



26-05-2021

INTERKULTUREL KOMPETENCEUDVIKLING I HISTORIEFAGET

Andreas Roest Ellegaard

Studienummer

LAER175319

Vejledere

Andreas Otto Kopp

&

Steen Thommy Larsen

Anslag

64.496



INDHOLD

Indledning.....	2
Problemformulering.....	4
Læsevejledning.....	4
Metode.....	4
Teori og begrebsafklaring.....	6
Kulturforståelse.....	6
Kultur som betydningssystemer.....	7
Kultur som praksis i en global kontekst.....	7
Historisk empati.....	8
Interkulturelle kompetencer.....	10
Det flerstemmige klasserum.....	11
Storylinemetoden.....	12
Præsentation af empiri.....	15
Generelle observationer og refleksioner i empiriindsamlingen.....	16
Analyse.....	17
De tre dimensioner.....	17
Fem tegn på interkulturelle kompetencer.....	19
Analysemodel.....	20
Diskussion.....	24
Handleperspektiver.....	26
Konklusion.....	27
Litteraturliste.....	28
Bilag.....	30
Bilag 1.....	30
Bilag 2.....	31
Bilag 3.....	32
Bilag 4.....	33

INDLEDNING

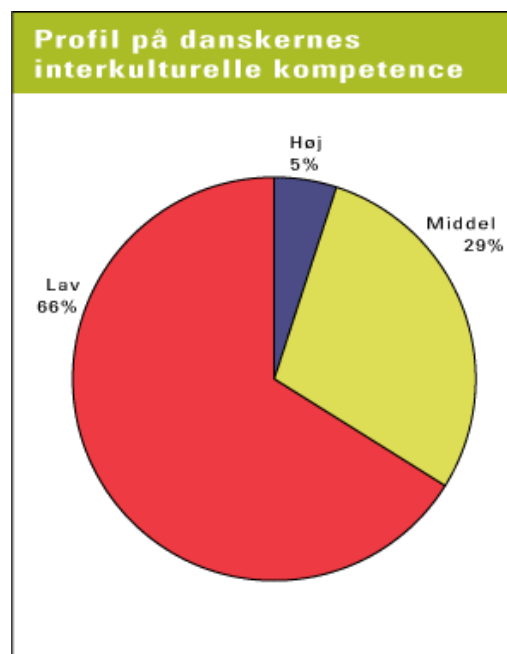
Ifølge undervisningsministeriet tager en forestilling om nationalstaten som en homogen enhedskultur ikke længere udgangspunkt i det danske samfunds virkelige forhold. (Undervisningsministeriet, 2005). Globaliseringen buldrer derudaf, og kan ikke blot beskrives som en økonomisk proces, men betegnes også af udvekslingen mellem og skabelsen af kulturer. Som menneske i et samfund der er underlagt denne udvikling, åbner dette op for mange muligheder, men også komplekse udfordringer, hvorfor undervisningsministeriet fastslår at interkulturelle kompetencer er en relevant nøgle til at kunne begå sig i arbejdslivet, uddannelsessystemet og det civile liv (ibid).

I 2004 foretog Det Nationale Kompetenceregnskab en beregning af danskernes interkulturelle kompetencer, med henblik på at udvikle en profil (se figur 1). Profilen er udregnet ud fra tre indikatorer;

1. Uddannelse og viden fra medier
2. Viden gennem udlandsophold
3. Samarbejde og samvær.

Som det ses på profilen, der fremgår af figur 1, udgør andelen af danskerne som udviser lav indikation på interkulturelle kompetencer 66% af befolkningen, mens 29% viser en middel grad og kun 5% udviser høj indikation på interkulturelle kompetencer.

Det fremgår altså tydeligt at danskerne i 2004, havde rigeligt med plads til at kompetenceudvikle deres interkulturalitet. Udviklingen og udfoldelsen af interkulturelle kompetencer er ifølge undervisningsministeriet en vedvarende proces, der sker i samfundets mange arenaer, herunder i uddannelsessystemet. I NKR's undersøgelse fra 2004, fremgår det at personer, som kun er i besiddelse af en folkeskoleuddannelse, overvejende tilhører gruppen, der udviser lav indikation på interkulturelle kompetencer. Dette tydeliggør, hvorfor man i folkeskolen i særdeleshed bør fokusere på elevernes interkulturelle kompetenceudvikling.



Figur 1 (NKR 2004)

Ser man på formålet for faget historie i folkeskolen, fremgår det af stk. 2:

“... Herved skal de videreudvikle deres viden om, forståelse af og holdninger til egen kultur, andre kulturer samt menneskers samspil med naturen.”

I stk. 2 kan man fristes til at læse interkulturel kompetenceudvikling ind i lovgrundlaget, men det fremgår imidlertid implicit. Retter vi i stedet blikket mod stk. 3 i fagets formål fremgår følgende:

“Undervisningen skal styrke elevernes historiske bevidsthed og identitet og give dem indsigt i, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte, og give dem forudsætninger for at forstå deres samtid og reflektere over deres handlemuligheder. Undervisningen skal stimulere elevernes evne til indlevelse, analyse og vurdering og fremme deres lyst til at formulere historiske fortællinger på baggrund af tilegnet viden.”

Formuleringerne *identitet, livsvilkår, forstå deres samtid, reflektere, handlemuligheder, indlevelse, analyse og vurdering* har en sammenfaldende ordlyd med de begreber, som bruges til at definere teorierne om *Storylinemetoden, historisk empati og interkulturelle kompetencer*. Dette kan ses ved de tre uddrag af teoriernes definitioner, som fremgår herunder:

Cecilie Falkenberg beskriver storylinemetoden, som en undervisningstilgang, som: *“får elever til at lærer igennem at opdage, udforske, reflektere, samtale og handle. De kommer i fortællingens univers til at arbejde med den virkelighed, de kender, så de udvider deres forståelse af verden.”* (Falkenberg & Håkonsson, 2000, s. 29).

Endacott og Brooks beskriver hvordan man kan tænke historisk empati ud fra tre dimensioner. Ifølge dem forudsætter dette bl.a. *“dyb forståelse, undersøgelse, fortolkning og erfaringer”*, for derved at kunne fortolke fortid, ud fra fortidens præmisser (Bjerre, L. 2019 s. 6-8).

I Michael Byrams fem tegn på at man udviser interkulturelle kompetencer, indgår færdigheder som at kunne *“fortolke, relatere, formidle, vurdere, forklare, tilegne, bidrage og integrere”* med og i andres, såvel som egne, kulturelle praksisformer (Byram 2000, s. 12).

Min hypotese er derfor at jeg ved en udførelse af et undervisningsforløb, hvis centrale element er *storyline metoden*, vil kunne disponere elever for at benytte historisk empati. Tesen er ydermere, at når elever benytter historisk empati, vil de samtidig opnå gavnlige forudsætninger for at styrke deres interkulturelle kompetencer, hvorfor jeg mener at historiefaget kvalificerer sig som en frugtbart

“udviklingsarena” for interkulturelle kompetencer. Jeg har på baggrund af disse overvejelser opstillet følgende problemformulering:

PROBLEMFOMULERING

Hvordan kan man som lærer igennem en undervisning, der beskæftiger sig med historisk empati og tager brug af storylinemetoden, styrke elever interkulturelle kompetencer?

LÆSEVEJLEDNING

For at belyse og besvare min problemformulering, har jeg valgt at tage udgangspunkt i det angelsaksisk projektsyn. Derfor vil nærværende opgave starte med at definere mit undersøgelsesdesign og metode, hvilket gøres for at uddybe opgavens koncepter og faldgrupper. Således er det muligt at indkredse intentionen med selve opgavens vinkling, som beror på observationer, samt elevers skriftlige fremstillinger og citater fra mit undervisningsforløb. Min metode bygger på konstruktivismens ærinder, som foreskriver at fænomener skal opfattes som menneskeskabte konstruktioner. Dernæst vil jeg redegøre for teorier og forskning, som jeg senere vil benytte i analysen af min givne empiri. Jeg vil bl.a. redegøre for Iben Jensens tre forståelser af kultur, dernæst begrebsafklare det historiefaglige begreb “historisk empati” og min afgrænsning af dette. Dette gøres for senere at kunne granske og konceptualisere opgavens fund. Efterfølgende vil jeg redegøre for Michael Byrams fem tegn på interkulturelle kompetencer, samt Olga Dysthes teori om det flerstemmige klasserum. Jeg vil redegøre for storylinemetoden, før jeg præsenterer min empiri, som danner grundlag for hele mit undersøgelsesdesign og deraf min analyse. Henholdsvis vil Byrams fem tegn på interkulturelle kompetencer, samt Endacott & Brooks tre dimensioner for historisk empati, fungere som mine induktive analyseværktøjer. Dette kommer bl.a. til udtryk gennem min konstruerede analysemodel. Dernæst vil jeg diskutere mine undersøgelsesresultater for at kunne fremlægge handleperspektiver, der er relevante for et videre arbejde med opgavens problemstilling. Afslutningsvis konkluderer jeg, i hvilken grad problemformuleringen er besvaret.

METODE

For at opnå indsigt og besvare min givne problemformulering, har jeg valgt at tage udgangspunkt i et undervisningsforløb, som jeg udførte i mit tredje praktikforløb, der foregik på Faxehus Efterskole. Da jeg konstruerede mit undervisningsforløb, som ligger til grund for mit undersøgelsesdesign, var det med historiefagets kompetenceorientering for øje, jf. Fælles mål for historiefaget. (.62).

Jeg besluttede derfor at benytte storylinemetoden som det bærende element i min opgave, da denne fordrer at sætte elevernes undersøgelses-, metode- og orienteringskompetencer i spil. I undervisningsforløbet ønskede jeg at observere og undersøge om, der kan dannes ramme for, at elever tænker historieempatisk og samtidig styrker deres interkulturelle kompetencer. Undersøgelsen bygger på elevernes skriftlige fremstillinger, citater og observationer fra det tre dages undervisningsforløb, som jeg senere vil udfolde i opgavens empiriafsnit.

Ift. opgavens problemformulering var det nødvendigt at jeg med egne øjne så, hvordan dagligdagen fungerer for eleverne på efterskolen (Hastrup, 2010, s. 59). Dermed vil mine observationer ikke være distancerede fra virkelighedens praksis på efterskolen, da jeg igennem hele undersøgelsen var i kontakt med både eleverne og læreren for klassen (Nielsen & Nielsen, 2010, s. 97). Min empiriske undersøgelse har således bygget på en konstruktivistisk og interaktiv proces i indsamlingen af opgavens empiriske materiale, da jeg involverede mig i undersøgelsesprocessen (undervisningen af eleverne på efterskolen) (ibid: 99). Herigennem vil jeg kort fremvise nogle af konstruktivismens ærinder, da visse fænomener kan opfattes som konstruktioner, selvom mange har svært ved at indse dette (Collin, 2003, s. 12).

I varianter af konstruktivisme fremgår der netop en påstand om, at der kan gives en empirisk, videnskabelig forklaring på de konstruerede fænomeners fremkomst (ibid: 12). Dermed kan der påvises en mere eller mindre identificerbar konstruktør, som er ansvarlig for fænomeners konstruerede eksistens (ibid: 12). Collin anvender bl.a. Foucaults perspektiver til at forklare, at mennesket ikke længere kun kan opfattes som et objekt for diverse videnskaber, men også som et subjekt for disse (ibid: 84). Hermed bliver undersøgelsen på efterskolen per definition kontekstualiseret, hvor selve gyldigheden knyttes til de specifikke læringsprocesser (Nielsen & Nielsen, 2010, s. 100).

I denne indsamling af undersøgelsens kvalitative resultat kunne jeg ikke fungere som en flue på væggen, da jeg ikke havde mulighed for at træde ind og ud af det sociale rum i klasseværelset, eftersom jeg underviste klassen enerådigt (Hastrup, 2010, s. 71). Dog kunne jeg ved aktiv deltagelse i klasserummet opnå en kvalitativ viden om, hvordan og hvad de unge på efterskolen tænkte ift. diverse historiske begivenheder (ibid: 71). Denne deltagelse åbnede "så at sige" min forståelse, men det betød ikke at jeg fik samme virke som selve efterskolelæreren, da jeg kun kort tog del i klasserummets

praksisformer (ibid: 75). Jeg kunne heller ikke være neutral i min observation af selve undervisnings resultat, da jeg inden undervisningen påbegyndte allerede havde et induktivt sigte for undervisningens udbytte (ibid: 75).

Observationerne fandt kun sted i tre dage, hvilket selvfølgelig må påvirke undersøgelsens validitet. Således kan man diskutere, hvorvidt min opgave fremviser et konkret og korrekt billede af problemformuleringens spørgsmål. Selvom observationen af undervisningen vil bidrage til en belysning af min problemformulering, vil min konklusion være påvirket af min begrænsede deltagelse i klassen (ibid: 71). Senere vil jeg i opgavens diskussion komme dybere ind i denne nævnte problematik.

TEORI OG BEGREBSAFKLARING

KULTURFORSTÅELSE

Kultur er et meget omdiskuteret og upræcist begreb, og derfor har jeg valgt at redegøre for tre kulturforståelser som Iben Jensen beskriver i sin bog "Grundbog i kulturforståelse". Først vil jeg redegøre for to kulturforståelser, som overvejende kan sidestilles med det klassiske og det komplekse kulturbegreb. Dernæst vil jeg redegøre for kultur ud fra et praksisteoretisk perspektiv. Disse tre kulturforståelser, vil jeg senere benytte som led i mit analyseafsnit.

KULTUR SOM FORSKELLE MELLEM MENNESKER

Iben Jensen tager i denne forståelse udgangspunkt i *det "klassiske kulturbegreb"* eller som hun omtaler det: *"det beskrivende kulturbegreb"*. Denne forståelse af kultur ligger inden for det positivistiske paradigme, hvor man mener at kunne finde essensen af noget ved at skabe et generelt billede. (Jensen, I. 2014, s.24-25) Som kulturforståelse søger man at indkredse fællestræk ved mennesker, som kommer fra samme kulturelle baggrund og dermed prøver at forklare deres ageren. Dette gøres ved at udpege specifikke træk, som man selv gør anderledes fra mennesker, der tilhører en anden kultur. Benytter man sig af det beskrivende kulturbegreb, så mener man at kultur kan bruges til at forklare menneskers handling, da kulturer skal ses som afgrænsede enheder. Danskheden og det at være dansk, vil med det beskrivende kulturbegreb f.eks. betragtes som en enhed, hvorfor danskheden er statisk og ens for alle inden for enheden (ibid: 40-41). Kultur ses derudover som noget der kan overleveres fra en generation i form af ideer, normer og regler. Kultur er altså noget, der er iboende i mennesket (ibid: 30-33).

KULTUR SOM BETYDNINGSSYSTEMER

Iben Jensen har forsøgt at samle forskellige kulturteorier under samme paraply-definition: "*kultur som betydningssystemer*". Fælles for disse teorier er, at de benytter sig af det komplekse kulturbegreb, der tager afsæt i det konstruktivistiske paradigme. Altså betragtes denne virkelighed - de ønsker at indkredse - som værende evigt foranderlig. Dette står i kontrast til det klassiske/beskrivende kulturbegreb, hvor kulturer kan ses som lukkede enheder, der kan betragtes objektivt.

Iben Jensen fremhæver bl.a. Clifford Geertz, der beskrev kultur som et net af betydninger, mennesker spinder rundt om os sig selv. Geertz mente, at når man observerer, er man allerede i færd med at fortolke, det man ser, og sætte dette ift. ens egen opfattelse af verden (ibid: 35). Ifølge Geertz er det derfor en umulighed at observere objektivt, hvorfor observationer skal bero på udførlige beskrivelser, af hvad man så, således at andre ikke var i tvivl om, hvad man havde set. På denne måde vil man opnå det, han kalder *mættede beskrivelser*, da en generel beskrivelse af bestemte kulturer ikke er muligt (ibid s.36). Benytter man sig af dette komplekse kulturbegreb, så søger man altså at finde en betydningssammenhæng i kulturer, men med en bevidsthed om at kulturer er dynamiske og påvirkelige. Både af dem der tilhører kulturen, men også af dem der forsøger at beskrive og finde sammenhænge. Modsat det klassiske kulturbegreb, ser man en sammenhæng i det at være dansker, men med en vished om danskhed ikke er ens for alle (ibid: 39-41).

KULTUR SOM PRAKSIS I EN GLOBAL KONTEKST

Iben Jensen beskriver forståelsen af kultur som praksis, altså *det vi gør*, ud fra dels Bourdieus begreber: "*felt og kapital*", og dels ud fra den filosofiske/sociologiske retning *praksisteori* (ibid: 43). Bourdieu opdeler samfundet i en række sociale felter, hvor der hersker bestemte logikker og krav, der tilsammen udgør et felts "*doxa*". Et nærliggende eksempel på et socialt felt kunne f.eks. være uddannelsessystemet og herunder folkeskolen. Foruden individets evne til at indordne sig feltets doxa, er der i feltet også en vægtning af bestemte værdier (kapitaler), der er bestemmende for individets status indenfor feltet. Bourdieu anser samfundets felter som kamppladser, hvor mennesket, såvel som kollektivet skal udkæmpe en række kampe for sin position. Ifølge Iben Jensen flytter Bourdieu perspektivet fra kultur som værende et sammenhængende system, og ser i stedet de udkæmpede kampe som genstand for formning af kulturen (ibid: 44).

Ser man dette fra et praksisteoretisk perspektiv, anser man praksisser som noget vi mennesker gør for at opretholde det sociale (Ibit:48). Iben Jensen peger på at, hvis vi undgår at anskue kultur som en samlet helhed, eksempelvis nationalitet eller etnicitet, men derimod anser kultur som praksis, bliver det muligt at synliggøre nye praksisser. Derved opstår muligheden for at træde ud af opfattelsen om, at kulturer er lukkede enheder, for derved at skabe nye fællesskaber der bygger på fælles praksisser (ibid:47).

HISTORISK EMPATI

Begrebet empati bliver ofte forvekslet med sympati, da begrebet forudsætter den grundlæggende evne til indlevelse (empati). Jeg finder det derfor nødvendigt at adskille disse to begreber. Den Store Danske definerer empati som følgende:

“Empati, indføling i en person eller andet levende væsen, ofte i følelsesbetonede situationer; evne til at indleve sig i og sætte sig i en andens sted. I den empatiske proces bliver vi enten ført med i den andens sindstilstande eller deltager selv aktivt i forsøget på at identificere og med dem og derigennem forstå vedkommende” (Den Store Danske, 2017)

Derudover definerer Den Store Danske sympati som følgende:

” Sympati er det at have og vise positive følelser over for et andet menneske og/eller for det, den pågældende gør eller står for... Sympati forudsætter grundlæggende evnen til indlevelse (empati)”

(ibid)

Med udgangspunkt i disse to begrebsafklaringer er det nu muligt at forstå begreberne isoleret - men også at forstå deres gensidighed. Grundlæggende er evnen til at være empatisk, at sætte sig i en anden persons sted, og sympati er en efterfølgende stillingtagen til dette, man derigennem oplever. Dermed er det muligt at forstå gensidigheden, der er indlejret i disse to begreber (Bjerre, L. 2019a s. 6).

Loa Bjerre eksemplificerer dette ved at henvise til den afsluttende scene i spillefilmen “Der Untergang”. I denne specifikke scene følger man Hitlers sidste dage i bunkeren under 2. verdenskrig. Her inviteres man til at føle empati ved at leve sig ind i, hvordan Hitler måtte have haft det i denne specifikke situation. Derimod inviteres man ikke til at sympatisere med Hitler - man får ikke en positiv

følelse af, hvem han var som person, eller det han stod for. I dette empati-begreb er det ikke meningen, at vi skal vurdere noget med afsæt i vores eget værdi- og normsæt. Dette eksempel fremviser altså, at begrebet "empati" skal opfattes som "det" at forsøge at se verden fra en andens perspektiv.

Da begrebet empati nu er afklaret, vil jeg igennem en begrebsafklaring granske begrebet *historisk empati*. Historisk empati handler grundlæggende om at forsøge at sætte sig ind i eller forstå fortiden på fortidens præmisser. Som tidligere nævnt skal dette ikke gøres med henblik på at sympatisere, men derimod anerkende at man forsøger at foretage et perspektivskifte, fra det nutidige og det samtidige, til et kontekstualiseret blik på fortiden (Knudsen, H. 2019. S. 5). Det er altså helt afgørende at forstå betragtningerne af fortidsrepræsentationer, de intentioner, overbevisninger og holdninger, som mennesket eksempelvis danner som sit tænkende og agerende grundlag for dets tilværelse (Ibid: 5). I denne forbindelse er det altså muligt at forstå, at mennesket skal arbejde inden for en forståelsesramme af fortiden, som ikke tager udgangspunkt i dets egen mentale horisont eller på baggrund af dets nutid (Larsen & Poulsen 2021, s.67).

Endacott og Brooks har udarbejdet tre dimensioner, der anvendes til at afklare og forstå historisk empati og dets kompleksitet. Jeg vil tage udgangspunkt i disse tre dimensioner i min analyse.

- Historisk kontekstualisering: *"En forståelse af tidsmæssig forskel, der omfatter dyb forståelse af de sociale, politiske og kulturelle normer i den periode, man undersøger. Herunder at kende begivenheder, der førte op til den historiske situation, og evt. andre relevante ting, der sker samtidig"*.
- Perspektivskifte: *"Forståelse for en andens tidligere erfaringer, principper, positioner, holdninger og overbevisninger for at forstå, hvordan den pågældende person kan have tænkt om eller handlet i den pågældende situation."*
- Affektiv tilknytning: *"Forståelse for, hvordan historiske personers erfaringer, situationer eller handlinger kan have været påvirket af deres følelsesmæssige respons, baseret på en forbindelse til elevernes erfaringer med følelsesmæssig respons"* (Bjerre, L. 2019a s. 6-8)

INTERKULTURELLE KOMPETENCER

Nanna Butter og Jette Bøndergaard advokerer i bogen *“At gøre kultur i skolen”* for, at historiefaget ikke skal gøres til genstand for elevernes oplevelse af at blive etnificeret eller kulturaliseret. Ønsker man som lærer i stedet, at udføre det Butters og Bøndergaard kalder for en praksisorienteret interkulturel undervisning, skal man sigte efter at udvaske kulturforståelser, som er race-, nations- og etnicitetsbestemte (Butters & Bøndergaard 2010). Dette står i kontrast til den monokulturelle undervisning, der benytter sig af det beskrivende kulturbegreb, men stemmer overens med Iben Jensens definition af kultur som praksis i en global kontekst. Ifølge Butters og Bøndergaard, indikerer termen interkultur, at kultur kommer i spil, når der opstår interaktion mellem mennesker. Slår man præfikset *“inter”* op i den store danske står følgende: *“Angiver, at noget findes mellem eller foregår som samspil mellem flere størrelser”* (Den Store Danske, 2017). Denne beskrivelse af kultur besidder således stor ensartethed med Iben Jensens kulturforståelse, set fra et praksisteoretisk perspektiv.

“I stedet for at (historie)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 producere, hvilken virkningsfuldhed de har, og hvordan vi i dag er med til at reproducere, nuancere eller aflive disse forskelle gennem vores historiske praksis” (Butters og Bøndergaard, 2010 s. 103).

Det er altså afgørende, at en interkulturel undervisning tydeliggør overfor eleverne, at de selv er med til at skabe og forme kulturen i mødet med andre mennesker. For at eleverne kan blive bevidste om deres rolle som kulturskabende aktør, forudsætter dette, at eleverne tilegner sig en kulturel for- og selvforståelse. Denne bevidsthed er simpelthen en nødvendighed, hvis eleverne skal kunne beherske historiefaget dekonstruktive, samt den konstruktive side. Sker dette, vil eleverne kunne fortolke historiefortællinger om *“dem og os”*, der skabes af andre, såvel som af eleven selv (ibid).

Ifølge Michael Byram vil en person, der besidder interkulturelle kompetencer være bevidst om, at ens tanker og perspektiver ikke blot er naturlige, men er kulturelt bestemte. Derudover vil man være i stand til at se relationer mellem egen kultur og andre kulturer, både inde for eget samfund og mellem forskellige samfund. Samt at kunne fortolke dem i lyset af sin egen og andres forskellighed (Byram, 2000, s. 11-13)

Michael Byrum har sammenfattet hans definition til fem kortfattede punkter, som kan benyttes til at bestemme et individs grad af interkulturelle kompetence. Jeg vil i mit analyseafsnit gøre brug af netop disse fem punkter:

1. *Holdninger*: Nysgerrighed og parathed til at forkaste forkerte forestillinger om andres og sin egen kultur.
2. *Viden*: Om processer, som kendetegner interaktion på individuelt og samfundsmæssigt plan, både i ens egne og i andres lande.
3. *Færdigheder*: Til at fortolke produkter eller begivenheder inden for ens egen og andres kulturer, og relatere dem til ens egen eller andres kulturer.
4. *Færdigheder*: Til selvstændigt at kunne tilegne sig ny viden om kultur og kulturelle praksisformer gennem interaktion og undersøgelse, samt bidrage med sin viden og holdninger.
5. *Kritisk kulturel bevidsthed/politisk dannelse*: At kunne vurdere kulturelle og samfundsmæssige forhold på basis af praksisformer og produkter fra egen kultur og land, samt fra andre kulturer og lande. (ibid)

DET FLERSTEMMIGE KLASSERUM

Olga Dysthes flerstemmige klasserum står i kontrast til det monologiske klasserum, hvor læreren ikke søger at skabe en fælles referenceramme med eleverne, men tager udgangspunkt i sin egen. Et monologisk klasserum vil oftest afføde at eleven reproducerer viden frem for selv at producere den (Dysthe, O. 2005 s. 217-219). I det flerstemmige klasserum, vil læreren tilstræbe, at få eleven til at undre, modsige eller bygge videre på undervisningen. Dialog er altså et helt centralt element i flerstemmige klasserum, hvilket fremmes ved lærerens brug af åbne og autentiske spørgsmål. Netop ved spørgsmål - som ikke kan besvares entydigt eller enkelt - der får elever til at reflektere over hvad de har læst, hvad læreren har sagt eller hvad klassekammeraterne har sagt. Når eleven svarer, så følger læreren op med endnu et autentisk spørgsmål, for at få dette svar uddybet eller perspektiveret. Dysthe kalder det opfølgende spørgsmål for et "*optag*". Hvis svarene på optaget ender med at påvirke de videre aktiviteter i undervisningen, defineres dette som "*høj værdsætning*" (Larsen, S. & Poulsen, J. 2021 s. 38).

Derudover er undersøgende og formidlende arbejdsformer fremmende for det flerstemmige klasserum. Ift. historiefaget er flerstemmige klasserum især gunstige, hvis man som lærer ønsker at åbne et

brug-af-historien-perspektiv. Eleverne kan fortælle videre på historier, skifte perspektiv og dermed skabe modfortælling. På denne måde trænes eleverne i, hvordan de kan sætte kultur i bevægelse gennem deres fortællinger og med afsæt i deres nyerhvervede historiske viden (Larsen, S. & Poulsen, J. 2021 s. 124-126).

STORYLINEMETODEN

Storylinemetoden er en arbejdsform, der har været flittigt brugt og fortolket siden 80'erne. I dansk kontekst har fortolkningerne især taget udgangspunkt i Cecilie Falkenberg og Erik Håkonssons definition som metode, der i høj grad hviler på de to skotske lærere Steve Bell og Fred Rendells teori om metoden "*Topic Study How and Why*" (Falkenberg & Håkonsson, 2000, s. 30).

Til at redegøre denne "metode" har jeg derfor valgt at tage udgangspunkt i Falkenbergs & Håkonssons bog "*Storylinebogen*". Da interkulturelle kompetencer indgår som en central del af mit problemfelt, har jeg derudover valgt at inddrage Ellen Farr, Lilian Rohde og Lone Smidts afsnit om storylinemetoden i deres bog "*Klædt på til verden: En håndbog til undervisere om interkulturel kompetence*".

Storyline er en metode, der gennem kreativt arbejde og indsamling af viden kan anvendes til at højne elevens indsigt og deraf forståelse af andre kulturer. Metoden tager udgangspunkt i en fremadskridende fortælling, som eleverne selv konstruerer under vejledning af læreren. Tilgangen for metoden bygger på en opdagelsespræget tilgang, og hensigten er dermed ikke at eleverne bliver belærte, men udfordret. På denne måde øges elevernes evne til at opsøge, udforske, forhandle og reflektere over andre sociale, kulturelle og geografiske forskelle, men også ligheder (Farr, E., Rohde, L. & Smidt, L. 2009, s. 30). Den overordnede struktur er konstrueret af læreren, men det er elevernes projekt, og derfor vil de også have ejerskabet over historien. Eleverne vil arbejde med den virkelighed/konstruktion, de kender (afhængig af deres konstruerede forhåndsviden omkring emnet). Lærerens opgave er at facilitere undervisningen således eleverne udfordrer og udvider deres forståelse af verden, der er understøttet af visualiseringer fra deres egne forestillinger. Et særligt kendetegn ved storylinemetoden er, at undervisningen består af en række faglige aktiviteter, der ligger i forlængelse af hinanden. Aktiviteterne holdes sammen af en narrativ form, der tilsammen udgør undervisningen (Falkenberg & Håkonsson, 2000, s. 30-32).

Storylinemetoden udspringer af et socialkonstruktivistisk læringssyn, hvor selve læringssynet opstår i specifikke sociale sammenhæng, hvor individet opnår viden gennem subjektive erkendelser (ibid: 43). For at eleven opnår de bedste forudsætninger for denne erkendelsesproces, skal eleverne se denne kreative tænkning og argumentation, som noget der er af stor betydning. Oplever eleverne netop dette, disponeres eleven for udvikling af sine handlekompetencer (Nielsen, V. O. 2000, s. 219).

Dette stiller imidlertid store krav til underviseren, da vedkommende på den ene side skal sørge for, at elevernes virkelyst til argumentation og kreativitet bliver drivkraft for fortællingen. På den anden side, skal læreren sikre sig, at det faglige fokus fastholdes. Netop dette spændingsfelt har været genstand for debat om storylinemetoden. Steve Bell mener, at hvis man som lærer forsøger at forudbestemme elevernes udgangspunkt med tanke på at give dem et fagligt funderet afsæt, kompromitterer man dermed elevernes syn på deres egne tænkning og argumenter som noget værdifuldt. Hvis underviseren ønsker at benytte sig af denne storyline metode, skal han/hun ifølge Steve Bell:

“Welcome the challenge of proving that teaching is not just about telling”.

(ibid: 218)

Steve Bell benævner i dette ovenstående citat, at det er en udfordring at starte med, hvad eleverne ved, og ikke det som underviseren selv ved. Falkenbergs & Håkonsson metaforiserer netop dette ved, at underviseren skal se storylinemetoden som opbyggelsen af et menneskes krop. Her bidrager læreren med “skelettet”, men det er elevernes rolle at tilføje kødet til skelettet. Det er nemlig kødet, som indeholder musklerne, hjertet og hjernen, som giver mennesket ilt, varme og derved gør mennesket levende (Falkenberg & Håkonsson, 2000, s. 30).

Ligesom et menneskes skelet kræver en storyline en ordnet systematik. Systematikken beror i høj grad på lærerens udvælgelse af nøglespørgsmål. Nøglespørgsmålene bør være åbne spørgsmål, som appellerer til mange forskellige svar og ikke bevirker, at elever tænker strategisk ift. at finde det “rigtige” svar, som læreren fisker efter. Grundlæggende tjener nøglespørgsmålene tre vigtige funktioner (Ibid. s. 39).

1. At eleverne kommer i gang med lærerens planlagte aktivitet og tilgår en arbejdsproces, der beror på en vurdering, refleksion, forklaring eller undersøgelse.

2. At eleverne styrker deres handlekompetence gennem en forståelse af, at deres egne argumenterede bud har stor betydning.
3. Udfoldelse af fastholdelse af fortællingen og dermed konteksten for læringen

I udformningen af åbne nøglespørgsmål bør man starte spørgsmålene med HV-ord, såsom hvordan, hvilke og hvorfor. Derudover kan simple sproglige tilføjelser såsom: “tror i”, “ forestiller i jer”, eller blot ordet “mon” (Ibid. s. 39-40).

Falkenbergs & Håkonsson beskriver, hvordan alle fortællinger består af nogle grundelementer, der tilsammen udgør en “kontrakt” for storylinen. Denne kontrakt skal eleverne indgå med læreren for at fastsætte rammen for fortællingen. Elementerne er:

- *Tid* - Hvilken tid foregår storyline forløbet i? Tiden er særligt vigtig, hvis storylinen skal rammesætte et historisk forløb, hvor netop historiefaglig læring er intentionen med forløbet.
- *Sted* - Hvor foregår fortællingen? Det kan være effektivt at visualisere det, da det fastholder eleverne i historiens kontekst og farver læringsrummet.
- *Personer* - de er nødvendige, da de medvirker til elevernes narrative tilgang og forhøjer elevernes engagementet og følelse af ejerskab for fortællingen. Personerne beskrives og visualiseres af eleverne, hvilket i nogle tilfælde kan føre til en form for identifikation med karakteren.
- *Hændelser* - de sikrer at historiens røde tråd, samt sikre at eleverne arbejder indenfor læringspotentialerne udvalgt af læreren. (Ibid. s. 31-36)

Jeg har nu redegjort for Falkenberg og Håkonsson udlægning af storylinemetoden, der kondenseret kan forklares ud fra syv principper, som Falkenberg og Håkonsson mener er centrale, når man som underviser tilrettelægger et storylineforløb (Ibid. s. 29):

1. Der skal arbejdes i fortællingens form.
2. Den faglige og saglige læring sker i den kontekst som storylinen giver.
3. Der skal tages udgangspunkt i den viden/forståelse eleverne allerede har om verden og denne viden/forståelse udfordres.
4. Der arbejdes problemtaklende.

5. Eleverne skal arbejde med aktive læringsprocesser.
6. Elevernes kreative og argumenterede tænkning skal værdsættes.
7. Fortællingen skal visualiseres ved at eleverne modellerer deres forestillinger.

I Falkenbergs & Håkonssons bog *“Storylinebogen”* anbefaler de, at man udarbejder en overordnet skematisk struktur, når man arbejder med storylinemetoden (Ibid:36-37). Denne skematiske struktur har jeg valgt at følge, hvilket fremgår af empiriafsnittet samt bilag 1 og 2.

PRÆSENTATION AF EMPIRI

I følgende afsnit vil jeg skitsere mit tre dages undervisningsforløb, som tog udgangspunkt i storylinemetoden og udgør selve genstanden for min empiriindsamling.

Jeg udførte dette undervisningsforløb i forbindelse med mit tredje praktikforløb på Faxehus Efterskole. Grundstenen for Faxehus' værdigrundlag er bæredygtighed, krop- og identitet, fællesskab og engagement i elevernes egen livsverden, såvel som den fjerne (faxehus.dk)

I forbindelse med opbygningen af mit undervisningsforløb, har jeg fundet inspiration i Ellen Farr, Lilian Rohde og Lone Smidts bog *“Klædt på til verden (2009)”*: *“En håndbog til undervisere om interkulturel kompetence”*. Dette indbefatter tegn på læring i relation til interkulturelle kompetencer, samt forskellige tilgange til arbejdsformer i undervisningen. Her har jeg overvejende fokuseret på storylinemetoden, der samtidigt falder ind under projektarbejdsformen, der beskrives som en gunstig arbejdsform i forbindelse med udvikling af elevers interkulturelle kompetencer. Jeg har i gruppearbejdet, som ledte op til elevernes arbejde med storylinemetoden, benyttet mig af en fast cooperative learning struktur, hvilket også anbefales i bogen. Derudover har jeg i forbindelse med formålets udførelse, fulgt Olga Dysthes principper om et flerstemmigt klasserum. Forløbet bestod således af fire dele:

1. En 8 min. video om slaveriet, efterfulgt af et dialogbaseret læreroplæg med fokus på at danne overblik over klassens faglige udgangspunkt og elevernes respektive læringsforudsætninger.
2. Kildearbejde i grupper: Klassen blev inddelt i 6 grupper, med hver deres underemne (se bilag 1). Gruppearbejdet er struktureret ud fra cooperative learning strukturen *“Ekspertgrupper”*. Hver gruppe fik udleveret 2-5 originalkilder fra bl.a. rigsarkivet (se eksempel i bilag 3), samt

tilhørende arbejds spørgsmål. Eleverne besvarede nu spørgsmålene ud fra de udleverede kilder, eller ved selv at søge information. Efter endt gruppearbejde, tilgik eleverne nye "krydsgrupper", bestående af minimum en ekspert i hvert underemne. Eleverne fremlagde derefter skiftevis, for medlemmerne af deres nye gruppe. Efter hver fremlæggelse, var der afsat tid til at stille opklarende spørgsmål eller etablere en diskussion i gruppen.

3. Storyline: På klassen indgik jeg i samråd med eleverne kontrakten for storylinen (se skemaet i bilag 2), hvorefter grupperne tilgik arbejdet med hver deres storyline, som skulle visualiseres i form af en planche. Hver gruppe fremlægger efterfølgende deres storyline for klassen.
4. Afsluttende refleksionssamtale: efter principperne om et flerstemmigt klasserum. Samtalen fungerede samtidigt som evaluering af forløbet.

GENERELLE OBSERVATIONER OG REFLEKSIONER I EMPIRIINDSAMLINGEN

Generelt oplevede jeg en progression i forhold til elevernes fordybelse i emnet og kreative udfoldelse, i takt med at elevernes storylines tog form. I starten af forløbet observerede jeg, at nogle elever søgte mere konkrete mål for undervisningen, og derfor henvendte de sig ofte til mig, for at kontrollere om det nu kunne være rigtigt, at de fik så "frie rammer". Særligt én elev, der var særligt aktiv i det strukturerede kildearbejde, havde svært ved at tilgå den opdagelsesprægede tilgang i arbejdet med storylinemetoden. Omvendt gav metoden plads til mere abstrakte forståelser af empati. Dette kan bl.a. fremvises, da en elev illustrerer sin affektive tilknytning til historien, og da eleven skulle beskrive, at en slave blev voldtaget af den plantageejer, som ejede hende. Eleven valgte at illustrere overgrebet ved at klistre et billede af en bolle, med et bedrøvet ansigt, på gruppens storyline (se bilag 4). Udover en enkelt gruppe, valgte alle en slave som hovedperson i deres storylines. Den sidste gruppe, valgte at tage udgangspunkt i en skibskok, som havde sympati for slaverne. Dette kan evt. forklares ved, at et perspektivskifte, der tager udgangspunkt i fortidens anderledeshed, kan være svært at foretage (Larsen & Poulsen 2021, s..67). Derfor er det sandsynligvis sværere at tage ejerskab over en fortælling, hvis hovedpersonens tanker og handlinger falder uden for elevernes nutidige moralske kodeks. Ud fra betragtningen om at arbejdet med storyline efterfulgte elevernes arbejde med originalkilder, har eleverne muligvis også været mere motiverede for at beskæftige sig med underhunden ("underdog").

ANALYSE

Selve tilgangen for min analyse vil være overvejende deduktiv. Derfor har jeg valgt at tage teoretisk afsæt i Michael Byrums fem tegn på interkulturelle kompetencer. Derudover tager jeg også afsæt i Endacott og Brooks tre dimensioner inden for historisk empati, der vil fungere som teoretisk værktøj for opgavens analyse. Herved bliver det muligt at konkretisere, hvorledes undervisningens overordnede mål om at styrke elevernes interkulturelle kompetencer blev til, og hvordan eleverne stilles overfor en erkendelsesproces. Denne proces baserer sig overvejende på ønsket om at tillade eleverne en stærkere tilegnelse af handlekompetencer ud fra undervisningens tilgang, hvormed de indser at egen kreativ tænkning og argumentation har stor betydning. Et af de bærende elementer i analysen, vil fremstå som en analysemodel bestående af elev citater, skriftlige fremstillinger foretaget af eleverne i forbindelse med udarbejdelsen af storylinen og selve fremlæggelsen af storylinen. Derudover vil der fremgå citater fra den dialogbaserede dobbeltlektion, der fungerer som afslutning på forløbet. Analysemodellen, som præsenteres senere i analysen, tjener to overordnede formål. 1. At illustrere overlappet mellem Byrums fem tegn på interkulturelle kompetencer og Endacott & Brooks tre dimensioner indenfor historisk empati, i et undervisningsforløb med brug af storylinemetoden. 2. Skemaet fungerede som et syntetiserende redskab i min analyse af elevernes bevægelser. Dette skal sættes i kontekst til de historiske empatidimensioner og elevernes tegn på interkulturelle kompetencer. Jeg har valgt at fremhæve to eksempler fra skemaet (se citat. 10 & 3), som jeg mener tydeligt illustrerer Byrums samt Endacott & Brooks givne teorier.

DE TRE DIMENSIONER

Elevernes undersøgelse af den historiske kontekst gennem bearbejdelse af de udleverede, historiske kilder fra ekspertgrupperne, henholder sig til dimensionen om historisk kontekstualisering. Gennem denne tilgang disponeres eleverne for selv at skabe dimensionen for den historiske kontekstualisering. Derved sættes rammen for tilvejebringelsen af elevernes egen forståelse for udgangspunktet i undervisningen. Konteksten og den røde tråd, for elevernes fortælling, holdes i hævd gennem nøglespørgsmålene. Således blev det muligt for mig som underviser at dirigere, uden at diktere, retningen for elevernes arbejde med storylinemetoden. På denne måde var det også muligt at opbygge en undervisning, der disponerede eleverne for at foretage et perspektivskifte ift. historisk empati. I forlængelse heraf baner den affektive tilknytning vejen for forståelsen af, hvordan de historiske aktørers

specifikke situation, følelsesmæssige landskab og erfaringer kan have haft indflydelse på deres handlinger, tanker og følelsesmæssige respons.

Når man som underviser konkretiserer det faglige indhold, er det derfor vigtigt at være bevidst om ens egen rolle i udlægningen af de perspektiver, der udgør referencerammen for elevens forståelse af indholdet. Dette beror sig på at give eleverne mulighed for at inddrage egne overvejelser og erkendelser i den historiske ramme. F.eks. kan dette ses i analysemodellen (citater nr. 10), hvor en gruppe af elever vælger at beskrive forholdet mellem en homoseksuel, mandlig kok og en mandlig slave på båden. Ud fra et praksisteoretisk perspektiv, kan der argumenteres for at eleverne sidestiller datidens praksisformer (kultur som praksis), der var forbundet med at være slave, med datidens praksisformer ift. det at være homoseksuel. Hvilket kunne tyde på, at eleverne forsøger at finde en historie-kontekstualiseret betydningssammenhæng mellem det at være slave og homoseksuel. Altså det som Iben Jensen kalder "kultur som betydningssystemer". Eleverne formår i denne storyline at inddrage dimensionen om perspektivskifte, gennem deres løbende indlevelse i både kokkens og slavens individuelle forhold, samt deres interne kærlighedsrelation. Eleverne udvider altså den historiske kontekst til ikke blot at omhandle slavernes forhold, men også andre befolkningsgrupper, der tilsvarende har levet under kummerlige forhold og som ligeledes faldt uden for den normative ramme af datidens dominerende praksisformer. Selve referencen til en anden marginaliseret gruppe (homoseksuelle) forbinder sig til elevernes egne erfaringer med menneskers følelsesmæssige respons, da dette muligvis er mere relaterbart for denne elevgruppe. Eleverne fortidsfortolker på baggrund af deres nutidsforståelse og illustrerer dermed deres affektive tilknytning til historien, samtidig med at de tager ejerskab over fortællingen. Dette kommer til udtryk i følgende uddrag fra den homoseksuelle skibskoks dagbog, hvor lænker bruges som metafor for den enkeltes livssituation:

"I dag så jeg den frihed slaverne må have følt, da jernene blev taget af dem. Deres øjne blev tændt med liv, da de så al maden. Det bragte mig en smule lykke. Manden fra i går fangede igen mine øjne. Men selv uden lænker, er han stadig fanget som mig."

Når eleverne beskriver at kokken: "så den frihed slaverne må have følt". Formår eleverne at højne deres abstraktionsniveau fra kun at omhandle kokkens emotionelle respons, til hvordan slavernes følelsesmæssige respons, må have påvirket kokkens følelsesmæssige respons.

FEM TEGN PÅ INTERKULTURELLE KOMPETENCER

Storylinemetoden disponerer eleverne for et scenarie, der faciliterer inddragelsen af egen nysgerrighed og vilje til at opsøge ny viden, og dermed potentielt forkaste egne tidligere forkerte forestillinger om et givent kulturelt emne. For at skabe den historiske kontekstualisering må eleverne nødvendigvis dykke ned i konkrete historiske begivenheder, som fremmer forståelsen for andres og egen kultur. Herved kan der argumenteres for, at eleverne kommer i besiddelse af ny viden, der sætter dem i stand til selvstændigt at kunne fortolke og forholde sig kritisk til historiske, samfundsmæssige forhold både i egen og andres kultur. I analysemodellen (se citat 3) understøttes dette af en af elevgruppernes arbejde med storylinemetoden, hvor deres hovedperson bliver solgt af en magtfuld afrikansk høvding, der solgte slaver til den danske stat. Denne idé kom fra en elev, der tilhørte ekspertgruppe 1 (se bilag 1), som havde underemnet "*Slavehandelens begyndelse og samarbejdet med afrikanerne*". I beskrivelsen af Mansa Musas position i verdenshandlen, skrev ekspertgruppen således:

“Mansa Musas er større på kortet (det catalanske atlas) end hele DK. Altså at en mand, har samme værdi, hvis ikke større end et helt land. Mansa Musa har selv placeret sig på kortet for at vise hvor mange penge og magt han har.”

Gennem dette citat ses det at eleverne gør sig overvejelser, der ikke blot baserer sig på selve slavehandlen, men derimod forudsætningerne for datidens praksis ifm. slavehandel. I historien med den afrikanske høvding, danner gruppen muligvis paralleller mellem datidens kulturer (interkultur) og forkaster elevernes (mulige) forkerte forestillinger om at kun europæere ansås som “de onde”. Dermed kan der argumenteres for, at eleverne formår at skabe et andet helhedsbillede af slavehandlen, ved at fortolke specifikke, historiske begivenheder fra andres såvel som egen kultur.

I analysemodellen fremgår det at i 9 ud af 10 af citaterne, bevæger eleverne sig indenfor både dimensionerne vedrørende perspektivskifte og historisk kontekstualisering. Eleverne bevæger sig derimod kun inden for dimensionen for affektiv tilknytning i 4 ud af de 10 citater. Foruden dette har de fire citater også tilfælles, at eleverne viser tegn på "*færdigheder til at fortolke produkter eller begivenheder inden for ens egen og andres kulturer, og relatere dem til ens egen eller andres kulturer*". Ud fra disse oplysninger er det muligt at fremvise en betragtning, der tyder på, at eleverne har gode forudsætninger for at kunne fortolke og relatere inden for rammerne af egen eller andres kulturer. Hvis de

altså samtidigt bevæger sig inden for den affektive tilknytningsdimension. Dette kan omvendt opfattes som værende en faglig problematik, der beror på elevernes manglende historiebevidsthed. Eleven formår muligvis ikke at foretage et perspektivskifte, hvis eleven sætter sig ind i eller forstår fortiden ud fra nutidens præmisser. Eleverne risikerer muligvis at tolke ud fra deres egen mentale horisont og præsentistiske blik, hvilket kan resultere i, at eleverne kun anskuer fortiden som primitiv og tilbagestående.

ANALYSEMODEL

Citat/skriftlig fremstilling	Interkulturel kompetence / Historisk empati-dimension (forkortet)	Hvad siger det noget om?
<p>1.Skriftlig: ”<i>Det afrikanske samfund var ikke kristne, og på den undskyldning ville de hvide fange de indfødte, da de ikke var rigtige mennesker. I kilder læser vi hvordan selv adelsfolkene blev fanget, brændmærket og solgt videre til øerne. Så statussen de havde i deres liv, var fuldstændig irrelevant da de hvide kom og tog dem</i>”</p>	<p>Færdigheder i interaktion og undersøgelse</p> <p>Kritisk kulturel bevidsthed/politisk dannelse</p> <p>-----</p> <p>Historisk kontekstualisering</p>	<p>At eleven/eleverne selvstændigt har tilegnet sig viden om historiske praksisformer (tilfangeselskabet af indfødte). Derefter vurderer eleven, at det at være adelig (kulturel/samfundsmæssigt forhold) ikke har betydning. Det viser en forståelse for den historiske kontekst ift. sociale og kulturelle normer.</p>
<p>2.Citat: ”<i>Hvis slaverne så hvad konsekvenserne for at overtræde regler var, var der mindre chance for at de ville gøre det. For eksempel hvis slaverne så at man blev halshugget, hvis man prøvede at løbe væk, var der jo nok mindre slaver der ville gøre det</i>”</p>	<p>Færdigheder i interaktion og undersøgelse</p> <p>-----</p> <p>Perspektivskifte</p> <p>Historisk kontekstualisering</p>	<p>Eleven forsøger gennem perspektivskiftet at rationalisere, hvorfor plantageejerne afstraffede slaverne. Eleven tager ikke slavens perspektiv, for at tale om hvor forfærdeligt det ville være at få hugget hovedet af, eller se til imens en anden fik det. Eleven beskriver det i stedet ret nøgternt fra plantageejers perspektiv. Eleven gør derved ikke slavens følelser til det centrale, men fokuserer på hvordan man på en effektiv måde kunne undgå, at ens slaver flygtede. Eleven må altså nødvendigvis have tilegnet sig viden om denne kulturelle praksisform ud fra den givne historiske kontekst.</p>

<p>3.Skriftlig: <i>"Mansa Musas er større på kortet (det catalanske atlas) end hele DK. Altså at en mand, har samme værdi, hvis ikke større end et helt land. Mansa Musa har selv placeret sig på kortet for at vise hvor mange penge og magt han har. Man kan se hans indflydelse på Afrika bl.a. via. alle de mange moskéer, der er placeret rundt om i Afrika på."</i></p>	<p>Parathed til at forkaste forkerte forestillinger</p> <p>Viden om processer og interaktion</p> <p>Færdigheder til at fortolke og relatere</p> <p>Kritisk kulturel bevidsthed/politisk dannelse</p> <p>-----</p> <p>Perspektivskifte:</p> <p>Historisk kontekstualisering</p>	<p>Eleven viser, at vedkommende er bekendt med interaktion (selviscenesættelse) og betydningen heraf på et samfundsmæssigt plan. Eleven udviser parathed til at forkaste en forkert forestilling (som eleven muligvis havde) om, at Afrika bestod af uorganiserede og uciviliserede folkeslag. Dette beror muligvis på elevens evne til at tilegne sig ny viden. Afslutningsvis foretager eleven et perspektivskifte og fortolker på, hvorfor mon Mansa Musa udfører den kulturelle praksis (iscenesættelsen)</p>
<p>4.Citat ifm. storyline: En plantageejers kone tager en slave med tilbage til Guld-kysten. Adspurgt: "Var det for at befri hende?" svarer en elev: <i>"Nej, hun skulle jo bruge en til at lave mad for hende på sejlturen"</i>.</p>	<p>Færdigheder i interaktion og undersøgelse</p> <p>Kritisk kulturel bevidsthed/politisk dannelse</p> <p>-----</p> <p>Historisk kontekstualisering</p> <p>Perspektivskifte</p>	<p>Eleven foretager et perspektivskifte ved at argumentere ud fra plantageejers kones interesser. Argumentationen passer overens med kulturelle praksisformer, som var gængse i den historiske kontekst. Dette kan muligvis bero på nyerhvervet viden.</p>
<p>5.Citat ifm. opsamling. Adspurgt: <i>"Hvorfor tror i Danmark benyttede sig af slaver i over 200 år?"</i> Svarer elev: <i>"Alle de andre lande gjorde det jo også, det var jo normalt dengang. Det er lidt ligesom at Kina overvåger folk og putter dem i lejre, men vi får jo alligevel alle vores ting lavet af dem, fordi det er så billigt."</i></p>	<p>Færdigheder til at fortolke og relatere</p> <p>Kritisk kulturel bevidsthed/politisk dannelse</p> <p>-----</p> <p>Historisk kontekstualisering</p> <p>Perspektivskifte</p>	<p>Eleven skifter først perspektiv ved at argumentere ud fra datidens normative moralske kompas. Argumentation passer altså med den historiske kontekst. Til sidst sammenligner eleven det med nutidens danske import fra Kina, hvilket viser kritisk kulturel bevidsthed. Sammenligningen kan ses som elevens forsøg på at gøre Danmark, som slavehandlende nation, mindre abstrakt og mere relaterbar. Dette gøres ved at kæde det sammen med noget nutidigt, der falder indenfor elevens kulturelle referenceramme.</p>

<p>6.Citat ifm. opsamling Adspurgt: "Hvad forstår i ved ordet er en stereotyp?" Elev: "Det er lidt ligesom at man i klassen f.eks. har fodbold drengene og nørderne" Elev: "Man dømmes dem sådan udefra ift. hvad de går i og hvordan de er omkring andre mennesker, men det er jo fordi samfundet har dømt dem til at være det, men de er jo meget mere end bare nørder." Optag: "Hvorfor tror i at jeg spørger om det når vores emne er slavetiden?" Elev: "Det er ligesom det der brev vi læste, hvor én beskrev sorte som om de var dovne dyr. Bare meget værre"</p>	<p>Viden om processer</p> <p>Færdigheder til at fortolke og relatere</p> <p>Kritisk kulturel bevidsthed /politisk dannelse: -----</p> <p>Perspektivskifte</p> <p>Affektiv tilknytning</p> <p>Historisk kontekstualisering</p>	<p>Eleven forholder sig først kritisk til en praksis, som er meget nærværende i elevens liv, nemlig nogle af de praksisformer, der ligger til grund for klassekulturen. Eleven viser herved bevidsthed om eksisterende nutidige stereotyper og samfundets (herunder klassens) reproduktion af dem. Eleven formår alligevel at beskrive et mere nuanceret billede af "nørderne", hvorved hun forkaster kulturforståelsen som forskelle mellem mennesker. Eleven formår derefter at eksemplificere dette i et historisk kontekstualiseret perspektiv. Til sidst viser hun en affektiv tilknytning til de historiske individer, som blev beskrevet med datidens stereotype betegnelse, da hun vurderer, at det må have været "meget værre" at blive betegnet som et dovent dyr end en nørd. Denne vurdering beror på elevens egne erfaringer med følelsesmæssig respons.</p>
<p>7.Citat ifm. opsamling. Adspurgt: "Hvorfor tror i ikke den danske stat har sagt officielt undskyld for slaveriet?" Elev: "Man vil nok undgå at betale erstatning. Det var ligesom da statsministeren sagde undskyld til nogle drenge, som havde boet på sådan et børnehjem (Godhavn), også fik de jo også noget erstatning"</p>	<p>Færdigheder i interaktion og undersøgelse</p> <p>Kritisk kulturel bevidsthed/politisk dannelse: -----</p> <p>Perspektivskifte:</p>	<p>Begge eksempler er et kulturelt såvel som et politisk anliggende, hvorfor dette udviser elevens kritiske kulturelle bevidsthed, samt politiske dannelse. Vha. perspektivskift søger eleven årsagsforklaringen gennem fortolkning af de politiske praksisformer, som er domineret af diplomati, hvorfor elevens argumentation heller ikke udspringer af en affektiv tilknytning, men snarere af visheden om, at politikere tænker pragmatisk.</p>
<p>8.Citat ifm. opsamling. Adspurgt: "Kan man dømmes nogle som værende racist, hvis de bruger ordet neger?" Elev: "Nej det synes jeg ikke. Det er jo ikke sikkert at de kender det samme til historien som vi ved, men man kan jo fortælle dem om hvordan ordet opstod også bruger de det nok ikke mere."</p> <p>Anden elev: "Altså min morfar bruger ordet, men jeg tror virkelig gerne at han vil lade være. Han mener jo ikke noget ondt med det, han er bare vokset op med at ordet ikke betød noget slemt."</p>	<p>Færdigheder i interaktion og undersøgelse</p> <p>Parathed til at forkaste forkerte forestillinger</p> <p>Færdigheder til at fortolke og relatere -----</p> <p>Historisk kontekstualisering</p> <p>Perspektivskifte</p> <p>Affektiv tilknytning</p>	<p>Eleven udviser her en forståelse af ens egne tanker ikke blot er naturlige, ved at skifte perspektiv til sin egen morfar. Hun fortolker sin morfars brug af ordet til at være harmløst, da hun sætter det i en anden historisk kontekst end den nutidsforståelse, hun selv har af ordet. Eleven fortolker altså på baggrund af tilegnet viden om fortidens kulturelle praksisformer, som gør eleven i stand til at relatere det til nutiden. Brugen af ordet neger kan ses som blot en af mange af morfars praksisformer, hvorfor eleven, grundet sit kendskab til morfaren, kan forkaste forestillingen om ham værende racist. Dette kan ydermere ses som elevens erfaringer med morfaren følelsesmæssig respons.</p>

<p>9.Citat ifm. opsamling. Snak om Cirkelkaffepigen. Adspurgt: <i>"Forbinder i lo-goet med andet end kaffe?"</i>. Eleven svarer: <i>"Sådan original afrikansk kultur"</i> Optag: <i>"Hvad siger det om afrikansk kultur i dag?"</i> Elev: <i>"Det ved jeg ikke, der er jo sket helt vildt meget siden hun le-vede."</i> Optag: <i>"Tror du man ville vælge et sådant billede til et kaffebrand, hvis man skulle lave et nyt i dag?"</i>. Elev: <i>"Nej, man ville nok finde noget der var mere moderne. Man ved jo meget mere om af-rikansk kultur nu"</i></p> <p>Optag: <i>"Hvad er problemet med at bruge historien i markedsføring? Styhns bruger da f.eks. en stereotyp fremstilling af vi-kingerne i deres logo?"</i></p> <p>Elev: <i>"Vi er jo stolte over vikingerne. Le-verpostejen er dansk, vikingen er dansk, men kaffedamen er jo ikke dansk."</i> Op-tag: <i>"Synes du så det er et problematisk at et dansk firma bruger en afrikaner?"</i></p> <p>Elev: <i>"Jeg tror ikke de (cirkelkaffe) prø-vede at nedgøre afrikanere da de lavede logoet"</i></p> <p>Anden elev: <i>"Ift. stereotyper, så er det på Tiktok lige for tiden meget populært med sådan nogle videoer, hvor de fortæller hvad de forbinder de forskellige lande med. Der laver de f.eks. videoer om dan-skere som sådan nogle der voldtager og har hjelme på."</i> Optag: <i>"Hvad synes du om det?"</i> Elev: <i>"Sådan er vi jo slet ikke mere, så jeg blev bare sådan; er det vir-kelig sådan som de ser os."</i></p>	<p>Parathed til at forkaste for-kerte forestillinger</p> <p>Færdigheder til at fortolke og relatere</p> <p>Kritisk kulturel bevidsthed/ politisk dannelse</p> <p>-----</p> <p>Perspektivskifte</p> <p>Historisk kontekstualisering</p> <p>Affektiv tilknytning</p>	<p>Eleven fortolker hermed først et produkt inden for egen kultur og relaterer det til elevens nu-tidsforståelse af egen, samt afrikansk kultur. Det kunne tyde på, at elevens evne til at skabe en historisk kontekst ift. afrikansk kultur er mangelfuld, da vedkommende svarer <i>"man ved jo meget mere om afrikansk kultur nu"</i>. Ci-tatet kan dog bruges til at vise, at eleven er be-vidst om, at pigen fra Cirkelkaffe kan tolkes som en statisk kulturfremstilling. Eleven be-væger sig i perspektivskiftedimensionen ved at forsøge at skabe en forståelse for hvorfor Cirkelkaffe har valgt deres logo. Eleven mora-liserer altså ikke gennem nutidens briller, men forsøger at se det i historisk kontekst.</p> <p>Den anden elev bidrager med et eksempel, som er tættere på elevernes referenceramme og som er et godt eksempel på, hvordan stere-otyper kan skabes, hvis man ser kultur som forskellen mellem mennesker. Ved at relatere Cirkelkaffepigen til et kultursyn, der foregår på det internationale sociale medie Tiktok, så foretager eleven en affektiv tilknytning til dem, som måtte føle, at Cirkelkaffepigen bi-drager til en stereotyp fremstilling og udviser derved kritisk kulturel bevidsthed overfor en kulturfremstilling fra eget land.</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>10.Indgår i storyline: <i>"I dag så jeg den frihed slaverne må have følt, da jernene blev taget af dem. Deres øjne blev tændt med liv, da de så al manden. Det bragte mig en smule lykke. Manden fra i går fangede igen mine øjne. Men selv uden lænker, er han stadig fanget som mig"</i></p> <p>Storyline fortsat: <i>"Karl (kokken) fortalte hvordan han var kommet til jobbet her på skibet, og at han i virkeligheden hader det der foregår. At de behandler os som dyr, men at han ikke kan sige det højt fordi så mister han sit job og sin status her på skibet".</i></p>	<p>Færdigheder til at fortolke og relatere</p> <p>Færdigheder i interaktion og undersøgelse</p> <p>-----</p> <p>Historisk kontekstualisering</p> <p>Perspektivskifte</p> <p>Affektiv tilknytning</p>	<p>Det kunne tyde på, at eleverne her forsøger at finde en historisk kontekstualiseret kulturel betydningssammenhæng mellem det at være slave og homoseksuel. Eleverne formår at perspektivskifte, gennem deres løbende indlevelse i både kokkens og slavens individuelle forhold, samt deres interne kærlighedsrelation. Dette illustrerer elevernes affektive tilknytning, samt evne til at tilegne sig viden om datidens kulturelle praksisformer. I vores samtid har rettighedsforkæmpende interesseorganisationer som Black Lives Matter, LGBTQ og danske Feministisk Initiativ ofte en bred appel på tværs af etnicitet, seksualitet og køn. De tilstræber alle frigørelse af kulturelkonserverne normer. Hvilket måske kan forklare elevernes valg af perspektiver og dermed forståelser af storylinens personer, som værende i samme kulturelle "lænker".</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

DISKUSSION

I teoriafsnittet beskrev jeg tidligere, at termen interkultur indikerer, at kultur kommer i spil, når der er interaktion mellem mennesker. Ud fra denne betragtning, kan det i sagens natur være svært at operationalisere noget, der per definition er dynamisk og flygtigt. Når jeg alligevel har gjort forsøget, er det med bevidsthed om, at mit indsamlede data kun fremviser et kontekstualiseret billede af en social arena (undervisningen), hvor der konstant foregår kulturelle praksisformer. Når jeg vælger at analysere et bestemt elevcitater eller en skriftlig fremstilling, kan dette højst give mig et statisk øjebliksbillede af en praksis, der både er påvirket af de praksisformer, der kom før, og dem som fulgte.

Det må da være vanskeligt at vurdere, hvorvidt eleven i citat 3. f.eks *"udviser holdninger, nysgerrighed og parathed til at forkaste forkerte forestillinger"* om afrikanere, når jeg ikke kender til hvilken forestilling eleven havde før forløbet? Derudover kan der stilles spørgsmålstegn til eleven i citat 8. om han/hun rent faktisk foretager en *"fortolkning af produkter eller begivenheder inden for ens egen og andres kulturer, og relatere dem til ens egen eller andres kulturer"*, eller om eleven udelukkende

begrunder morfarens praksis på baggrund af hans/hendes affektive tilknytning til ham? Her argumenteres der for, at gennem denne undervisningsform disponeres eleverne for bl.a. at *“udvise holdninger, nysgerrighed og parathed til at forkaste forkert forestillinger”*. Dog er det ikke muligt at konkludere om disse elever på længere sigt bevarer dette ændrede perspektiv. Således er det også muligt, at stille spørgsmålstejn til en videre læreproces, som fordrer at bevare og fortsat udvikle elevernes interkulturelle kompetencer, da udefrakommende faktorer må have stor betydning hos den enkelte elev - og på denne måde påvirke - hvordan eleven vælger perspektiv ift. en given historisk problematik. Således må styrkelsen af interkulturelle kompetencer gennem undervisning opfattes, som en længerevarende opgave, og deraf også en læringsproces som skal bunde i en faglig undervisning. Eleverne disponeres altså, gennem denne undervisningsform, for styrkelse af interkulturelle kompetencer, men det er svært for mig, at fremvise hvorledes eleverne på længere sigt bevarer disse perspektiver, eftersom jeg ikke har mulighed for at lave en mulig opfølgning på denne specifikke problemformulering.

En anden nødvendig faktor at have for øje er, at jeg i undersøgelsen har været aktør på to forskellige planer. 1. jeg har alene konstrueret undervisningen, og derigennem fastsat rammerne for undervisningen, som eleverne har måtte arbejde ud fra. Min påvirkning kommer derved til udtryk i form af de spørgsmål, såvel som de svar jeg har konstrueret for eleverne. 2. Dertil kan det nævnes, at elevernes begrænsede kendskab til mig som lærer, kan have haft indflydelse på magtforholdet og måske elevernes virkelyst i undervisningen. Dette kan således have påvirket min undervisning, og have gjort det mindre overskueligt for eleverne at gøre sig fælles erfaringer, da de muligvis er vant til en anden undervisningsform og en anden underviser. Derudover vidste jeg allerede - som skrevet tidligere i metodeafsnittet - hvad jeg ledte efter i min observation af undervisningen, og derfor er det muligt at argumentere for, at jeg som underviser har haft andre konstruerede oplevelser af undervisningsudbyttet end eleverne.

HANDLEPERSPEKTIVER

Inden jeg fremviser min konklusion, vil jeg beskrive nogle handleperspektiver, som jeg mener vil være meningsfulde at overveje, hvis man som lærer tilsigter en historieundervisning, der fordrer gode elevforudsætninger for udvikling af interkulturelle kompetencer. Derudover tager alle perspektiver afsæt i Den åbne skole jf. folkeskoleloven § 3 stk. 4-5 & § stk. 9 (Retinformation.dk, 2017)

Det er selvfølgelig oplagt, helt fysisk at flytte undervisningen, for på den måde at udfordre nogle af skolens mere eller mindre statiske praksisformer, som består i kraft af de fysiske rammer og fagspecifikke klokketimer. Her ville en udlandstur selvfølgelig være en ideel mulighed, men mindre kan sagtens gøre det. Et museumsbesøg er en anden oplagt mulighed. Her møder eleverne fortolkninger og forståelser af fortiden i praksis, hvilket kan give eleverne et indblik i hvordan både kulturer- kulturforståelse og kulturformidling ændrer sig over tid. Når det er sagt, må læreren være bevidst om at elever ikke blot disponeres for at udvikle interkulturelle kompetencer i mødet med andre etniciteter, religioner eller nationaliteter. Er man af den opfattelse, så vil man udelukkende fokusere på kultur som forskellen mellem mennesker, hvilket står i kontrast til forståelsen af kultur som praksisformer (interkultur). Selvom der angiveligt er mindre forskel mellem en skoleelev fra Varde og en fra København, end der er mellem en fra Varde og en fra Indien, bør man som historielærer ikke lade sig begrænse til felter, der åbenlyst er anderledes end de repræsentative praksisformer i klassen. Byram beskriver, hvordan interkulturel kompetence er at besidde evnen til at træde 'udenfor', for at gøre det fremmede bekendt og det bekendte fremmed, og til at handle på basis af disse perspektivskift (Byram, 2000, s. 12). For at eleven kan handle, kræver det først og fremmest, at eleven er bekendt med det bekendte. Elevernes kulturelle for- og selvforståelse er en nødvendighed for elevernes erkendelse af dem selv som værende kulturskabende. F.eks. at tage udgangspunkt i elevernes nærområde som læringsrum, hvorfor der vil skabes en fælles referenceramme. Eleverne bliver på den måde opmærksomme på det byrum og kulturlandskab, som de selv lever i. Dette styrker elevernes evne til at tænke historisk, som medvirker en styrkelse af deres historiebevidsthed og kulturelle identitet (Larsen & Poulsen 2021, s. 107-121).

KONKLUSION

Gennem min metode for opgavens fremgang og analyse af undervisningsforløbet, er det muligt at konkludere, hvorledes opgavens problemformulering besvares. Det er muligt at konkludere i dette undervisningsforløb, at eleverne udviser et eller flere af Byrams fem tegn på interkulturelle kompetencer, samtidigt med de bevæger sig inden for en eller flere af Endacott og Brooks tre dimensioner for historisk empati, i givne situationer. Det er derfor også muligt at konkludere, at undervisning der tager udgangspunkt i historisk empati og som benytter storylinemetoden, disponerer eleverne for at udvikle deres interkulturelle kompetencer. Det er derimod ikke muligt at konkludere om eleverne rent faktisk har styrket deres interkulturelle kompetencer på længere sigt, da jeg ikke har mulighed for at følge eleverne senere. Derudover kan jeg konkludere, at ved brug af storylinemetoden konstrueres der et læringsmiljø, der fordrer elevernes opfattelse af deres kreative tænkning og argumentation, som værende noget af stor betydning. Dette styrker således elevernes handlekompetence og bevirker samtidigt, at eleverne kan udvise historisk empati gennem visualisering eller anden abstraktion i undervisningen. Det er dog ikke muligt at konkludere, hvorledes en reel styrkelse af elevernes interkulturelle kompetencer er fundet sted, og i så fald, hvorvidt dette ville kunne tilskrives mit udførte undervisningsforløb. Dette er ikke muligt at vurdere pga. undervisningens korte forløbstid, samt mit manglende kendskab til, hvorvidt eleverne allerede besad disse tegn på interkulturelle kompetencer før undervisningsforløbet fandt sted. Dog er det muligt at konkludere, at mit undervisningsforløb har disponeret eleverne for at styrke deres interkulturelle kompetencer, da de har arbejdet inden for en struktureret og planlagt ramme, der fordrer at fremvise historie kontekstuelle kulturelle praksisformer, også af mere abstrakt karakter. Afslutningsvis er det muligt at fremlægge en mulig tendens; at eleverne har gode forudsætninger for at kunne fortolke og relatere andre kulturer til sin egen, hvis de har en affektiv tilknytning til den historiske konstruerede kontekst.

LITTERATURLISTE

- Bekendtgørelse af lov om folkeskolen: Lokaliseret d. 21.05.21 på: <https://www.retsinformation.dk/eli/ta/2017/989>
- Bjerre, L. I., (2019) - Historie- fordybelse i en anden tid, Forlag: Hans Reitzel
- Bjerre, L.I. (2019) - Fortidens rolle i historieundervisningen - En analyse af det historisk fremmede i grundskolens historiefag. Danske Professionshøjskoler
- Butters, N.B. & Bøndergaard, J. T. (2010). At gøre kultur i skolen - Mono-, multi- eller interkulturel undervisning. Akademisk Forlag
- Byram, M. (2000) - Sprogforum nr. 18 - Interkulturel kompetence - Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik. Lokaliseret 21.05.21 på: ([https://library.au.dk/fileadmin/www.bibliotek.au.dk/Campus Emdrup/Sprogforum arkiv/SPROGFORUM NO. 18 Interkulturel kompetence.pdf](https://library.au.dk/fileadmin/www.bibliotek.au.dk/Campus_Emdrup/Sprogforum_arkiv/SPROGFORUM_NO.18_Interkulturel_kompetence.pdf))
- Børne- og Undervisningsministeriet 2019, Faghæftet for historie - lokaliseret d. 18.05.21 på: https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Historie.pdf
- Collin, F. (2004): Konstruktivisme. Roskilde Universitetsforlag.
- Den store Danske, lokaliseret d. 18.05.21 på <https://denstoredanske.lex.dk/sympati>
- Dysthe, O. (2005). Det flerstemmige og dialogiske klasserum - Det flerstemmige klasserum - forlag: Gyldendal
- Falkenberg, C. & Håkonsson, E. (2000). Storylinebogen - Storylinemetoden - Krogh forlag

- Haracopos, D. & Luckow, M. (2003): Livskvalitet & etik, En debatbog - Autisme og Asperger syndrom. Center for Autisme
- Hastrup, K. (2010). Feltarbejde. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). Kvalitative Metoder - En grundbog. Hans Reitzels Forlag.
- Jensen, I. (2014). Grundbog i kulturforståelse - forlag: Samfundslitteratur.
- Knudsen, H. E. (2019). I lyset af det fortidige - Dannelse i alle fag. Forlag: Dafolo.
- Larsen, S.T. & Poulsen, J. A. (2016) - Historieundervisningen - En fagmetodik. Forlag: Hans Reitzels
- Nielsen, B. & Nielsen, K. (2010): Aktionsforskning. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). Kvalitative Metoder - En grundbog. Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, V. O. (2000) Storylinebogen - Historieundervisning ved brug af storylinemetoden - Krogh forlag
- NKR (2004) - Profil over danskernes interkulturelle kompetencer i hovedrapporten: Det nationale kompetenceregnskab. Lokaliseret d. 18.05.21 på: <http://static.uvm.dk/Publikationer/2005/NKRrapport/kap09.html>
- Undervisningsministeriet (2005), Det nationale kompetenceregnskab - Kapitel 9 lokaliseret d. 18.05.21 på: <http://static.uvm.dk/Publikationer/2005/NKRrapport/kap09.html>

BILAG

BILAG 1

Gruppe	Emne	Kilder	Spørgsmål
1	Slavehandelens begyndelse og samarbejdet med afrikanerne	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Brev fra Manikongo ➤ Ibn Battutas beskrivelse af Maliriget ➤ Byttehandel ➤ Catalansk atlas 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Hvordan tror i de afrikanske samfund ud før europæerne kom til Guldkysten? ➤ Hvad siger det catalanske atlas jer om Mansa Musa? ➤ Hvilken rolle spillede afrikanerne i slavehandelen? ➤ Hvorfor ville Danmark have handelspladser på den afrikanske vestkyst? Og hvordan påvirkede tilstedeværelse på Guldkysten danskerne og ikke mindst de sorte? ➤ Lav en liste over hvad der blev handlet med, både fra europæiske og afrikansk side. Hvad tror i man ville handle med i dag? ➤ Hvilke nationer var en del af slavehandelen?
2	Guldkysten og købet af de danskvestindiske øer	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Fortet på Guldkysten ➤ Skibet lastes ➤ Tænk engang ➤ Tegning over pakning af slaver 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Kortlæg de danske kolonibesiddelser fra begyndelsen af 1600-tallet til salget af de dansk vestindiske øer i 1917 ➤ Hvorfor tror i det var nødvendigt for danskerne at bygge store fort, så som Fort Christiansborg? ➤ Hvornår, hvorfor og hvordan fik Danmark fat i de dansk vestindiske øer?
3	Sejlturen fra Vestafrika til Vestindiske øen	<ul style="list-style-type: none"> ➤ En dødsensfaglig sejltur ➤ Billeder af genstande til fastspænding ➤ Slaveoprør 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Hvorfor tror i at man sejlede hele vejen til de dansk vestindiske øer med slaverne? ➤ Beskriv forholdene på skibene ➤ Hvorfor tror i at slaverne begik oprør? ➤ Hvorfor tror i at slavehandlerne og sømændene behandlede de sorte som de gjorde? ➤ Hvad mon menes der med "Det sorte guld" ?
4	Slaveauktion og livet på de vestindiske øer	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Slaverne shines op ➤ Slaverne sælges ➤ Slaver sælges ➤ Lav plantager i Afrika! ➤ Billede af brændestempler 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Hvordan mon forholdet mellem slaverne og plantageejerne var? ➤ Hvordan tror i livet som slave på eksempelvis St. Croix var? ➤ Hvem var plantageejerne og hvordan tror i at de var som personer? ➤ Hvad producerede man på plantagerne og hvorfor? ➤ Find eksempler på afstraffelsesmetoder, som blev brugt på de Dansk vestindiske øer. ➤ Hvorfor tror i at de valgte at straffe slaverne så hårdt?

5	Argumenter for og imod slaveriet	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Fordele ved at afskaffe slavehandel ➤ Forsvar af slaveri 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lav et skema med argumenter for og imod slaveriet, set med datidens øjne ➤ Prøv bagefter om vi kan gøre det samme, men nu set med nutiden øjne. ➤ Hvem fik noget ud af slaveriet? Og tror i det var en god forretning? ➤ Tror i at der er mennesker som lever under slave-lignende forhold i dag? Hvor, hvorfor og hvordan?
6	Ophævelsen af slaveriet og efterspillet	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Afskaffelse af slavehandel ➤ Billede af "I am Queen Mary" 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Hvilke grunde var der til at slavehandlen blev afskaffet? ➤ Beskriv hvad der skete i henholdsvis 1803, 1848 og 1917 ➤ Hvorfor var der et oprør 1. okt. 1878 på St. Croix? ➤ Hvem er Mary Thomas? Kan i forestille jer hvordan hun var som person? Og er hun vigtig for Danmarkshistorien og hvorfor?

BILAG 2

Storylinepunkter / "kontrakten"	Nøglespørgsmål	Aktiviteter
<p>Storyline - Lav jeres egen fortælling</p> <p>I skal i gruppen blive enige om en person, som er hovedperson i jeres fortælling. I bestemmer selv hvor lang tid jeres storyline strækker sig over, så længe i tager udgangspunkt i jeres hovedpersoners liv. I bestemmer helt selv hvem personen er, men personen skal i løbet af fortællingen, som minimum befinde sig disse 3 steder:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. På guldkysten 2. På et af slaveskibene 3. På en af dansk vestindiske øer <p>Årstallet er 1755. Den danske stat har netop overtaget administration af de danske anlæg på Guldkysten.</p> <p>Trekantshandelen: Danmark eksporterer varer som for eksempel våben, brændevin og jern fra København eller Flensborg til Guldkysten i Afrika. På Guldkysten køber de danske skibe afrikanske slaver, som de eksporterer til de Vestindiske Øer, hvor de bliver solgt som arbejdskraft i forbindelse med plantagedriften.</p> <p>I 1671 blev Vestindisk Kompagni etableret ved kongelig koncession. Handelskompagniet fik monopol på handelen med de vestindiske øer. Vestindisk Kompagni koloniserede I 1672 øen Sankt Thomas og påbegyndte produktionen af sukker. I 1718 overtog kompagniet nabooen Sankt Jan, og i 1733 købte kompagniet Sankt Croix af den franske stat. Den danske stat har netop i år (1755) overtaget driften på de tre øer.</p>	<p>Hvordan ser Guldkysten ud?</p> <p>Hvem udgør befolkningen på Guldkysten?</p> <p>Hvordan tror i jeres hovedpersoners hverdag så ud på Guldkysten, på skibet og på øerne?</p> <p>Hvordan foregår det når skibene bliver lastet og hvad og hvem mon de har med?</p> <p>Hvordan tror i mon det må have været at tage den lange sejlur mellem Guldkysten og De Dansk vestindiske øer?</p> <p>Hvad tror i jeres hovedperson fik at spise på Guldkysten, på skibet og på øerne?</p> <p>Hvad sker der på plantagerne på øerne?</p> <p>Hvordan var jeres hovedpersoners forhold til plantageejerne?</p> <p>Hvad sker der når skibet kommer i land på en af de vestindiske øer?</p> <p>Hvad synes jeres hovedperson om slaveri?</p> <p>Hvad synes jeres hovedperson om Danmark?</p>	<p>Skriv en biografi om jeres person og tegn en skitse af jeres person. Hvilken beklædning, personlighed, attitude m.m. har jeres person. Biografien skal indeholde:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Navn • Udseende • Status i samfundet • Arbejde og opgaver • Familieforhold • Forhold til andre • Sociale og økonomiske forhold • Tanker og drømme om fremtiden <p>I skal tegne grundplanen for et fort og for en havn på Guldkysten.</p> <p>Jeres hovedperson befinder sig på et fragtskib på vej til en af de dansk vestindiske øer. Skriv et brev hjem til hans/hendes familie.</p> <p>Skriv jeres hovedpersoners dagbog. Beskriv minimum en dag fra Guldkysten, skibet og fra øerne. (dagbogen kan i bruge til at forklare forløbet i jeres fortælling)</p> <p>Vis hvordan jeres hovedperson sov imens han/hun var på Guldkysten, skibet og på øerne. (diskuter i gruppen, hvordan i vise det)</p>

--	--	--

BILAG 3



Slaveoprør

Slaveskibet Christiansborgs skibsprotokol, 26. februar 1775



Den 26. om morgenen kl. 5 efter sædvane åbnede vi en fjerdedel af vores store luger for at kalde 4 styk af dækslaverne op til hjælp med at gøre rent skib sammen med søfolkene og nogle få, 4-5 styk, andre mandsslaver. Dette arbejde var knap nok kommet i gang, før jeg gik ned fra dækket i kahytten. Kort derefter hørte jeg over mig en stærk tummel og alarm. Derpå blev råbt ned, at slaverne overløb os. Jeg greb da 2 hukkerter [sabler], én gav jeg overstyrmanden, og én beholdt jeg selv. Da vi kom op – hvad der ikke var sent – erfarede vi, at 30-40 mandsslaver var rundtom, for og agter på dækket. Nogle havde knive, nogle andre havde håndvåben af træstumper, og nogle skreg af fuld hals. ... I dette oprør, overløb og attack blev 4 af de hvide stukket og skåret af negrene, meget nær dødsstik. Dog håber jeg, de kan nok endnu kureres. ...

Vi havde langt fra ikke kræfter imod dem, men vi manglede ikke mod, og Guds hjælp stod os bi, så at vi fik de fleste fast. Dog sprang mange overbord, som vi aldrig kunne få. ... Nu gik det videre med skyderi og stormløben imod os ... Vi værgede os imod dem, til sidst – af mangel på krudt – med varmt vand, men slaverne havde krudt og kugler nok. De kom op til os ... 3 af mine folk blev skudt, en i låret og to i ansigtet. ... Jeg så mig ikke overvundet endda, men jeg kunne heller ikke andet end at søge mod land med skibet.

Hentet fra <https://kilderne.dk/laeringstilbud/tidslinjerne/den-danske-slavehandel/>

BILAG 4

