2017) *Stop slaveri!*. Lokaliseret 30/05-17:

<https://arbejdermuseet.dk/det-sker/udstillinger/stop-slaveri/>

British Council (2013): *Culture at work*. Lokaliseret 22/05-17:

<https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/culture-at-work-report-v2.pdf>

Byram, Michael (2000) *Evaluering af interkulturel kompetence*. I R., K.

(Red.) *Interkulturel kompetence (Nr.18)*. Sprogforum - Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik. Lokaliseret 24/05-17:

[http://library.au.dk/fileadmin/www.bibliotek.au.dk/Campus\\_Emdrup/Sprogforum\\_arkiv/SPROGFORUM\\_NO.18\\_Interkulturel\\_kompetence.pdf](http://library.au.dk/fileadmin/www.bibliotek.au.dk/Campus_Emdrup/Sprogforum_arkiv/SPROGFORUM_NO.18_Interkulturel_kompetence.pdf)

Buchardt, Mette & Fabrin Liv (2012): *Interkulturel didaktik - introduktion til teorier og tilgange*. København: Forlaget Gyldendal

Butters, Nanna B. & Bøndergaard, Jette T (2010): *At gøre kultur i skolen. Interkulturel praksis i historieundervisningen*. København: Didaktik serien af Akademisk forlag,

Council of Europe 2016: *What is EDC*. Lokaliseret 29/05-17:

<http://www.coe.int/web/edc/what-is-edc/hre>

Det kongelige Bibliotek (2017) *Blinde Vinkler*. Lokaliseret 18/05-17 på:

<http://www.kb.dk/da/dia/udstillinger/blindevinkler.html>

Dysthe, Olga (2005): *Det flerstemmige klasserum*. Århus: Gyldendal

Historielab (2015) *Rapport for dokumentationsindsatsen - historiefaget i fokus.*

Lokaliseret 27/05-17: <http://historielab.dk/wp-content/uploads/2016/01/Rapport-Historiefaget-i-fokus-dokumentationsindsatsen-endelig-version.pdf>

Jensen, Bernard Eric (2011) *Ondt i historien - mellem erindring og glemsel.* I Seland, Bjørg (Red.) *Den vanskelige historien.* Oslo: Cappelandamm Høyskoleforlaget. Lokaliseret 22/06-17: <http://bernardericjensen.dk/wp-content/uploads/2012/02/Ondt-i-historien.pdf>

Jensen, Bernard Eric (2008): *Kulturarv - et identitetspolitisk konfliktfelt.* København: Gads Forlag

Klafki, Wolfgang (2001) *Dannelsesteori og didaktik - nye studier.* Århus: Klim

Pietras, Jens & Poulsen, Jens Aage (2011): *Historiedidaktik.* København: Gyldendal

Poulsen, Jens Aage (2017): *ømtålelige emner i historieundervisningen.* RADAR. Læst 29/05-17: <http://historielab.dk/oemtaalelige-emner-historieundervisningen/>

Poulsen, Jens Aage & Petersen, Nikolai (2015) *Forenkede fælles mål i historien – en håndsækning.* Jelling: Historielab og forfattere

Rienecker, Lotte & Jørgensen, Peter Stray (2014): *Den gode opgave - håndbog i opgaveskrivning på videregående uddannelser.* Frederiksberg: Samfundslitteratur

Scherrebeck, Emil Eggert (2015): *En god tid fra Danmark.* Dagbladet Information 19/01/15. Lokaliseret 05/05/17: <https://www.information.dk/kultur/2015/01/god-tid-danmark>

Undervisningsministeriet (2005): *Interkulturelle kompetencer*. I *Det Nationale Kompetenceredskab - en hovedrapport*, kapitel 9. Lokaliseret 22/05-17:

<http://static.uvm.dk/Publikationer/2005/NKRrapport/kap09.html>

Undervisningsministeriet (2015a) *Vejledning for faget historie*. Lokaliseret 30/05-17 på:

<http://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-historie>

Undervisningsministeriet (2015b) *Fælles Mål, læseplan og vejledning*. Lokaliseret 30/05-17 på:

<http://www.emu.dk/modul/historie-f%C3%A6lles-m%C3%A5l-l%C3%A6seplan-og-vejledning>

Undervisningsministeriet 2006: *Folkeskolens formålsparagraf*. Lokaliseret 30/05-17:

<http://www.emu.dk/modul/folkeskolens-form%C3%A5lsparagraf>

Statens Museum for Kunst (2017) *Ufortalte historier*. Lokaliseret 18/05-17 på:

<http://www.smk.dk/besoeg-museet/udstillinger/ufortalte-historier/>

Styrelsen for international uddannelse (2010): *Internationaliseringen der blev væk*.

Lokaliseret 22/05-17: <http://tingloekke.skoleporten.dk/sp/file/943c862e-8f99-4703-ac14-9130963120c0>

Thomsen, Anders Holm (2008): *Nytotalitarisme i folkeskolen?* Dagbladet information 17/12-08. Lokaliseret 30/05-17:

[https://www.information.dk/debat/2008/12/nytotalitarisme-skolen?lst\\_cntrb](https://www.information.dk/debat/2008/12/nytotalitarisme-skolen?lst_cntrb)

Vind, Jesper (2008): *Interview: Det undervisningsindustrielle kompleks*. Weekendavisen 24/04-08. Lokaliseret 30/05-17:

<https://www.phbibliotek.dk/da/ting/infomedia/33069537>

---

Ziehe, Thomas (1999): *God anderledeshed*. Lokaliseret 11/05-17:

<https://tekster.wikispaces.com/file/view/Ziehe%2C+Thomas+%281999%29+-+God+Anderledeshed.pdf>

## 11. Bilagsoversigt

**Bilag 1:** Noter fra første besøg på udstillingen *Stop Slaveri!*

**Bilag 2:** Transskribering af udvalgt lydmateriale fra Interview med Arbejdermuseets uddannelse- og udviklingsleder Linda Nørgaard Andersen

**Bilag 3:** Transskribering af udvalgt lydmateriale fra observationen af undervisningsforløbet *Stop Slaveri!*

**Bilag 4:** Eksempel på elevopgave 1 & 2

**Bilag 5:** Billeder af udstillingen *Stop slaveri!*

## Bilag 1

### **Noter fra første besøg på udstillingen *Stop Slaveri!***

I det første rum man kommer ind i står slavestatuen. Rummet er mørkt på en af siderne i rummet projekteres små videoklip af nærbilleder af en masse forskellige mennesker mens paragraffer fra menneskerettighederne står skrevet på billederne.

I det næste rum ses et stort dannebrogflag på væggen. Der er et bjerg af sukker i det ene hjørne og en masse fint porcelæn som fandtes rundt omkring i de danske hjem. Rom, sukker, vanilje (kolonialvare). Trekantshandlen vises og forklares.

En video viser bygninger og steder i Danmark som er finansieret af trekantshandlen.

For at komme ind i næste rum skal man igennem en sort smal gang med overskriften '*no turning back*'. Når man træder ind i gangen høres lyden af skibsknirken og bølger der står mod skibet. En speaker læser op fra en beretning fra en slavegjorts rejse over atlanten og de kummerlige forhold.

Det koloniserede vestindien bliver præsenteret. Guldaldermalerier og f.eks. stole som plantageejerne sad i.

På væggene bliver den vestindiske kolonihistorie kronologisk fortalt fra rum til rum. Der bliver fokuseret på regler for de slavegjorte, på oprører og generelt hvordan forskellene blev synliggjort mellem de farvede og de hvide.

I det næste rum går vi fra en tid med slavegjorte og ejere, til et opgør med slaveriet. Her fortælles og vises der tegn på tiden, hvor de slavegjorte blev arbejdere i stedet, men der fokuseres stadigvæk på racismen og... der stilles spørgsmålstegn ved om de nærmest ikke stadigvæk var slaver. kummerlige forhold, småt jord og nærmest ingen løn.

I det næste rum bliver de der kæmpede de slavegjortes kamp præsenteret og 'hyldet'. Efterfølgende bliver der fokuseret på salget af vestindien. Særligt er der fokus på den politiske kamp - hvordan argumenterne var for dem der var for eller imod salget.

Det næste - og sidste rum - handler om slaveri i vores nutid og fremtiden. Der er visuelt vist på en oppustelig bold hvor mange der estimeres at leve under slavelignende forhold i dag. Der er fakta og myte-opslag, ted talks på ipads som eksempler. Til sidst kan eleverne selv skrive under på at Danmark skal stå ved en verdenserklæring mod slaveri.

## Bilag 2

### **Transskribering af udvalgt lydmateriale fra Interview med Arbejdermuseets uddannelse- og udviklingsleder Linda Nørgaard Andersen**

**LNA** = Linda Nørgaard Andersen

**A:** Andreas Sforzini Graugaard

**K:** Katrine Lea Westfall

#### **Uddrag 1**

**LNA:** Vi er ligesom sat i verden for at formidle denne her bevægelse, altså arbejderbevægelsens historie og det gør også at vi bliver nødt til at have et særligt blik for flerstemmighed herinde, for det er jo en bestemt vinkel eller en bestemt side af historien, så vi er altid meget bevidst om hvordan vi kan få de andre perspektiver med ind, men samtidig er det et museum jo skal er at formidle de samlinger vi har og det er vi jo har i vores samlinger det er jo venstrefløjen og arbejderbevægelsens osv, men og have det her kontrasterende og flerstemmige blik, altså meget Olga Dyste orienteret, altså det er der læringen sker, det er der det bliver interessant.

#### **Uddrag 2**

**LNA:** det vi har haft med stop slaveri, var egentlig, at det vi har gjort med denne udstilling, det er at vi har taget udgangspunkt i at det i år er 100 året for salget af de dansk vestindiske øer, det er som sådan ikke noget vi har i vores samling, det er ikke sådan kernestof for os, men det vi så rigtig gerne ville, det var det her med, hvordan kan vi sætte fokus på en nutidig problematik ud fra en historisk perspektivering, og det er også derfor den hedder stop slaveri udråbstegn, altså det er nærmest sådan en call for action, altså en form for aktivistisk, den hedder ikke noget med Dansk Vestindien eller sådan noget, og det er vi meget opmærksomme på, også og taler med eleverne om, heroppe allerede inden vi starter undervisningsforløbet. Så bruger vi det kort som en rød tråd igennem undervisningsforløbet fordi vi vil gerne at eleverne selv undervejs finder ud af på hvilken måde de forstår et ord på..

Vi vil gerne at eleverne undervejs selv får øje på en progression i den måde de forstår et begreb på, og plus at vi på den måde aktivere deres forforståelse, hvad er det for en umiddelbar forståelse de får af ordet slaveri.

### **Uddrag 3**

**LNA:** Noget at det vi rigtig gerne vil, det er at gå ind og udfordre, altså både elever og lærer i, hvordan underviser man i det her emne, men også altså hvad er det for et sprog vi bruger om den periode, fordi historie er jo fortolkning, det er jo ikke en eksakt videnskab, så derfor er vi også bevidste over for eleverne om, vi taler ikke om slaver, vi taler om slavegjorte, så taler vi med dem om, hvad er det egentlig det gør at vi lige pludselig bruger et andet ord eller et andet sprog ved deres opfattelse af hvad det her handler om

### **Uddrag 4**

**LNA:** Vores pædagogiske profil den er (...) det som der er, at når vi har elever til undervisning det er at de oplever at det her med, at historie ikke kun er fortid, men at det er en del af nutiden og fremtiden og så handler det også rigtig meget omkring det her med at hvad man kan bruge historie til, der tror vi på at det historie kan det er at udvikle handlekompetencer og være med til at præge sin egen tid og hvem er jeg og hvad vil jeg gerne sætte på dagsordenen og i det hele taget er vi meget optaget af det her med at vi er historieskabte, men vi er også historieskabende, så i det her undervisningsforløb der handler det rigtig meget for os om at eleverne kommer ind og vi prøver at udfordre dem til, ikke fordi, vi vil ikke, de må selv gøre op med sig selv om de vil gå ud og bekæmpe slaveri eller, men vi vil i hvert fald være med til at oplyse der gør det at de tager et mere reflekteret valg omkring det...

### **Uddrag 5**

**LNA:** Men det betyder altså at vi har et socialkonstruktivistisk udgangspunkt, det betyder også at vi tror på at det er det relationelle og at eleverne selv skal arbejde, men det betyder også at sproget spiller en meget afgørende rolle for os og dermed spørger vi også hinanden om bruger vi sproget på så mange forskellige måder som muligt i undervisningsforløbet?

### **Uddrag 6**

**LNA:** Men det vi beder eleverne om når de kommer ind, øøhm, i den her udstilling, det er at vi har ladet os inspirere af at der står i denne her undervisningsbog at det var en god tid, og det er noget jeg altid selv bliver overrasket over, det er det der med at eleverne ofte har denne her oplevelse af at historiebogen i skolen, det er jo altså, det er jo dét, og det her med at gøre dem bevidste om at de historiebøger de sidder og læser i skolen, de er også kilder, så det er egentlig meget det vi gerne vil med det her rum, ligesom hele historiefortolkningen, hvordan historien ændrer sig. Så beder vi dem som det første sådan at gå på opdagelse inde i det her rum ift. At 'det var en god tid' for Danmark og hvad er det de lægger mærke til, hvorfor var det en god tid for Danmark. Vi taler sådan lidt med dem om at billedet deroppe og den her betydning som sukker har som en luksusvare og noget som alle stræber efter og få og det forbrug der er, og hvordan sukkerskålen er åbnet for at vise at man har råd til sukker, men også der her med at der simpelthen ligger lovbestemmelser hvem der må bruge sukker i Danmark, altså det var heller ikke noget alle bare måtte. og så går de over i det andet, hvor det ligesom handler om at der også er den her anden side af historien som er det sorte guld, og hvad tror de at det sorte guld er. Øøh og det er simpelthen kroppene på de her slavegjorte mennesker og der beder vi dem ligesom sådan om at når de så ser det fra den anden side hvad er det så for en historie der er om 1700-tallet. Og meget sjældent når de faktisk at kigge ret længe før de begynder at stille så mange spørgsmål, når de kommer over til den her. Og det vi typisk tager udgangspunkt i, det er regnskabsbogen her som de bliver vildt optaget af, øøh fordi det vi taler med dem omkring det er det her med at der er meget få skriftlige kilder fra de slavegjorte og hvordan kan man så alligevel finde ud af noget om deres historie, ved så at se på de andre kilder der er. Hvordan kan man, vi har haft sådan et udtryk i gruppe, hvordan vasker vi deres historier frem, hvordan får vi deres stemmer frem, øøh og der har man jo ligesom en regnskabsbog her, hvor man kigger sådan ud fra det hvide guld, så viser den ligesom hvor mange penge man tjener også

### **Uddrag 7**

**LNA:** "Der er en gruppe der får jordloddet, og så er der en gruppe der får "fire burn" derover som er et meget stort oprør og et meget kendt oprør på Dansk Vestindien som sker 30 år efter slaveriets ophævelse. Grunden til at det har været ret vigtigt for os at tage det med og have det med sammen med eleverne, det er at det er kanon for elever på Dansk Vestindien i dag. På deres skoler er det dem der fylder i historiebøgerne, men man kan ikke finde noget om "the fire burning queens" i danske historiebøger. Vores museumsinspektør som har lavet udstillingen

her har også skrevet en undervisningsbog. Ja, og det er den første undervisningsbog i Danmark, hvor man faktisk har det her om “the fire burning queens” med. Der diskuterer vi med eleverne, hvad fortæller det her os? Altså at Peter von Scholten har fyldt så meget i danske i danske historiebøger og derude er det så “the fire burning queens”. Hvad gør det ved forståelsen for en gymnasieelev og hvad gør det også ved en national selvforståelse, at det er Peter von Scholten og at det at vi var de første til at ophæve slavehandlen? At det er den historie der har fyldt i danske historiebøger og i folkeskolen og i gymnasiet, og ikke de her oprørshistorier...

### **Uddrag 8**

**LNA:** At der bare er en anden vinkel på, andre læremidler bliver fortalt ud fra en dansk vinkel, og det at vi har en anden giver jo bare en anden mulighed end man ellers ville have og så de tredimensionelle genstande og sådan noget kan jo også noget, og i denne her udstilling er det lige så meget stemningen og scenografien der også er med til at gøre nogle ting altså, at det bare er motiverende på en særlig måde. Men så har vi selvfølgelig også 7.klasser som ikke helt forstår hvorfor de er her, eller hvor det er ret tilfældigt at det var lige her at læreren tog dem med hen, hvor det er jo altid alt andet lige er lidt sværere og motivere dem eller man skal kæmpe lidt ekstra...

### **Uddrag 9**

**K:** har vi nogle spørgsmål?

**A:** Ja, jeg tænker lidt, altså sådan i forhold til Dansk Vestindien og sådan noget, så har der været meget fokus på skam

**LNA:** ja

**A:** har du nogen sådan, altså når eleverne kommer, har man så nogen fornemmelse af, det her med, du er ikke bange for at de kommer til at skamme sig eller sådan?

**LNA:** nej det gør de faktisk ikke, altså det her med historisk empati det er noget der udvikles jo ældre du bliver, og altså, der er de stadigvæk kognitivt også bare et andet sted, jeg tror de har det her med, de kan ikke helt forholde sig til at det er den danske stat, der har været med til at gøre det, altså de føler ikke, jeg tror egentlig meget de har den der, jamen det er jo ikke os der har gjort det, hvor det også nogen gange er interessant så at sige dengang vi var vikinger og den gang vi var opdagelsesrejsende og dengang vi var slaveejere, altså hvad er det også igen for en

fortælling vi skaber hvad danskere før os har været og hvad er det for et ansvar. Altså har vi kun ansvar for dem der har levet inde for samme grænser for os før i tiden? Og den abstraktion kan de ikke på den måde have endnu, så de skammer sig ikke, eller sådan på den måde der,

**K:** det er heller ikke intentionen eller?

**LNA:** nej, det der er, det de synes, det jeg synes de har sværest ved at forholde sig til det er at de tror simpelthen ikke på, at de ikke har vist i 1700tallet at det var forkert, det er faktisk det jeg synes er den største udfordring i undervisningen, at de siger, amen det kan ikke passe, det må bare have været fordi man skulle have en forklaring eller man har lavet en grund for at retfærdiggøre det eller sådan noget, de har virkelig svært ved at sætte sig ind i at det er mentaliteten

**K:** Så det der med at udvikle synet på andres handlemuligheder, det er svært?

**LNA:** ja, det er svært, ja det synes jeg. Men det er også fordi det er noget der virkelig er en progression og noget der sker over tid, så nogen gange har vi også det der med, vi kan aldrig sådan sige, når eleverne går ud herfra så har de fået styrket deres historiske empati, for eksempel. Men vi er med til at pirrer eller udfordre et eller andet. Men det er svært. Selv for de gymnasieelever har svært ved at tro på det, det synes de virkelig er svært

## Bilag 3

### **Transskribering af udvalgt lydmateriale fra observationen af undervisningsforløbet *Stop Slaveri!***

**U** = Underviser

**E** = Elev

**KL** = Klasselærer

#### **Uddrag 1**

**U:** Hvorfor tror i at vi har denne her udstilling stop slaveri, her på arbejdermuseet, hvorfor hedder den stop slaveri?

**E:** fordi det sker stadigvæk i verden

**U:** ja fordi det ikke er fortid. Vi kommer til at tale om Dansk Vestindien men vi kommer også til at tale om moderne slaveri om at der faktisk stadigvæk er mange mennesker der er slavegjorte. Derudover er vi arbejdermuseet og de dansk vestindiske slavegjorte var jo i virkeligheden arbejderklassen, så derfor så synes vi også det er interessant at tale om dem.. Det er også en udstilling som, handler om modstand, den handler om at alle de slavegjorte, og hvor vi finder slaveri der finder vi også modstanden mod det, vi finder at de her mennesker ikke fandt sig i at blive slavegjorte. Det er også derfor at vi har truffet et ret bevidst valg i hele udstillingen og i alle udstillingsteksterne at der ikke står ordet slave, altså der står ikke, at de her mennesker var slaver, men der står at de var slavegjorte fordi der var nogen der gjorde det mod dem, der var nogen der gjorde dem til slaver og ikke noget de selv accepterede, de accepterede ikke det selv som en identitet som de selv tog på sig, så det er også en vigtig pointe, som vi har omkring det her.

#### **Uddrag 1**

**U:** De var varer. Det var simpelthen det de var. De var et antal. De var et debit og et kredit, hvad kommer man til at tjene på de her øh mennesker som man nu har gjort til meget mindre end mennesker, som man egentlig bare har gjort til en varer. Det var altså det der foregik, det var

altså processen i det man kalder dehumanisering, altså man tager nogle mennesker og så så tager man egentlig deres menneskelighed fra dem, det var det der skete...

**KL:** Når nu de her mennesker der blev slavegjorte, de kom vel ikke bare ud af ingenting, hvem hjalp de hvide mennesker med at få slavegjort de her mennesker som var i afrika, hvem gjorde det?

**U:** Der var en masse forskellige stammer, mens europæerne var der, og de rekrutterede eller stjal og kidnappede slavegjort arbejdskraft og det var sjældent europæerne selv der tog ud og kidnappede de her folk, det var forskellige stammer som kæmpede mod hinanden og tog krigsfanger eller gik ud nærmest på bestilling kan man sige fra de europæiske magter og fangede de her fjender for dem selv, så i virkeligheden kan man sige, at dem som typisk foretog selve slavegørelsen, fangede dem, kidnappede de her mennesker, det var afrikanerne selv, men de gjorde det mere eller mindre, eller det blev sat i system på den her måde, fordi europæerne ville have fragtet så mange slavegjorte mennesker over...

**U:** Hvordan kunne man finde på det? Hvorfor gjorde man det?

**E:** fordi man troede at de mørke, du ved, de var ikke helt rene eller mennesker

**U:** ja, man ville ikke selv arbejde, men mente faktisk slet ikke at europæerne var lavet til den slags hårdt fysisk arbejde, i kan se herhenne (peger på..) carl von linné, en svensk forsker, var den første der allerede i 1700tallet, øhm, begyndte at definere racerne, og det her race det er jo også et ord som vi kender, fra i dag, efterhånden er det mere eller mindre blevet accepteret at det faktisk er noget vi har opfundet, racerne det er noget som Carl von Linné var med til at opfinde i denne her proces, hvor han kaldte afrikaneren for 'flekmatisk', dvs, doven og dorsk, og så er der nogle karaktertræk, som man mente afrikanerne havde, og så var de gode til at arbejde, ubekymrede og skulle styres af autoriteter. Nedenunder er der så europæeren der er sanktisk, optimistisk, positiv og nogle forskellige karaktertræk, meget intelligent, en opdager, og styres af religion. Så her er der helt grundlæggende forskel på de to og man sagde faktisk at det næsten var, øhm, det næsten var barmhjertigt at man gjorde afrikanerne til slaver, fordi på den måde så kom de i kontakt med religionen, den rigtige religion kristendommen, og det var bedre for dem i det evige liv efterfølgende, at de havde været i kontakt med kristendommen. Men de kunne altså ikke selv styres af religion, der var nogle der blev nød til at være dem der styrede dem, så det var altså de her raceforestillinger som man opfandt for at kunne blive ved med at legitimere at man faktisk slavegjorde andre mennesker, fordi det ville man ikke rigtig kunne ude, som god kristen, hvis man ikke havde en god undskyldning for hvorfor man godt

kunne slavegøre andre mennesker, selvom alle jo var skabt i guds billede, så det var altså fordi afrikanerne ikke helt var skabt i guds billede, kan man sige

### **Udrag 2:**

**U:** Nu har tre grupper arbejdet med samfundet før 1848, og 3 grupper med samfundet efter. Nu skal vi finde ud af, hvad i har fundet ud af. Hvordan var samfundet før 1848, hvad fandt i ud af om det her samfund jeg der arbejder herinde?

**E:** De mørke var virkelig undertrykt..

**U:** ja?

**E:** (utydeligt)

**U:** hmm, det var jer der kiggede på Gardelins reglement? ja?

**E:** der var sådan helt regler med hvad der skulle ske. Hvis en hvid sagde noget om hvad der var rigtigt, og så kunne man ikke gøre noget.

**U:** Ja, hvis man var slavegjort kunne man ikke være vidne, man kunne ikke være vidne i nogle sager fordi man mente ikke man var anerkendt som en juridisk person

### **Udrag 3:**

**U:** ja, hvad kom i frem til, hvad er denne her konkylie?

**E:** altså det var, først brugte man den til at øhh , altså om morgenen skal man arbejde og om aftenen (utydeligt)

**U:** jaer

**E:** ...men de tog den tilbage (de slavegjorte) og brugte den til at sige fra

**U:** Ja? så det var et magtsymbol der kaldte til arbejde, men de tog den tilbage ved oprøret i 48 og gjorde det til et modstandssymbol i virkeligheden. øøhm, hvis man tænker over nogle af, hvad hedder det, de regler, nogle af de straffe der var for fx oprør, hvad fortæller det som om de her mennesker, de slavegjorte, at de alligevel gjorde oprør?

**E:** at de har en stærk viljestyrke?

**U:** At de har en stærk viljestyrke? ja. Måske også at de synes at de havde noget at miste, altså at samfundet var så dårligt, øøhm, at de hellere ville risikere det her end at blive ved med at leve i det her samfund. hva så med efterfølgende? så var slaveriet ophævet og alting var godt, ikke sandt?

**E (i kor):** NEJ!

**U:** Nej?

**E:** øøhm efter, efter at slavehandelen, slaveriet på st. croix var ophævet, der var det stadig sådan at de skulle arbejde men det var stadig ikke dem selv der kunne vælge, hvor man, de skulle arbejde uden løn. Og så var det at 30. år efter så gjorde oprør.

**U:** igen

**E:** hvor de satte ild til alle plantagerne, og der skulle de så..utydeligt

**U:** ja, de var simpelthen, de havde fået deres frihed troede de, for der var simpelthen så mange regler de skulle udføre

#### **Uddrag 4:**

**U:** Hvad har i fundet ud af med de forskellige, både med det i selv har undersøgt og det i har hørt fra jeres klassekammerater, hvad har i så fundet ud af om moderne slaveri ... har i fundet ud af noget som helst?

**E:** de får ikke lægehjælp

Underviser: de får ikke lægehjælp for eksempel, hvis de slår sig. Hvad havde du for en seddel.

**E:** Jeg skulle se den der video.

**U:** jaer? altså den med Lisa christine, hende som har undersøgt og taget billeder, af hvad hedder det øøhm, slavegjorte mennesker i dag. ja? så det er fx, en helt, en helt grundlæggende ret, som vi mener i menneskerettighederne at have ret til at øhh få lægehjælp for eksempel. jaer?

**E:** det er også sådan at deres løn er så lav, at de ikke sådan rigtig kan...

**U:** ja lige præcis, så lønne er ligesom med til for eksempel, eller den løn som de måske får at vide de får, er med til at dække alle mulige udgifter de ikke har fået at vide var en del af det, så de faktisk ikke får noget løn. jaer?

**E:** mig?

**U:** jaer?

**E:** jeg fandt ud af at af de slavegjorte, så er der 22% der er sex....

**U:** sextrafficking?

**E:** ja

**U:** det er noget som man måske ville tro var noget af det største, men i virkeligheden er det allerstørste problem i verden med slaveri manuelt tvangsarbejde, det er altså folk der tvinges til at arbejde i en eller anden industri, i fiskeri eller på fabrikker eller noget i den stil.... jaer!?

**E:** at øøøh, hvad er det nu det hedder, det har ikke ændret sig gennem årene, eller i hvert fald sådan.

**U:** hvordan har det ikke ændret sig?

**E:** altså det er jo stadig det samme

**U:** det er stadig det samme?.. hvis vi kigger ned, hvis vi tænker på rummet med det sorte og det hvide guld, det var det hvide guld som var sukkeret. Er det noget hvidt guld i dag?

**E (i kor):** ja!

**U:** nu er det måske ikke så meget sukker, men hvad hedder det fordi man producerer sukker på alle mulige andre måder også, men hvad er det hvide guld i dag?

**E:** sukker!

**E2:** : NEJ!

**U:** hvad kunne det være i dag?

**E:** penge!

**U:** hvad kunne det være?

**E:** madvarer!

**U:** Jaer, madvarer for eksempel! man kunne producere nye madvarer. hva med, hvad har i på?

**E (i kor):** tøj!

**U:** tøj! rigtig meget af den her tøj i den her produktion med manuelt arbejde, det er i tekstilindustrien, mennesker som arbejder og er slaver på forskellige fabrikker hvor man producerer tøj. Så det her med det hvide guld, altså denne her, de her ting, de her luksus ting, de her forbrugsgenstande som man havde i 1700-tallet, det har vi altså stadig i dag. Ting som er med til at gøre at vi er med til at lukke øjnene for at der findes slavegjorte øhh mennesker den dag i dag. hvem har ansvaret for at vi har slaveri i dag? hvem har ansvaret for det?

**E:** OS! mennesker!

**U:** Ja? os mennesker, os allesammen?

**E:** ja!

**U:** Hvorfor?

**E:** for hvis vi ikke havde startet det, så havde det her aldrig været sket.

**U:** hvis vi ikke havde startet det var det aldrig sket til at begynde med. Det kan også være at hvis vi ikke havde fundet ud af det i 1700-tallet, så havde vi fundet på det noget senere?

**KL:** Hvad kan flere punge betyde tror i? (refererer til de punge som hænger i loftet)

**U:** jaer.. er der nogen der arbejdede med denne her del af udstillingen nede for enden.

**E:** NÆ!

**U:** det må der næsten være nogen der har gjort?.. det her det er hvad hedder det øhh, det er fairtrade, kender i fairtrade mærket?

Elever i kor: ja!

**U:** ja? hvad betyder fairtrade mærket

**E:** det er lego!

**E2:** NEJ!

(Elever diskuterer i munden på hinanden.)

**E:** det betyder at det ikke er lavet af slaver!

**U:** ja, det betyder, det betyder, at det som fairtrade sælger, hvis man køber et produkt som har et fairtrademærke, så betyder det at det er lavet af mennesker som arbejder under arbejdsvilkår som er i orden. Man ved simpelthen at øøhm, at de, at den produktion der foregår, hvad hedder det, ting som er fairtrade, det er stemplet som ok arbejdsvilkår. Derfor ved man at det ikke er slavegjorte der har produceret, der har været med til at producere det her. øøhm så, hvad kan man gøre, hvis man som almindelig, hel almindelig forbruger godt vil være med til at stoppe slaveri?... jaer?

**E:** Så kigger man efter det der mærke!

**U:** jaer.. så betaler man måske en lille smule mere for sin kaffe for at være sikker på at der ikke er nogen kaffebønder der har arbejdet under hvad hedder det, slavelignende eller tvangsforhold. og man kan, hvad hedder det, prøve i hvert fald så meget som muligt at være en mere bevidst forbruger.. jaer?

**KL:** er det noget i vil tænke over nu hvor i selv skal købe ting.

**E:** nej, det er min mor der køber det, så..

**E2:** ja selvfølgelig shababs...

**U:** : køber din mor også dit tøj? (henvendt til en anden elev)

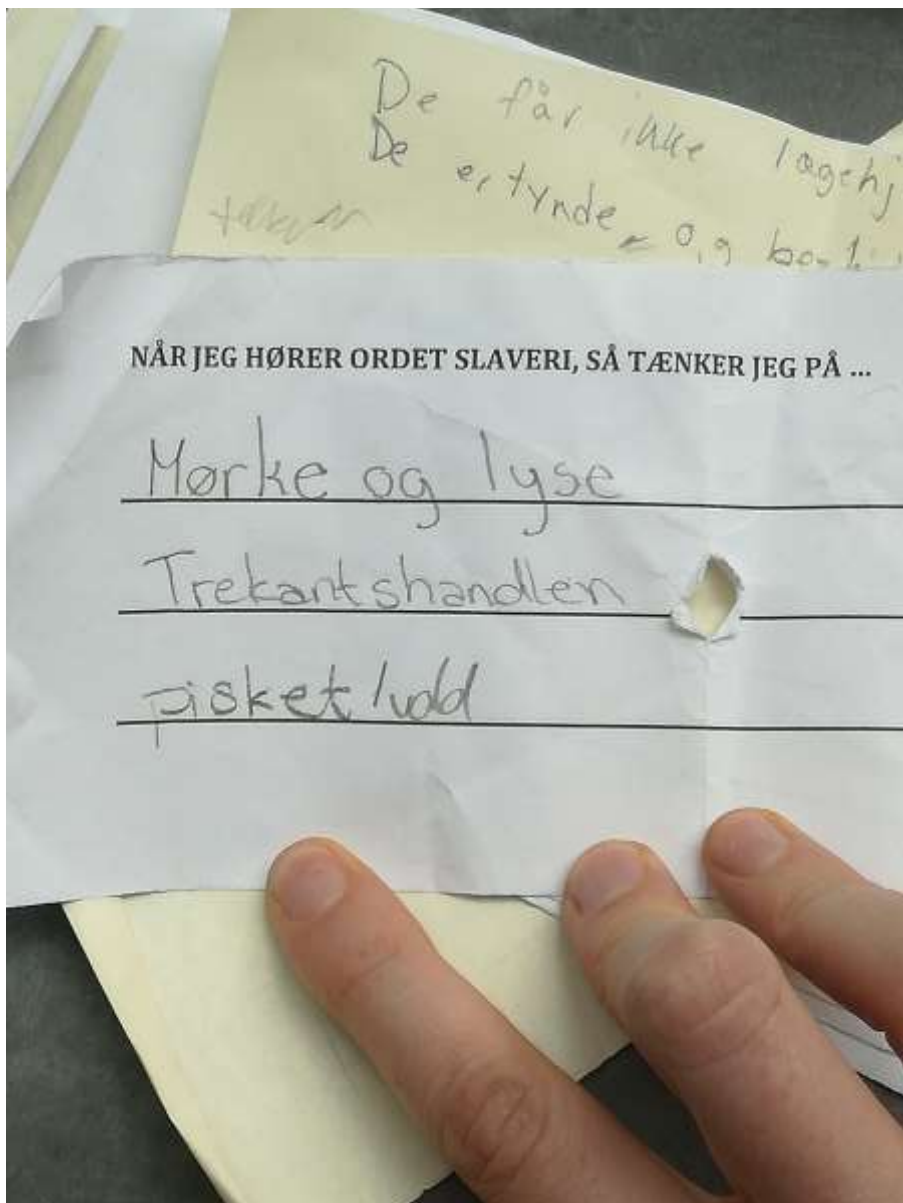
(Elever snakker i munden på hinanden om hvorvidt de selv køber deres tøj -lærer tysser på eleverne)

**E:** jeg har hørt noget om at h & M er så billigt at det er slaver der har lavet det.

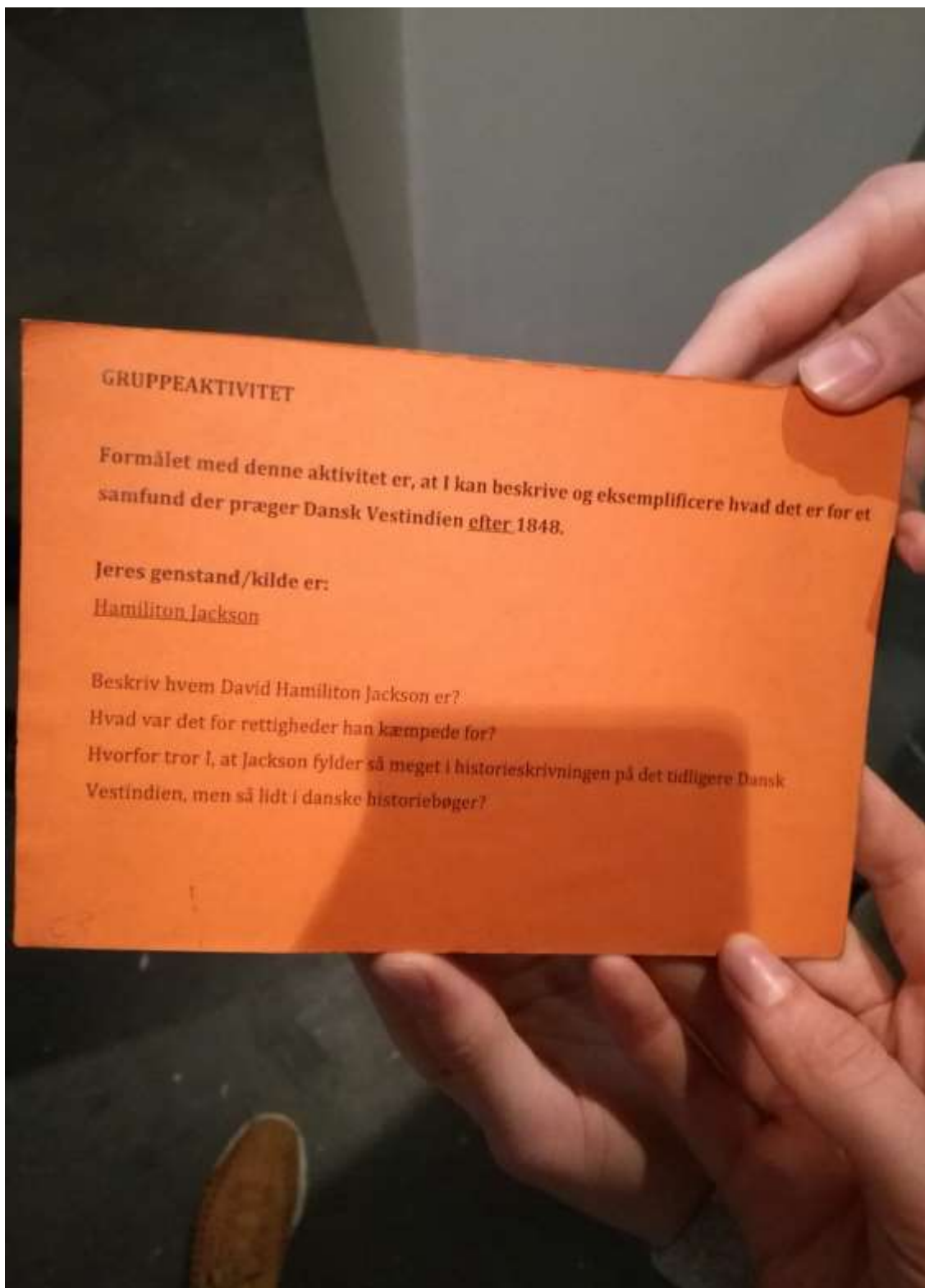
**U:** Jeg har i hvert fald hørt at H & M ikke altid har helt styr på deres kædeproduktion, som det hedder, hvem der i virkeligheden har produceret deres tøj.

## Bilag 4

Billedet viser et eksempel på elevopgave et, efter at alle felter er fyldt ud;



Et eksempel på elevopgave to som grupperne skulle arbejde med:



## Bilag 5

Et eksempel på udstillingens brug af kilder og sprog:

**Frygt og straf**

Der findes talrige vidnesbyrd om fysisk afstraffelse af slavegjorte mennesker i Dansk Vestindien. Straffene blev ofte udmålt på baggrund af modstandshandlinger. De hårde straffe vidner om et samfund i grundlæggende ubalance og om slaveejernes konstante frygt for de slavejortes flugt, arbejdsnedlæggelse eller andre former for modstand.

**Oprør**

Den 28. november 1733 udbrød et voldsomt oprør blandt de slavegjorte på St. Jan, omkring 100 personer, under ledelse af den afrikanske slavegjorte hollandske kong Jant, som senere kaldtes den af Jant, Opretsledende Bøddel (1733), efter at have dræbt kongen.

Et oprør i 1733 blev slået ned af kongen og ledte til en række afsluttede oprør og straffetog. I 1733 blev kongen dræbt af Jant, og kongen blev efterfulgt af kongen Jant, som senere kaldtes den af Jant, Opretsledende Bøddel (1733), efter at have dræbt kongen.

Den 28. november 1733 udbrød et voldsomt oprør blandt de slavegjorte på St. Jan, omkring 100 personer, under ledelse af den afrikanske slavegjorte hollandske kong Jant, som senere kaldtes den af Jant, Opretsledende Bøddel (1733), efter at have dræbt kongen.

Den 28. november 1733 udbrød et voldsomt oprør blandt de slavegjorte på St. Jan, omkring 100 personer, under ledelse af den afrikanske slavegjorte hollandske kong Jant, som senere kaldtes den af Jant, Opretsledende Bøddel (1733), efter at have dræbt kongen.

**Fear and punishment**

**Oprørsplaner**

I december 1739 tog de danske myndigheder sig der var planer om oprør blandt de slavegjorte på kronens plantage La Grange på St. Croix.

En slavegjort mand ved navn Cudjo bad om nogle geværkugler og kom derved til at afsløre oprørsplanerne, som på meddelte sig til de danske myndigheder. De danske myndigheder ville sætte et eksempel. Domme var hårde og straffene for det planlagte oprør var voldsomme.

En af de hovedmændene råbte at skære halsen over på sig selv i arresten, inden han blev dømt. Hans lig blev stukket rundt i byen efter en hest, inden det blev hængt i galgen og brændt på bålet. Tretten andre blev henrettet, og de to blev brændt levende på bålet eller hængt op i bænke til de blev kvæst. Oprørs to hovedmænd blev nedbrændt og lagt levende på hjul og støjle.