

Kenneth Reinecke Hansen, Stine Kaplan Jørgensen og Tom Steffensen

Skønlitteratur mod ensomhed

Litteratur, kunst og filosofi styrker skolens forpligtende fællesskaber

Forskningsrapport fra pilotprojektet



Publiceret af Københavns Professionshøjskole på Open Books <https://openbooks.kb.dk/kp/>

Publikationsdato: juni 2026

ISBN: 97-887-85371-19-5

DOI: <https://doi.org/10.7146/kp.644>

© Kenneth Reinecke Hansen, Stine Kaplan Jørgensen, Tom Steffensen

Dette er en Open Access publikation udgivet under licensen Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0).

Denne licens tillader genbrugere at kopiere og distribuere materialet i ethvert medie eller format i uændret form kun til ikke-kommercielle formål, og kun hvis materialets ophav krediteres.

Citation for publiceret version (APA):

Hansen, K. R., Jørgensen, S. K., & Steffensen, T. (2026) *Skønlitteratur mod ensomhed: Litteratur, kunst og filosofi styrker skolens forpligtende fællesskaber*. Københavns Professionshøjskole.

Indholdsfortegnelse

Forord.....	5
Kapitel 1. Resumé med anbefalinger.....	6
Resumé.....	6
Anbefalinger – implikationer for praksis.....	7
Kapitel 2. Indledning.....	8
Formål.....	8
Ensomhed blandt danske skolebørn.....	8
Litterære samtaler reducerer moralske frakoblinger.....	9
Forskningsspørgsmål.....	10
Læsevejledning.....	10
Kapitel 3. Forskningsoversigt.....	12
State-of-the-art.....	12
Moralske frakoblinger og ensomhed.....	12
Litterære og filosofiske interventioner.....	13
Kapitel 4. Teoretisk ramme.....	18
Moralske frakoblinger og mikropolitiske forhandlinger.....	18
Moralsk viden i tre trin.....	19
Kapitel 5. Udvikling af interventionen.....	22
Interventionsdesign.....	22
Interventionen.....	22
Kapitel 6. Forskningsdesign og -metoder.....	28
Datakilder og metoder.....	28
Analysestrategi.....	32
Kapitel 7. Analyse.....	33
Moralske frakoblinger og tilkoblinger.....	33
Moralsk viden.....	38
Hvad fremmer moralske refleksioner i undervisningen?.....	42
Kapitel 8. Konklusion.....	56
Opsummering af fund.....	56
Implikationer for praksis – justering og redesign.....	57

Referencer	59
Primærkilder fra undervisningsforløbet	59
Sekundærkilder	59
Appendiks A. Interventionens potentialer i andre skolekontekster	66
Undervisningskontekst og case-seleksion.....	66
Indledende observationer	67
Mobbetasken – et bud på redesign	69

Skønlitteratur mod ensomhed:

Litteratur, kunst og filosofi styrker skolens forpligtende fællesskaber

Forskningsrapport fra pilotprojektet *Skønlitteratur mod ensomhed (SMED)*

Udgivet af

Københavns Professionshøjskole med støtte fra LB Fonden

Juni 2026

Forfattere

Kenneth Reinecke Hansen

Stine Kaplan Jørgensen

Tom Steffensen

Tine Langtved Mitchell (Appendiks A)

Kontakt

Kenneth Reinecke Hansen

keha@kp.dk

Forord

Skønlitteratur mod ensomhed (SMED) er et forskningsprojekt, der undersøger, hvordan litteratur, kunst og filosofisk samtale kan styrke eleveres moralske medansvar for at inkludere hinanden i fællesskabet. SMED har i første omgang været afprøvet som pilotprojekt. Denne rapport indeholder forskningsprojektets litteraturreview, teorier, metoder, analyser, konklusioner og anbefalinger.

Pilotprojektet er gennemført af en projektgruppe bestående af:

- Kenneth Reinecke Hansen, lektor, ph.d., Institut for Læreruddannelse, KP (projektleder)
- Stine Kaplan Jørgensen, lektor, ph.d., Institut for Læreruddannelse, KP
- Tom Steffensen, docent, ph.d., Institut for Læreruddannelse, KP
- Ida Geertz-Jensen, lærer, Slotsparkens Friskole, og formand for Dansk Lærerforeningens Folkeskolesektion
- Marie Elmegaard Pedersen, pædagogisk konsulent, Center for Undervisningsmidler, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole.

Ida og Marie har været hovedarkitekterne på planlægning og gennemførelse af undervisningen, mens Kenneth, Stine og Tom står for følgeforskningen. Vi vil gerne takke for forbilledligt godt samarbejde.

Vi vil desuden gerne sende en stor tak til eleverne, lærerne og ledelsen på Slotsparkens Friskole i Jægerspris. Eleverne i 8. klasse har velvilligt ladet sig underkaste survey, observationer og interviews. Deres navne er af forskningsetiske grund anonymiseret i denne rapport.

Forskningsprojektet var delvist finansieret af LB Fonden med en bevilling på kr. 499.400. LB Fonden har ikke haft indflydelse på forskningsprojektets metoder og resultater.

Frederiksberg, d. 22. maj 2026

Kenneth Reinecke Hansen, Stine Kaplan Jørgensen og Tom Steffensen

Kapitel 1. Resumé med anbefalinger

Resumé

Formålet med forskningsprojektet *Skønlitteratur mod ensomhed (SMED)* er at forebygge og afhjælpe ensomhed og social isolation blandt børn og unge gennem en sociofaglig indsats i folkeskolens danskundervisning. Projektet har udviklet og pilotafprøvet en skønlitterær, kunstnerisk og filosofisk intervention, der gennem særlige måder at arbejde med litteratur, kunst og filosofisk samtale sigter mod at styrke udskolingselevens empati og derigennem deres moralsk forpligtende medansvar for at inkludere ensomme elever i skolens fællesskaber. Projektet belyser følgende forskningsspørgsmål:

Hvordan kan man tilrettelægge, gennemføre og evaluere en skønlitterær, kunstnerisk og filosofisk intervention i folkeskolens danskundervisning, der styrker elevernes moralske tilkoblinger og dermed fordrer dem til forpligtende handlen og inklusion af ensomme elever?

Analyserne viser, at eleverne tydeligt tager afstand fra direkte mobning og åbenlys social eksklusion, men samtidig udviser ambivalens i spørgsmål om indirekte eksklusion, skyld og ansvar. En stor del af eleverne placerer ansvaret for ensomhed hos individet selv, og flere tilslutter sig forklaringer, der implicit giver den ensomme skylden. Dermed fremstår ensomhed ofte som et individuelt problem frem for et fælles anliggende.

Et centralt hovedfund i projektet er imidlertid, at *litteraturarbejdet styrker elevernes sprog for moralske refleksioner*. Gennem arbejdet med Søren Jessens grafiske roman *Porcelænspi-gen* og andre litterære tekster og kunstværker samt videoer, skriveøvelser og filosofisk samtale får eleverne adgang til et fælles begrebs- og billedsprog, som gør det muligt at tale mere nuanceret om ensomhed, ansvar og fællesskab. Analyserne viser især tydelige tegn på udvikling af *moralsk perception* og *praktisk-moralsk dømmekraft*, idet eleverne i stigende grad får øje på moralsk betydningsfulde situationer og kan forhandle, hvad der i konkrete sammenhænge kunne være passende at gøre.

Samtidig viser analyserne, at *forpligtende handlen* er den mest udfordrede del af elevernes moralske beredskab. Der ses et vedvarende spænd mellem refleksion og handling, som blandt andet hænger sammen med social risiko, frygt for statustab og bekymring for uønskede forpligtelser. Det er derfor væsentligt at understrege, at interventionen (naturligvis) ikke fører til fuldt udviklede moralske tilkoblinger hos alle elever. Analyserne peger til gengæld på en igangværende bevægelse i elevernes refleksioner, hvor flere gradvist bevæger sig væk fra moralske frakoblinger og mod en mere relationel og fællesskabsorienteret forståelse af ansvar.

Endelig viser analyserne, at lærerens rolle er afgørende. Læreren fungerer som moralsk rammesætter og koreograf, der gennem spørgsmål, metakommentarer, udfordringer og tydelig

normmarkering forstyrrer individualiserende forklaringer og understøtter et fælles refleksionsrum. Interventionens virkning kan derfor ikke forstås uafhængigt af lærerens dømmekraft, relationskompetence og klasseledelse eller af den skolekultur, hvori forløbet gennemføres.

Vigtigste pointer fra studiet

- Litteraturarbejdet skaber et fælles refleksionsrum og et mere nuanceret sprog for ensomhed og moralsk forpligtende medansvar.
- Eleverne afviser direkte eksklusion – såsom mobning – men forhandler fortsat skyld og ansvar, ofte med en tendens til at individualisere ensomhed.
- Eleverne udvikler gennem arbejdet med litteraturen deres evne til at få øje på og vurdere moralsk betydningsfulde situationer, mens omsætning til handling forbliver en udfordrede dimension.
- Lærerens måde at rammesætte, udfordre og følge op på elevernes udsagn og refleksioner er afgørende for, hvordan forståelser af ensomhed og ansvar udvikler sig i klassen.
- Social risiko – herunder frygt for statustab og uønskede forpligtelser – begrænser i mange tilfælde elevernes handlemuligheder.

Anbefalinger – implikationer for praksis

På baggrund af analyserne peger projektet på følgende anbefalinger til en ensomhedsforebyggende litteraturredidaktik:

1. **Prioritér litteraturens rolle som refleksionsrum:** Skønlitteratur, kunst og filosofisk samtale bør anvendes med fokus på at styrke elevernes sprog for moralske refleksioner gennem langsamlæsning, gentagelse og arbejde med gennemgående temaer og billedsprog.
2. **Gør handlingsdimensionen eksplicit:** Da moralsk handling er det mest udfordrede trin, anbefales arbejde med små, konkrete og lavrisikofyldte handlinger samt fælles opfølgning og refleksion over deres betydning og konsekvenser.
3. **Arbejd direkte med social risiko og status:** Elevernes frygt for statustab og social smitte bør tematiseres eksplicit gennem filosofiske samtaler om 'tilskuernes' ansvar og fælles forpligtelse.
4. **Anvend materielle aktiviteter med tydelig faglig kobling:** Materialeøvelser som porcelænskop-limning og broderi understøtter fordybelse og fokus, når de er klart forankret i litteraturens tematik; mere forstyrrende rekvisitter bør fravælges.
5. **Styrk lærerens rammesættende rolle og gruppedesign:** Tydelig lærerstyring og tilbagevendende loops, kønsblandede grupper og klare roller fremmer fordybelse og moralske refleksioner bedre end helt frit gruppearbejde uden lærerintervention.

Kapitel 2. Indledning

Formål

Projekt Skønlitteratur mod ensomhed har til formål at forebygge og afhjælpe ensomhed og isolation blandt børn og unge gennem en indsats i litteraturundervisningen i skolens danskfag. Konkret udvikler og pilotafprøver vi en intervention, der gennem særlige måder at arbejde med litteratur, kunst og filosofi styrker udskolingselevens empati og derigennem moralsk forpligtende medansvar for at inkludere alle i skolens fællesskab. Projektet er gennemført i et samarbejde mellem Københavns Professionshøjskole, Center for Undervisningsmidler på UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole og Slotsparkens Friskole. Projektet er støttet af LB Fonden.

Rapportens formål er at bidrage til en forskningsbaseret udvikling af ensomhedsforebyggende litteraturdydidaktik i almindelighed og projektets teorier, metoder og didaktikker i særdeleshed.

Ensomhed blandt danske skolebørn

Et stigende antal børn og unge i Danmark oplever ensomhed og isolation i skolen. I *Skolebørnsundersøgelsen* fra 2022 har 9 procent af eleverne angivet, at de ofte eller meget ofte føler sig ensomme (Madsen et al., 2023). Den nyeste nationale trivselsmåling viser, at næsten hver fjerde elev føler sig ensom: 24 pct. af eleverne i 4.-9. klasse svarer, at de har følt sig ensomme meget tit, tit eller en gang imellem det seneste skoleår. 7 pct. angiver, at de meget tit eller tit føler sig ensomme (UVM, 2024). Resultaterne understøttes af andre undersøgelser og forskning, som viser, at mange børn og unge i Danmark ikke oplever at være en del af skolens fællesskaber, men i stedet oplever ensomhed og isolation (Bruselius-Jensen et al., 2021; Bruselius-Jensen et al., 2023; Hansen & Nielsen, 2020; Ottosen et al., 2022). VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd foretager med jævne mellemrum undersøgelser, som belyser børn og unges trivsel. VIVE dokumenterer blandt andet, at forekomsten af ensomhed blandt skoleelever er stigende (Ottosen et al., 2022). Tallene er beskæmmende, og konsekvenserne ved ensomhed er alvorlige.

Flere undersøgelser og studier peger på, at oplevelsen af ensomhed forårsager tristhed, lavt selvværd og manglende lyst til at gå i skole (Skole og Forældre, 2020). Dertil kommer, at oplevelsen af ensomhed for mange er forbundet med stor skam og selvbebrejdelse (Siegumfeldt, 2019; Søndergaard, 2008; Thornberg, 2018). Ofte vil børn opleve venskaber som noget fundamentalt og en forudsætning for at være et 'normalt' barn, hvilket gør, at oplevelsen af ikke at have venner kan forårsage, at man føler, der er noget galt med en selv, hvilket kan forstærke skam- og skyldfølelsen (Bjereld, 2016). Følelsen af ensomhed er således ikke kun smertefuld og uønsket i sig selv. En lang række internationale undersøgelser har vist, at unge, der oplever vedvarende og intens ensomhed igennem barndommen eller ungdommen, er i højere risiko

for at udvikle sundheds- og adfærdsrelaterede problemer senere i livet end de børn og unge, som ikke føler sig ensomme, eller som kun føler sig ensomme en gang imellem. Problemerne er karakteriseret ved fx lavere karakterer, skolefravær og skolefrafald, men også mere alvorlige konsekvenser såsom angst, selvskade, depression og selvmordstanker (Lereya et al., 2015; Murberg, 2009; Winslade & Kecskemeti, 2016).

Eksisterende indsatser til bekæmpelse af ensomhed fokuserer ofte på den ensomme selv, fx headspace.dk, lifemap.dk, mindhjelper.dk. Sådanne tilbud kan være meget hjælpsomme (Larsgaard et al., 2026), men flere forskere peger på, at man med et fokus på den ensomme selv risikerer at fastholde en forståelse af ensomheden som et individuelt problem, hvor ansvaret for at skulle bekæmpe ensomheden er placeret hos den enkelte. Ensomheden *privatiseres* så at sige, og barnet eller den unges fornemmelse af, at ensomheden er selvforskyldt, kan deraf blive forstærket. I stedet opfordrer forskere til at dirigere blikket mod fællesskabet, 'tilskuerne' (*bystanders*) og de sociale dynamikker i klassen (Carboni, 2020; Thornberg et al., 2023b). Ensomhed er forbundet til skolens sociale liv, og det er her, man kan gøre en stor forskel i bekæmpelse af ensomhed. Eksempelvis peger en undersøgelse om ensomhed og mobning i skolen fra Maryfonden og Epinion på skolekammeraters centrale betydning for social skoletrivsel og fremhæver den positive effekt af, at skolekammerater blander sig og intervenserer (Hansen & Nielsen, 2020). Flere andre undersøgelser viser tilsvarende, at netop hjælpen fra klassekammerater synes at være den mest effektive strategi i forhold til at bryde ensomhed og isolation (Bruselius-Jensen et al., 2023; Davis & Nixon, 2011, 2013).

Desværre dokumenterer undersøgelsen fra Maryfonden/Epinion, i tråd med mange andre studier, at langt størstedelen af tilskuerne til mistrivsel i skolen forbliver passive (Brüggemann et al., 2019; Hansen & Christensen, 2020; Thornberg & Jungert, 2013). En undersøgelse fra Skole og Forældre peger desuden på, at ensomhedsindsatser, der retter sig mod et fælles ansvar og tilskuernes interventionspligt, synes kraftigt fraværende på skolerne (Skole og Forældre, 2020). Der er derfor stor efterspørgsel på indsatser til skolen, der dels betragter ensomhed som knyttet til sociale dynamikker, og som dels sigter mod interventionspligten hos omgivelserne (Christoffersen, 2019; Hansen & Nielsen, 2020).

Vores projekt møder denne efterspørgsel med en intervention, der direkte sigter mod styrkelse af fællesskabet, 'tilskuerne' og de sociale dynamikker i klassen som en mere effektiv måde at bryde ensomhed og isolation i fællesskabet.

Litterære samtaler reducerer moralske frakoblinger

Projektets indsatsteori bygger på begrebet moralsk frakobling (*moral disengagement*), der kan forklare, hvorfor mennesker nogle gange opfører sig på måder, der ellers strider imod deres moralske normer (Bandura, 1999). Indsatsen adresserer sociofagligt (Schmidt, 2015) de moralske frakoblinger *gennem* arbejdet med skønlitteratur, kunst og filosofi i skolens største fag, dansk. Det er flere gange vist eksperimentelt, at læsning af skønlitteratur af høj kvalitet

har en positiv effekt på både børns og voksne læseses empati og mentalisering, det vil sige forståelse af egne og andres mentale tilstande, og dertil knyttede handlinger (Kidd & Castano, 2017a). Projektets design og undervisningsmetoder er blandt andet inspireret af narrativ medicin, hvor læger og medicinstuderende på blandt andet Syddansk Universitet træner mentalisering gennem studier af kunst og skønlitteratur (Rasmussen & Sodemann, 2020). SMED-projektet har ikke et eksperimentelt design, men i lighed med den teoretiske inspiration er vi interesserede i, hvordan litteraturen kan sættes i spil i forhold til elevers sociale praksisser. I SMED arbejder eleverne således med litteratur og kunst ud fra både indlevende, undersøgende, dialogiske og filosofiske tilgange.

Forskningsspørgsmål

Forskningsprojektets overordnede forskningsspørgsmål, som rapporten samlet set søger at belyse, lyder:

Hvordan kan man tilrettelægge, gennemføre og evaluere en skønlitterær, kunstnerisk og filosofisk intervention i folkeskolens danskundervisning, der styrker elevernes moralske tilkobligheder og dermed fordrer dem til forpligtende handlen og inklusion af ensomme elever?

Forskningsspørgsmålet har dermed både en danskidaktisk og en moralsk-inkluderende dimension. Det er muligt at beskrive de to dimensioner hver for sig, men interessen i denne rapport samler sig primært om de danskidaktiske tiltag, der styrkede elevernes moralske tilkobligheder samt forpligtende handlen og inklusion. Begrebet 'moralske tilkobligheder' er ikke velbeskrevet i litteraturen, men dækker over en orientering mod at vedkende sig et moralsk medansvar og handle i overensstemmelse med dette – i modsætning til de mekanismer, hvor ansvaret frakobles eller forskydes (Thornberg et al., 2023a). Til at kvalificere forskningsspørgsmålets 'forpligtende handlen og inklusion' tager vi afsæt i aristotelisk dydsetisk og undersøger elevernes forhandling af *moralsk viden* i tre stadier: moralsk perception (*aisthesis* hos Aristoteles), praktisk-moralsk dømmekraft (*phronesis*) og handling (*praxis*) (efter Brinkmann, 2003). Projektets teoretiske og moralskfilosofiske grundbegreber uddybes i kapitel 3 og 4.

Læsevejledning

Denne rapport består af i alt otte kapitler, som tilsammen belyser udvikling, afprøvning og analyse af forskningsprojektet. Rapporten er opbygget, så læseren både kan få et hurtigt overblik over projektets hovedresultater og fordybe sig i projektets teoretiske, metodiske og didaktiske grundlag.

Kapitel 1 indeholder et samlet resumé af forskningsprojektets væsentligste fund samt en række anbefalinger til ensomhedsforebyggende litteraturredidaktik. Kapitlet er rettet mod læsere, der ønsker et koncentreret overblik over projektets resultater og praksisimplikationer.

Kapitel 2 er rapportens indledning. Her redegøres der for projektets baggrund, formål og indsatsteori samt for de overordnede forskningsspørgsmål, der har styret undersøgelsen. Kapitlet situerer projektet i en dansk skolekontekst og introducerer rapportens opbygning.

Kapitel 3 præsenterer en forskningsoversigt, der indkredser den eksisterende forskningsbaserede viden om ensomhed, moralske frakoblinger og tilskuermekanismer i skolen. Kapitlet redegør desuden for internationale studier af litterære, kunstneriske og filosofiske interventioner, som har inspireret projektets didaktiske og metodiske design.

Kapitel 4 udfolder rapportens teoretiske ramme. Her introduceres de centrale begreber om moralske frakoblinger og tilkoblinger samt et analytisk blik for mikropolitisk forhandling i elevernes samspil. Kapitlet præsenterer endvidere en dydsetisk forståelse af moralsk viden som en bevægelse mellem moralsk perception, dømmekraft og handling.

Kapitel 5 beskriver udviklingen af interventionen Skønlitteratur mod ensomhed. Kapitlet redegør for interventionsdesignet, undervisningsforløbets opbygning, de anvendte materialer og aktiviteter samt de didaktiske principper, der har informeret forløbet.

Kapitel 6 omhandler forskningsdesign og -metoder. Her redegøres der for projektets datakilder, herunder survey, deltagerobservationer, elevinterviews og elevproducerede artefakter, samt for den anvendte analysestrategi.

Kapitel 7 præsenterer analyserne af det empiriske materiale. Analyserne har fokus på elevernes moralske frakoblinger og tilkoblinger, deres udvikling af moralsk viden samt på de undervisningsmæssige greb og betingelser, der synes at fremme (eller hæmme) moralsk refleksion og handlen.

Kapitel 8 samler rapportens konklusioner og diskuterer implikationer for praksis. Kapitlet peger på justeringer og videreudviklingsmuligheder i forhold til både interventionen og fremtidige ensomhedsforebyggende indsatser i skolens danskfag.

Appendiks A afrapporterer fra et delstudie med en SMED-inspireret intervention i andre skolekontekster for at undersøge, hvordan det didaktiske design kan virke for elever med en mere sammensat socioøkonomisk og sproglig baggrund og med lærere uden ejerskab til materialet.

Ortografi

Overalt i rapportens løbende tekst er ortografien normaliseret i direkte citater fra undersøgelsens respondenter og indsamlede dokumenter. Dette gælder kun citater, ikke screendumps fra elevernes produktioner. Elevernes navne er af forskningsetiske hensyn ændret.

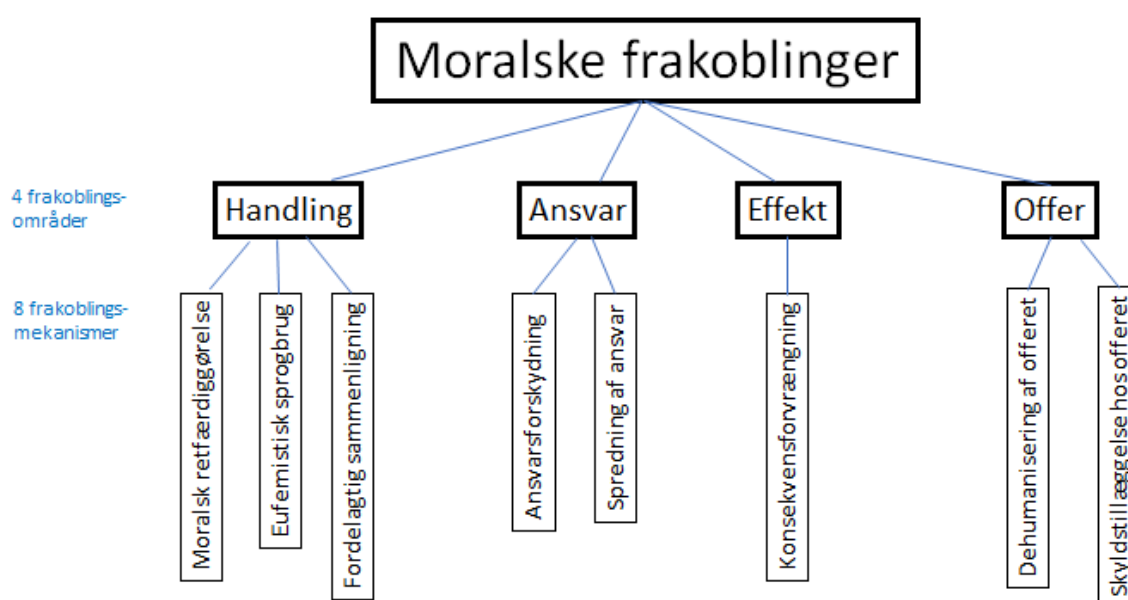
Kapitel 3. Forskningsoversigt

State-of-the-art

Skønlitteratur mod ensomhed adresserer ensomhedsudfordringen på to sammenhængende områder: For det første undersøger vi moralske frakoblingsmekanismer blandt elever, med særligt fokus på passive tilskuere til ensomhed. Og for det andet intervenserer vi *gennem* danskfagets æstetiske og eksistentielle dannelsesdimension med afsæt i skønlitteratur, kunst og filosofi. I det følgende præsenterer vi den eksisterende forskning på området og dermed vores teoretiske og didaktiske afsæt for interventionen.

Moralske frakoblinger og ensomhed

Teorien om moralsk frakobling (*moral disengagement*) beskæftiger sig med, hvordan mennesker selektivt kan frakoble moralsk selvrenselse, når de opfører sig på måder, som strider imod deres moralske normer (Bandura, 1999). Ifølge Bandura kan mennesker frakoble sig den moralske forpligtelse ved hjælp af i alt otte forskellige frakoblingsmekanismer, der hver er placeret inden for fire forskellige frakoblingsområder. I vores redigerede oversættelse (fra Obermann, 2011) hedder områderne *handling*, *ansvar*, *effekt* og *offer*, se Figur 1. Det synes eksempelvis at være en gældende moralsk norm, at man skal sikre, at ingen i skolen ekskluderes. Ikke desto mindre får mange legitimeret *ikke* at leve op til det moralske ansvar ved brug af moralske frakoblingsmekanismer, eksempelvis *ansvarsforskydning*, *konsekvensforvrængning* eller *skyldstillæggelse hos offeret*.



Figur 1. Model over moralske frakoblinger: områder og mekanismer (oversat fra Obermann, 2011, s. 134, redigeret).

Mange studier påviser en tydelig sammenhæng mellem forekomsten af moralske frakoblinger og forekomsten af mobning og eksklusioner i skoleklasser (Obermann, 2010; 2011; Pozzoli, et al., 2012; Sticca & Perren, 2015; Wang et al., 2017), ligesom en lav forekomst af moralsk frakobling kan betyde, at flere tilskuere vil have en tendens til at bryde ind og hjælpe klassekammerater, der ekskluderes (Gini et al., 2015; Thornberg & Jungert, 2013; Tolmatcheff et al., 2022).

Skønlitteratur mod ensomhed fokuserer hovedsageligt på gruppen og de kollektive moralske frakoblinger, idet individuelle holdninger og handlinger ikke bør ses som afsondret fra den sociale kontekst. Studier har blandt andet vist, at ikkemoralske handlinger er under kraftig påvirkning fra omgivelsernes normer og accept (Zimbardo, 2007, 2014), og at en ændring i gruppens moralske normer hurtigt kan medføre ændringer i den enkeltes handlinger (Burns et al., 2010). Gruppens moralske normer fungerer således som både en rettesnor og en regulator for individets adfærd (Bandura, 1999), og de moralske frakoblinger kan såvel blive forstærket som reduceret i samspil med ændringer i gruppens kollektive moralske frakoblinger (Gini et al., 2015; Tolmatcheff et al., 2022). Mere generelt er der en tydelig sammenhæng mellem de moralske normer – og dertil knyttede moralske fra- og tilkoblinger – der gør sig gældende i en klasse, og hvor mange der oplever utryghed, ensomhed og isolation (Horton, 2011; Jørgensen, 2016; Teng et al., 2020; Thornberg et al., 2023a).

På trods af den tydelige sammenhæng mellem sociale eksklusioner og moralsk frakobling er der kun ganske få interventionsprogrammer, der inkorporerer bekæmpelse af moralsk frakobling som en del af indsatsen (Wang & Goldberg, 2017). Mobbe- og klasseledelsesforskere fremhæver desuden, at mange skoler har en uheldig tendens til at opfatte det sociale og faglige som adskilt – og ikke som sammenflettede processer (Plauborg, 2015, 2016; Schmidt, 2015; Wang & Goldberg, 2017). I tråd hermed opfordres der til at medtænke, hvordan det faglige arbejde i skolen har stort potentiale i forhold til også at kunne forebygge og sikre social trivsel (Granström, 2006; Hymel et al., 2015; Plauborg, 2017). I dette projekt adresseres de moralske frakoblinger derfor *gennem* arbejdet med litteratur – og mere generelt kunst og filosofi – i skolens største fag, dansk. En sådan intervention er ikke tidligere set i en dansk sammenhæng, selvom sammenlignelige internationale studier viser særdeles opmuntrende resultater.

Herunder redegøres for de studier, der har inspireret og informeret vores projekt. Det drejer sig om både voksenlitterære (herunder eksperimentel psykologi og narrativ medicin) og børnelitterære interventioner.

Litterære og filosofiske interventioner

Ekspérimentel psykologi

I særligt den amerikanske forskningslitteratur er der efterhånden en veletableret tradition for eksperimentelt-psykologisk at undersøge, om og under hvilke omstændigheder skønlitteratur kan have en positiv effekt på læseres *Theory of Mind (ToM)*, det vil sige deres "capacity to

identify and understand others' subjective states" (Kidd & Castano, 2013, s. 377). ToM bruges ofte synonymt med *mentalizing*, dansk: mentalisering (Rasmussen & Sodemann, 2020, s. 3), og har både en affektiv og en kognitiv komponent, hvor især førstnævnte er tæt forbundet til empati.

Kidd og Castano (2013), der i høj grad har dannet paradigme for denne slags studier, påviser gennem en række kontrollerede eksperimenter, at læsning af (passager af) litterær fiktion midlertidigt forbedrer voksne læsers ToM – målt ved *Reading the Mind in the Eyes Test (RMET)* – sammenlignet med at læse nonfiktion, populær fiktion eller intet (kontrolgruppe). Mere generelt foreslår studiet, at ToM kan forbedres gennem engagement i og med kunst i det hele taget.

Panero et al. (2016) har gennem et tilsvarende eksperimentelt studium leveret en meget profileret indvending mod Kidd og Castano (2013), og de to studier har – i hvert fald i den offentlige debat – udgjort to modpoler. Derfor er det desværre en udbredt opfattelse herhjemme, at der *alligevel ikke* er en sammenhæng mellem læsning af skønlitteratur og ToM (fx Jakobsen, 2017; Mai, 2019). Dette på trods af, at der er påpeget væsentlige metodologiske problemer i Panero et al. (2016) (Kidd & Castano, 2017b), og at den samlede evidens *for* en sammenhæng mellem læsning af litterær fiktion og ToM generelt er langt større (Black & Barnes, 2015; Kidd et al., 2016; Kidd & Castano, 2017a, 2017b, 2018; Pino & Mazza, 2016). Hertil kommer, at andre studier påviser nogenlunde samme effekter, men uden at bruge ToM-begrebet, fx at skønlitteraturen kan styrke empati (Bal & Veltkamp, 2013; Johnson, 2012; Koopman, 2016), åbenhed (Djikic et al., 2013) og reducere fordomme (Johnson et al., 2013).

De eksperimentelle studier påpeger således en række betingelser og omstændigheder for positiv effekt af litterære interventioner. For det første opnås der kun (signifikant) effekt med *kvallitetslitteratur*, det vil sige multiperspektivisk og polyfon litteratur (Kidd & Castano, 2013) kendetegnet ved *foregrounding* (jævnfør Mukařovský, 1976), det vil sige brud på normalsproget på et fonetisk, grammatisk eller semantisk niveau – eller mere tekstglobalt i form af en usædvanlig fortæller, synsvinkel eller historiestruktur (Koopman, 2016). For det andet har en længerevarende "exposure to fiction" (Panero et al., 2016) den største effekt. Og for det tredje har det naturligtvis betydning, hvordan man interagerer med litteraturen, ikke mindst via "transportation into the story" (Bal & Veltkamp, 2013; Johnson, 2012), der forudsætter indlevelse og selvforglemmelse (Green & Brock, 2000). Og det er særlig interessant i vores projekt, da transport ikke blot har vist positiv effekt for ToM, men også for testdeltageres "helping behavior" (Johnson, 2012, s. 151).

Narrativ medicin

I en skandinavisk sammenhæng er der positive erfaringer at hente fra forskningsfeltet *narrativ medicin* (Rasmussen & Sodemann, 2020), der også oprindeligt stammer fra USA (se fx Charon, 2008, 2017), hvor læger og medicinstuderende træner ToM/mentalisering gennem studier af

kvalitetslitteratur. Formålet er at styrke lægernes narrative kompetence gennem mødet med litteraturens ”mærkværdighed, kompleksitet og evt. uforståelighed” (Mai, 2019, s. 86) og dens formgivning af sårbarhed (Frandsen, 2018, s. 22). De anvendte litterære metoder har især ud-spring i narratologien (fx Genette, 1980).

De dominerende undervisningsmetoder i narrativ medicin, som vi også er inspireret af i undersøgelsesdesignet, er *nærlæsning* og *kreativ skrivning* (Rasmussen & Maagaard, 2018, s. 18). Nærlæsningen samler sig om de narratologisk-fænomenologiske kategorier *fortæller*, *tid*, *rum* og *metafor* (Charon, 2017, s. 180-207; Rasmussen & Sodemann, 2020, s. 3), og i den kreative skrivning arbejdes der fx med synsvinkelskift (Mai, 2019, s. 94). Desuden inddrages fx billedkunst som förlæsningsstrategi (Mai, 2019, s. 88).

Selvom der er langt fra den narrative medicins professionelle praksis til en skolehverdag, så tilbyder den narrative medicin altså operationaliserede undervisningsmetoder som både før-, under- og efterlæsning. Desuden har den gjort sig overvejelser over fx litteraturvalg, som vores projekt også trækker på.

Børnelitterære interventioner

Sammenlignet med den mængde af forskningslitteratur, der således findes om litterære interventioner og ToM blandt voksne, er det ret overraskende, hvor få sådanne studier, der har børn og unge som målgruppe – når man ser bort fra mere terapeutiske studier, fx *bibliotherapy* (Heath et al., 2011).

Der findes dog undtagelser, blandt andet et amerikansk studie, der arbejder med brugen af litteratur i bekæmpelse af mobning og diskrimination under navnet *The Use of Literature to Combat Bullying* (Labadie et al., 2012). Studiet, der er fænomenologisk inspireret, og hvis data er baseret på interviews med lærere, viser, at lærere gennem deres responsformer i behandlingen af læst litteratur kan påvirke adfærden hos eleverne og herigennem reducere forekomsten af mobning. Et andet eksempel er Roxanne Henkin, der arbejder med transformativ pædagogik gennem brugen af litteratur med det formål at gøre eleverne mere tolerante og inkluderende (Henkin, 2005). Henkins studier peger på, hvordan brugen af litteratur blandt både skoleelever og studerende på videregående uddannelser kan bruges til at skabe større forståelse for minoriteter, social uretfærdighed med videre (Steinmetz & Henkin, 2018). Henkin har desuden vist, hvordan man kan arbejde mod mobning gennem brug af litteratur, der tematiserer forskellighed i forhold til køn, seksualitet, etnicitet og social status (Henkin, 2005). I Henkins studier peges der således på, hvordan brugen af litteratur i skolen – særligt ungdomslitteratur – har et stort potentiale for netop at kunne skabe en dybere forståelse og en større tolerance for forskellighed og social mistro (Harmon & Henkin, 2016).

En anden vigtig undtagelse, som dette projekt er direkte inspireret af, er et studie af Wang og Goldberg (2017) under navnet *Bullying Literature Project – Moral Disengagement (BLP-*

MD), som trækker på forudgående studier, der dog ikke havde moralske frakoblinger-komponenten (Couch, 2015; Wang et al., 2015). Der er tale om et semiekperimentelt interventionsstudie (med kontrolgruppe) med surveys før og efter interventionen. Eleverne er omkring otte år og går i 3. klasse. Interventionen består konkret af fem sessioner a 35-45 minutter, hvor der arbejdes med børnelitteratur, der eksplicit tematiserer mobning, men her tales ikke om, at litteraturen skal have bestemte kvaliteter derudover. De anvendte undervisningsmetoder er diskussion, skrivning og rollespil. Litteraturen og de måder, den efterfølgende diskuteres på, er planlagt og rettet direkte mod det formål at skulle udfordre moralske frakoblinger. Fx lyder et spørgsmål: ”Er det OK at bebrejde offeret for mobning, ligesom det sker i historien?” (knyttet til den moralske frakobling *skyldstillæggelse hos offeret*), et andet: ”Han siger i historien, at han bare ’gør det for sjov’ – hvorfor er det ikke OK?” (knyttet til den moralske frakobling *eufemistisk sprogbrug*), etcetera (vores oversættelser). Efter fortællingerne og opsamlingerne på dem skal eleverne arbejde videre med andre øvelser, hvor de skriver, laver plancher, etcetera. Derudover arbejdes der med alternative strategier ud fra de dilemmaer, der viser sig i teksterne. Som supplement til interventionerne arbejdes der med opmærksomhed på mobning på andre områder i skolen, ligesom forældrene også bliver inddraget og opfordret til at opmuntre deres børn til at fortælle om og bruge de strategier, de har lært under projektet, både i skolen og hjemme (Wang & Goldberg, 2017, s. 920).

BLP-MD-projektets resultater er opløftende, idet der – også i senere afprøvninger af interventionen – ses en tydelig effekt i reduktionen af moralske frakoblinger gennem brugen af skønlitteratur (Scott et al., 2023). Der ses et fald i moralske frakoblinger inden for alle fire områder: *handling, ansvar, effekt og offer*. Dog er data i vidt omfang baseret på selvrapportering, hvorfor det anbefales, at fremtidige studier samler data ”on prosocial behavior and bullying to compliment data from student self-report and teacher report” (Wang & Goldberg, 2017, s. 928). Det er med andre ord ikke nok, at eleven opnår og selvrapporterer en særlig moralsk følelse; moralsk ansvar indebærer også en adfærdsændring, som må medtænkes i designet.

Filosofisk litteratursamtale

SMED-projektet er filosofisk orienteret, da selve det moralske perspektiv traditionelt er en del af den praktiske filosofis område (morallæren). Ydermere lægger interventionen gennem danskfagets dannelsesdimension op til arbejde af eksistensfilosofisk karakter. Det er et kendetegn ved filosofiske spørgsmål, at de – modsat empiriske spørgsmål – ikke har noget entydigt korrekt svar, og at undersøgelsen af dem kræver tid, fordybelse og samarbejde (Helskog & Ribe, 2009, s. 54).

Filosofi som pædagogisk metode har oprindelig sit udspring i USA. Men gennem det sidste halve århundrede har der fra tid til anden været gennemført spredte forsøg med praktisk filosofi i danske folkeskoler, mens der i Norge har været langt mere systematiske forsøg og egentlige curriculære implementeringer – fra børnehaver til gymnasium. I den skandinaviske version

af filosofi med børn er der typisk fokus på dannelse, livsduelighed og dialogisk metode (Breivik & Løkke, 2007; Larsen, 2013).

Studier dokumenterer, at filosofi som pædagogisk metode er inkluderende, da den ikke lægger vægt på rigtige svar, men snarere på at stille relevante spørgsmål i undersøgende fællesskaber (Fastvold, 2009; UNESCO, 2007). Desuden tyder forskning på, at filosofiske samtaler styrker elevers evne til at indtage andres perspektiver (Helskog & Ribe, 2009), deres evne til at lytte og forstå andres synspunkter, til at samarbejde respektfuldt samt – ikke mindst – til at anvende litteratur og kunst som springbræt i egen læring (Pihlgren, 2011, s. 28).

Kapitel 4. Teoretisk ramme

Moralske frakoblinger og mikropolitiske forhandlinger

Som et centralt perspektiv i projektet inddrages teori om moralske frakoblinger (Bandura, 1999), der retter opmærksomheden mod, hvordan mennesker kan frakoble deres moralske selvcensur og dermed legitimere handlinger eller passivitet, der ellers strider mod deres moralske normer. I projektet anvendes perspektivet til at analysere elevers forklaringer, positioneringer og vurderinger i situationer, hvor ensomhed eller social isolation bringes i spil i undervisningsforløbet. Teorien giver et begrebsapparat til at identificere forskellige frakoblingsmekanismer, fx ansvarsforskydning, konsekvensforvrængning eller skyldstillæggelse hos offeret (se kapitel 3).

Projektet retter især blikket mod *kollektive moralske frakoblinger* (Gini et al., 2015), idet elevernes handlinger og vurderinger forstås som indlejret i sociale fællesskaber, hvor gældende moralske ordener og normer har betydning for, hvad der fremstår legitimt og passende. I analysen bruges perspektivet derfor til at undersøge, hvordan forklaringer på ensomhed kan bevæge sig mellem individualisering af problemet og orientering mod relationelt eller fælles ansvar – eller mellem moralske frakoblinger og moralske tilkoblinger.

For at kunne skabe blik for, hvordan sådanne processer konkret udspiller sig i elevernes interaktioner, kombineres perspektivet på moralske frakoblinger med en opmærksomhed på *mikropolitiske forhandlinger*. Den svenske uddannelses- og mobbeforsker Ann-Carita Evaldsson har i sin forskning beskæftiget sig med, hvordan børn situationelt konstruerer moralske ordener i *talk-in-interaction*. Med afsæt i etnografiske studier og konversationsanalyser går Evaldsson tæt på den diskursive praksis på mikroniveau og viser, hvordan moralske ordener opstår, stabiliseres og forhandles gennem børns samtaler. Deltagerne forstås som aktive aktører, der gennem sproglig interaktion organiserer deltagelse og skaber rammer for in- og eksklusion samt bestemte magtrelationer. Moralske ordener ses i den sammenhæng som noget, der hele tiden er til forhandling blandt børn og unge i dagligdags samtaler (Evaldsson & Karlsson, 2022; Evaldsson & Svahn, 2012; Evaldsson, 2007).

I forlængelse heraf peger den norske filosof Arne Johan Vetlesen på, hvordan selv tilsyneladende simple og hverdagslige udsagn som kommentarer om nogen eller noget som 'for meget' eller 'tarvelig' kan forstås som henvisninger til et moralsk univers, idet de implicit siger noget om, hvordan ting – og mennesker – bør være og handle (Vetlesen, 2007, s. 15). Eleverne betragtes dermed som aktive deltagere i produktionen af moralske ordener, herunder kollektive moralske frakoblinger, hvor spørgsmål om ansvar, skyld og hensyn løbende forhandles.

Opmærksomheden på elevernes samspil og forhandlinger fungerer i projektet som et supplerende analytisk perspektiv på, hvordan moralske vurderinger ikke kun kommer til udtryk i

eksplicite udsagn fra elever som individer, men også i små sproglige markeringer, humor, tøven, opbakninger eller diskussioner. Perspektivet bidrager til at belyse, hvordan moralske frakoblinger etableres, stabiliseres og udfordres i elevernes samtaler og samarbejde, og hvordan sådanne processer formes i samspil med undervisningsforløbet og lærerens rammesætning og interventioner, der kan få betydning for, hvilke normer (og moralske frakoblinger) der stabiliseres, og hvilke der udfordres.

Kombinationen af teori om moralske frakoblinger og et blik for elevs samspil og forhandlinger fungerer dermed som et overordnet analytisk perspektiv, der både informerer det metodiske design (observations- og interviewguides) og anvendes i analyserne. Som led i den samlede teoretiske ramme inddrages også en dydsetisk forståelse af moralsk viden, der giver begreber til at analysere, hvordan elever i sådanne processer udvikler moralsk perception, dømmekraft og handling. Dette perspektiv udfoldes i det følgende afsnit

Moralsk viden i tre trin

Som udgangspunkt for vores undersøgelser af, hvordan undervisningsforløbet bidrager til elevernes moralske tilkoblinger og deres orientering mod forpligtende handlen, tager vi afsæt i en dydsetisk forståelse af moralsk viden. I modsætning til regelbaserede moralopfattelser, hvor moral forstås som anvendelse af faste principper, betoner dydsetikken, at moralsk handlen altid må bero på en situationssensitiv vurdering af, hvad der er på spil i den konkrete sammenhæng. Moralsk viden forstås dermed ikke primært som viden om regler, men som en praktisk kunnen, der udvikles gennem erfaring, refleksion og deltagelse i sociale fællesskaber.

Med inspiration fra Aristoteles og nyere fortolkninger hos blandt andet Svend Brinkmann (2003) arbejdes der analytisk med moralsk viden som en bevægelse gennem tre indbyrdes forbundne stadier eller trin: 1. moralsk perception, 2. moralsk dømmekraft og 3. handling. Stadierne skal ikke forstås som adskilte trin i en lineær proces, men som analytiske perspektiver på forskellige aspekter af den samme moralske viden og kunnen. Opdelingen gør det muligt systematisk at undersøge og skabe indblik i, hvorvidt og hvordan elevernes forståelser, refleksioner og handlinger påvirkes gennem undervisningsforløbet.

Det første trin, moralsk perception (*aisthesis* hos Aristoteles), betegner evnen til at få øje på, at en situation har moralsk betydning. Det indebærer at kunne registrere andres sårbarhed, mistrivsel eller behov og forstå, at situationen kalder på opmærksomhed. Moralsk perception forudsætter ofte en form for følelsesmæssig indlevelse eller empati, men også evnen til perspektivskifte – at kunne forestille sig, hvordan situationen opleves fra den andens perspektiv (Vetlesen & Nortvedt 1997, s. 68). Samtidig rummer moralsk perception også, at situationen ikke blot genkendes som betydningsfuld, men kan opleves som noget, der appellerer til én selv som mulig moralsk aktør og dermed åbner for spørgsmålet om, hvorvidt og hvordan man bør reagere. En sådan grundlæggende opmærksomhed på, at noget moralsk er på spil – både for

den anden og i forhold til ens egen mulige rolle – er en forudsætning for, at der kan opstå en egentlig moralsk vurdering eller handling.

Det andet trin, praktisk-moralsk dømmekraft (*phronesis*), handler om evnen til at kunne vurdere, hvad der i den konkrete situation vil være passende at gøre (Brinkmann, 2003). Her er der ikke tale om at anvende en fast regel, men om at foretage en situationsafhængig afvejning, hvor hensyn til relationer, kontekst, timing og mulige konsekvenser indgår. Moralsk dømmekraft kan netop udvikles gennem erfaring og dialog med andre – eller med litteraturen – hvor forskellige handlemuligheder vendes og vurderes. I skolens sammenhæng kan dette fx komme til udtryk, når elever overvejer, hvordan man bedst kan inkludere en klassekammerat uden samtidig at udstille vedkommende.

Det tredje trin, handling (*praxis*), består i den konkrete realisering af den moralske vurdering i praksis. Dydsetikken understreger, at det ikke er tilstrækkeligt at kunne se og vurdere, hvad der bør gøres; moralsk viden indebærer også at have karakterstyrke, mod og sociale færdigheder til faktisk at gøre det (Brinkmann, 2003). Netop dette trin er ofte det mest udfordrende, både fordi ”tanken er lidt nemmere end bare lige at gøre det,” som en af eleverne i vores materiale meget rammende udtrykker det, men også fordi handling kan indebære en vis risiko – fx risiko for afvisning eller tab af social status. Derfor er der i mange sociale situationer et betydeligt spænd mellem at kunne formulere den ’rigtige’ løsning og faktisk at handle på den.

Denne tredeling giver et analytisk redskab til at undersøge, hvordan undervisningen med skønlitteratur, kunst og filosofisk samtale kan understøtte elevernes udvikling af moralsk viden. Perspektivet gør det muligt både at identificere tegn på, at eleverne bliver bedre til at genkende ensomhed og social eksklusion (perception), at de i stigende grad kan formulere situationssensitive vurderinger af, hvad der kunne gøres (dømmekraft), og i hvilket omfang dette også omsættes til intentioner eller begyndende praksis (handling).

Forståelsen af moralsk viden og de tre trin fungerer i rapporten som et centralt analytisk perspektiv og har samtidig informeret udviklingen af såvel undervisningsforløbet som projektets metodiske design. I samspil med rapportens øvrige teoretiske tilgange anvendes perspektivet til at skabe blik for, hvordan undervisningen kan bidrage til at styrke elevernes moralske tilkoblinger og inklusion af ensomme medelever.

Rasmus Fink Lorenzen (2009) opererer med en lignende bevægelse og knytter den til – fiktive – teksters udsigelse (synsvinkel). Han kalder det *empatisk kompetence*, det vil sige

at kunne leve sig ind i en eller flere personers følelser og opfattelse af en given situation, at lade disse synsvinkler indgå i sin egen analyse af en situation, at tage stilling og handle på baggrund af dette samt reflektere over og evaluere handlingen. (Lorentzen, 2009, s. 32).

I vores analyser taler vi om *perspektivskifte*, når undervisningen (indholdet, aktiviteterne, læreren) tilvejebringer refleksioner på især det første af de tre trin: moralsk perception.

Kapitel 5. Udvikling af interventionen

Interventionsdesign

Projektets følgeforskning er designet som en intervention med en før- og efterfase. Interventionen består af i alt seks dages intensivt undervisningsforløb i en testklasse på Slotsparkens Friskole i Jægerspris. Der er således tale om et pilotprojekt med henblik på afprøvning, justering og opskalering.

Forskningslitteraturen giver forskellige anvisninger på, hvordan succesfulde forløb kan være designet, fra et koncentreret testdesign over få timer (fx Kidd & Castano, 2013) til 35-45 minutter lange sessioner over 5 uger (Wang & Goldberg, 2017). For pilotprojektets vedkommende har vi vurderet, at det koncentrerede forløb passer bedst til udskolingen, også for at højne sandsynligheden for, at eventuelle moralske forandringer reelt skyldes interventionen og ikke andre hændelser i mellemliggende perioder. Ulempen ved et koncentreret forløb kan være, at 'chokeffekten' aftager, så snart eleverne vender tilbage til en almindelig skoledag. Derfor måler vi på virkningen umiddelbart efter interventionen, ligesom forløbet mere generelt designes på en måde, så det kan omsættes til den almindelige danskundervisning.

Interventionen varede 32 lektioner, der forløb over to sammenhængende uger, svarende til fem hele dage. I begge uger var der undervisning en hel tirsdag, en halv onsdag og en hel torsdag. Undervisningsforløbet blev gennemført i en 8. klasse med 22 elever (13-15 år) på Slotsparkens Friskole, en privatskole i Jægerspris. Ida Geertz-Jensen og Marie Elmegaard Pedersen udviklede undervisningsforløbet på baggrund af projektets principper og med sparring fra forskergruppen. Ida, der er klassens sædvanlige dansk- og klasselærer, underviste i hele forløbet. Marie var medunderviser på den første interventionsdag.

Interventionen

Undervisningen var i den første uge bygget op omkring Søren Jessens grafiske ungdomsroman *Porcelænspiggen* fra 2025 og et koncept kaldet *Litteratur i kassen* inspireret af Henkel et al. (2020) og undersøgende litteraturundervisning (Hansen et al., 2017; Steffensen, 2021). I den anden uge var undervisningen hovedsageligt bygget op omkring elevernes egen brevkasse kaldet *Hjerteblim* samt elevernes broderier. I forløbet indgik der desuden andre og kortere litterære tekster, videoer med vidnesbyrd fra ensomme unge samt andre kunstneriske udtryksformer, blandt andet streetart og broderi. Gennem begge uger producerede eleverne i grupper en lang række artefakter, der løbende blev hængt op på store foldevægge. Væggene indgik afslutningsvis i en fernisering for forældrene. En mere detaljeret oversigt over undervisningsforløbet ses i Tabel 1. Fotos med glimt fra undervisningen ses i Figur 2-5.

Tabel 1. Undervisningsforløbet i overskrifter.

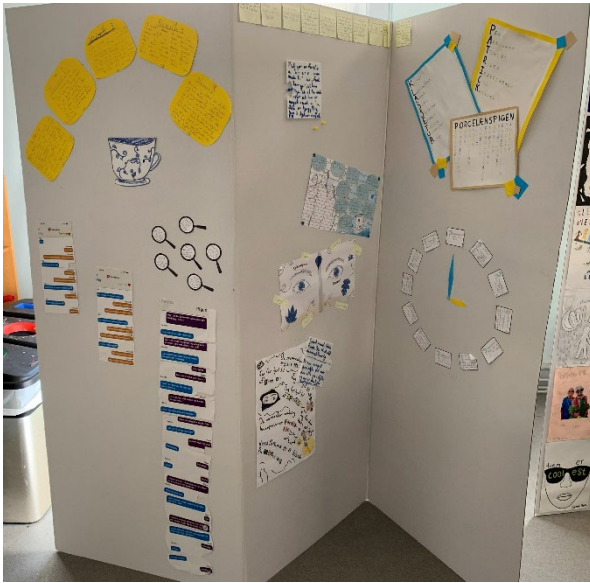
	Indhold	Aktivitet
Uge 1	Skåber (2020): 'De voksne siger'	<ul style="list-style-type: none"> • Tænkeskrivning i hæfter
	Videor med Marie (Børnetelefonen) og Mathilde (Ventilen)	<ul style="list-style-type: none"> • Individuel tænkeskrivning i hæfter • Kollektiv tænkeskrivning på lodrette flader
	Jessen (2025): <i>Porcelæns-pigen</i>	<p>Litteratur i kassen</p> <p>Indhold i kasserne:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nummererede kuverter med opgaver • Logbog • Blyanter og tuscher • Porcelænskop • Sekundlim • Piskeris og papkrus • Knogle og kniv • Tørresnor og tøjklammer • Puslespilsbrikker til at skrive på • Pausekort <p>Aktiviteter i grupper a 3-4 elever:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Stemthed, forventningsopgaver: arbejde med porcelænskop (mærke, knuse, senere samle) • Tekståbnere: første møde med romanen gennem billeder og sansninger • Tekstfor dyber: rollelæsning; hovedperson og bipersoner • Teksttænkere: tørresnor med mødesteder; metaforer; akronymer; skriveøvelse i TextingStory • Verdensvendthed: samle kop, collage, perspektivering • Præsentation af tavler og produkter
Uge 2	Beck (2022): 'Hvem er coolest?'	<ul style="list-style-type: none"> • Forventningsopgave: lave forsider • Udtrykke stemning med emojis • Personstjerner • Tænkeskrivning • Fælles samtale
	iHeart (2014): No-body Likes Me (Zero Likes) .	<ul style="list-style-type: none"> • Tænkeskrivning i TextingStory
	Skåber (2020): 'Richard'	<ul style="list-style-type: none"> • Forventningsopgave, tænkeskrivning på lodrette flader • Tableau med scener, dramatisering, fremførelse
	Hjerteflimmer – elevernes brevkasse	<ul style="list-style-type: none"> • Fælles modeltekst • Vælge problemstilling fra teksterne • Skrive brev til brevkassen • Svare og rådgive fra klassens 'Trivselskommission'
	Følsomt Broderi	<p>Elevernes egne broderier</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vælge én problemstilling fra forløbet, udforme slogan • Brodere slogan
Efter forløb	Foldevægge	<ul style="list-style-type: none"> • Fernisering for forældre



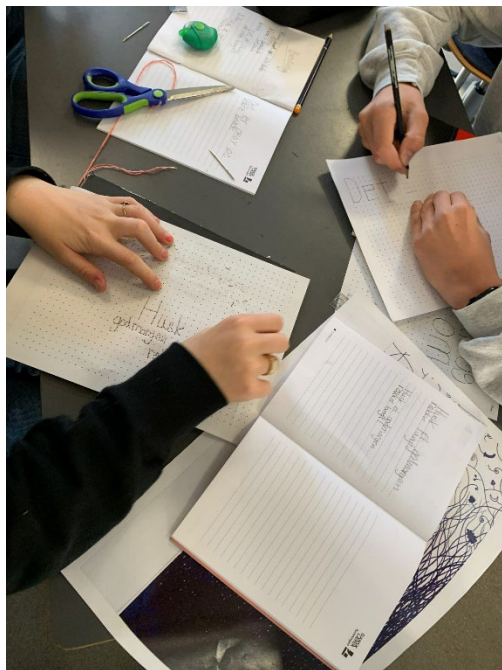
Figur 2. Litteratur i kassen: kassernes design og indhold.



Figur 3. Brevkassen Hjerteflimmer.



Figur 4. Foldevæg med elevprodukter.



Figur 5. Eleverne stikker ud til broderier.

Undervisningsprincipper

Undervisningens form og indhold var struktureret efter de principper, der er beskrevet i kapitel 3 og 4. Det gælder både i forhold til tekster, materialer og undervisningsaktiviteter – der alle var valgt med henblik på at belyse en gennemgående ensomhedstematik, der udfordrer 'tilskuerens' rolle og handlerum. Som helhed var undervisningsforløbet endvidere struktureret efter de tre niveauer af moralsk viden:

Moralsk perception (*aisthesis*). Eleverne skulle blandt andet

- se videoerne om Marie (Børnetelefonen) og Mathilde (Ventilen) og genkende ensomhed i deres situation
- beskrive en oplevelse, hvor de selv har set nogen være ensomme
- genkende ensomheden hos Porcelænspiggen.

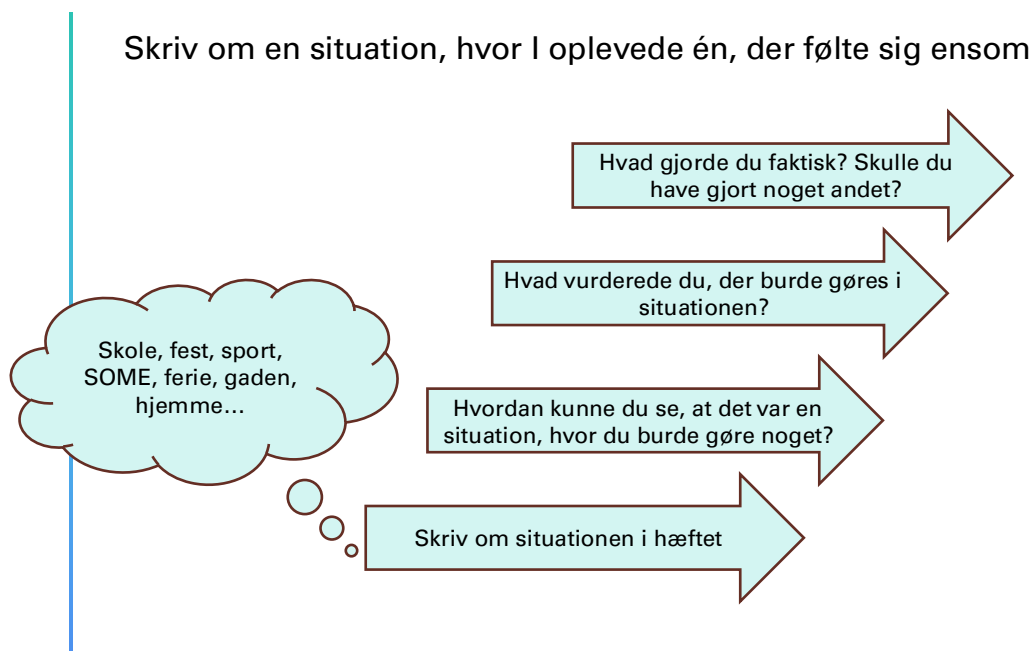
Praktisk-moralsk dømmekraft (*phronesis*). Eleverne skulle blandt andet

- vurdere, hvad man kunne eller burde gøre i forskellige situationer
- analysere teksternes karakterer (fx Porcelænspiggen, Richard, drengen i *Nobody Likes Me*) i forhold til etiske overvejelser over, hvad der kunne være det rigtige at gøre givet situationen.
- reflektere over mulige udfald af forskellige forslag til handlinger.

Handling (*praxis*). Eleverne skulle blandt andet

- udforme konkrete råd til andre i brevkassen *Hjerteflimmer*
- handle skabende gennem broderi, collage og tekstbeskeder.

Undervisningens konkrete opgaver og aktiviteter var ligeledes i vidt omfang struktureret efter de tre moralfilosofiske niveauer, fx i opgavedesign (se de to eksempler nedenfor). I det første eksempel er der tale om en skriveøvelse, hvor eleverne skal reflektere over en selvoplevet situation, se Figur 6:



Figur 6. Slide fra undervisningen med skriveøvelse (de tre trin skal læses nedefra og op).

Det andet eksempel er fra en af de opgaver, eleverne arbejdede med i forbindelse med *Litteratur i kassen* og *Porcelænspigens*:

Læs sammen passagen, hvor klassen går i flok, men hvor Porcelænspigens går alene bagerst:

- Hvordan har hun det? Kan I genkende en lignende situation fra jeres eget liv?
- Hvad burde Porcelænspigens klassekammerater have gjort?
- Skriv/drøft eksempler på, hvad andre i klassen kunne sige/gøre/skrive til Porcelænspigens, som ville ændre situationen.

Kapitel 6. Forskningsdesign og -metoder

Datakilder og metoder

Datakilder

Til grund for vores analyser er der indsamlet empiri i form af en survey (præ- og posttest), feltnoter fra deltagende observation fra tre forskere (rapportens forfattere), fire individuelle elevinterviews, evalueringer fra elever og lærer samt en lang række elevartefakter, herunder især skriveøvelser fra elevernes kladdehæfter, breve til og svar fra brevkassen *Hjerteblimmer*, elevernes broderier samt gruppernes foldevægge med produkter fra især forløbet *Litteratur i kassen*. Et samlet overblik over den indsamlede empiri kan ses i Tabel 2:

Tabel 2. Oversigt over empiri.

Empiritype	Materiale
Survey	Prætest Posttest
Deltagende observation	Observationsfeltnoter fra tre forskere
Elevinterview	Fire elevinterviews
Elevevaluering	Flipovere Padlet med elevsvar Selvevaluering ('stem med fødderne') Kladdehæfter
Lærerevaluering	Lærerens evaluering og refleksion
Elevartefakter	Skriveøvelser i kladdehæfter Foldevægge: <ul style="list-style-type: none">- Talebobler på ansigt- Talebobler på mur- Tillægsord på puslespilsbrik- Akronymer- Lupper med nærlæsning- Tørresnore over centrale steder i <i>Porcelænspiggen</i>- Post-its med stemninger- TextingStorys med chat mellem <i>Porcelænspiggen</i> og Patrick- Collager over fortolkning af temaer- Ordkort: fokus- og slutlæser- Hvem er coolest?-forsider- Person-stjerner: Hvem er coolest? Brevkassen <i>Hjerteflimmer</i> <ul style="list-style-type: none">- Mindmaps- Problemstillinger- Breve- Mundtlige og skriftlige svar Padlet – svar til 'Nobody likes me' Idélister: <ul style="list-style-type: none">- Richard-forudsigelser- For- og imod sociale medier- Drømme og håb Broderier

Metoder

Følgende metoder er anvendt i forskningsprojektet:

- Survey
- Deltagende observation
- Elevinterviews
- Tekstanalyse af elevproducerede artefakter

Derudover inddrages de forskellige former for evaluering fra elever og lærere. Følgeforskningen anvender næsten kun kvalitative metoder. Surveyen er den eneste kvantitative metode, og den spiller en tilbagetrukket rolle. I det følgende beskriver vi, hvorledes de fire metoder er anvendt i projektet.

Survey

Vi har gennemført en præ- og posttest af elevernes kollektive moralske frakoblinger i en tillem্পning af *Classroom Collective Moral Disengagement Scale (CCMDS)* (Gini et al., 2015, s. 388), idet vi har kombineret spørgsmål fra Obermann (2011) og Hymel et al. (2005). I den konkrete survey var der både testspørgsmål (samme i præ- og posttest) og distraktorer (forskellige i præ- og posttest). Rækkefølgen af spørgsmål var forskellig i præ- og posttesten. Der er kun formuleret negative testspørgsmål – og inden for alle otte frakoblingsmekanismer er spørgsmålene formuleret som kollektive, ved at der ikke spørges til den enkelte informants holdning, men til vurderingen af, hvad den gængse holdning i klassen er. Alle spørgsmål indledes således med formuleringen ”Hvor mange i din klasse synes, at ...?” Et eksempel på et spørgsmål knyttet til frakoblingsområdet *ansvar* lyder: ”Hvor mange i din klasse synes, at: Det er ens eget ansvar at finde venner i skolen.” Eleverne krydser derefter af i én af de fem svarmuligheder: *Ingen*, *25 %*, *50 %*, *75 %* eller *Alle*.

Deltagerobservation

Undervejs i undervisningsforløbet foretog alle tre forskere strukturerede deltagerobservationer (Kristiansen & Krogstrup, 2012). Kenneth Reinecke Hansen var til stede i klassen alle seks undervisningsdage, Stine Kaplan Jørgensen i fem dage og Tom Steffensen i tre. Vi indtog rollen som observerende deltagere, hvor vi var fysisk til stede i undervisningen (inkl. frikvarterer, spisepauser, etcetera), og vi havde løbende korte samtaler med eleverne, men uden selv at fungere som undervisere.

Observationerne var på forhånd struktureret gennem fælles observationsguides, der tog afsæt i projektets overordnede forskningsspørgsmål om, hvordan en skønlitterær, kunstnerisk og filosofisk intervention i danskundervisningen kan styrke elevernes moralske tilkoblinger og orientering mod forpligtende handlen og inklusion af ensomme elever.

Observationerne rettede sig særligt mod følgende fokuspunkter:

- hvilke tegn på kollektive moralske frakoblinger og tilkoblinger der kom til syne gennem forløbet
- hvorvidt sådanne frakoblinger blev styrket, forstyrret eller ændret undervejs, og om der samtidig opstod tegn på moralske tilkoblinger
- hvorvidt og hvordan arbejdet gav anledning til, at eleverne genkendte eller reflekterede over moralsk betydningsfulde situationer (moralsk perception/*aisthesis*)

- hvorvidt og hvordan arbejdet gav anledning til refleksioner over, hvad der i situationen kunne være passende at gøre (moralsk dømmekraft/*phronesis*)
- hvorvidt og hvordan der opstod tegn på moralsk agens eller ideer til handling i retning af forpligtende medansvar (*praxis*)
- hvilke tegn der kunne observeres på sociofaglige greb og fællesskabende didaktik, der syntes at modvirke social isolation i klassen
- hvilke undervisningselementer (tekster, øvelser og aktiviteter) der syntes særligt virksomme i forhold til elevernes moralske frakoblinger og udvikling af moralsk viden.

Vi fordelte samtidig vores observationsfokus for at sikre en bred dækning af både undervisningsprocesser og elevrespons. Stine Kaplan Jørgensen havde primært fokus på den del af forskningsspørgsmålet, der vedrører elevernes moralske tilkoblinger, forpligtende handlen og mikropolitisk forhandling af moral, herunder tegn på moralsk viden på tværs af perception, dømmekraft og handling. Kenneth Reinecke Hansen og Tom Steffensen havde i højere grad fokus på de danskidaktiske aspekter af interventionen, herunder undervisningens tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering samt elevernes engagement, respons og intensitet i arbejdet.

Med denne opdeling rettede vi vores observationer mod både elevernes moralske refleksioner og de didaktiske greb og undervisningselementer, der kunne få betydning for forløbets gennemførelse og danne grundlag for de efterfølgende analyser.

Elevinterviews

Efter interventionen blev der gennemført fire semistrukturerede elevinterviews (Kvale & Brinkmann, 2009) med Stine Kaplan Jørgensen som interviewer. Interviewene blev gennemført individuelt og placeret efter afslutningen af forløbet. De havde både et evaluerende sigte og gav samtidig mulighed for at spørge ind til konkrete episoder, elevudsagn og situationer fra undervisningen, som vi havde observeret undervejs i forløbet. Da eleverne havde arbejdet tæt sammen gennem hele forløbet, vurderede vi, at individuelle interviews var mest hensigtsmæssige, fordi det gav den enkelte elev mulighed for at formulere egne erfaringer, refleksioner og vurderinger uden direkte påvirkning fra klassekammerater.

Eleverne blev udvalgt med henblik på variation i køn, engagement og positioner i klassen. Der blev udvalgt to piger og to drenge og samtidig lagt vægt på at inkludere elever med forskellig grad af deltagelse og synligt engagement i forløbet samt elever, der indtog forskellige sociale positioner i klassen. Derudover indgik en vurdering af, at eleverne følte sig trygge ved og havde lyst til at deltage i interviewene.

Interviewene tog afsæt i en semistruktureret interviewguide. Spørgsmålene rettede sig mod elevernes oplevelse af undervisningsforløbet, hvilke tekster, øvelser og aktiviteter der havde gjort særligt indtryk, og hvordan de oplevede arbejdet i forløbet. Interviewene var samtidig

rettet mod at få indblik i elevernes moralske frakoblinger og tilkoblinger samt deres moralske viden, herunder tegn på moralsk perception (*aisthesis*), dømmekraft (*phronesis*) og idéer til handling (*praxis*). Interviewene varede mellem 30 og 60 minutter. De blev lydoptaget og efterfølgende transskriberet.

Tekstanalyse af elevproducerede artefakter

Undervejs i forløbet producerede eleverne en stor mængde skriftlige, visuelle og materielle artefakter som led i undervisningsaktiviteterne. Disse omfattede blandt andet individuelle skriveøvelser i kladdehæfter, breve og svar knyttet til arbejdet med *Hjerteflimmer*, digitale elevbidrag på Padlet, forskellige vægprodukter fra klassens fælles arbejdsprocesser samt kreative produkter som kopper og broderier.

En del af materialerne blev indsamlet fysisk efter forløbet, herunder breve, kladdehæfter og udvalgte materialer fra tavler og foldevægge, hvilket gjorde det muligt at inddrage dem direkte i analyserne. Andre produkter, eksempelvis kopper og broderier, blev dokumenteret gennem fotografier og indgik på den måde som visuelt datamateriale.

Artefakterne er i analyserne læst som elevudsagn og refleksionsspor, der giver indblik i elevernes forståelser, fortolkninger og positioneringer i arbejdet med forløbets temaer. De har dermed fungeret som et supplement til observationer og interviews ved at give adgang til elevernes formuleringer og bearbejdningsprocesser i selve arbejdsprocessen.

Analysestrategi

Alle data er i første omgang kodet tematisk (Braun & Clarke, 2006; Kvale & Brinkmann, 2009). Kodebogen er udviklet med baggrund i forskningsspørgsmålet, således at der er tre kodegrupper, der angår moralske tilkoblinger, forpligtende handlen og inklusion (moralske frakoblinger, moralske tilkoblinger, moralsk viden i tre niveauer), og to kodegrupper, der angår danskundervisningens planlægning, gennemførelse og evaluering (fremmer hhv. hæmmer undervisningens mål). I sidstnævnte er kodegruppen *Elevernes indbyrdes dynamik og samspil* udvidet med fire delvist induktivt genererede underkoder (Køn, Social status, Ironisk distance, Om-sorgskultur), det vil sige, at de viste sig relevante i løbet af vores feltarbejde.

Kodningen er løbende blevet drøftet af de tre forskere, og efterfølgende er de mest prægnante tværgående temaer blevet identificeret og analyseret med BAV-modellen: Beskrivelse, Analyse, Vurdering (Nordentoft et al., 2016). Modellen har hjulpet os med at strukturere samspillet mellem empiriske beskrivelser, analytiske fortolkninger og faglige vurderinger i forhold til forskningsspørgsmålet. Den er anvendt fleksibelt i samspil med den tematiske kodning.

Til brug for denne rapport har vi formuleret Vurderingerne (V i modellen) som propositioner (påstande), som vi underbygger med Beskrivelser (B) og Analyser (A).

Kapitel 7. Analyse

Moralske frakoblinger og tilkoblinger

Eleverne afviser social isolation, men er ambivalente omkring skyld og ansvar

På tværs af det empiriske materiale tegner der sig et mønster, hvor eleverne tager afstand fra direkte eksklusion, men samtidig i flere tilfælde forklarer ensomhed med individuelle forhold hos den enkelte elev eller placerer ansvaret for at håndtere situationen uden for klassefællesskabet (og oftest hos den ensomme selv). Dermed opstår et spændingsfelt mellem en tydelig afvisning af direkte social isolation som legitimt og en mere uklar eller forhandlet forståelse af, hvem der har ansvar for at modvirke ensomhed i praksis. Dette mønster fremgår både af surveyen om kollektive moralske frakoblinger og genfindes også i den kvalitative empiri fra undervisningsforløbet, hvor eleverne i samtaler, elevprodukter og evalueringer løbende reproducerer og forhandler moralske frakoblinger knyttet til ensomhed.

Surveyens undersøgelse af kollektive moralske frakoblinger

At eleverne afviser social isolation, men er ambivalente omkring skyld og ansvar, viser sig tydeligt i surveyen. I surveyen har vi undersøgt elevernes kollektive moralske frakoblinger (Gini et al., 2015) i en præ- og posttest. Der er dog ikke statistisk signifikant forskel på svarene i præ- og posttesten ($p < 0,05$), hvilket ikke mindst skyldes den lave population. Derfor behandler vi svarene under ét, da de viser nogle generelle tendenser i forhold til moralske frakoblinger. I Tabel 3 ses således gennemsnittet af alle svar, sorteret med stigende tilslutning. Forskellen på, hvordan piger og drenge svarer er heller ikke statistisk signifikant, men der er dog store numeriske forskelle, som vi kommenterer nedenfor.

Tabel 3. Præ- og posttest lagt sammen, sorteret fra laveste til højeste gennemsnit (frakoblingsområde i parentes)

Hvor mange i din klasse synes, at:	Gennemsnit	Piger	Dreng
Mobning er okay (HANDLING)	2%	1%	3%
Mobning bare er en normal del af det at være barn (HANDLING)	8%	7%	10%
Det er okay at mobbe tabere (OFFER)	10%	13%	8%
Det at holde nogen udenfor kan være en god måde at lære dem, hvad der er vigtigt for gruppen (EFFEKT)	14%	9%	18%
Når man ser andre blive holdt udenfor, så er der ikke noget, man kan gøre for at inkludere dem i fællesskabet (ANSVAR)	14%	14%	15%
Folk ikke bør have noget imod at blive drillet, for det betyder bare, at man er interesseret i dem (EFFEKT)	14%	13%	16%
Frastødende og utiltalende mennesker fortjener at blive behandlet dårligt (OFFER)	15%	7%	20%
Børn ikke tager skade af at sige grimme ting til hinanden (EFFEKT)	20%	21%	19%
Det nogle gange er okay at holde andre udenfor (HANDLING)	27%	30%	25%
Det er i orden at sige noget grimt til en klassekammerat, da det er langt værre at slå ham/hende (HANDLING)	28%	18%	35%
Børn, der ikke har nogen venner, ofte selv er ude om det (OFFER)	32%	28%	36%
Der ikke er nogen, der tager skade af drillerier, der bare er ment for sjov (HANDLING)	38%	30%	44%
Når nogle mennesker ikke forstår en pæn hentydning, så er det okay at sætte dem på plads på en hård måde (OFFER)	40%	37%	42%
Hvis man opfører sig som en idiot over for andre, fortjener man at blive behandlet dårligt (OFFER)	42%	32%	50%
Det at slå og puffe bare er en måde at lave sjov med andre på (EFFEKT)	44%	47%	41%
Det at ignorere en klassekammerat er ikke nær så slemt som at mobbe ham/hende (HANDLING)	46%	36%	55%
Børn bliver mobbet, fordi de er anderledes (OFFER)	54%	47%	58%
Det er de voksne på skolen, der bør være ansvarlige for at beskytte børn mod mobbere (ANSVAR)	61%	57%	63%
Det er ens eget ansvar at finde venner i skolen (ANSVAR)	67%	70%	66%

Handling

Som det fremgår, bliver mobning betragtet som uacceptabelt i klassen. Der er stort set ingen, der mener, at klassen finder mobning ”okay,” og naturaliseringen – mobning er normalt – får næstlavest tilslutning. Begge falder inden for mekanismen moralsk retfærdiggørelse. Interessant er det, at tilslutningen stiger, når der er tale om eufemistisk sprogbrug – drillerier, der bare er ment for sjov – og fordelagtig sammenligning: Det er værre at slå, og – især – det er ikke så slemt at ignorere som at mobbe. I alle tre tilfælde er tilslutningen størst hos drengene.

Ansvar

Frakoblingsområdet ansvar har en modsatrettet tendens: Der er flest i hele surveyen, der placerer ansvaret for at finde venner hos en selv, og næstflest, der placerer ansvaret for at beskytte mod mobning hos de voksne. Mere opmuntrende er det, at meget få tilslutter sig det tredje udsagn inden for ansvar: "Når man ser andre blive holdt udenfor, så er der ikke noget, man kan gøre for at inkludere dem i fællesskabet." Det tyder på en oplevelse af, at der i det mindste er *noget*, man selv kan gøre.

Effekt

Inden for frakoblingsområdet effekt har mekanismen konsekvensforvrængning generelt lav eller middel tilslutning, bortset fra at 44 % mener, at det er accepteret i klassen at "slå og puffe" for sjov. Måden, spørgsmålet er stillet på, kan muligvis få eleverne til at mene, at der er tale om kærlige puf snarere end vold- Det kan muligvis også forklare, at pigerne har størst tilslutning hér, om end forskellen er lille. En anden – og større – kønsforskel ses i forhold til udsagnet, "Det at holde nogen udenfor kan være en god måde at lære dem, hvad der er vigtigt for gruppen," der har en generel lav tilslutning på 14 %, men dobbelt så mange drenge som piger.

Offer

Den sidste kategori, der handler om at lægge skylden på eller dehumanisere offeret, har ligeledes en interessant spredning i svar. Der er ikke mange, der tilslutter sig, at klassen finder det "okay at mobbe tabere" (selvom de kvalitative analyser tegner et mere broget billede hér), og heller ikke, at "Frastødende og utiltalende mennesker fortjener at blive behandlet dårligt." De tre svarmuligheder inden for frakoblingsmekanismen skyldstillæggelse hos offeret har generelt noget større tilslutning; de placerer skyld hos børn uden venner, folk, der ikke forstår en pæn hentydning, og folk, der opfører sig som en idiot – sidstnævnte kategori gælder hos halvdelen af drengene. Interessant er det desuden, at udsagnet "Børn bliver mobbet, fordi de er anderledes," har meget høj tilslutning. Vi har klassificeret udsagnet som dehumanisering af offeret, men hvis man tager elevernes svarmønstre i betragtning, kan svarene tyde på, at eleverne opfatter det som et faktisk – snarere end normativt – udsagn. Det er simpelthen en mulig forklaring på mobning, og vi genfinder den i de kvalitative data, jævnfør vores analyse af snævre normer og normalitetsbegreber senere i rapporten.

Surveyen tegner således et billede af en klasse, hvor direkte mobning og åbenlys social isolation normativt afvises, men hvor der samtidig findes ambivalens i spørgsmål om skyld, ansvar og årsager til ensomhed. Dette mønster genfindes i de kvalitative data fra observationer, elevprodukter og interviews, hvor eleverne flere steder forhandler, hvem der egentlig har ansvaret for ensomhed.

Kvalitative analyser af moralske frakoblinger

I observationerne genfindes de samme reproduktioner og forhandlinger knyttet til skyld, ansvar og årsager til ensomhed. Eksempelvis optræder der forholdsvis mange eksempler på

moralske frakoblinger, hvor det er den ensomme selv, der ses som årsag til den sociale isolation. Flere gange beskriver eleverne ensomme i litteraturen som ”tabere,” ”mærkelige,” ”anderledes” eller lignende (hvilket svarer til den moralske frakobling dehumanisering af offeret), ligesom moralske frakoblinger knyttet til ansvar (ansvarsforskydning) og skyld (skyldstillægelse hos offeret) går igen i flere samtaler blandt eleverne. I gruppearbejder om *Porcelænspiggen* diskuterer eleverne fx, hvorfor hovedpersonen er ensom. En elev forklarer hendes isolation med, at hun ”måske ikke har gjort nogen forsøg på at komme ind,” mens en anden elev fremhæver hendes ”skrøbelighed” som en forklaringsbaggrund. Et lignende mønster ses i flere elevsamtaler, hvor ensomhed forklares med, at den ensomme selv ikke deltager eller ønsker at blive inkluderet, fx når det i gruppearbejdet siges: ”Det er også svært at prøve at inkludere nogen, hvis de bare ikke vil inkluderes.” Med udsagnet positioneres den ensomme som den, der må vise vilje til deltagelse (og som måske bare ikke vil være med?). Isolationen ses således som selvforskyldt – skylden placeres hos den ensomme selv, og de andre frakobles derved ansvar. Således optræder flere frakoblingsmekanismer knyttet til ansvarsforskydning og skyldstillægelse hos offeret. Samtidig optræder der også udsagn, hvor eleverne reflekterer over andres rolle, fx når de fremhæver, at man som klassekammerat kan være mere opmærksom på andre eller tage initiativ til at inkludere dem.

Padlet-evalueringerne efter arbejdet med *Porcelænspiggen* viser et tilsvarende spændingsfelt mellem reproduktion af eksisterende moralske frakoblinger og begyndende udfordringer af disse. Flere elever formulerer i tråd med ovenstående handleanvisninger rettet mod den ensomme selv eksempelvis, at man må ”prøve at komme ind i en vennegruppe” eller selv opsøge fællesskaber andre steder end i skolen. Samtidig fremkommer der også udsagn, hvor de samme forklaringer udfordres, og eleverne i højere grad retter blikket mod egen rolle i fællesskabet og muligheder for at række ud.

Samlet set peger både surveyen og de kvalitative analyser dermed på et spændingsfelt i elevernes forståelser af ensomhed og de dertil knyttede moralske frakoblinger. På den ene side afviser eleverne klart mobning og åbenlys eksklusion. På den anden side reproducerer de på forskellige måder moralske frakoblinger hvor ansvaret for ensomheden placeres hos individet selv eller forklares med personlige karakteristika. Samtidig viser materialet også begyndende bevægelser i retning af udfordringer af de eksisterende moralske frakoblinger, hvor fællesskabet og klassekammeraterne i højere grad ses som medansvarlige for at inkludere ensomme elever.

Eleverne nærmer sig moralske tilkoblinger

På tværs af observationer, leveevalueringer, elevprodukter og interviews ses flere eksempler på, at eleverne i stigende grad bevæger sig mod moralske tilkoblinger og et moralsk forpligtende medansvar, hvor klassekammeraters betydning bringes mere og mere i spil.

I elevernes evalueringer efter arbejdet med *Porcelænspiggen* formulerer flere af dem eksempelvis konkrete opmærksomhedspunkter rettet mod deres egen praksis i klassen. Nogle elever

fremhæver, at de vil ”holde bedre øje med” klassekammerater, der virker alene, mens andre skriver, at de vil ”huske at sige hej og godmorgen” eller være mere opmærksomme på at invitere andre med i fællesskabet. Disse udsagn kan forstås som begyndende formuleringer af moralsk medansvar, hvor blikket i højere grad rettes mod egne handlinger (og eget ansvar) i fællesskabet.

Tilsvarende bevægelser ses i observationerne fra undervisningen, hvor elever i flere samtaler reflekterer over, hvad klassekammerater kunne have gjort anderledes i de situationer, der beskrives i teksterne. Her diskuteres forskellige måder at handle på, fx at tage initiativ til kontakt, invitere nogen med eller være mere opmærksom på, hvis en person trækker sig fra fællesskabet.

Også i interviewene med eleverne efter forløbet fremhæves en øget opmærksomhed på ensomhed i klassen og på egen rolle i forhold til at reagere på den. Flere af eleverne giver udtryk for, at forløbet har fået dem til at tænke mere over, hvordan andre kan have det, og hvad man selv kan gøre i situationer, hvor nogen står udenfor. Særligt spørgsmålet om ansvar for at reagere på ensomhed bliver flere steder tematiseret i interviewene. Christoffer svarer eksempelvis således på interviewerens spørgsmål om, hvem der har ansvaret, hvis en elev i en klasse er ensom:

Christoffer: Andre vel. Altså, det er ikke kun de andre, fordi den, der er ensom, skal jo også gøre noget. De kan ikke bare sidde og vente på, der kommer nogen og hjælper dem. Men voksne og klassekammerater og sådan noget, de har nok lidt af det meste ansvar for at hjælpe, fordi det kan være lidt svært bare at komme over det at være ensom helt alene. (Interview).

I udsagnet forhandler Christoffer løbende spørgsmålet om ansvar. Første del af svaret, ”Andre vel,” lyder som de voksnes svar. Næste del er en indvending – den ensomme må også selv gøre noget – men i tredje del vender han tilbage til og uddyber de andres ansvar. Han bevæger sig altså imellem en forståelse, hvor ansvaret ligger hos den ensomme selv, og en forståelse, hvor voksne og klassekammerater har et medansvar for at hjælpe. Udsagnet kan dermed netop læses som et eksempel på den ambivalens, der også ses andre steder i materialet, men det peger samtidig mod en begyndende orientering mod andres moralske medansvar.

Samlet set peger analyserne på en begyndende bevægelse fra forklaringer, hvor ensomhed primært forstås som et individuelt problem, mod en orientering, hvor fællesskabet og klassekammeraterne i højere grad opfattes som medansvarlige. Disse tendenser skal ikke forstås som et entydigt skifte fra moralske frakoblinger til moralske tilkoblinger, men snarere som tegn på, at elevernes forståelser og positioner er i bevægelse og løbende forhandles i undervisningsforløbet.

Moralsk viden

Eleverne udviser og forhandler moralsk perception og dømmekraft

Som beskrevet i rapportens teoretiske ramme har vi analytisk inddraget et blik på *moralsk viden* som en bevægelse mellem moralsk perception (at få øje på, at noget er moralsk betydningsfuldt) og moralsk dømmekraft (situationssensitiv vurdering af, hvad der vil være passende at gøre), jævnfør kapitel 4.

Moralsk perception

På tværs af observationer, elevtekster og interviews ses mange eksempler på, at eleverne i løbet af forløbet genkender ensomhed som en moralsk betydningsfuld situation og forsøger at sætte ord på, hvordan den må opleves. Særligt arbejdet med litteraturen synes at skabe rammer for moralsk perception gennem perspektivskifte. Gennem arbejdet med digte, noveller og billeder bliver eleverne gentagne gange inviteret til at overveje, hvordan personerne har det, hvad der ligger i deres oplevelser, og hvordan deres omgivelser påvirker dem. Spørgsmål som fx, hvordan Porcelæns-pigen har det, hvad det vil sige, når hun oplever, at det ”prikker og stikker,” eller hvordan ”ham, der prøver for meget” i Glenn Bechs digt, må have det, inviterer eleverne til at forsøge at forstå situationerne fra den ensommes perspektiv.

Et eksempel på dette ses i et interview med Agnes, der reflekterer over arbejdet med romanen *Porcelæns-pigen*:

Stine: Hvad gjorde størst indtryk i arbejdet med Porcelæns-pigen?

Agnes: Mest at læse det. For eksempel der, hvor der står: ”De mærker det ikke, når de prikker og stikker til mig. Men jeg ser alt dag og nat, uge efter uge, måned efter måned.” Det synes jeg er meget stærkt.

Stine: Hvad ligger der i det, tænker du?

Agnes: Hvis man nu kigger et sted hen, bare på dem, der hvisker, eller et eller andet, så er der nogen, der tænker virkelig meget over det [...]. Man skal sådan tænke over, hvad ting egentlig kan gøre mod andre, som man måske ikke tænker over.

Stine: Er det noget, du tænker anderledes om nu, end før I gik i gang?

Agnes: Man har jo helt klart fået sådan virkelig et indblik i, hvordan folk kan gå og have det [...]. Jeg har nok ikke tænkt over, at det var så dybt, at hvis nogen sagde hej til en, at det gjorde en dag god. (Interview).

Agnes' refleksion kan læses som et tydeligt eksempel på, hvordan arbejdet med litteraturen giver anledning til moralsk perception. Hun fremhæver en passage fra romanen og knytter den til en erkendelse af, at små handlinger – som hvisken eller blikke – kan opleves langt stærkere for den, der rammes, end man umiddelbart forestiller sig. Dermed viser hun en øget opmærksomhed på situationers moralske betydning og på, hvordan handlinger, der måske virker ubetydelige for én selv, kan opleves anderledes for andre. Samtidig bevæger hendes refleksion sig

i retning af moralsk dømmekraft, når hun formulerer, hvad denne indsigt indebærer: at man må ”tænke over, hvad ting egentlig kan gøre mod andre.”

At eleverne i løbet af forløbet udvikler en opmærksomhed på og genkendelse af moralske situationer, hvor situationen appellerer til en selv som moralsk aktør (Vetlesen et al., 1997), ses også i andre dele af materialet. I sit kladdehæfte beskriver en elev eksempelvis en hjemløs mand, som han ofte ser ved et supermarked, og reflekterer over hans ensomhed, og at ”ingen taler til ham.” Teksten afsluttes med bemærkningen, ”Jeg gør det heller ikke,” hvilket viser, at han genkender hjemløshed som en moralsk situation, men også får øje på sig selv som moralsk aktør. Tilsvarende ses i en klassesamtale efter en af videoerne om ensomhed en reaktion fra to elever, der udtrykker, at det er ”helt forfærdeligt,” at nogen har det sådan, og konkluderer, at ”så må man jo gøre noget.” I begge tilfælde fremstår situationen ikke blot som trist, men som noget, der kalder på en respons fra andre.

Samlet set peger analyserne dermed på, at mange elever i flere sammenhænge udviser moralsk perception. De genkender ensomhed som en situation, hvor der er noget på spil for et andet menneske, og de forsøger at forstå situationen gennem perspektivskifte. Litteraturen og fortællingerne om ensomhed ser således ud til at skabe et rum, hvor eleverne kan undersøge andres perspektiver og udvikle et sprog for de erfaringer og følelser, der knytter sig til ensomhed. Derudover er der flere eksempler på, at eleverne igennem den moralske perception lader sig appellere til som moralske aktører.

Moralsk dømmekraft

Hvor moralsk perception handler om *at få øje på*, at en situation er moralsk betydningsfuld, viser analysen også flere eksempler på, at eleverne forhandler, hvad der i sådanne situationer vil være passende at gøre. Denne vurdering af mulige handlinger – og deres mulige konsekvenser – forstår vi gennem begrebet *moralsk dømmekraft* (Brinkmann, 2003).

I undervisningsforløbet inviteres eleverne løbende til overvejelser over mulige handlemåder. Det sker blandt andet gennem spørgsmål knyttet til arbejdet med litteratur og visuelle materialer, hvor eleverne bliver bedt om at overveje, hvad andre kunne gøre i situationen. Spørgsmål som, hvad klassekammerater kunne gøre for Porcelæns-pigen, hvad man kunne sige til drengen i iHearts billede *Nobody Likes Me*, eller hvad man selv kunne gøre, hvis man oplevede en person, der var ensom, giver anledning til fælles overvejelser over mulige handlemåder. I disse samtaler optræder ofte flere forskellige forslag til handlinger. Eleverne peger eksempelvis på, at man kunne tage initiativ til kontakt eller forsøge at finde fælles interesser. I flere tilfælde ledsages forslagene af overvejelser om, hvad der faktisk ville kunne gøre en forskel i situationen, og hvordan en given handling muligvis kan opleves af den anden. Et eksempel på denne type refleksioner ses i en gruppesamtale efter arbejdet med en af ensomhedsvideoerne, hvor eleverne diskuterer, hvordan man bør henvende sig til en person, der virker alene. I stedet for at stille et direkte spørgsmål som ”Hvorfor er du ensom?”, når eleverne frem til, at det vil være

bedre at henvende sig mere diskret og blot begynde en samtale. Her fremstår dømmekraften som en vurdering af, hvad der i situationen vil være en hensynsfuld måde at handle på.

Et lignende perspektiv fremgår af interviewet med Christoffer, der reflekterer over, hvordan man kan reagere, hvis en klassekammerat virker ensom. Han peger på, at det både afhænger af relationen til personen og af situationens kontekst:

Christoffer: Og jeg gør det måske ikke, hvis det er en, jeg overhovedet ikke kender. Så vil jeg prøve at være lidt mere sådan åben, bare være lidt venlig, hvis der er nogen, der virker sådan lidt ensomme. (Interview).

Her fremhæver Christoffer, at den rette handling ikke nødvendigvis er den samme i alle situationer. I stedet vurderer han, med brug af sin moralske dømmekraft, hvordan en henvendelse kan opleves afhængigt af relationen til den anden person.

Samlet set viser materialet således flere eksempler på, at eleverne ikke blot genkender ensomhed som en moralsk situation, men også reflekterer over, hvordan man kan handle i sådanne situationer. Moralsk dømmekraft kommer altså til udtryk som en løbende forhandling af, hvad der vil være en hensynsfuld og situationssensitiv måde at reagere på.

Elevernes moralske praksis er udfordret af frygten for at miste social status

Selvom vores analyser viser mange eksempler på moralsk perception og dømmekraft, peger materialet samtidig på, at der er nogle barrierer i forhold til omsætningen af disse refleksioner og vurderinger til praksis. Et gennemgående træk i materialet er således, at der kan være et stykke fra vurdering til handling. Flere elever giver udtryk for, at de godt kan få øje på, hvad man i princippet kunne gøre i en situation, hvor en klassekammerat står udenfor, men at det kan være vanskeligere faktisk at gøre det i praksis. I et interview formulerer Jakob dette meget direkte, når han siger: "tanken er lidt nemmere end bare lige at gøre det." Udsagnet peger på, at selv når eleverne kan identificere en situation som moralsk betydningsfuld og overveje mulige handlemåder, er det ikke givet, at disse overvejelser omsættes til konkret handling i den sociale kontekst, de indgår i.

Et af de forhold, der i materialet synes at udgøre en særlig forhindring for handling, er frygten for at miste social status eller blive forbundet med det, der opfattes som socialt marginalt. I både observationer og interviews beskriver flere elever denne bekymring, som kan gøre det vanskeligt at række ud til ensomme klassekammerater.

Som vist tidligere kobles ensomhed i flere elevudsagn til forestillinger om at være anderledes, mærkelig eller på anden vis socialt afvigende. Når ensomhed forbindes med sådanne karakteristika, opstår der samtidig en risiko for, at den sociale position kan 'smitte af' på den, der

rækker ud. Denne risiko fremgår blandt andet af en observation, hvor Amalie fortæller om en situation fra indskolingen, hvor en pige blev gjort til grin i klassen og efterfølgende stod uden for fællesskabet. Amalie forklarer, at hun i første omgang ikke gik over til pigen, fordi hun var bange for selv at ende alene, men at hun senere alligevel tog kontakt: ”Jeg gik ikke over til hende, for jeg ville ikke være alene. Men efter nogle måneder tænkte jeg: Nu er det nu – og så gik jeg over og snakkede med hende.” (Feltnote, dag 1). Her fremstår det som en implicit antagelse, at det at opsøge en socialt marginaliseret person kan indebære en risiko for selv at blive isoleret. Selvom Amalie senere overvinder denne barriere, illustrerer eksemplet, hvordan frygten for social smitte kan fungere som en hindring for at handle.

Den samme mekanisme beskrives mere eksplicit i et interview med Jakob, hvor han reflekterer over, hvorfor elever ikke altid hjælper en klassekammerat, der står udenfor:

Jakob: Hvis jeg går over til dig, som er den ensomme, og højst sandsynligt også den mærkelige, så tror jeg, mange af mine venner vil tænke, at jeg også er mærkelig, fordi jeg går over og hjælper dig, og det burde jeg egentlig ikke gøre, for du er den mærkelige. Så tror jeg også, at folk er bange for, at de lige pludselig mister deres venner. (Interview).

Jakob beskriver her en forestilling om, at social status kan være skrøbelig og afhængig af gruppens vurdering. At hjælpe en person, der allerede er placeret lavt i det sociale hierarki, kan dermed indebære en risiko for selv at blive associeret med denne position. I interviewet uddyber Jakob denne pointe ved at skelne mellem forskellige situationer, hvor det at inkludere andre kan opfattes forskelligt: ”Hvis det er en ny person, tror jeg meget, det er noget andet. [...] Hvis det er en, der er blevet set mærkeligt på de sidste fem år, så tror jeg [...], det ikke er så cool.”

Her peger Jakob på, at social kontekst og historie spiller en afgørende rolle. At invitere en ny elev ind i fællesskabet kan give social anerkendelse og fremstå ’respektfuldt’, mens det at opsøge en person, der allerede er blevet marginaliseret i klassen, kan opfattes som mindre legitimt. Som Jakob selv formulerer det, kan man på den måde blive ”fanget lidt i det.”

Materialet peger dermed på, hvordan eksisterende sociale hierarkier kan gøre det vanskeligt at ændre en persons position i fællesskabet. Når en elev først er blevet placeret som ’mærkelig’ eller socialt marginal, kan denne position blive selvforstærkende, fordi andre elever af frygt for social smitte undgår at række ud til personen.

En anden type barriere fremgår af interviewet med Louise, der beskriver en mere relationel risiko ved at række ud til en ensom person:

Louise: Og man risikerer jo også, at hvis man inviterer nogen ind én gang, at de ligesom begynder at blive ved med at ville være sammen med en, så bliver de måske hængende hele tiden [...] – lidt ligesom en hundehvalp. (Interview).

Hvor Amalie og Jakob primært peger på risikoen for tab af social status, fremhæver Louise en anden bekymring: at en venlig gestus kan udvikle sig til en mere varig relation, som man ikke nødvendigvis ønsker eller føler sig i stand til at opretholde. I hendes beskrivelse fremstår den første kontakt – at sige hej eller invitere en person med – som relativt uproblematisk, mens usikkerheden opstår i forhold til, hvad der kan følge efter. Hundehvalpssammenligningen peger på forestillingen om, at det at række ud kan udvikle sig til et vedvarende ansvar og en forpligtelse, der rækker ud over den enkelte handling – at man risikerer at 'hænge på' personen. Hvor frygten for social 'smitte' handler om risikoen for selv at miste status, peger Louises udsagn altså på en anden bekymring: at relationen kan komme til at 'klistre', hvis den første gestus udvikler sig til et mere vedvarende ansvar.

Samlet set peger analyserne således på, at elevernes moralske praksis ikke alene afhænger af, om de kan genkende en situation som moralsk betydningsfuld eller vurdere, hvad der kunne være en hensigtsmæssig handling. Den afhænger også af de sociale risici, eleverne oplever i relation til deres position i fællesskabet. Frygten for at miste status, blive forbundet med det marginaliserede eller at påtage sig en relationel forpligtelse kan dermed fungere som væsentlige barrierer for at omsætte moralsk perception og dømmekraft til handling.

Hvad fremmer moralske refleksioner i undervisningen?

Litteraturen inviterer til perspektivskifte

Som vi redegjorde for i kapitel 3, er en forudsætning for perspektivskifte, at elevernes "transporteres" ind i litteraturens univers (Bal & Veltkamp, 2013). Flere af eleverne læser til en start romanen *Porcelænspiggen* hurtigt – som noget, der skal overstås – men takket være de varierede og elevinddragende arbejdsformer og Idas insisteren på langsamlæsning ser vi mange eksempler på, at eleverne ræsonnerer med den valgte litteraturs ensomhedstematikker. Eleverne bliver dermed udfordret på deres forståelse af ensomhed gennem at sætte sig i de ensomme karakterers sted.

De fleste eksempler på perspektivskifte ser vi i arbejdet med *Porcelænspiggen*, hvilket også fylder klart mest i forhold til *Litteratur i kassen*. Romanen tematiserer skrøbelighed gennem en række metaforer (fx porcelæns pige, glastøs, klodsmajor, murværk, ruin), og disse aktiveres gennem elevernes selvstændige arbejde og – ikke mindst – dialoger med Ida:

Porcelænspiggen – ”de prikker og stikker”

En sekvens fra *Porcelænspiggen* synes i særlig grad at have dannet grobund for empatisk transport, nemlig følgende indre monolog fra romanens hovedperson, Porcelænspiggen:

Jeg tror ikke, mor og far eller dem i klassen er klar over, hvor meget de prikker og stikker til mig hver eneste dag. Det behøver ikke engang at være med neonbogstaver, det kan være tonefaldet, et hurtigt sideblik, et kast med hovedet, en hvisken. Jeg ser det hele. Hører det hele. Dag og nat. Uge efter uge. Måned efter måned. (Jessen, 2025).

Det kan skyldes, at eleverne selv kan genkende de subtile tegn på ubehag, måske i kombination med den litterære beskrivelse, herunder indrimet i metaforen ”prikker og stikker,” og så skyldes det givetvis også, at Ida læser uddraget højt og blandt andet spørger eleverne: ”Hvad er det, fiktionen fortæller os?” Som vi nævnte ovenfor, kommer Agnes ind på netop dette citat, da hun bliver bedt om at reflektere over, hvad der har gjort størst indtryk i forløbet, og hun svarer: ”For eksempel der, hvor der står i den: ”De mærker det ikke, når de prikker og stikker til mig. Men jeg ser alt, dag og nat, uge efter uge, måned efter og måned”. Det synes jeg er meget stærkt. [...]” Interessant er det, at Agnes altså citerer direkte – ganske vist fra hukommelsen og ikke helt nøjagtigt, men citatet har gjort stærkt indtryk og givet hende indsigt i, hvordan verden ser ud fra den ensommes perspektiv. Også Louise bruger vendingen og identificerer sig delvist med følelsen af at blive prikket til og gå langsomt i stykker:

Louise: Altså jeg føler mig ikke selv sådan ensom, så jeg kender det ikke så godt, men jeg kunne godt sætte mig i deres sted og ligesom føle, hvordan de godt kunne have det sådan. Nogle gange kan man jo også selv føle, hvis der er noget, der prikker lidt til en. Altså hakker lidt på en. Det gør ondt, men man siger ikke noget, og så bliver det bare værre.

Stine: Sådan lidt ligesom Porcelænspiggen?

Louise: Ja. Hun går jo langsomt i stykker. Ikke fordi jeg gør det på samme måde, men jeg kunne godt forstå hende. Det er jo irriterende, hvis nogen siger det samme flere gange, så begynder det at blive mere irriterende. (Interview).

Louise genkender altså situationen, selvom hun flere gange forsikrer om, at hun ikke selv er ensom. Det kan læses som et tegn på en moralsk perception: Situationen genkendes som moralsk, selvom hun aldrig eller kun sjældent selv oplever den.

Eleverne skal på et tidspunkt i forløbet reflektere over, hvordan de er blevet ”klogere på ensomhed” i deres kladdehæfter. Emma skriver, ”de siger, det føles, som at man konstant bliver prikket til [...]”. Her hæves blikket over romanen, og pointen tilskrives en mere almen udsigelsesposition: ”de siger.” Det tyder på, at indsigten er ved at etablere sig som en kollektiv norm. Andre elever har også bemærket det med at lægge mærke til de små ting, men uden at bruge

vendingen ”prikker og stikker.” Fx skriver Emil i sit kladdehæfte, at ”små bemærkninger, som egentlig ikke er ment ondt, kan ensomme mennesker betragte som noget, der var ondt ment,” og Oliver: ”Man lægger mærke til alle de små ting/detaljer.”

Porcelæns-pigen – at gå bagerst

En anden situation, der i høj grad vækker genkendelse, er et sted i romanen, hvor Porcelæns-pigen går alene lidt bagved alle de andre klassekammerater. Hun bedyrer, at hun ”bedst kan lide at gå bagerst. Så kan jeg overskue flokken,” men kun, så hun kan holde øje med, at de andre ikke gør nar ad hende (Jessen, 2025). I interviewuddraget nedenfor starter Christoffer ganske vist med at sige, at forløbet ikke har haft den store betydning for hans måde at tænke på, men derefter, at han er blevet bedre til at se ensomhed (moralsk perception) og vurdere, hvad han kunne gøre (moralsk dømmekraft):

Christoffer: Altså, der er ikke helt noget, jeg tænker helt anderledes, men jeg tænker nu, at det er nemmere for mig at mærke lidt, om en person er ensom, og om de har brug for lidt hjælp. Vi har jo været pænt meget på det, så man kan se, for eksempel kunne det være en person, der sidder langt væk fra de andre og ikke taler med nogen eller prøver at holde sig bagi. Det kunne være en, der er ensom, og måske har de bare brug for, at nogen kommer op og lige spørger: ”Hej, har du det fint?”

Stine: Og er det Porcelæns-pigen, du også tænker lidt på? Der, hvor hun også går bagved de andre?

Christoffer: Ja, Porcelæns-pigen.

Stine: Tror du faktisk, at du har fået mere blik for det nu, end du havde for en måned siden?

Christoffer: Det vil jeg nok sige ja til. For en måned siden tænkte jeg bare: ”Hvorfor holder de sig bagved?” Jeg ville ikke tænke, ”hov, de har sikkert brug for nogen at tale med.” (Interview).

Det er altså særligt situationen i romanen, hvor Porcelæns-pigen går bag ved de andre, der har været udslagsgivende pga. genkendeligheden, men tilsyneladende også udviklingen af en ny norm gennem det gentagende arbejde med temaet, jævnfør ”Vi har jo været pænt meget på det.”

Hvem er coolest?

En anden af de litterære tekster, der synes at have gjort stort indtryk på eleverne, er Glenn Bechs digt ’hvem er coolest’, der spørger, om det er ham med succes, eller ham, der ”prøver for hårdt” (Bech, 2022). Eleverne har mange forhandlinger herom, og de udfordres af Ida i en række filosofiske samtaler. Agnes reflekterer over teksten gennem erfaringer fra eget liv:

Agnes: Jeg kunne på en måde godt mærke drengen [...], der overhovedet ikke prøvede, men bare fik megamange likes og var populær, og så var det ham, der virkelig prøvede sådan meget. Fordi man jo også har [...], altså hele mit liv, så har man jo også set folk, der virkelig, virkelig har prøvet at være med i noget, men så bliver det på en måde bare sådan lidt ... sådan dårligt, fordi de bare prøver for hårdt, men de passer bare ikke lige ind. (Interview).

Eleverne har – forståeligt nok – vanskeligt ved at udpege, hvorfor det med digtets ord er ”så ynkeligt / at ville være med / når ikke / man er det” (Bech, 2022), og ofte bekræfter de blot, at det faktisk er ynkeligt. William skriver fx i sit kladdehæfte: ”Det er ynkeligt at ville være med, fordi så kan man være med i et fællesskab, men hvis man prøver for hårdt, bliver det trættende og cringe.” (Williams kladdehæfte). I andre tilfælde skifter de dog perspektiv. Fx reflekterer Victoria også over ’try-harderen’, men med større empati – det er trættende, ja, men mest for try-harderen selv: ”Hvem er coolest? Hvorfor er det ynkeligt at ville være med? [...]. Hvis man prøver for hårdt, er det bare underligt. Man har det svært ved at slappe af, når man prøver så hårdt.” (Victorias kladdehæfte). Sådanne erkendelser hjælpes på vej af de filosofiske litteratursamtaler, og vi vender tilbage til eksemplet nedenfor.

Behov for refleksionsspørgsmål

Litteraturen gør det muligt at holde vanskelige emner ud i strakt arm, og det er ifølge Ida både godt og skidt. Nogle elever tog en afstikker til emner som vold og hjemløshed – og så skal de tilbage på sporet, fx ved hjælp af refleksionsspørgsmål:

Ved at give dem litteratur at handle ud fra giver man eleverne mulighed for at holde emnet lidt ude fra kroppen, og det er både godt og skidt. Det var interessant at se hvordan flere hurtigt valgte en vej, som ledte væk fra dem selv, fx med vold i hjemmet, efter vi havde læst ’Richard’, eller den hjemløse på gaden, efter vi havde set de to film om de ensomme piger. For at lede eleverne tilbage til det, som rent faktisk kan give dem en større refleksion, kræver det, at læreren stiller spørgsmål og hjælper eleverne tilbage på sporet, hvis det bliver for fjernt [...], eventuelt igennem en række gode refleksionsspørgsmål. (Idas evaluering).

Materialer og aktiviteter understøtter indlevelse

De mange genstande, materialer og kreative øvelser i *Litteratur i kassen* indgår i et fletværk af aktører sammen med læreren og eleverne. Vi kan karakterisere undervisningen som en opmærksomhedskamp, hvor meget trækker i elevernes interesse. Lærerens opgave bliver at vedligeholde en interesse for det faglige indhold hos eleverne og sikre, at undervisningen fanger og fastholder elevernes opmærksomhed. Begge dele er svært. Når eleverne fanges af et tema, er interessen ofte svær at fastholde, fordi selv meget små eksterne impulser let udkonkurrerer undervisningens dagsorden. Blandt materialer, der viste sig at være forstyrrende, var de æggeure, eleverne skulle bruge til at tage tid – dem pillede Ida ud af kasserne allerede efter første dag

– samt piskeris/kop og kniv/ben. Sidstnævnte skyldes blandt andet, at eleverne ikke kendte de faste vendinger (at piske en stemning op; at skære ind til benet), men også at de kulturelle referencer i disse tilfælde pegede væk fra litteraturen – de havde ikke noget med *Porcelænspi-gen* at gøre.

Der er dog også materialer, der understøtter indlevelsen i ensomhedstematikkerne og dermed bidrager til det ønskede perspektivskifte. Det gælder ikke mindst materialer, der understøtter litteraturens metaforik og/eller skaber fokus snarere en uro. Her vil vi især fremhæve porcelænskoppen, broderiet, foldevæggene og brevkassen *Hjerteflimmer*, og igen er det en pointe, at læreren spiller en central rolle i at udpege relevansen og dermed ”transportere” eleverne ind i litteraturen.

Den forvandlede kop

I starten af forløbet med *Porcelænspi-gen* skal eleverne slå en kop i stykker, og ved slutningen af forløbet lime den sammen igen. Ida forklarer hvorfor: ”I skal tænke på, at en kop, der er blevet smadret, kan ikke nødvendigvis samles igen” (Feltnote, dag 3). Denne form for ’materialiseret metaforik’ synes at underbygge elevernes empatiske forståelse for tematikken, og Idas fortolkning spredt sig. Freja skriver fx i sit kladdehæfte:

Den opgave, der gjorde mest indtryk, var nok den, hvor vi skulle smadre koppen og samle den igen, fordi det fik mig til at se, at hvis man knækker, kan det aldrig blive det samme igen. [...]. Det bliver ikke perfekt igen, og man bruger mange kræfter og meget energi. (Frejas kladdehæfte).

I en vis forstand kan man forstå koppen som en konkretisering af romanens bærende metafor, og ifølge Jakob er det et mere effektfuldt ”plottwist” end bare at læse og analysere:

Jakob: Og så var det nogle lidt sjove opgaver, der måske hjalp en med at forstå, hvordan at folk, der er ensomme, har det, for eksempel det her med koppen [...]: at når du bliver knust, så kan du godt blive samlet, men ikke 100 procent. Det gav en lille øjenåbner for, hvordan det var at være ensom. [...] Det var fint nok [at læse og analysere], og der fik man ligesom at vide, ja, hun er ensom, og alt det der, men når så man skal samle koppen, og man lige ser lidt nærmere på det [...], så er det, som om at det er sådan lidt af et plottwist, at så får man lige dobbelt så meget forståelse for selve det, man lige har læst. (Interview).

Ud over at limeøvelsen således underbygger fortolkningsarbejdet, skaber den tilsyneladende også fokus – i stedet for uro. Det gjaldt også for klassens arbejde med broderi.

Broderi

På den sidste interventionsdag skulle eleverne brodere slogans om ensomhed. Ida forklarer klassen hvorfor: ”Det giver en helt andet materialitet – som en modvægt til de sidste mange års digitalisering af undervisningen. Det er supereffektfuldt med den der materialitet” (Feltnote, dag 6). Broderiøvelsen knyttes sammen med litteraturarbejdet, idet Ida læser et broderi højt: ”Det er fordi / jeg kan mærke det hele først / Der er aldrig noget filter” (Følsomt Broderi, u.å.), og samtalen får igen reference til ”prikker og stikker”:

Ida: ”Det minder mig om Porcelæns-pigen – hvad er det, hun gør?”

Agnes: ”De andre stikker til hende dag og nat.”

Ida: ”Har hun et filter? [...] Det er i hvert fald slidt ned.”

Alma: ”Hun lægger mærke til alt, hvad der sker rundt om hende.” (Feltnote, dag 6).

Idas konkrete broderiinstruks kobler til temaer og pointer fra forløbet, og elevernes egne slogans skal godkendes:

Ida: ”Jeres opgave er at formulere den problemstilling, der er den vigtigste, der gør den største forskel, hvis man oplever de her problemer [...]. I skal remediere den her problemstilling – i vores tilfælde én sætning. Det kunne være et statement, et godt råd, fx ”Husk, et godmorgen rækker langt,” eller ”Se mig,” ”Der er andre til stede i rummet” [...], der er mange muligheder. Jeg forestiller mig, at man sætter sig sammen med sin gruppe fra sidste uge, så hjælper I hinanden med at få lavet en sætning, et statement – det må ikke være det samme, og det skal godkendes af mig.” (Feltnote, dag 6)

Aktiviteten er sociofagligt – det vil sige både socialt og fagligt – vellykket af flere grunde, og der er tydelige tegn på, at eleverne arbejder meget koncentreret.

Foldevægge og fernisering

Foldevæggene var forløbets mest gennemgående materielle element. Her skulle eleverne hænge deres forskellige produkter op, og væggene indgik som hovedattraktionen ved den afsluttende fernisering for forældrene. Væggene havde altså en funktion i forhold til både proces og produkt, og de gjorde det muligt for Ida løbende at følge med i arbejdsprocesserne. Væggenes størrelse gjorde det dog også muligt for eleverne at ’gemme sig’, og der foregik ofte aktiviteter bag væggene, som ikke havde noget med danskarbejdet at gøre. På den anden side gjorde foldevæggene det muligt at skabe et rum i rummet og dermed skærpe fokus på gruppearbejdet. Og det var med Idas ord ”superblæret at have dem til ferniseringen til slut, det gav virkelig indtryk af høj produktivitet” (Idas evaluering).

Brevkassen Hjerteflimmer

I brevkassen *Hjerteflimmer*, der var en hovedaktivitet i sidste halvdel af forløbet, skulle eleverne skrive og besvare breve om ensomhed. Klassen arbejdede først med en modeltekst på tavlen med input fra eleverne, og de genererede idéer til temaer – hvoraf Ida frasorterede de mest irrelevante, fx omkring vold og forelskelse. Eleverne besvarede i små grupper andre breve end dem, de selv havde formuleret. I eksemplet nedenfor forestiller brevskriverne sig, at de er en ensom dreng:

Kære Hjerteflimmer / Jeg er startet i en klasse for ca. 2 måneder siden. Jeg er startet på en ny skole, fordi jeg blev mobbet på den anden. Jeg snakker med nogle i klassen, men jeg bliver stadig ikke inviteret med til noget efter skole. Hvad skal jeg gøre? KH Dreng 14 år. (Brev til *Hjerteflimmer*).

En anden gruppe formulerer følgende svar:

Kære dreng 14 år. Tak for dit brev. Det er modigt af dig at skrive til os. Jeg synes, at du skal prøve at opsøge dem, du gerne vil være sammen med, fx i frikvarteret eller i klassen. Det er helt normalt ikke at have så mange venner, når man lige er startet. Man skal også selv byde ind og huske at snakke til dem. Man skal også huske ikke at prøve for meget, for i nogle tilfælde kan det være, at de slet ikke vil være sammen med dig. Men jeg kan stærkt anbefale at starte til en fritidsaktivitet og finde nye fællesskaber og nye venner. Mvh. Hjerteflimmer <3. (Svar fra *Hjerteflimmer*).

Eftersom det er 'den ensomme dreng', der skriver, er det ikke underligt, at han modtager råd om, hvad han selv kan gøre. Han roses for sit mod og beroliges med, at hans situation er helt normal. Men derefter reproduceres vores fund om placering af ansvar hos den enkelte og det med "ikke at prøve for meget." I et andet eksempel flyttes fokus delvist til klassefællesskabet, både i spørgsmål og svar:

Hej Hjerteflimmer. / Jeg går i en god klasse, men der er den her pige i min klasse, hun er aldrig rigtigt med til det, vi laver. Men jeg er bange for, hvis jeg inviterer hende, at det så også bliver mig, der ikke bliver inviteret og bliver holdt udenfor. Hvordan tager jeg mod til at spørge? / KH Dreng 14 år. (Brev til *Hjerteflimmer*).

Brevet modtager følgende svar (fra Christian og Alma):

Kære dreng 14 år / Hvor er det modigt af dig, at du skriver til os. Det er sejt, at du har opdaget det, og at du gerne vil gøre noget. Du kan prøve at snakke med dine gode venner om det og få dem til at tænke over det. Du kan stille og roligt snakke med hende, så det kan gå fra at sige "hej" til at have smalltalk. Så kan du

overtale dine venner til at invitere hende til ting. / Mvh. Hjerteflimmer (Svar fra *Hjerteflimmer*).

Korrespondancen tematiserer frygten for social eksklusion i forhold til at invitere ind, men der er også tegn på moralsk viden og forslag til handling – uden at ansvaret placeres hos den ensomme selv.

Hjerteflimmer berører altså forløbets centrale tematikker og pointer fra både individuelle og kollektive perspektiver, og da brevene jo skal besvares, er eleverne nødt til at blive handlingsorienterede. Interessant er i den forbindelse de mange mikropolitiske forhandlinger, eleverne har i arbejdet med brevkassen, fx i følgende eksempel:

Mikkel læser et brev højt: En pige er mærkelig, hun kan godt lide matematik, hun læser bøger og går i mærkeligt tøj – ”jeg vil gerne være venner med hende, men bliver jeg så også mærkelig?”

Julie: ”Folk tænker nok ikke så meget over det.”

Oliver: ”Det kan være ligegyldigt, hvad andre tænker. Folk kommer jo ikke til at hade dig, fordi du taler med hende.”

Mikkel: ”Og hvis de gør, så er de jo heller ikke særlig gode venner.”

Oliver: ”Godt sagt.” (Feltnote, dag 5).

Man kan, med udgangspunkt i udsagnene om det mærkelige tøj og sammenkoblingen mellem matematik og mærkelig, bemærke, at elevernes normalitetsbegreb er temmelig snævert, hvilket vi ser mange andre eksempler på, og den mærkelige pige bliver ikke mindre mærkelig i den efterfølgende forhandling. Til gengæld udfordres den ’sociale smitte’, og noget tyder på, der etableres en (ny) konsensus i gruppen: Det er OK at tale med en ”mærkelig” pige, og risikoen for tab af social status bliver i samtalen enten nedtonet eller tillagt betydning som en moralsk forkert handling fra ”ikke særlig gode venner.” Samtalen kan ses som et eksempel på en mikropolitisk forhandling, hvor eleverne bevæger sig henimod en moralsk orden, hvor det at invitere ind får status af at være det rigtige, mens det at dømme nogen som mærkelige ses som det forkerte.

Samlet set kan man altså sige, at selvom nogle materialer (fx æggeure og piskeris) havde forstyrrende karakter, så pegede andre (fx kop, broderi og brevkasse) ind i tematikken og skærpede fokus. Louise opsummerer fint, hvordan det håndgribelige arbejde har sat sig spor i en grad, så hun har fortalt om det i sit hjem:

Louise: Jeg synes faktisk, det har været et virkelig fedt emne, og jeg har også fortalt mine forældre om det. Jeg synes, det var fedt, det der med kassen, og at man skulle ud at lave noget i stedet for, at vi allesammen bare kiggede op på en skærm og sad stille. (Interview).

Læreren har en central rolle som tilrettelægger, koreograf og moralsk rammesætter

Det er ikke overraskende, at lærerens klasseledelse og undervisningsstil spiller en væsentlig rolle i undervisningen (Hymel et al., 2015; Kloo et al., 2023). Men det har alligevel været bemærkelsesværdigt, hvor vigtig klasseledelse er i et forløb om moralske normer og ensomhed, og det tyder på, at undervisning er en moralsk aktivitet (Thornberg et al., 2023b, s. 14). Faktisk vil vi vove den påstand, at undervisningen fungerede bedst, når Ida tydeligt rammesatte og koreograferede de mange aktiviteter og materialer, men også når hun gennemførte udfordrende litteratur- og filosofiske samtaler med eleverne samt – ikke mindst – udpegede og indhegnede moralske normer (Evaldsson & Karlsson, 2022). I det følgende har vi fokus på lærerens moralske rammesætning af forløbet.

Moralsk rammesætning

Ud over den didaktiske rammesætning af aktiviteter og opgaver ser vi flere eksempler på moralsk rammesætning, fx gennem metakommunikation. Både som den bruges til den fælles introduktion til selve forløbet, hvor Ida siger, ”Det er sårbart. Vi kan aldrig vide, hvad der foregår inde i folk. Det kræver omsorg – I skal være bevidste om at behandle emnet med respekt” (Feltnote, dag 1), og som introduktion til arbejdet med *Porcelænspiggen*: ”Husk at vise respekt – det kan godt være et svært emne. I er gode til det, men nogle gange flakker øjnene lidt – kunne det være nogen herinde? Alle skal have en god oplevelse.” (Feltnote, dag 1).

Som introduktion til en skriveøvelse, hvor eleverne ”skal skrive om en situation, hvor I oplevede en, der følte sig ensom” (altså fremkalde moralsk perception), flytter Ida fokus fra den ensomme over på ’tilskueren’ med en pointe om, at begge positioner kræver mod: ”Tør jeg sige, hvordan jeg har det, er én ting. Noget andet er: Tør jeg sige, at jeg ser Stine sidde alene hver dag – eller at jeg aldrig hilser på Kenneth?” (Feltnote, dag 1).

Som eksempel på moralsk rammesætning introduceres en række overskrifter, som eleverne skal indrette deres kladdehæfter med:

Ida forklarer overskrifterne og viser dem på PowerPoint: ”Et billede – min tanker”, ”Så tekst – min tanker”, ”Maries historie”, ”Mathildes historie”, ”Nøgleord”, ”Hvad har jeg lært.”

En elev opdager og påpeger stavfejl i ”min tanker.”

Ida siger, at det er godt, at man kan lave fejl. De griner lidt og retter det til. (Feltnote, dag 1)

Vi ved fra andre undersøgelser, at elever er opmærksomme på sprognormer (Kristiansen & Rathje, 2014) og retter hinandens fejl. Stavfejl er mikrobrud på sociale normer, og det er det, eleven reagerer på. Ida responderer med bemærkningen om, at det er godt, man kan lave fejl. Da læreren er en samlande figur og den faglige autoritet i klassen, har det en normsættende

betydning, hvordan hun håndterer situationer, hvor hun selv laver fejl foran klassen. Et tolerant klassemiljø kan givetvis udvide grænserne for, hvem og hvad der skabes plads til inden for de gældende normer. Når det er tilladt at fejle i det små, introduceres en norm, hvor det også bliver mere acceptabelt at afvige lidt fra normen på andre områder.

Udfordrende samtale

Ida stilladserer filosofiske samtaler, hvor der ikke er noget entydigt svar, på en vedholdende og opmuntrende måde, fx her, hvor hun udfordrer frakoblingen skyldstillæggelse hos offeret og den paradoksale situation, 'try-harderen' befinder sig i (Bech, 2022):

Ida kommer forbi Emils gruppe og siger: "Det er pudsigt, man gør alt det rigtige – hvorfor er det så, det ikke lønner sig? Når noget er ynkeligt, er det virkelig cringe. Hvorfor kigger gruppen på én og siger: 'aj, han er en try-harder'?"

Oliver: "Man prøver for meget at være med. Man skal være mere nonchalant."

Ida: "Men hvis man ikke er med i klubben, man har mistet sin coolness? Hvorfor er det egentlig?"

Magnus: "Men hvis han kommer med, bliver han mindre en try-harder."

Ida: "Det er skidesvært at svare på, men I er inde på noget af det rigtige." (Felt-note, dag 4).

Ordvekslingen tyder på, at drengene her reproducerer den moralske frakobling skyldstillæggelse hos offeret: Try-harderen prøver for hårdt. Magnus' forslag om, at hvis try-harderen "kommer med, bliver han mindre en try-harder," er næppe særlig hjælpsomt. Det tyder imidlertid på, at Idas vedholdende udfordring alligevel har en betydning. I hvert fald flytter Magnus lidt senere over i en ny gruppe hvor refleksionen fra Ida flytter med:

Malthe siger, at ham, der ikke har nogen likes, prøver for meget. Magnus er enig. Han prøver for hårdt. De når hurtigt til enighed om, at det er ynkeligt, at han prøver for meget at være med i fællesskabet.

Magnus spørger pludselig: "Men er det egentlig ynkeligt? For alle vil jo gerne være med i et fællesskab."

Malthe: "Det er et godt spørgsmål." (Feltnote, dag 4)

De to drenge starter med at etablere enighed om at det er ynkeligt at "prøve for hårdt". Men med Magnus' spørgsmål – som han næsten direkte citerer fra Ida – udfordres den, og samtalen og bevæger sig væk fra bebrejdelsen og over mod en moralsk vurdering af, om det faktisk er ynkeligt. Og Malthe åbner for, at det er "et godt spørgsmål." Det interessante er, hvordan Idas stemme – og spørgsmål fra tidligere – bliver inddraget i samtalen og udfordrer den konsensus og moralske frakobling, de allerede har etableret, og i stedet nærmer sig en moralsk tilkobling.

Ida udfordrer også den meget dominerende (normative eller deskriptive) frakobling, at man bliver mobbet, fordi man er anderledes, fx her i denne gruppesamtale:

Ida: "Bliver man mobbet, fordi man er anderledes?"

Christoffer: "Ja, fordi de andre synes, man ..."

Ida: "Men bliver man ikke mobbet, fordi de andre er nogle idioter?"

Jakob nikker, og Christoffer svarer "jo."

Jakob: "Jo, fordi de andre er dumme."

Ida spørger Jakob: "Sig mere. Hvorfor mobber man?"

Jakob: "Fordi man er bange for selv at blive mobbet" (det lyder som et 'rigtigt'-svar).

Jakob famler lidt. Ida hjælper: "Så hvis man bliver mobbet med, at man har briller, hvad handler det så om?"

Jakob: "At de andre er nogle idioter?" Ida nikker.

Jakob: "Så når man bliver bare ved og ved med at køre på nogle bestemte, og så er det lige meget, hvad de gør."

Ida: "Ja."

Christoffer (lavt): "Som så ofte er på dem, der er anderledes." (Feltnote, dag 5).

Indhegning af moralske normer

Ud over at eleverne løbende forhandler både positioner og moralske ordener med hinanden, så ser vi også – som vi tidligere har været inde på – utallige eksempler på, hvordan Ida interagerer og får indflydelse på de gældende ordener og moralske vurderinger, fx hér:

Christian, William, Christoffer og Mikkel taler om smerte – noget med en nål og at stikke sig. Ida, der står en meter væk, siger, at der er forskel på smerte: den, man kan se, og som man kan styre, og så en anden, som ikke kan ses. Lidt efter taler drengene om selvskade.

Ida siger højt: "Hey, William, husk nu, at vi taler respektfuldt om andre mennesker. Du kan ikke vide, om der er nogen i nærheden, som måske har det inde på livet eller er tæt på det."

William: "Det kan jeg da, man kan da se det." Han holder armene frem med undersiden opad.

Flere svarer: "Det kan man da ikke," "det kan man ikke vide." (Feltnote, dag 6)

Samtalen om smerte bliver hurtigt til en forhandling om, hvad man kan tillade sig at sige om andre mennesker. Da William siger noget, Ida finder upassende, foretager hun med det samme en moralsk rammesætning og minder ham – med henvisning til et kollektivt *vi* – om normen om at tale respektfuldt om andre mennesker og endnu en norm om hensynsfuldhed, da man ikke kan vide, om der skulle sidde nogen inden for hørevidde, der kæmper med den slags. Da William forhandler den sidste norm og påstår, han godt kan vide, om der sidder nogle i

nærheden, udfordres han igen – nu også af flere andre i klassen, der initieret af Ida indgår i den mikropolitiske forhandling om, hvordan man taler om andre, og hvordan man sikrer sig at tage hensyn.

I andre tilfælde korrigerer Ida elevernes adfærd gennem handling snarere end ord, fx hér, hvor hun eliminerer useriøse bud på fortolkning:

Frejas gruppe har for sjov skrevet på to post-its, at Porcelænspiggen gerne vil have, at de andre i klassen skal ”Træde hende i hælene” og ”Glo på hende.” Ida spørger: ”Hvorfor vil hun gerne have, de andre glor på hende?” Hun fjerner sedlen. (Felt-note, dag 3).

Når vi gør så meget ud af lærerens betydning her, skyldes det, at vi gerne vil understrege, at SMED-forløbet eller dets elementer, fx *Litteratur i kassen*, ikke bør opfattes som et *plug-and-play*-koncept, der kan fungere på samme måde i alle kontekster. Læreren har en afgørende betydning. Desuden kan man naturligvis heller ikke se bort fra forløbets øvrige sammenhænge, herunder skolekulturen. Vi går ikke nærmere ind i de bredere sammenhænge hér, men konstaterer dog, at den konkrete skolekultur i pilotprojektet er præget af fællesskab, venlighed, hjemlighed, elevansvar og et stærkt literacy-miljø.

Køn har betydning for elevernes deltagelse og involvering

Vores analyser viser meget store forskelle i den måde, hvorpå eleverne deltager i undervisningen, og hvad de tager med sig. Både observationer, interviews og elevernes egne produkter viser en klar tendens til, at interventionen har været mest virksom for pigerne. Det er pigerne, der deltager mest aktivt i undervisningen og har den mest positive vurdering af forløbet.

Forskelle i udbytte – men også refleksion under overfladen

De kønnede forskelle i engagement afspejler sig tydeligt i elevernes evalueringer og skriftlige produkter. Piger som Agnes og Julie har fyldige hæfter med lange refleksioner og evalueringer, mens flere drenge har meget lidt nedskrevet. Agnes' evalueringer er præget af stærke følelsesudtryk og moralsk engagement; hun fremhæver, hvor meget hun har lært, og hvordan forløbet har givet hende indsigt i andres liv og vilkår.

Christian, som arbejdede i en ren drengegruppe med Malthe og William, vurderer sit udbytte af forløbet helt anderledes. Der står generelt meget lidt i hans hæfte. Hovedparten af indholdet er afskrift af de stillede spørgsmål og kruseduller. De længste sammenhængende sætninger finder vi under spørgsmålet ”Kan du bruge det, du lærte, selv?” Her svarer han: ”Nej, det var meget kedeligt og ligegyldigt. Emnet var ikke sjovt, og [hvis] timen skal være underholdende, skal emnet være et, hvor man kan grine og have det sjovt.” (Christians kladdehæfte). Det er karakteristisk, at Christian selv fremhæver det, at man ”kan grine og have det sjovt” som et

vigtigt kvalitetstræk ved undervisningen. Mange andre steder ser vi netop, hvordan drengene bruger humor, parodi og ironi i deres interne jargon, både som positioneringsstrategi, som en måde at distancere sig fra emnet og som det, Fredrik Zimmermann kalder en *antipluggkultur* eller en *ingen anstrængningskultur*, hvor faglig indsats nedtones eller mister social betydning (Zimmermann, 2019).

I vores materiale kommer det blandt andet til udtryk ved, at nogle drenge fremstår uengagerede, ironiske eller tilbagelænedede. I eksemplet nedenfor har eleverne fået til opgave at beskrive en situation, hvor de selv har set eller oplevet en, der var ensom:

Pigerne skriver, mens flere af drengene sidder i par og snakker eller tjatter til hinanden. Oliver sidder ved siden af Agnes, som tidligere har givet udtryk for, at hun finder emnet spændende, og at hun godt kan lide at skrive. Oliver spørger hende: "Hvordan kan du skrive så meget?" Magnus vender sig om mod Louise, der har skrevet en halv side. Han åbner munden som i stor forbløffelse og siger, henvendt til Christian og Clara: "Åhr hvad, Louise har skrevet en halv side?!" Oliver og Magnus får øjenkontakt og smiler til hinanden. Drengebordet ved vinduet har ikke rigtig lavet noget, men sidder og snakker. Ida spørger, om de er færdige. De joker: "Ja, ja, vi sidder lige og evaluerer." (Feltnote, dag 1).

Både Oliver og Magnus positionerer sig selv som nogle, der aldrig ville kunne (eller gide) producere store mængder tekst. Men de positionerer ikke kun sig selv, men henvender sig – direkte og indirekte – til de andre drenge i nærheden, som samstemmende tilkendegiver enighed om den norm, der lyder: Piger er flittige, drengene er ikke.

Samtidig tyder materialet imidlertid også på, at der sker mere refleksion blandt drengene, end det umiddelbart kunne se ud til. Selvom mange drenge har svært ved at finde fokus og engagement i situationen, viser flere af dem tegn på udvikling af moralsk viden, fx i deres kladehæfter og evalueringer. Eksempelvis formulerer Magnus – trods ironiske evalueringer og observeret disengagement – en præcis beskrivelse af, hvordan ensomhed kan skærpe opmærksomheden for selv små ting som hvisken, og at ensomhed kan ramme alle. Også drengenes tekster om hjemløse, som ved første øjekast kan fremstå som lidt hurtige og enslydende svar, hvor en del af dem læner sig op ad hinandens eksempler, rummer flere eksempler på moralsk refleksion. Dette indikerer, at læring og moralsk bearbejdning kan finde sted, selv når engagementet i situationen fremstår lavt eller præget af humor og ironi.

Samtidig kan humor naturligvis være et vigtigt sociofagligt element i gruppearbejdet – med Louises ord: "Jeg føler, hvis det er nogen, man er bedre venner med, så kan det også være fedt. Så [...] er det en blanding, så man både kan have det sjovt, men også kan lave noget." (Interview).

Når dette er sagt, er det vores klare opfattelse, at arbejdet fungerede bedst i de rene pige-grupper eller i kønsblandede grupper. Vi vil runde analysen af med et interessant udsagn fra Jakob, der i en slags mikroforhandling med sig selv vurderer pigernes og drengenes forskellige tilgange til at agere moralsk over for ensomme:

Jakob: Victoria fra klassen, hun er virkelig god til sådan nogle ting [...]. Altså jeg tror sagtens, hun kunne finde på at gå over og hjælpe en, der var ensom, og det samme med Freja, men jeg tror aldrig nogen af os drenge vil kunne gøre noget. Jeg vil ønske, at jeg havde følelsen af, at jeg godt kunne gøre noget. Men selvfølgelig kan jeg gøre noget, men jeg tror aldrig, jeg vil gøre det. Jeg vil ønske, at jeg gjorde. (Interview).

Her kan man bemærke, at Jakob positionerer ”os drenge” i klar opposition til pigerne: Drengene ville ”aldrig” kunne gøre noget. Men samtidig får han beskrevet sin egen rolle noget mere tvetydigt. Han ville på den ene side heller aldrig kunne gøre noget – men han ville ønske, at han havde følelsen. Og det er en god start.

Kapitel 8. Konklusion

Vi har i denne rapport undersøgt, hvordan man kan tilrettelægge, gennemføre og evaluere en skønlitterær, kunstnerisk og filosofisk intervention i folkeskolens danskundervisning, der styrker elevernes moralske tilkoblninger og dermed fordrer dem til forpligtende handling og inklusion af ensomme elever. Undersøgelsen er gennemført som et pilotprojekt i en 8. klasse og bygger på et interventionsdesign, hvor surveydata, observationer, elevinterviews, elevproducerede artefakter samt elev- og lærerevalueringer tilsammen danner grundlag for analyserne.

Et overordnet hovedfund i undersøgelsen er, at *litteraturarbejdet styrker elevernes sprog for moralske refleksioner*. Det betyder ikke, at eleverne gennem interventionen opnår entydige eller fuldt udviklede moralske tilkoblninger, eller at de konsekvent omsætter deres refleksioner til forpligtende handling. Derimod viser analyserne, at elevernes forståelser fortsat er præget af ambivalens, forhandling og modstridende positioner. Hovedpointen er imidlertid, at eleverne gennem arbejdet med skønlitteratur, kunst og filosofisk samtale får adgang til et fælles sprog, som gør det muligt for dem at tale mere nuanceret om ensomhed, ansvar og fællesskab – og dermed at bevæge sig væk fra mere umiddelbare, individualiserende forklaringer. Litteraturen fungerer i denne sammenhæng som et fælles tredje, der giver eleverne mulighed for at sætte ord på moralske erfaringer, som ellers er svære at formulere direkte. Når eleverne eksempelvis genbruger metaforer som ”prikker og stikker” eller situationen ’at gå bagerst’, kan det læses som tegn på, at der etableres et delt refleksionsrum, hvor moralske spørgsmål kan undersøges og forhandles, uden at eleverne nødvendigvis forpligter sig på entydige svar.

Opsummering af fund

Analyserne i kapitel 7 viser for det første, at eleverne normativt tager afstand fra mobning og åbenlys social eksklusion, men samtidig reproducerer en række kollektive moralske frakoblninger i relation til ensomhed. Disse frakoblninger kommer blandt andet til udtryk gennem ansvarsforskydning og skyldstillæggelse hos den ensomme samt gennem forklaringer, hvor ensomhed forstås som et individuelt problem, knyttet til personlighed, manglende initiativ eller normafvigelse. Ensomhed fremstår dermed ofte som noget, der kan forklares og håndteres, uden at klassefællesskabet nødvendigvis impliceres.

For det andet viser analyserne, at interventionens skønlitterære, kunstneriske og æstetiske elementer i særlig grad understøtter *moralsk perception*. Gennem arbejdet med personlige vidnesbyrd, *Porcelænspiggen* (Jessen, 2025), ’Hvem er coolest?’ (Bech, 2022) og andre kunstværker udvikler eleverne en øget opmærksomhed på ensomhed som noget, der kan komme til udtryk i subtile og hverdagslige situationer. Arbejdet med litteraturens metaforer giver eleverne et sprog for disse erfaringer og gør det muligt at genkende ensomhed som noget, der kan være på spil i deres egen skolehverdag – også dér, hvor den ikke er umiddelbart synlig.

For det tredje peger analyserne på bevægelser i retning af *praktisk-moralsk dømmekraft*. I klassesamtaler, gruppearbejde og skriveøvelser forhandler eleverne, hvad der i konkrete situationer kunne være passende at gøre. De diskuterer forskellige handlemuligheder og viser opmærksomhed på kontekst, relationer, timing og mulige konsekvenser. Dømmekraften kommer især til udtryk i lærerstyrede samtaler, hvor eleverne får mulighed for at prøve deres vurderinger af og justere dem i mødet med andres perspektiver.

Det fjerde – og mest udfordrende – fund vedrører *overgangen fra refleksion til handling*. Analyserne peger på et gennemgående spænd mellem det, eleverne kan formulere som moralsk viden, og det, de oplever som realistisk muligt at omsætte i praksis. Frygten for statustab, social smitte og uønskede relationelle forpligtelser fremstår som væsentlige barrierer for forpligtende handling – særligt i relation til elever, der allerede er marginaliserede. Samtidig ses dog begyndende tegn på moralsk handlen, fx i form af øget opmærksomhed på klassekammerater, nye hverdagsnormer – som at sige hej og godmorgen – og refleksioner over egen rolle som tilskuer.

Endelig viser analyserne, at læreren har en gennemgribende betydning for elevernes moralske refleksioner. Læreren fungerer som moralsk rammesætter, koreograf og normbærer, der gennem spørgsmål, metakommentarer og konkret indhegning af acceptabel tale og adfærd aktivt forstyrrer moralske frakoblinger og understøtter nye moralske orienteringer. Elevernes egne formuleringer bærer flere steder præg af lærerens sprog, hvilket understreger, at interventionen ikke kan forstås som et kontekstløst materiale, der virker uafhængigt af lærerens dømmekraft, relationskompetence og klasseledelse. Hertil kommer, at skolens bredere kultur og fælles rutiner danner en vigtig ramme for, at arbejdet med sårbare temaer kan finde sted i et trygt læringsrum.

Implikationer for praksis – justering og redesign

På baggrund af disse fund peger rapporten på en række implikationer for videreudvikling, implementering og redesign af undervisningsforløbet.

For det første viser analyserne, at *litteraturarbejdets bidrag først og fremmest ligger i at tilvejebringe et sprog for moralske refleksioner*. Et fremtidigt redesign bør derfor have som formål at fastholde og videreudvikle det refleksionsrum, som litteraturen åbner. Gennem gentagelse, langsommelighed og arbejde med gennemgående metaforer kan elevernes moralske forståelser gradvist forankres og bringes tættere på deres hverdagspraksis.

For det andet peger analyserne på behovet for, at *handlingsdimensionen gøres mere eksplicit* i didaktikken. Hvor moralsk perception og dømmekraft understøttes relativt stærkt, kræver moralsk agens mere målrettet stilladsering. Det kan indebære arbejde med små, konkrete og lavrisikofyldte handlinger samt systematisk opfølgning og fælles refleksion over, hvad handlinger gør – både for den, der handler, og for den, der inkluderes.

For det tredje bør *social risiko og status* adresseres tydeligere i undervisningen. Elevernes frygt for statusstab fremstår som en central barriere for forpligtende handling. Redesignede forløb kan med fordel indeholde mere eksplicit filosofisk og dialogisk arbejde med denne problematik, hvor eleverne undersøger, hvordan ansvar kan deles, og hvordan man kan række ud uden at udstille eller påtage sig et urealistisk ansvar.

For det fjerde viser analyserne, at materialer og aktiviteter fungerer bedst, når de er *tæt forbundet med forløbets tematikker og litterære metaforik*. Aktiviteter som at lime porcelæns-koppen og at brodere slogans understøtter både fokus og fordybelse, mens mere forstyrrende elementer, der peger væk fra litteraturen, bør fravælges. Det peger på behovet for et tydeligt og sammenhængende materialeledesign.

Endelig viser analyserne for det femte, at *gruppesammensætning og tydelig lærerstyring* har betydning for elevernes udbytte. Kønsblandede grupper, klare rammer og flere lærerintervenierende loops fremstår som mere frugtbare for moralske refleksioner end alt for langvarige åbne arbejdsformer.

Samlet set viser undersøgelsen, at en skønlitterær, kunstnerisk og filosofisk intervention i danskfaget kan styrke elevernes moralske tilkoblinger, forstået som en bevægelse mod større opmærksomhed, mere nuanceret dømmekraft og et spirende ansvar for fællesskabet. Interventionen har særlig styrke i arbejdet med elevernes sprog for moralske refleksioner. Den videre udfordring ligger i at understøtte, at dette sprog over tid også kan danne grundlag for mere forpligtende handling i skolens fællesskaber.

Referencer

Primærkilder fra undervisningsforløbet

- Bech, G. (2022): *Jeg anerkender ikke længere jeres autoritet*. Gyldendal.
- Børnetelefonen. (2021). *Maries historie om ensomhed* [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=4opk2NVOCY4>
- Følsomt Broderi. (u.å.). *Følsomt Broderi*. <https://foelsomtbroderi.dk/>
- iHeart. (2014). *Nobody Likes Me* [Street art]. <https://artelectronicmedia.com/en/artwork/nobody-likes-me/>
- Jessen, S. (2025). *Porcelænspiggen*. Gyldendal.
- Skåber, L. (2020). *Til ungdommen* (oversat af P. Koppel). KOPPELWRITE.
- Ventilen (2025). *Mathilde fortæller om oplevelse med ensomhed* [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=hMaZAnVV3BA>

Sekundærkilder

- Bal, P. M., & Veltkamp, M. (2013). How does fiction reading influence empathy? An experimental investigation on the role of emotional transportation. *PloS one*, 8(1), e55341.
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology review*, 3(3), 103-209.
- Bjereld, Y. (2016): The challenging process of disclosing bullying victimization: A grounded theory study from the victim's point of view. *Journal of Health Psychology*, 1-9.
- Black, J. E., & Barnes, J. L. (2015). The effects of reading material on social and non-social cognition. *Poetics*, 52, 32-43.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Breivik, J., & Løkke, H. (2007). *Filosofi i skolen – en kunnskapsoversikt. Analyserapport nummer 1*. Universitetet i Tromsø & Universitetet i Oslo.
- Brinkmann, S. (2003). Det ondes ontologi. *Psyke & Logos* 24(1), 27.
- Bruselius-Jensen, M., Sørensen, N. U., & Katznelson, N. (2023). *Fællesskaber i ungdomslivet: Når de gør godt, og når de gør ondt*. Aalborg Universitetsforlag.
- Bruselius-Jensen, M., Sørensen, N. U., & Nielsen, K. T. P. (2021). *Kan ungefællesskaber gøre ondt – kortlægning af unges relationer med hinanden og deres betydning for den sociale tryk og mistrivsel*. CEFU, Aalborg Universitet.
- Brüggemann, A. J., Forsberg, C., Colnerud, G., Wijma, B., & Thornberg, R. (2019). Bystander passivity in health care and school settings: Moral disengagement, moral distress, and opportunities for moral education. *Journal of Moral Education*, 48(2), 199-213.

- Burns, S., Cross, D., & Maycock, B. (2010). "That Could Be Me Squishing Chips on Someone's Car." How Friends Can Positively Influence Bullying Behaviors. *The Journal of Primary Prevention*, 31(4), 209-222.
- Carboni, M. (2020). Ensomhed er menneskets største frygt – og det spænder ben for fællesskabet. Skole og Forældre. <https://skoleborn.dk/ensomhed-er-menneskets-stoerste-frygt/>
- Charon, R. (2008). *Narrative medicine: Honoring the stories of illness*. Oxford University Press.
- Charon, R. (2017). *The principles and practice of narrative medicine*. Oxford University Press.
- Christoffersen, L. (2019). *At stå udenfor – hvordan styrker vi positive fællesskaber?* Børns Vilkår og Trygfonden. https://bornsvilkar.dk/wp-content/uploads/2019/11/BV_Ensomhed_Rapport_WEB.pdf
- Couch, L. (2015). *The bullying literature project: an evaluation of a class-wide bullying intervention program*. Doctoral dissertation. UC Riverside.
- Davis, S., & Nixon, C. (2011). What Students Say about Bullying. *Educational Leadership*, 69(1), 18-23.
- Davis, S., & Nixon, C. (2013). *The Youth Voice Project – student insights into bullying and peer mistreatment*. Research Press Publishers.
- Djikic, M., Oatley, K., & Moldoveanu, M. C. (2013). Reading other minds: Effects of literature on empathy. *Scientific study of literature*, 3(1), 28-47.
- Evaldsson, A.-C. (2007). Accounting for friendship: Moral ordering and category membership in preadolescent girls' relational talk. *Research on Language and Social Interaction*, 40(4), 377-404.
- Evaldsson, A.-C., & Karlsson, M. (2022). Morality. I A. Church & A. Bateman (Red.), *Talking with children: A handbook of interaction in early childhood education* (s. 405-425). Cambridge University Press.
- Evaldsson, A.-C., & Svahn, J. (2012). School bullying and the micro-politics of girls' gossip disputes. I *Disputes in everyday life: Social and moral orders of children and young people* (bd. 15, s. 297-323). Emerald Group Publishing.
- Fastvold, M. (2009). *Kritisk tenkning: sokratiske samtaleledelse i skolen*. Gyldendal Akademisk.
- Frandsen, J. N. (2018). Det kræver sårbarhed at blive menneske: H. C. Andersen og kunsten. I M. Sodemann (Red.), *Sårbar? Det kan du selv være: Sundhedsvæsnets rolle i patienters sårbarhed* (s. 22-24). Scandinavian Book A/S.
- Genette, G. (1980). *Narrative discourse: An essay in method* (Vol. 3). Cornell University Press.
- Gini, G., Pozzoli, T., & Bussey, K. (2015). The role of individual and collective moral disengagement in peer aggression and bystanding: A multilevel analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(3), 441-452.
- Granström, K. (2006). Group Phenomena and Classroom Management in Sweden. I C. Evertson & C. Weinstein (Red.), *Handbook of Classroom Management*.

Research, Practice and Contemporary Issues. Lawrence Erlbaum Associates, Taylor and Francis Group.

- Green, M. C., & Brock, T. C. (2000). The role of transportation in the persuasiveness of public narratives. *Journal of personality and social psychology*, 79(5), 701.
- Hansen, H. R., & Nielsen, J. C. (2020). *Forståelser af mobning og ensomhed i grundskolen – En undersøgelse i befolkningen og blandt lærere og skolepædagoger*. Maryfonden, Trygfonden og Epinion, Rabøl Research.
- Hansen, T. I., Elf, N. F., & Gissel, S. T. (2017). *Forskningsbaseret viden om undersøgende litteraturundervisning*. KiDM – Kvalitet i Dansk & Matematik. Læremiddel. dk. <https://emu.dk/sites/default/files/2018-10/Vidensnotat%2C%20dansk.pdf#page=6.14>
- Harmon, J., & Henkin, R. (2016). The Power of Books: Teachers' Changing Perspectives about Using Young Adult Books to Teach Social Justice. *Dialogue: The International Journal of Popular Culture and Pedagogy*, 3(2).
- Heath, M. A., Moulton, E., Dyches, T. T., Prater, M. A., & Brown, A. (2011). Strengthening Elementary School Bully Prevention with Bibliotherapy. *Communique*, 39(8), 12-14.
- Helskog, G. H., & Ribe, A. (2009). *Dialogos: Veiledning for lærere og samtaleledere*. Fagbokforlaget.
- Henkel, A., Frydensbjerg, J., Michaelsen, U. M., Simonsen, A. C. H., & Jakobsen, J. T. (2020). *Grib litteraturen! 50 litteraturdydaktiske greb: Lærere håndbog til en meningsfuld litteraturundervisning*. Læring i praksis. Gyldendal.
- Henkin, R. (2005). *Confronting Bullying: Literacy as a Tool for Character Education*. Heinemann.
- Horton, P. (2011). School Bullying and Social and Moral Orders. *Children & Society*, 25(4), 268-277.
- Hymel, S., McClure, R., Miller, M., Shumka, E., & Trach, J. (2015). Addressing school bullying: Insights from theories of group processes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 37, 16–24.
- Hymel, S., Rocke-Henderson, N., & Bonanno, R. A. (2005). Moral disengagement: A framework for understanding bullying among adolescents. *Journal of the Social Sciences*, 8(1), 1–11. APA PsycInfo.
- Jakobsen, R. K. (2017). En god bog er alligevel ikke en hurtig empati-‘booster’. *videnskab.dk* 10. april 2017, <https://videnskab.dk/kultur-samfund/en-god-bog-er-alligevel-ikke-en-hurtig-empati-booster/>
- Johnson, D. R. (2012). Transportation into a story increases empathy, prosocial behavior, and perceptual bias toward fearful expressions. *Personality and individual differences*, 52(2), 150-155.
- Johnson, D. R., Jasper, D. M., Griffin, S., & Huffman, B. L. (2013). Reading narrative fiction reduces Arab-Muslim prejudice and offers a safe haven from intergroup anxiety. *Social cognition*, 31(5), 578-598.

- Jørgensen, S. K. (2016). *Mobning og interventioner – positioneringsteoretiske analyser af gruppesamtaler med børn*. Ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik.
- Kidd, D., & Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. *Science*, *342*(6156), 377-380.
- Kidd, D., & Castano, E. (2017a). Different stories: How levels of familiarity with literary and genre fiction relate to mentalizing. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, *11*(4), 474.
- Kidd, D., & Castano, E. (2017b). Panero et al. (2016): Failure to replicate methods caused the failure to replicate results. *Journal of Personality and Social Psychology*, *112*(3), e1-e4
- Kidd, D., & Castano, E. (2018). Reading literary fiction and theory of mind: Three preregistered replications and extensions of Kidd and Castano (2013). *Social Psychological and Personality Science*, *10*(4), 522-531.
- Kidd, D., Ongis, M., & Castano, E. (2016). On literary fiction and its effects on theory of mind. *Scientific Study of Literature*, *6*(1), 42-58.
- Kloo, M., Thornberg, R., & Wänström, L. (2023). Classroom-level authoritative teaching and its associations with bullying perpetration and victimization. *Journal of School Violence*, *22*(2), 276–289.
- Koopman, E. M. E. (2016). Effects of “literariness” on emotions and on empathy and reflection after reading. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, *10*(1), 82.
- Kristiansen, A., & Rathje, M. (2014). ”Det kommer an på hvilken stavfejl det er”. Unges holdninger til stavfejl i nye medier. *NyS, Nydanske Sprogstudier*, *46*, 103–131.
- Kristiansen, S., & Krogstrup, H. K. (2012). *Deltagende observation: introduktion til en samfundsvidenskabelig metode*. Hans Reitzel.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interview: introduktion til et håndværk* (2. udgave). Hans Reitzels Forlag.
- Labadie, A. L. R., Lieberman, I. J, Vargo, K., & Flamion O. (2012). The Use of Literature to Combat Bullying. I M. S. Plakhotnik, S. M. Nielsen & D. M. Pane (Red.), *Proceedings of The 11th Annual College of Education and Graduate Student Network Research Conference*. Florida International University.
- Larsen, M. H. (2013). *Praktisk filosofi og ledelse*. Lindhardt og Ringhof.
- Lasgaard, M., Løvschall, C., Laustsen, L. M., Sjøel, S. E., Blæhr, E. E., Severinsen, M. G., Maindal, H. T., Christensen, R., Kiyak, C., & Christiansen, J. (2026). *Hvilke interventioner kan mindske ensomhed? En metaanalyse af målrettede interventioner*. DEFACTUM, Region Midtjylland.
- Lereya, S. T., Copeland, W. E., Costello, E. J., & Wolke, D. (2015). Adult mental health consequences of peer bullying and maltreatment in childhood: two cohorts in two countries. *The Lancet Psychiatry*, *2*(6), 524-531.

- Lorentzen, R. F. (2009). Kompetenceudvikling i mødet med det fiktive. I J. Bundsgaard, E. T. Christiansen, S. H. Flamant, T. Hanghøj, R. F. Lorentzen, K. Monrad, B. Poulsen & H. Rørbech (red.), *Kompetencer i dansk* (s. 25-46). Gyldendalske Boghandel.
- Madsen, K. R., Román, J. E. I., Damsgaard, M. T., Holstein, B. E., Kristoffersen, M. J., Pedersen, T. P., Michelsen, S. I., Rasmussen M., & Toftager M. (2023). *Skolebørnsundersøgelsen 2022*. Statens Institut for Folkesundhed, SDU.
- Mai, A.-M. (2019). Empatisk læsning. Om brug af digtning i narrativ medicin. I J. L. Jørgensen, L. Mønster & M. K. Schmidt (Red.), *En ny kritik*. Forlaget Spring.
- Mukařovský, J. (1976). *On poetic language*. Peter de Ridder Press.
- Murberg, T. A. (2009) Shyness Predicts Depressive Symptoms Among Adolescents: A Prospective Study. *School Psychology International*, 30(5), 507-519.
- Nordentoft, H. M., Mariager-Anderson, K., & Smedegaard, A. (2016). *Kollektiv Akademisk Vejledning – en introduktion*. Aarhus Universitet.
- Obermann, M. L. (2010): At beholde kagen og spise den på samme tid – om hvordan vi legitimerer vores umoralske handlinger. *Psykologisk set*, 27(79).
- Obermann, M. L. (2011). Moral Disengagement in Self-Reported and Peer-nominated School bullying. *Aggressive Behaviour*, 37, 133-144.
- Ottosen, M. H., Andreasen, A. G., Dahl, K. M., Lausten, M., Rayce, S. B., & Tagmose B. B. (2022). *Børn og unge i Danmark: Velfærd og trivsel 2022*. VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Panero, M. E., Weisberg, D. S., Black, J., Goldstein, T. R., Barnes, J. L., Brownell, H., & Winner, E. (2016). Does reading a single passage of literary fiction really improve theory of mind? An attempt at replication. *Journal of personality and social psychology*, 111(5), e46.
- Pihlgren, A. S. (2011). *Sokratiske samtaler i undervisningen*. Frydenlund.
- Pino, M. C., & Mazza, M. (2016). The use of “literary fiction” to promote mentalizing ability. *PloS one*, 11(8), e0160254.
- Plauborg, H. (2015). *Intra-aktivitet af didaktik, faglighed og socialitet og udvikling af en tænkning om læring og didaktik – analyser af tre eksperimentelle casestudier*. Ph.d.- afhandling. Aarhus Universitet.
- Plauborg, H. (2016). *Klasseledelse gentænkt*. Hans Reitzels Forlag.
- Plauborg, H. (2017). Klasseledelse som indgang til at modvirke mobning. I: *Mobning – viden og værktøjer til fagfolk*. Akademisk Forlag.
- Pozzoli, T., Gini G., & Vieno, A. (2012). Individual and Class moral disengagement in bullying among elementary school children. *Aggressive Behavior*, 38(5).
- Rasmussen, A. J., & Maagaard, C. A. (2018). Narrativer og medicin. I A.-M. Mai & P. Simonsen (Red.), *Syg litteratur: Litterære tekster om sygdom og sundhedsvæsen* (s. 17-44). Munksgaard.
- Rasmussen, A. J., & Sodemann, M. S. (2020). Narrativ medicin som nyt, interdisciplinært felt. *Ugeskrift for Læger*, 182(19), 2-5.

- Schmidt, M. C. S. (2015). *Inklusionsbestræbelser i matematikundervisningen: en empirisk undersøgelse af matematiklærerens klasseledelse og elevers deltagelsesstrategier i folkeskolen*. Ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet.
- Scott, A., Wang, C., & Cheong, Y. (2023). The Bullying Literature Project: Promoting Bystander Behavior Using Children's Literature. *School Mental Health*, 15(1), 123-137.
- Siegumfeldt, C. H. (2019). *Kevin er ti år og ensom: - Det er noget af det værste, jeg ved, i verden*. TV 2, 9. oktober 2019. <https://nyheder.tv2.dk/samfund/2019-10-08-kevin-er-ti-aar-og-ensom-det-er-noget-af-det-vaerste-jeg-ved-i-verden>
- Skole og Forældre (2020). *Tema om ensomhed*. <https://skoleborn.dk/hver-tredje-elev-savner-nogen-at-vaere-sammen-med-i-skolen/>
- Steffensen, T. (2021). Undersøgende litteraturundervisning. *Kvan*, 41(119), 85-95.
- Steinmetz, L., & Henkin, R. (2018). The Need for Diversity Education as Perceived by Preservice Teacher. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(1), 101-110.
- Søndergaard, D. M. (2008). Offerpositionens dilemmaer. I K. Lützen & A. K. Nielsen (Red.), *På kant med historien* (s. 160-195): Museum Tusulanum.
- Søndergaard, D. M. (2011). Mobbning, mobbefryd, humor og fællesskab. I S. Brinkmann & E. Jensen (Red.), *Fællesskab i skolen* (s. 45-78). Akademisk Forlag.
- Teng, Z., Bear, G. G., Yang, C., Nie, Q., & Guo, C. (2020). Moral disengagement and bullying perpetration: A longitudinal study of the moderating effect of school climate. *School Psychology*, 35(1), 99-109.
- Thornberg, R. (2018). School bullying and fitting into the peer landscape: A grounded theory field study. *British Journal of Sociology of Education*, 39(1), 144-158.
- Thornberg, R., & Jungert, T. (2013). Bystander behavior in bullying situations: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence*, 36(3), 475-483.
- Thornberg, R., Jungert, T., & Hong, J. S. (2023a). The indirect association between moral disengagement and bystander behaviors in school bullying through motivation: Structural equation modelling and mediation analysis. *Social Psychology of Education*, 26(2), 533-556.
- Thornberg, R., Wänström, L., Sjögren, B., Bjereld, Y., Edling, S., Francia, G., & Gill, P. (2023b). A multilevel study of peer victimization and its associations with teacher support and well-functioning class climate. *Social Psychology of Education*, 27(1), 69-88.
- Tolmatcheff, C., Galand, B., Roskam, I., & Veenstra, R. (2022). The effectiveness of moral disengagement and social norms as anti-bullying components: A randomized controlled trial. *Child Development*, 93(6), 1873-1888.
- UNESCO. (2007). *Philosophy, A school of freedom: Teaching philosophy and learning to philosophize*. Status and prospects. UNESCO Publishing.
- UVM. (2024). *National trivselsmåling i folkeskolen*. Børne- og Undervisningsministeriet.
- Vetlesen, A. J., & Nortvedt, P. (1997). *Følelser og moral*. Hans Reitzel.

- Wang, C., & Goldberg, T. S (2017) Using children's literature to decrease moral disengagement and victimization among elementary school students. *Psychology in the Schools*, 54(9), 918-931.
- Wang, C., Couch, L., Rodriguez, G. R., & Lee, C. (2015). The bullying literature project: Using children's literature to promote prosocial behavior and social-emotional outcomes among elementary school students. *Contemporary school psychology*, 19, 320-329.
- Wang, C., Ryoo, J. H., Swearer, S. M., Turner, R., & Goldberg, T. S. (2017). Longitudinal relationships between bullying and moral disengagement among adolescents. *Journal of youth and adolescence*, 46, 1304-1317.
- Winslade, J., & Kecskemeti, M. (2016). *Better classroom relationships*. NZCER Press.
- Zimbardo, P. (2007). *The Lucifer Effect – How good people turn Evil*. Random House.
- Zimbardo, P. G. (2014). A situationist perspective on psychology of evil: Understand how good people are transformed into perpetrators. I A. G. Miller (Red.). *The Social Psychology of Good and Evil* (s. 21-50). The Guildford Press.
- Zimmerman, F. (2019). Hur kan lärare motverka en antipluggkultur bland pojkar?. *Paideia*, (17), 15-24.

Appendiks A. Interventionens potentialer i andre skolekontekster

Af Tine Langtved Mitchell

Hovedinterventionen i projekt Skønlitteratur mod ensomhed blev gennemført på en mindre friskole af de lærere, der selv var med til at designe og udvikle studiet. Et nærliggende spørgsmål er derfor, om de udviklede tiltag også er anvendelige i en folkeskolekontekst, hvor eleverne har en mere sammensat socioøkonomisk og sproglig baggrund, og hvor læreren ikke selv har aktier i udviklingen.

Det blev derfor besluttet, at to adjunkter med ansættelse ved Københavns Professionshøjskole, Tine Langtved Mitchell og Sofie Ol Winkler, skulle rekruttere dansklærere på en folkeskole, der ville indgå i et samarbejde om redesign og afprøvning af forløbet. Delstudiet blev således udført på en større storkøbenhavnsk folkeskole og havde til formål at undersøge, hvordan det didaktiske design ville virke blandt lærere uden ejerskab til materialet og elever med sammensat baggrund.

Undervisningskontekst og case-selektion

Til undersøgelsen rekrutterede vi to parallelklasser på 7. klasses trin som cases. De to klasser er valgt ud fra et fokus på spredning og forskellighed i elevpopulationen og den eksisterende klassedynamik. Undersøgelsen blev gennemført i begge klasser, men i det følgende har vi valgt at gå i dybden med den ene af de to, som vi kalder 7. B.

Lærerens karakteristik af 7. B

For at få et indtryk af undervisningskonteksten gennemførte vi et indledende interview, hvor klasselæreren giver sin karakteristik af klassen. Denne karakteristik er udtryk for lærerens fortolkning og vurdering af både eleverne og samspillet mellem læreren og eleverne. I interviewet fortæller læreren, at mange elever er gået ud af 7. B, og vurderer, at der er dårlig trivsel i klassen, som skolens aktører målrettet arbejder med at forbedre. Hun fortæller om sin overraskelse over antallet af udfordrede elever, da hun overtog klassen i 4. klasse. Udfordringerne spændte fra ADHD og autisme til ordblindhed og DLD.

For at imødegå vanskelighederne er der indført tolærerordning, hvor dansklæreren og en co-teacher arbejder tæt sammen i alle faser fra planlægning, udførsel og evaluering af undervisning til trivsel og skole-hjem-samarbejde. I den forbindelse har lærerne også valgt at implementere principper inspireret af såkaldt *classroom management* i 7. B, hvor dagens program skrives på tavlen, pauser er aftalt på forhånd, og tiden styres stramt af rutiner og time-timere. Klassens lærere har gode erfaringer med denne struktur. I sit bud på virkningsfulde tiltag fremhæver læreren forudsigelighed, gentagelse og tryghed:

Forudsigeligheden i vores arbejde, gentagelsen, repetitionerne. Særligt trygheden i forudsigeligheden. Altså, det er helt banalt: ro, regelmæssighed og renlighed – næsten, som det var engang. Det er det, vi kan se, at de profiterede allermest af. (Interview).

Dansklæreren fortæller sluttelig, at der nu er mulighed for at arbejde fagligt med stoffet uden obstruktion og forstyrrelser, og at de arbejder med systematik i fx stavetræning og gennem online-læringsportaler, og at eleverne nu ser deres egne fremskridt: ”Der er fred og ro. Vi bruger meget af time vores arbejdstid, sådan at vi ved, hvor lang tid de har til opgaver, og det skærper jo koncentrationen om det, sådan at der er mere arbejdsro.” (Interview).

Delforsøget gennemføres altså i en klasse, som af læreren opleves som velkørende, men ud fra nogle særlige forestillinger om en relativ stram klasseledelsesstruktur baseret på højt strukturerede læringsaktiviteter som stavetræning og online-portaler.

Indledende observationer

I det indledende forsøg valgte læreren i 7. B primært at arbejde med *Porcelænspiggen* af Søren Jessen, der også var anvendt i hovedforsøget. Læreren traf nogle didaktiske (fra)valg, der blandt andet indebar, at visse aktiviteter ikke blev afprøvet, herunder at smadre og samle en porcelænskop samt at brodere. Læreren begrundede disse fravalg med, at den type aktiviteter er tidskrævende og hurtigt vil kunne komme ud af kontrol. Disse udsagn bidrager med et interessant perspektiv på lærervurderinger og lærervalg i et redesign af det omfattende forløb fra hovedprojektet. Casestudiet i delprojektet antyder, at lærere er tilbøjelige til at fravælge de mest omfattende aktiviteter, og at især projektets skabende aktiviteter kan opfattes som en udfordring at gennemføre i en højt struktureret skolekontekst.

Det indledende forsøg med *Porcelænspiggen* viser, hvor svært det kan være at engagere elever i litteraturundervisning. Observationerne peger på, at især drengene er mere fokuserede på sociale dynamikker i klassen end de stillede opgaver, om end læringsaktiviteterne er stilladsede og rammesat på måder, der giver mulighed for deltagelse. Denne feltnote er karakteristisk for elevernes deltagelsesmønster:

Drengen L. får hjælp af co-teacheren, der sætter sig på hug ved siden af ham. Hun hvisker til ham. En pige ved samme bord tygger tyggegummi. Hun stirrer ud i luften, hendes hæfte er skubbet frem på bordet, væk fra hende selv. Ved bord 3 sidder to piger og skriver eller tegner, og to drenge sidder over for hinanden, kigger på hinanden, hvisker, leger dolk med en blyant. Snakker lavmælt sammen. (Feltnote).

Flere elever viser med deres kropssprog og ved fx at skubbe blyanten fra sig, stirre ud i luften og tygge tyggegummi, at de ikke vil eller kan deltage i den faglige øvelse. Hvad det skyldes, er svært at afgøre. I et forsøg på at få indblik i elevernes grund blev nogle af eleverne interviewet. En pige fortæller således om sin oplevelse af forløbet med *Porcelænspiggen*:

Interviewer: Ja. Det var så lang tid siden. Det kan jeg godt forstå. Hvad med Porcelænspiggen, kan du huske nogen af de opgaver, I lavede til Porcelænspiggen?

V.: Jeg kan huske, at vi skulle ... Det eneste, jeg kan huske, det, vi skulle lave de der billeder [...] og så skrive noget til dem. Jeg kan ikke huske ...

Interviewer: Kan du huske, hvad du skrev? Hvad det handlede om? Det du skrev?

V.: Så som at tale om det, og hvordan tror, hun ville, eller hvad hun tænker om [...]. Jeg kan ikke huske hvad. (Interview).

Da optageenheden slukker, fortæller piggen imidlertid, at hun synes, at emnet om ensomhed er vigtigt, især for udskolingen, og at hun selv har følt sig ensom, men har oplevelsen af, at andre ikke tager det alvorligt. Samtalen viser, at eleverne uden for undervisningen reflekterer på andre måder, end de tilsyneladende viser i en undervisningssituation, hvor mange dagsordener er i spil: lærerens ledelse og dynamikker mellem jævnaldrende klassekammerater. Emnet ser altså ud til at optage nogle elever, men det bliver ikke direkte forbundet med litteraturarbejdet med *Porcelænspiggen*. Dog giver samtaler med den interviewede om emnet anledning til refleksioner over/genkendelse af moralske situationer (*aisthesis*).

I et andet interview fortæller en dreng, der ikke har gået i klassen i særlig lang tid, at han kan huske både *Porcelænspiggen* og videoen om Marie fra Børnetelefonen, og at det har gjort et indtryk på ham:

M.: [...] Vi startede med at læse den der, om sådan en pige [*Porcelænspiggen*], og den er ikke særlig svær, og man skulle ikke kigge på teksten for at følge med, man skulle kigge på billeder. Og så da vi var færdige med at læse den, så skulle vi læse nogle af de ... sådan plakatagtig med, hvor vi selv skulle skrive, hvad de kunne tænke eller sige til et billede, og så skulle vi så fremlægge det foran de andre til sidst.

[... Og så så vi] sådan en video om en pige, der var ensom, og så forklarede hun lidt om ensomheden, så da vi havde set den, så skulle vi ... eller sådan noget texting story, så vi skulle give gode råd til at måske prøve at stoppe med at være ensom, så ...

Interviewer: Er der noget, som du tænker, er anderledes omkring det med fællesskab og mobning og ensomhed nu, end du måske gjorde for tre måneder siden?

M.: Ja, jeg har jo prøvet lidt at ... hvad hedder det ... være lidt ensom ... ikke særlig meget ... men nu har jeg forstået, at andre har det værre.

Interviewer: Og det forstod du ved at læse Porcelænspigens eller tale om det eller arbejde?

M.: Ja, at nogen har det meget værre end mig, eller at jeg havde det førhen ... havde været ensom.

Interviewet viser, at drengen kan koble *Porcelænspigens* og videoen om pigen Marie fra Børnetelefonen til sin egen følelse af ensomhed i sin tidligere klasse. Der er stadig ikke tegn på moralsk handleevne/agens, men der er tegn på genkendelse af moralske situationer (aisthesis).

Mobbetasken – et bud på redesign

I den observerede undervisning i begge 7. klasser var det svært at registrere tydelige tegn på moralske til- og frakoblinger og især at vurdere, om eventuelle moralske tilkoblinger havde en sammenhæng med litteraturarbejdet eller andre faktorer i klassemiljøet, som fx klasselærerens og co-teacherens igangværende arbejde med klassetrivsel og -regler. Det blev derfor besluttet at iværksætte endnu et forsøg i en af klasserne baseret på læringsaktiviteter, der i højere grad indbyder til mundtlige og skriftlige meningstilkendegivelser gennem stemthedsøvelser, stilladserede dialoger, æstetiske læreprocesser og materialiteter.

I det følgende fremhæver vi aktiviteten *Mobbetasken*, som blev udviklet og planlagt i samarbejde med klassens lærer. *Mobbetasken* er inspireret af storyline-pædagogik og spilgjort undervisning, hvor eleverne sættes i rolle som en form for detektiver, der skal opklare et mysterium. Udgangspunktet er en fundet taske uden afsender, som læreren præsenterer i et dramatiserende anslag. I det følgende gengiver vi anslaget til *Mobbetasken* og eksempler på elevernes skriftlige respons på læringsaktiviteten.

Jeg introducerer taskelegen. Jeg fortæller (lyver), at min fætter Ulrik arbejder på Hittegodskontoret på Københavns Hovedbanegård, og at folks glemte ejendele lander der. Af og til bliver de ikke hentet, og så giver Ulrik mig nogle af taskerne. Vi skal i dag sammen finde ud af, hvem der ejer denne taske.

Nogle piger kommer for sent midt i det hele.

Jeg fortsætter og siger, at det normalt ikke er OK at rode i andre menneskers ting, men at vi gerne må i dag, og det kan føles lidt forbudt, men også fristende.

Dreng: Er det ikke lidt ligesom at stjæle?

Mig: På en måde, det kan jeg godt forstå, at du synes. Taskens ejer har ikke hentet den, så hun har måske efterladt den?

Jeg har pakket en mulepose, hvor der står "Scenekunst Sommercamp." Jeg beder eleverne google, hvad det er. Det er en sommerlejr for 8-18-årige, og der reklameres på hjemmesiden med, at man kan få venner for livet eller nye venner. Der opstår lidt forvirring, idet computere skal frem og tændes og så videre.

Læreren noterer: ”Mange mister koncentrationen.”

Eleverne får lov til at tage ting op af tasken, og vi taler om, hvem mon ejer tasken. Til sidst tages den udhulede bog op, som gemmer på taskeejerens dagbog. Læreren noterer, at fundet af dagbogen gemt inde i en anden bog ”skærper opmærksomheden”. De får lov til at læse en side op, hvis de har lyst. Mange melder sig, også en dreng, der taler meget dårligt dansk.

Der er en gul post-it-seddel med ordene: ”Jeg er en fed luder, hahaha.” Eleverne tror, at det er en seddel, taskens ejer har haft siddende på ryggen og konkluderer, at hun nok er mobbet, ensom eller uvenner med nogen fra sin klasse. Jeg hjælper dem på vej med spørgsmål: Tror I, at hun er mobbet eller måske mobber andre? Hvor kommer sedlen fra?

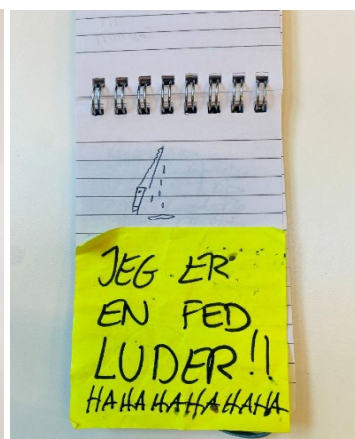
Elevernes opgave er nu at skrive en side fra taskens ejers dagbog. De går i gang, og de fleste er stille og koncentrerede om opgaven. Læreren noterer: ”Elev A sidder og griner ad det, han selv skriver. L kommer i gang med at skrive i hånden. Alle er koncentrerede og skriver. (Feltnote).



Figur 7. Mobbetasken med indhold.



Figur 8. Dagbogen skjult i en udhulet bog.



Figur 9. Sedlen.

Elevernes respons på Mobbetasken

Den dramatiserede præsentation af indholdet i ”Mobbetasken” afrundes med en skriveopgave, hvor eleverne skal skrive en side i den dagbog, der tilhører taskens ejer. Eleverne skal derved leve sig ind i historien, tage stilling og udfylde narrativets mange tomme pladser. Observationer viser, at eleverne arbejdede koncentreret med opgaven.

Gennemlæsninger af dagbogsnotaterne peger på, at den dramatiserede aktivitet har igangsat moralske refleksioner hos eleverne. De elevproducerede tekster vidner både om moralsk perception og tilkobling gennem indlevelse i den ensommes perspektiv, men der er ikke tegn på forståelse for et kollektivt ansvar eller moralsk agens.

Kære dagbog, i dag var en forfærdelig dag, jeg kommer i skole, og Sally og hendes venner står ude på gangen, jeg tænkte ikke meget over det, jeg går forbi dem og hænger min jakke, men så kommer Sally hen og siger hej med et klap på min ryg, det var mærkeligt, hun siger aldrig hej til mig, men jeg sagde hej igen og gik ind i klassen, på vej ind i klassen kunne jeg høre Sally og hendes venner fnise, jeg tænkte ikke over det, jeg gik ind i klassen, og alle griner af mig, min sidekammerat siger, du har noget på ryggen, jeg mærker på min ryg, og der sidder en seddel, hvor der står, jeg er en luder, jeg blev ked af det og skyndte mig ud, alle grinte, da jeg var på vej ud af klassen, på gangen møder jeg Sally og hendes venner, de flækker af grin, jeg stormer forbi og løber lige ind i min klasselærer. (Pige B's dagbog).

Flere elever fremhæver i deres skriftlige arbejde post-it-sedlen, som de antager har siddet på taskeejers ryg. Taskens indhold – og i særdeleshed dagbogen – har tvetydige spor, da der er indlejret en potentiel mulighed for, at taskeejeren *selv* er mobber og *selv* har placeret sedlen på Sallys ryg, da der på en af siderne i dagbogen står: ”Jeg hader Sally.” Alligevel er der ikke én eneste elev, der går med den fortælling, hvilket indikerer, at de identificerer taskeejeren som offer og udviser sympati for hende. Nogle elever digter videre og tilføjer historien konflikter, som tasken ikke lægger op til, fx at taskeejers far drikker, eller at taskeejeren går til fodbold. I dagbogen står der, at faren ikke kender hende, og at han ikke ved, hvad han går glip af. Det spor peger mere i retning af en fraværende far, der ikke har været i hendes liv nogensinde, end en alkoholisk far. I dagbogen er der en tegning af en hest, og intet indikerer altså en interesse for fodbold. Det kan måske tolkes, som at elevernes identifikation med taskeejeren eller indlevelse i konflikterne tillægges personlige erfaringer.

Kort analyse og opsamling på aktiviteterne

Elevernes indlevelse og sympati træder tydeligere frem i meddigtningerne, end de har gjort i klassesamtalerne om Porcelæns-pigen. Det er muligt, at den liveopførte storyline og materialiteterne aktiverer elevernes indlevelse i historien på en anden måde end læsning af en roman. En anden faktor, der måske kan forklare elevernes indlevelse og deltagelse, er, at det skriftlige individuelle arbejde tillader eleverne at udtrykke mere, da de er fri for klassekammeraternes dømmende blikke. Læreren fortæller i det indledende interview, at læringsrummet længe har været præget af utryghed: ”Særligt pigerne har været meget trykkede og haft den der østers-effekt. Altså, de har simpelthen ikke turdet sige noget i klassefællesskabet.” (Interview). At opgaven med mobbetasken er skriftlig og individuel har måske en betydning for elevernes deltagelse og indlevelse.

Under observationer og interviews registrerede vi både moralske til- og frakoblinger. Begge interviewede elever havde erfaringer med ensomhed eller mobning, og de kunne delvist spejle sig i de følelser, som undervisningsmaterialer (roman, video og taske) udtrykte. Deres tilkobling blev italesat i interviews under fire øjne, men ikke i undervisningen i klassen.

De skriftlige elevproduktioner til ”Mobbetasken” viste, at eleverne kunne genkende situationer med mobning og ensomhed, og at de identificerede sig med offerrollen og skrev denne rolle frem i deres tekster. Elevproduktionerne var skriftlige og individuelle og ligesom interviewene ikke synlige for andre i klassen.

Frakoblinger som at *tygge tyggegummi, stirre ud i luften, skubbe hæftet væk, grine ad videoen fra Børnetelefonen, hviske, snakke, lege dolk* og så videre foregik alle i klassen i fællesundervisning, hvor alle var til stede, og hvor der var forventninger til at ytre sig mundtligt og kvalificeret om teksterne og undervisningens indhold. Der tegner sig et billede af, at eleverne moralsk kan tilkoble sig, vise moralsk perception ved fx at identificere sig med ofrene, men at det primært viser sig i individuelle opgaver eller samtaler under fire øjne. Måske er klassekulturen stadig præget af den utryghed, som klassens lærer fortæller var til stede fra 4. klasse, hvor undervisningen blev obstrueret, og af de mange elever, der er gået ud af klassen.

Forsøget med redesign af forløbet – og ikke mindst læringsaktiviteten med ”Mobbetasken” – peger i retning af, at det er vigtigt, at læreren finder en balance mellem aktiviteter, hvor eleverne ytrer sig i en fælles klassesamtale og derved bliver synlige over for hinanden, og aktiviteter, hvor de får lejlighed til at udtrykke sig mere anonymt om emnet. Skriveaktiviteterne tyder på, at eleverne i højere grad tør leve sig ind i problemstillingen, når de ikke samtidig skal positionere sig socialt i klassen.