Indholdsfortegnelse

Indledning 4

Problemformulering 5

Læsevejledning 5

Dannelsesidealer i samfundet 6

Wolfgang Klafkis dannelsesideal 6

Material og formal dannelse 6

Kategorial dannelse 7

Det eksemplariske princip 7

De epoketypiske nøgleproblemer 9

Nøglekvalifikationer 10

Rønshovedgruppen – hvem er det, og hvad kæmper de for? 10

Dannelse i formålsparagraffen 12

Mono- eller multikulturel? 12

Hvad med dannelsesidealet? 13

Dannelse i historiefaget 15

Historiebevidsthedsfløjen 15

Kulturarvsfløjen 16

Historiefaget i folkeskolen 17

Fælles Mål Historie – 2009 17

Historiekanon 19

Historie fra et lærer- og elevperspektiv 21

Hvordan forholder historielærerne sig til deres undervisning? 21

Overordnede mål med lærernes historieundervisning 21

Lærernes brug af historiekanonen 23

Hvordan forholder eleverne sig til historiefaget? 25

Den multikulturelle drøm 27

Den kulturelle etnocentrisme 29

En national eller flerkulturel erindringspolitik? 30

Den politiske kamp om historiefaget 31

Hvordan gør man så i praksis? 32

Konklusion 34

Litteraturliste 35

# Indledning

Som folkeskolelærer kommer man til at træffe mange beslutninger i forhold til valg af indhold i undervisningen. Der er selvfølgelig trinmål, man skal nå, og emner man ikke kan undgå at undervise i, men derudover er der ikke indhold, som man specifikt skal undervise i ifølge folkeskoleloven.

Sådan forholder det sig imidlertid ikke for historiefaget. Som et af de eneste fag i folkeskolen, er det ved lov fastlagt, at bestemte indholdsområder skal indgå i undervisningen. Det drejer sig om 29 punkter på en særlig kanonliste, som skal udgøre 25% af den samlede historieundervisning i folkeskolen (Ministeriet for Børn og Undervisning, 2009b). Dette har været gældende siden 2009, men er dog stadig til debat. Jeg forholder mig til, at det stadig er gældende, selvom det ser ud til, at listen fremover kun skal være vejledende (Folketinget, 2012).

Ud af listens 29 punkter har de 21 et nationalt sigte, mens de resterende 8 har et internationalt sigte. Alene den kendsgerning vækker min interesse, og det får mig til at stille flere undrende spørgsmål. Først og fremmest tænker jeg på, om dansk historie er så meget vigtigere at undervise i end den globale historie. Danmark er et meget lille og nærmest ubetydeligt land, selvom vi måske har andre forestillinger om vores størrelse og betydning for verden.

Derudover lever vi i en mere og mere global verden, hvor mange etniske grupper flytter sig på tværs af landegrænser over hele kloden, og hvor vi derfor skal lære at omgås mange forskellige kulturer. Dette fordrer bl.a., at vi i folkeskolen skal forsøge at leve op til nogle dannelsesidealer, som gør os i stand til at agere fornuftigt med hinanden. Men hvordan skal de idealer se ud? Og hvordan kommer de til udtryk i folkeskolens formålsparagraf eller ude i virkeligheden i klasseværelserne? Jeg finder det meget interessant at undersøge, hvilke fordele og ulemper, der er ved de forskellige dannelsesidealer. Med udsigt til at folkeskolen fremover skal rumme endnu flere forskellige kulturer, er det relevant med en diskussion af, om vi skal imødekomme dette ved at inddrage disse kulturer, eller ved at passe endnu mere på vores egen danske kultur.

# Problemformulering

Ovenstående overvejelser får mig til at stille følgende spørgsmål:

- Hvilke dannelsesidealer bør vi stræbe efter i samfundet og i folkeskolen?

- Hvilke dannelsesidealer præger folkeskolens formålsparagraf og Fælles Mål Historie?

- Hvilken rolle skal historiekanonen spille, og fungerer den overhovedet som en hjælp i undervisningen, eller er den snarere en hindring?

Disse underspørgsmål leder mig frem til følgende problemstilling:

*Jeg vil undersøge og diskutere, hvordan man som kommende historielærer kan undervise ud fra et multikulturalistisk perspektiv på dannelse, når man samtidig skal forholde sig til historiekanonens store fokus på danske punkter.*

# Læsevejledning

Ud fra teorier om dannelse i samfundet, vil jeg analysere folkeskolens formålsparagraf og undersøge nærmere, hvilke dannelsesidealer der er repræsenteret deri. Jeg vil ud fra forskellige teorier om historiesyn også lave en analyse af Fælles Mål Historie, og analysere hvilke syn der er afspejlet deri.

Derefter vil jeg via empiriske undersøgelser analysere, hvordan virkeligheden ser ud i historieundervisningen. Dette gøres ud fra både et elev- og lærerperspektiv. Her vil jeg bl.a. komme nærmere ind på, hvilken rolle historiekanonen spiller set fra historielærernes side.

Jeg vil også analysere forskellige aspekter vedr. det multikulturelle samfund, og vurdere fordele og ulemper ud fra forskellige synspunkter. Dette skal lede videre til en afsluttende diskussion af, hvilken dannelse vi skal stræbe efter i vores samfund, samt diskutere historiefagets rolle i en politisk kontekst.

Slutteligt vil jeg diskutere, hvad man kan gøre i praksis jf. min problemformulering. Her vil jeg bl.a. komme nærmere ind på, hvilken rolle historiekanonen skal spille, hvis den skal forenes med en multikulturel tilgang til dannelse.

Når jeg i min problemformulering bruger vendingen *multikulturalistisk perspektiv på dannelse*, så er det et udtryk for et dannelsessyn, som tager højde for, at vi i samfundet, og dermed folkeskolen, finder mange forskellige etniske grupper, religioner og kulturer. Disse grupper skal tilgodeses ligesom etniske danskere, og det er spændingsfeltet mellem dette ønske og implementeringen af den førnævnte historiekanon, jeg vil undersøge nærmere.

# Dannelsesidealer i samfundet

## Wolfgang Klafkis dannelsesideal

Som sagt vil jeg først se på dannelsesidealer i samfundet generelt. Til at belyse dette vil jeg tage udgangspunkt i dannelsesteorier af den tyske didaktiker Wolfgang Klafki (1927-). En af grundene til at jeg vil benytte lige netop hans teorier er, at han forsøger at gøre sine teorier praksisnære ved hjælp af værktøjer, som kan hjælpe med at konkretisere indholdet i undervisningen.

For at få en anden vinkel på dannelse i samfundet, vil jeg også tage udgangspunkt i Rønshovedgruppens tanker om dannelse i Danmark. Denne gruppe af meningsdannere går ind for dannelse i en dansk kultur og med danske værdier som grundlag. Mere om denne gruppe senere.

## Material og formal dannelse

Wolfgang Klafki har beskrevet sit dannelsesideal som den kategoriale dannelse. Han bygger sin teori op på baggrund af beskrivelser af tidligere opfattelser af dannelsesteorier. Disse tidligere teorier opdeler han i materiale og formale dannelsesteorier. De materiale kan igen opdeles i objektivistiske og klassiske teorier, mens de formale opdeles i funktionelle og metodiske teorier (Schnack, 2006). Overordnet kan man sige, at de materiale dannelsesteorier har fokus på, at et bestemt stof eller kundskab skal overføres direkte til eleverne, mens de formale vægter formen, hvorpå eleverne kan tilegne sig viden på. Her er det ikke så vigtigt, hvilken viden de tilegner sig, men i stedet skal eleverne være aktive og engagerede og deri ligger læringen (Brostrøm, 2009). Med andre ord er det måden eller formen, som har afgørende betydning for læringen.

Med indførelsen af en historiekanon som *skal* indgå i undervisningen, ses en tydelig vægtning mod den materiale dannelse med pligtstof, som skal tilegnes, før man er rigtig dannet. Dette giver associationer til den berømte og berygtede ’tankpasserpædagogik’, hvor det er lærerens opgave at fylde viden på eleverne. Om dette forhold virkelig forholder sig sådan, vil jeg diskutere senere i opgaven.

## Kategorial dannelse

Som sagt bygger Klafki sin teori om den kategoriale dannelse op på baggrund af de førnævnte teorier. Teorierne som rene former møder man sjældent, men den kategoriale dannelse er ikke blot en teori, som tager det bedste fra de respektive tankegange og gør dem til en ny teori. I sit forsøg på at trænge dybere ind bag de forskellige deldannelser siger Klafki, at *”dannelse er altid en enhed, ikke en sammenføjning af ’deldannelser’”* (Schnack, 2006, s. 42). Han betegner den kategoriale dannelse som en teori, hvor virkeligheder åbner sig kategorialt for et menneske, samtidig med at mennesket via indsigter og erfaringer, selv åbner sig for denne virkelighed. Dette har fået betegnelsen ’den dobbeltsidige åbning’ (Graf & Skovmand, 2004).

Det er svært at gøre ovenstående teorier og tanker realiserbare i undervisningen. Hvordan skal fx undervisning i kanonpunkter i historie konkret tage sig ud, hvis man skal være tro mod den kategoriale dannelse? Og kan man overhovedet gøre det i overensstemmelse med dette ideal?

## Det eksemplariske princip

Klafki forsøger selv at komme denne kritik i møde med ideer om det eksemplariske princip. Dette princip har som mål at hjælpe med at reflektere over egen og andres praksis for derved at planlægge undervisning, hvor man arbejder med problemer, som skal fungere som eksempler på grundlæggende kategorier i samfundet og kulturen. Desuden skal problemerne være hentet fra elevernes umiddelbart oplevede livsverden (Schnack, 2006).

Skal man følge dette princip, bliver kanonlisten en vanskelig størrelse. Kravet om at gøre kanonpunkterne til obligatorisk undervisning sætter læreren i en presset situation. Ikke bare skal man forsøge at gøre samtlige punkter til indhold af eksemplarisk betydning, men man skal også sørge for, at punkterne er hentet fra elevernes livsverden. Her melder sig automatisk en ny problemstilling, fordi eleverne kommer fra vidt forskellige baggrunde og kulturer. Dette betyder, at nogle elever vil opleve større kendskab og forhåndsviden til visse punkter i forhold til andre elever. Dette gør i sig selv kanonlisten problematisk, idet man tilgodeser visse elevgrupper fremfor andre. Jeg vil senere kigge nærmere på begrundelserne for at indføre en historiekanon, og om det har konsekvenser for undervisningens kvalitet.

I forlængelse af det eksemplariske princip skal det også nævnes, at den tyske historiedidaktiker Konrad Barthel i 1950’erne udformede fire kriterier for, hvad indholdet i historieundervisningen skulle være eksemplarisk for (Pietras & Poulsen, 2011). Kriterierne byder bl.a., at indholdet skal være eksemplarisk for historiske arbejdsmetoder (fx kildekritik og tolkning). For en epokes væsen, som fx Kanslergadeforliget for den politiske, økonomiske og sociale situation i Danmark i 1930’erne. For histories væsen som sådan, fx forholdet mellem magt/ånd, tradition/udvikling, spændingen mellem autoritet/frihed. Og slutteligt at indholdet kan anvendes til at forklare nutidige samfundsmæssige forhold (Pietras & Poulsen, 2011).

Disse kriterier kan man bruge til at konkretisere undervisningen og gøre teorien mere realiserbar. En måde at gøre et indhold relevant for eleverne kunne være eksemplet med Kanslergadeforliget. Arbejder man fx med emnet velfærd, kan man inddrage K.K. Steinckes socialreform, som var en del af forliget (Aarhus Universitet, 2011). På denne måde vil indholdet i undervisningen være koncentreret omkring emnet velfærd, og ikke omkring kanonpunktet Kanslergadeforliget. For elever med anden etnisk baggrund kan dette også være med til at gavne deres motivation. De kan sammenligne velfærdsstatens udvikling og udseende i Danmark med deres egen kultur (hvis de føler sig som en del af en sådan). Herved kan de også blive inddraget i undervisningen, og hvis de har forudsætningerne for det, kan man sammenligne forskellige landes velfærdssystemer eller velfærdstraditioner.

Dette skal blot ses som ét eksempel på, hvordan man kan indarbejde et nationalt kanonpunkt i historieundervisningen. Det kan selvfølgelig diskuteres, om punktet kun skal behandles i forhold til den omtalte socialreform. En anden måde man kan arbejde med punktet, kunne være i forhold til emnet parlamentarisme. Jeg vil ikke uddybe dette emne nærmere, men blot pointere, at der kan være flere tilgange til de forskellige punkter.

## De epoketypiske nøgleproblemer

Klafki arbejder også med en anden måde at definere indholdet i undervisningen på. Han beskriver 9 forskellige problemområder, som alle mennesker bør kende til, for at sikre det enkelte menneskes og menneskehedens kontinuerlige udvikling. Dette gøres ud fra en tanke om, at skolens indhold skal defineres ud fra et borger- eller lægmandsperspektiv, idet skolen i et demokratisk samfund skal opdrage til demokrati. Mere konkret beskriver han, at indholdet må tage udgangspunkt i tilegnelsen af og konfrontationen med det, som angår alle mennesker i fællesskab (Graf & Skovmand, 2004). Klafki bruger det lidt kringlede udtryk *dannelse i det almenes medium*.

Disse nøgleproblemer omhandler store globale temaer som fx miljøet, uligheden og befolkningsvæksten. Generelt kan man sige, at disse nøgleproblemer er globale fænomener og derfor vedgår hele menneskeheden. Et af Klafkis mål er, at en diskussion og behandling af disse samtids- og fremtidsproblemer, vil virke dannende på eleverne, og vil give eleverne forskellige handlemuligheder. Eleverne skal lære at danne sig sin egen mening, men samtidig kunne se interessekonflikter og vurdere og diskutere løsningsforslag (Graf & Skovmand, 2004).

I en multikulturel folkeskole vil en sådan dannelse være brugbar. Der er stor forskel på eleverne og deres respektive kulturer, og dette vil medføre meget forskelligartede holdninger. Her er det nødvendigt, at eleverne lærer at se en sag fra flere sider. Det får de også brug for, når de senere skal være voksne borgere i et demokratisk samfund.

## Nøglekvalifikationer

Klafki beskriver yderligere fire nøglekvalifikationer, som man bør besidde, når man arbejder med nøgleproblemerne. Disse handler især om, hvordan man kommunikerer med hinanden og kan kort beskrives som: evne til selvkritik, evne til argumentation, empati i betydning af at kunne se et problem fra modpartens synsvinkel, og endelig en evne til at tænke i sammenhænge (Graf & Skovmand, 2004). Selvom disse kvalifikationer ikke siger så meget om indholdet i undervisningen, så er de alligevel meget brugbare for læreren. Det er nemlig lærerens opgave at skabe et læringsrum, hvor eleverne kan øve sig i tilegnelse af demokratisk dannelse. Kan læreren formå det, vil det også blive lettere at inddrage klassens mange forskellige elever. Jo større forskellighed, jo større bliver nødvendigheden af at besidde grundlæggende dannelseselementer som fx de nævnte nøglekvalifikationer.

# Rønshovedgruppen – hvem er det, og hvad kæmper de for?

Rønshovedgruppen er en gruppe af bl.a. teologer, som indenfor de sidste par år har blandet sig i debatten med debatindlæg i aviser, kronikker mm. Der er 8 medlemmer i gruppen, bl.a. præsten Sørine Gottfredsen, som alle har det tilfælles, at de politisk set hører til ude på højrefløjen.

Hvor Klafkis tanker om dannelse er universale, er Rønshovedgruppens mål mere specifikt at berige den *danske* nationale dannelse. Grunden til at jeg har valgt lige netop Rønshovedgruppens syn på dannelse er, at de er med til at præge debatten. De er en veluddannet flok, som forsøger at ændre diskursen i samfundet om, hvad dannelse er og bør være. De har meget klare og tydelige holdninger til, hvilken dannelse kommende generationer skal besidde, og har sågar beskrevet deres synspunkter i et dannelsespapir (Rønshovedgruppen). Derfor skal man i mine øjne ikke undervurdere betydningen af sådan en gruppe, idet de er meget mere synlige i debatten, end fx Klafki og hans synspunkter er det.

Via det nævnte dannelsespapir får man et glimrende indtryk af, hvilken type dannelse vi skal stræbe efter i samfundet. Først og fremmest skal en dannelse bygge på en *”kærlighed til modersmålet, tilknytning til stedet, og forbundenhed til historien…”* (Rønshovedgruppen). De skriver yderligere, at man skal lære at værdsætte og føle stolthed over kulturens skatte og det at høre til et bestemt land med et bestemt sprog og historie. Man skal altså kende sine historiske rødder og vide, hvor man hører til. De mener, at man via dannelse i den nationale kultur og historie, står bedre rustet til at forstå, respektere og samarbejde med folk fra andre nationer. De lægger stor vægt på nationalstaternes selvbestemmelsesret og mener, at *”… dens sammenhængskraft i form af fælles historie, sprog, religion, sædvane og retsfølelse er den bedste ramme om et funktionsdygtigt demokrati.”* (Rønshovedgruppen).

I forlængelse af ovennævnte fokus på Danmark og de danske værdier er det også værd at bemærke, at de anser den vestlige civilisation som den eneste sande. De føler nærmest en foragt overfor andre kulturer, som har en lavere status end den vestlige. De skriver fx: *”Menneskelig ligeværdighed er en vestlig, moralsk værdi med høj status. (…) Frihed er hårdt tilkæmpet i Vesten med dyre sejre, som vi ikke vil sætte over styr. Andre kulturer forsøger direkte at berøve os denne frihed og må betragtes som modstandere”.* (Rønshovedgruppen). Der er flere eksempler i stil med dette citat, og det viser, at de har en meget nationalistisk holdning til dannelse og til samfundet generelt. De anser den danske kultur for at være under pres fra andre kulturer, og beskriver endda andre kulturer som modstandere. Hermed vil de gerne cementere, at der findes en tydelig forskel mellem ’vi’ og ’de’.

Set ud fra et elevperspektiv skal dannelsen ikke frembringes ved elevens egen tilegnelse, men i stedet overføres fra ældre og myndige personer, som ’ved bedre’. Dannelsen forudsætter en elite, som skal stille sig til rådighed for den opvoksende ungdom. Disse personer skal dele ud af alle deres erfaringer og kundskaber. Det er et udtryk for en højere grad af autoritetstro. Desuden skal fagligheden tilbage i folkeskolen for at øge elevernes identitetsdannelse. Der står, at *”ligeledes understøtter bemestring af alle slags færdigheder barnets og den unges selvværd, stolthed og duelighed til at deltage i samfundslivet. Faglighed og hukommelsestræning er således i vigtig del af identitetsdannelsen.”* (Rønshovedgruppen).

De beskriver dannelse med en række stikord som fx samfundssind, høflighed, ordentlighed og hæderlighed. Samtidig betoner de, at man som borger i landet har en række pligter, og ikke kun rettigheder. Alene med disse stikord kan man se en tydelig konservativ tilgang til dannelse. Det er de gamle dyder, som skal videreføres til den nye ungdom.

# Dannelse i formålsparagraffen

Jeg har nu beskrevet Klafkis tanker omkring dannelse i samfundet generelt, samt Rønshovedgruppens syn på dannelse. Disse to forskellige synspunkter skal fungere som en indgangsvinkel til en analyse af, hvad vi egentlig vil med folkeskolen.

Til dette formål vil jeg kigge nærmere på folkeskolens formålsparagraf, og sætte perspektiv på dette via de nævnte dannelsesteorier. Folkeskolens formålsparagraf er et vigtigt element, idet den skal besvare det helt centrale spørgsmål om, hvad eleverne skal lære af at gå i folkeskolen. Formålsparagraffen skal i bund og grund legitimere folkeskolens berettigelse og sætte de overordnede rammer for, hvilken type skole vi skal stræbe efter i Danmark.

Jeg vil starte med at kigge nærmere på, hvordan formålsparagraffen specifikt tager sig ud. Til at belyse den nuværende formålsparagraf fra 2009, vil jeg sammenligne den med formålsparagraffen fra 1993 og se på, hvilken udvikling der er fundet sted. De to paragraffer indeholder elementer fra forskellige dannelsesidealer, og jeg vil gerne vise, hvor man konkret ser denne udvikling i formålsparagrafferne.

## Mono- eller multikulturel?

I 1993-loven skal folkeskolen ”*gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og bidrage til deres forståelse for andre kulturer…”* (Ministeriet for Børn og Undervisning, 1993). Heri ligger der en betoning af den danske kultur frem for andre kulturer. Når man er fortrolig med nogen eller noget, ligger det i begrebet, at kendskabet er meget højt.

Modsat denne fortrolighed, skal skolen dog kun *bidrage* til elevernes forståelse af andre kulturer. Her ses en tydelig prioritering, forstået på den måde at kravet til elevernes viden om andre kulturer er sænket betydeligt. Man skal blot forstå andre kulturer, og desuden er det ikke skolens opgave alene at skabe denne forståelse. Den skal kun fungere som et bidrag.

I formålsparagraffen fra 2009 ses en yderligere betoning af den danske historie. Hvor 1993-loven kun omhandler dansk kultur, så står det eksplicit i 2009-loven at, *”Folkeskolen skal (…) gøre dem fortrolige med dansk kultur og historie, give dem forståelse for andre lande og kulturer…”* (Ministeriet for Børn og Undervisning, 2009a). Med tilføjelsen af begrebet historie sender man et signal om, at folkeskolen skal være en garant for, at ikke bare den danske *kultur*, men også *historie* skal indlæres. Dette er en vægtning mod en mere nationalorienteret folkeskole, som var det ønskelige mål for Rønshovedgruppen. Set i sammenhæng med indførelsen af historiekanonen i 2009, hænger disse to aspekter vældig godt sammen. Man holder fast i begrebet om at øge elevernes *forståelse* for andre kulturer, men i 2009-loven er det ikke blot andre kulturer, men også lande.

Med andre ord kan man sige, at 2009-loven har en tydeligere monokulturel tilgang end 1993-loven, mens det multikulturelle aspekt ikke får den store opmærksomhed i formålsparagraffen.

## Hvad med dannelsesidealet?

I 1993-loven står der, at *”Folkeskolens opgave er at (…) fremme elevernes tilegnelse af kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, der medvirker til den enkelte elevs alsidige personlige udvikling.”* (Ministeriet for Børn og Undervisning, 1993). Med denne formulering ligger vægten på en formal dannelse, idet skolen skal fremme elevernes egen tilegnelse af kundskaber etc., som igen skal føre til en alsidig personlig udvikling. Fokus er på elevens egen tilegnelse af kundskaber, som skal skabe elevens egen alsidige personlige udvikling. Dette strider i høj grad mod Rønshovedgruppens mål om overførsel af viden til eleverne. For dem er viden ikke noget, eleven selv tilegner sig. Det er noget, ældre og myndige personer giver til dem.

I 2009-loven forholder det sig på en anden måde. Her står der at *”Folkeskolen skal (…) give eleverne kundskaber og færdigheder, der; forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, (…) fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.”* (Ministeriet for Børn og Undervisning, 2009a).

Med tilføjelsen af at *give* eleverne kundskaber etc., ses en vægtning mod den materiale dannelse, hvor viden er noget der bliver overført direkte til eleverne. Det er en styrkelse af den autoritetstro undervisning, hvor læreren giver sin viden videre til eleverne. Dette syn på tilegnelse af kundskaber lægger sig tæt op ad Rønshovedgruppens mål omkring fagligheden i folkeskolen.

Derudover skal skolen nu kun fremme den enkelte elevs *alsidige udvikling*. I 1993-loven er det den enkelte elevs alsidige *personlige* udvikling. Dette ser jeg som et større fokus på uddannelse frem for dannelse. Skolen er nu i højere grad et sted, hvor man skal uddannes med faglige færdigheder.

Der står også sort på hvidt, at folkeskolen nu skal forberede dem til videre uddannelse, hvilket heller ikke var tilfældet i 1993-loven. Målet om at øge fagligheden i folkeskolen slår altså igennem i 2009-loven.

Den demokratiske dannelse, som jeg kort nævnte i forbindelse med Klafkis begreber om nøglekvalifikationer, ses også i formålsparagraffen fra 2009. Her står der bl.a. at *”Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati.”* (Ministeriet for Børn og Undervisning, 2009a). Med andre ord er det altså skolens opgave at sikre eleverne kundskaber, som gør dem i stand til at begå sig i et demokratisk samfund. Dette synspunkt bakkes også op af Rønshovedgruppen, om end de lægger større vægt på pligterne frem for rettighederne.

Udover den nævnte fokus på faglighed og uddannelse frem for dannelse, er der altså stadigvæk et fokus på den demokratiske dannelse, hvor eleverne skal forberedes på at leve og virke i et samfund med plads til alle.

Jeg har nu beskrevet, hvad folkeskolens overordnede mål er set i lyset af forskellige synspunkter om dannelse. Men hvordan ser målene ud specifikt for historiefaget? Dette vil jeg nu forsøge at belyse ved først at beskrive to forskellige syn på historie. De to teorier jeg vil præsentere, står som repræsentanter for to vidt forskellige og samtidig konkurrerende holdninger og måder at forstå historiefaget på. Via disse to teorier vil jeg kigge nærmere på Fælles Mål Historie og undersøge hvilket historiesyn, der præger dette.

# Dannelse i historiefaget

Historiefaget kan ses ud fra forskellige synspunkter. De to lejre opererer ud fra forskellige syn på, hvad historie skal danne til. Den ene lejr kan man kalde kulturarvsfløjen og den anden historiebevidsthedsfløjen. Jeg vil først beskrive hovedsynspunkterne for disse to lejre og derefter gå videre til Fælles Mål Historie.

## Historiebevidsthedsfløjen

Begrebet historiebevidsthed bygger grundlæggende på den præmis, at historie ikke blot handler om fortiden, men om sammenhængen mellem fortid, nutid og fremtid. Der foregår et samspil mellem disse tider, og en anden udlægning af begrebet er, at et menneskes forventninger til fremtiden er påvirket af ens forståelse af nutiden og tolkninger af fortiden. Et vigtigt aspekt af begrebet er forestillingen om, at mennesket orienterer sig i tid. Dette sker som mentale processer, som bygger på vores historiske erfaringer og forventninger til fremtiden (Pietras & Poulsen, 2011).

I Danmark har lektor Bernard Eric Jensen (BEJ) stået som en markant fortaler for dette syn på historie. Han har været med til at beskrive den danske version af begrebet historiebevidsthed som et paradigmeskift i historiefaget. Op gennem 1980’erne begyndte begrebet at indfinde i den danske historiedidaktiske debat, og blandt mange nordiske eksperter indenfor historiedidaktisk forskning fik dette nye begreb mange fortalere.

Ifølge BEJ skal historiefaget tage sit udgangspunkt i elevernes livsverden, og nu skal eleven, ikke faget, være kriteriet for valg af indhold og organisering af fagstoffet. Det er i elevernes livsverden, at historiebevidsthed primært udvikles og ikke så meget i selve historieundervisningen. Hermed gøres begrebet til at faguafhængigt begreb.

Indholdet skal ikke vælges ud fra den basisfaglige viden, men ud fra elevernes interesser og ønsker, og derfor kan en læseplan med angivelse af bestemte indholdsområder ikke bruges i undervisningen. Samtidig skal den fortidsfikserede kronologiske opbygning af stoffet, hvor man starter med de ældste tider i de yngste klasser og slutter med de nyeste i udskolingen, afskaffes. Elevernes nutidsforståelse skal nu *”reflekteres og kvalificeres i samspil med en fortidstolkning og perspektiveres til forventninger til fremtiden”.* (Pietras & Poulsen, 2011). Dette citat er medtaget for at understrege betydningen af tid forstået på den måde, at vi har nogen erfaringer fra fortiden, som sammen med vores forventninger til fremtiden gør os i stand til at forstå nutiden.

## Kulturarvsfløjen

Hvis man befinder sig på denne fløj, så går man ind for et historiefag, som bygger på de traditionelle, faglige kundskaber og færdigheder. En af de største fortalere for dette historiesyn er Anders Holm Thomsen (AHT), som bl.a. har skrevet bogen ”Hvem ejer skolefaget historie?”. I den bog kommenterer han, hvordan de senere års debat omkring kanon, kulturarv og kronologi er kommet til udtryk i skoleverdenen (Thomsen, 2008).

AHT og andre tilhængere af dette historiesyn går ind for en fuldstændig kronologisk organisering af stoffet. Dette skal sikre en ramme for undervisningen.

De ønsker at bringe den danske kulturarv og de danske værdier videre til nye generationer. Det er forældrenes generation og dens historie, som historieundervisningen skal have fokus på. Dette skal ske via overbringning af viden om historiske begivenheder, især af national karakter. På den måde sikrer man, at den danske nationale identitet og kulturarv videreføres til eleverne, og at eleverne får en fælles forståelsesramme og tilhørsforhold. AHT bruger udtrykket tilhørsforhold til danmarkshistorien. Dette skal være omdrejningspunktet frem for multikulturalisme og parallelsamfund. Samtidig betoner han, at historie er et kulturfag og ikke en variant af samtidsorientering. Vil man beskæftige sig med nutiden, skal det ske i faget samfundsfag. Indholdet i historieundervisningen skal som minimum ligge 10-15 år tilbage i tiden.

I forhold til den anden fløj har de ikke samme fokus på begrebet tid. AHT og andre fra fløjen støtter et årsag-virknings- og udviklingsforhold, og AHT mener, at ideen om at kunne forvente sig noget af fremtiden er ren science fiction. Vi kan med andre ord ikke bruge fortidens begivenheder til at forudsige noget om fremtiden. Han mener, at en sådan kreativ arbejdsmetode ikke kan erstatte historieundervisning, som burde være et rent fagligt anliggende (Thomsen, 2008).

# Historiefaget i folkeskolen

Det var en kort præsentation af to forskellige historiesyn. Nu vil jeg se på, hvor disse syn optræder i Fælles Mål Historie. Dette vil jeg bl.a. gøre ved også at inddrage historiekanonen.

## Fælles Mål Historie – 2009

Som et af de eneste fag i folkeskolen er historiefagets formål knyttet direkte til folkeskolens formålsparagraf. Der står nemlig i stk. 1, at *”… Undervisningen skal gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og historie, jf. folkeskolelovens formålsbestemmelse.*” Dog står der også i stk. 2, at eleverne *”skal videreudvikle deres viden om, forståelse af og holdninger til egen kultur, andre kulturer samt menneskers samspil med naturen.”* (Ministeriet for Børn og Undervisning, 2009b).

Det første citat viser, at historiefaget har en høj status i folkeskolen. Formålsparagraffen har gennem tiderne været genstand for mange politiske kampe, og Claus Haas, lektor ved Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet, konkluderer i en artikel, at Fælles Mål Historie 2009 er et nøje tilrettelagt statsstyret historiepolitisk projekt (Haas, Folkeskolens historieundervisning, 2011). Han skriver, at det flerkulturelle er helt fraværende i Fælles Mål Historie og i historiekanonen.

De to nævnte citater fra Fælles Mål viser dog, at der er en vis tvetydighed, og det flerkulturelle element er trods alt nævnt i stk. 2 med henvisningen til egen kultur og andre kulturer. Dog kan Claus Haas have en pointe i sin påstand, i og med at prioriteringen og den direkte henvisning til folkeskolens formålsparagraf i stk. 1, viser, hvad der skal have den største opmærksomhed og prioritering.

Denne prioritering af egen kultur er sød musik i ørerne for kulturarvsfløjen. Fortrolighed med dansk kultur og historie er et af deres hovedmål. Dette skal sikre tilhørsforholdet og forståelsesrammen for eleverne.

Ser man på slutmålene for historie efter 9. klassetrin, kan man bl.a. se, at eleverne skal kunne *”… gøre rede for begivenheder og argumentere for sammenhænge fra dansk historie og sætte disse i relation til omverdenens historie.”* Og i undervisningsvejledningen lyder det, at: *”Det internationale samarbejde hviler på indsigt i andre kulturer. Derfor skal der i historiefaget også arbejdes med Europas og Verdens historie i tilknytning til Danmarks historie”*. (Ministeriet for Børn og Undervisning, 2009b). De to citater viser, at det er den danske historie, man *skal* kunne. Dog skal denne viden kunne sættes i relation til globale historiske begivenheder, og dermed bliver den globale historie ikke sat helt ud på et sidespor. Det er tværtimod et krav, at man skal kende til omverdenens historie for bedre at kunne relatere og beskrive den danske historie.

Et af de steder i Fælles Mål hvor ideen om historiebevidsthed er mest tydelig, er i stk. 3.: *”Undervisningen skal styrke elevernes historiske bevidsthed og identitet og give dem indsigt i, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte, og give dem forudsætninger for at forstå deres samtid og reflektere over deres handlemuligheder”[[1]](#footnote-1)* (Ministeriet for Børn og Undervisning, 2009b). Her ses tankerne om, at eleverne skal orientere sig i tid. Man skal tolke fortiden, som skal give forudsætninger til at forstå nutiden, som igen skal give dem handlemuligheder, dvs. i et fremtidigt perspektiv.

## Historiekanon

Ovenstående store fokusering på den nationale historie kontra den globale, leder os videre til historiekanonen. Lige siden indførelsen har den været genstand for megen debat, og mange historikere har en klar holdning til den. Blandt andet er det måske ikke nogen stor overraskelse, at de to nævnte fløje indenfor historiesyn heller ikke er enige på dette punkt.

For at få fakta på plads vil jeg først se på, hvad der rent faktisk står i Fælles Mål Historie om denne kanonliste.

Først og fremmest kan man starte med at konstatere, at ud af de 29 punkter på listen, er de 21 punkter af national karakter. De resterende otte punkter er verdenshistoriske begivenheder eller personer. Som tidligere nævnt, så ligger vægten, både i folkeskolens formålsparagraf og Fælles Mål Historie, på den danske kultur og historie frem for den globale. Set i det perspektiv er det ikke overraskende, at den danske historie prioriteres højere end den globale.

Kanonpunkterne *skal* indgå i historieundervisningen. I læseplanen bliver det specificeret, hvilke punkter man skal arbejde med på bestemte klassetrin. Fx står der, at alle punkter fra *Stavnsbåndets ophævelse* til *11. september 2001* skal behandles på 7.-9. klassetrin.

Derudover kan man sige, at kanonlisten bliver bakket op af folkeskolens formål samt Fælles Mål Historie. Fx lyder det i slutmålet for historie, at *”Undervisningen skal lede frem mod, at eleverne har tilegnet sig kundskaber og færdigheder i fagets kanonpunkter og kronologien heri…”* (Ministeriet for Børn og Undervisning, 2009b).

Igen ses en vægtning mod det nationale, og det nævnte slutmål er med til at legitimere kanonlisten, idet slutmålene er bindende mål og ikke blot vejledende anbefalinger. Umiddelbart skulle man tro, at det var en utvetydig støtte til kulturarvsfløjen. Som nævnt gik de ind for en fuldstændig kronologisk tilgang til stoffet, hvilket slutmålet også fordrer. Der er dog et ’men’ til dette.

For når man kigger nærmere på læseplanen, bliver det tvetydigt, om punkterne skal følges kronologisk eller ej. På det punkt åbnes der op for en vis grad af frihed for læreren. Der står nemlig i læseplanen at ”*Kanonpunkterne er opstillet kronologisk og skal indgå i den angivne rækkefølge. Dog kan rækkefølgen fraviges i det omfang, hensynet til fagsamarbejde, forholdet til aktuelle begivenheder eller andre særlige omstændigheder med hensyn til tilrettelæggelse af undervisningen taler herfor.”* (Ministeriet for Børn og Undervisning, 2009b). Specielt formuleringen om andre særlige omstændigheder er meget uklar. Det er ikke specificeret nærmere, hvilke omstændigheder der fx kunne være tale om. Med andre ord står der altså, at hvis man har en god grund til ikke at følge punkterne kronologisk, må man gerne gøre dette. Det er op til læreren selv at vurdere, hvornår man har en god grund til at træffe sådan et valg.

Med denne formulering stiller man sig med et ben i begge lejre. Man tilgodeser begge historiesyn ved at legitimere begge opfattelser. Tilhængere af kulturarvsfløjen kan argumentere med slutmålenes formuleringer, mens den anden fløj kan betone læseplanens opfordringer.

Selve ideen med en kanonliste er dog en kæmpe sejr for kulturarvsfløjen. Som nævnt *skal*  punkterne indgå i undervisningen, og det er et alvorligt slag i hovedet for tilhængerne af begrebet om historiebevidsthed. De gik ind for, at stoffet skulle vælges ud fra elevernes livsverden og deres interesser. Derfor er kanonlisten med dens pligtstof ikke noget, de bryder sig om.

For at opsummere kan man sige, at begge historiesyn er repræsenteret i Fælles Mål, men dog ses en tydelig vægtning mod den danske kulturarv og opbyggelsen af en national identitet og forståelsesramme. Det er den danske historie og kultur, der har førsteprioritet, og kanonlisten er et betydeligt bidrag dertil.

Om der så vitterligt bliver undervist i kanonpunkterne ude i historietimerne, er et spændende spørgsmål. Jeg vil derfor nu undersøge, hvordan historielærerne selv ser på deres egen undervisning, og hvilke mål de selv har for deres undervisning.

# Historie fra et lærer- og elevperspektiv

## Hvordan forholder historielærerne sig til deres undervisning?

Dette spørgsmål vil jeg besvare ud fra en empirisk undersøgelse foretaget af lektorerne Claus Haas og Carsten Tage Nielsen. De har lavet en undersøgelse med besvarelser fra 380 lærere, som alle underviser i historie i folkeskolen (Haas & Nielsen, Historieundervisningens erindringspolitik, 2012). Undersøgelsen forsøger at afdække, hvilke didaktiske overvejelser der præger historielærernes tænkning og praksis med henblik på at sammenligne historielærernes nationale og flerkulturelle erindringspolitik.

Med en nærmere analyse af disse resultater, vil jeg forsøge at beskrive, hvordan virkeligheden er ude i folkeskolen. Jeg vil ikke analysere samtlige besvarelser i undersøgelsen, men i stedet vælge de spørgsmål ud, som er mest relevante i forhold til min problemformulering. Alle oplysninger og tal i det kommende afsnit er hentet fra den nævnte undersøgelse, og jeg vil derfor ikke lave yderligere henvisninger til den.

Undersøgelsen tager bl.a. højde for lærernes alder, køn, om de er linjefagsuddannede, samt om de underviser på en mono- eller flerkulturel skole. De flerkulturelle skoler er karakteriseret ved, at mindst 25% af eleverne har anden etnisk baggrund end dansk. De yngre lærere er født i 1970 og derefter. De ældre er født i 1969 og før.

Jeg vil først se på, hvilke overordnede mål lærerne har med deres undervisning. Dernæst vil jeg kigge mere specifikt på, hvordan de implementerer historiekanonen i deres undervisning. Dette vil jeg analysere på baggrund af de tidligere nævnte dannelsesidealer, samt om det stemmer overens med Fælles Mål Historie og formålsparagraffen.

## Overordnede mål med lærernes historieundervisning

Om udsagnet ”Jeg underviser i Danmarks historie, fordi eleverne skal blive fortrolige med det danske folks historie”, svarer 97% af lærere på monokulturelle skoler høj/nogen grad. Tilsvarende svarer kun 85% af lærere på flerkulturelle skoler høj/nogen grad. De 97% er et bemærkelsesværdigt højt tal, og holdt op imod Fælles Mål Historie og formålsparagraffen, er der mange lærere, som følger den linje, disse forskrifter sætter op.

Derimod er tallet kun 85% for lærerne på flerkulturelle skoler. Om end det stadig er et forholdsvist højt tal, er der altså færre lærere her, som mener det er nødvendigt, at eleverne bliver fortrolige med det danske folks historie. Man kan sige, at lærerne på de flerkulturelle skoler er mindre villige til at undervise med et nationalt sigte end lærere på monokulturelle skoler.

Om udsagnet ”Min undervisning skal forberede eleverne til at leve og virke i et flerkulturelt samfund”, svarer 96% af lærerne på sluttrinnet høj/nogen grad. Dette beviser, at det føromtalte nationale sigte, ikke er den eneste sandhed. Mange lærere er bevidste om, at deres elever skal forberedes mod et flerkulturelt samfund, hvor mange forskellige kulturer og synspunkter er i spil. Jeg ser dette som et tegn på, at lærernes erindringspolitik er en blanding af både national og flerkulturel. Lærerne er opmærksomme på kvaliteterne i den nationale historie, men er samtidig klar over, at eleverne skal leve i et flerkulturelt samfund, hvilket også spiller ind i deres undervisning.

Dette underbygger Klafkis tanker om nøglekvalifikationer. Som tidligere nævnt, handler det bl.a. om at kunne argumentere og se sagen fra modpartens synsvinkel. Kvalifikationer som disse vil blive endnu vigtigere i fremtidens Danmark med endnu flere kulturer, og set i det lys er det positivt, at så stor en procentdel gerne vil forberede eleverne på dette.

Formuleringer fra Fælles Mål Historie eller formålsparagraffen går igen i mange af udsagnene i undersøgelsen. Fx er udsagnet ”Jeg underviser i Danmarks historie, fordi eleverne skal forstå og forholde sig til andre kulturer” tydeligt inspireret af formålsparagraffen, forstået på den måde at eleverne skal forstå og forholde sig til andre kulturer. I øvrigt svarer hele 97% af lærerne på mellemtrinnet høj/nogen grad på dette udsagn, hvilket viser, at lærerne er meget enige med lovteksten på dette punkt.

Jeg ser også dette resultat som tæt knyttet til Klafkis tanker om, at skolen skal opdrage til demokrati. Her tænker jeg på de epoketypiske nøgleproblemer, som Klafki beskriver ud fra en tanke om, at skolens indhold skal defineres ud fra et borger- eller lægmandsperspektiv. Specielt det at man skal tilegne sig en specifik viden, som vedrører alle mennesker i fællesskab, er interessant i forhold til udsagnet. Danmarks historie vedrører alle os som bor og lever i samfundet. Det er det som gør, at vi føler en vis form for fællesskab, også selvom båndene imellem os måske ikke er så stærke. Med en stor viden om den danske historie kan eleverne bedre forstå deres egne og hinandens kulturer, og derved opnås en større respekt og empati blandt eleverne.

## Lærernes brug af historiekanonen

Med hensyn til historiekanonen er der flere udsagn i undersøgelsen, som omhandler dette emne. Man kan bl.a. se, at kun 26% af lærerne på flerkulturelle skoler i høj/nogen grad bruger historiekanonen til at fremme elevernes nationale identitet. Tilsvarende er tallet for lærere på monokulturelle skoler 39%. Dette ser jeg som et tegn på, at historiekanonen er sværere at benytte i undervisningen på de flerkulturelle skoler. Dette hænger måske sammen med de mange danske punkter på listen, hvilket har den konsekvens, at listen er mere brugbar på de monokulturelle skoler, selvom 39% ikke er en høj procentsats.

På samme udsagn er det i øvrigt værd at bemærke, at 42% af lærere med en nyere læreruddannelse[[2]](#footnote-2) svarer høj/nogen grad, mens tallet er 35% for lærere med en ældre læreruddannelse. Dette er en svag indikation på, at yngre og forholdsvist nyuddannede lærere i højere grad end ældre lærere bruger historiekanonen med et nationalt sigte.

Et andet udsagn peger dog i en anden retning. 75% af de ældre lærere bruger nemlig historiekanonen til at fremme elevernes fortrolighed med dansk kulturarv. For de yngre lærere er tallet her 66%. Man kan konkludere, at der generelt er flere lærere, som bruger historiekanonen til at fremme elevernes fortrolighed med dansk kulturarv, frem for deres nationale identitet.

At lærerne ikke kun bruger historiekanonen med et nationalt sigte, er der også bevis for. 67% af de mandlige lærere og 80% af de kvindelige bruger nemlig historiekanonen til at fremme elevernes forståelse for andre kulturer. På trods af at der kun er otte globale punkter på listen, bliver de altså brugt til at lære at forstå andre kulturer.

Der er dog en paradoksal ting ved ovenstående udsagn, jeg gerne vil fremhæve. Der er ca. 74%[[3]](#footnote-3) af lærerne, som bruger historiekanonen til at fremme elevernes forståelse for andre kulturer. Tidligere så vi dog, at hele 97% af lærerne på mellemtrinnet underviser i Danmarks historie, fordi eleverne skal forstå og forholde sig til andre kulturer. Jeg ser udsagnene meget ens, dog med den ene forskel at historiekanonen er nævnt specifikt i det ene udsagn. På den ene side vil et kæmpe flertal af lærerne (97%) gerne undervise i Danmarks historie, fordi eleverne skal forstå og forholde sig til andre kulturer. Men på den anden side vil et mindre flertal af lærerne (74%) bruge historiekanonen til at fremme elevernes forståelse af andre kulturer, på trods af at der er globale punkter på kanonlisten, som kunne være anvendelige til dette formål.

I mine øjne modsiger de to resultater hinanden. Et af svarene på disse to modsigende resultater kunne være, at der er en modstand mod historiekanonen fra visse lærere. Der er rundt regnet 20% af lærerne, som ikke ønsker at bruge historiekanonen i den sammenhæng, og derfor må siges at have en negativ holdning til den. Dog skal man huske at notere sig, at det stadigvæk er et overvejende flertal, som bruger historiekanonen til at fremme elevernes forståelse for andre kulturer, så man kan ikke umiddelbart sige, at den slet ikke bliver brugt til dette formål.

For at opsummere på lærernes brug af historiekanon kan man slå fast, at der ses en tendens til, at et stort flertal af lærerne bruger den til især kulturforståelse og ikke så meget identitetsforståelse. Et flertal af lærerne bruger kanonlisten til at gøre eleverne fortrolige med den danske kultur, hvilket samtidig bidrager til, at eleverne også forstår sig på andre kulturer. Følgende citat fra en lærer i undersøgelsen viser, hvilken rolle den danske kultur skal spille i undervisningen: ”(*…)I perioder putter jeg det der flerkulturelle ind. Men det er også vigtigt, at de tosprogede, der kommer til Danmark, at de ved hvordan Danmarks kultur er opbygget, ikke…”* Dette er udtryk for, at læreren anser den danske kultur for meget vigtig i forhold til at opnå kendskab til andre kulturer. Dog er det utydeligt, hvad begrebet ’det flerkulturelle’ helt konkret dækker over. At historielærerne fagligt set er på bar bund, når det kommer til det flerkulturelle, er også en af konklusionerne i undersøgelsen. Dette aspekt vil jeg diskutere senere i opgaven.

## Hvordan forholder eleverne sig til historiefaget?

Det var historieundervisningen set fra lærernes perspektiv. Men hvad mener eleverne egentlig om historiefaget?

Til at besvare dette spørgsmål vil jeg inddrage to forskellige empiriske undersøgelser. Den første er foretaget af tidligere lektor ved DPU, Vagn Oluf Nielsen. Som en del af en større europæisk undersøgelse har han undersøgt danske unges forhold til historie. Undersøgelsen bygger på 851 besvarelser fra danske elever i 9. klasse (Nielsen, 1998).

Den anden undersøgelse er foretaget af Marianne Poulsen. I sin Ph.d.-afhandling fra slutningen af 1990’erne lavede hun en dybdeundersøgelse af historiebevidsthed i henholdsvis folkeskolen og gymnasiet. Hendes undersøgelser af folkeskolen bygger på interviews og observationer i to klasser. En 6. klasse og en 8. klasse. Fælles for de to klasser er en svag overvægt af piger og elever med anden etnisk baggrund (Poulsen, 1999).

Begge undersøgelser er foretaget i perioden 1995-1997, og er derfor behæftet med en vis usikkerhed angående aktualitet. Lavede man samme undersøgelser i dag, ville man muligvis få et resultat, der afviger en lille smule, men ikke desto mindre kan begge undersøgelser give et godt billede af, hvordan eleverne selv har det med historiefaget. Undersøgelserne dækker et meget bredt spektrum af historiefaget, og det er derfor kun udvalgte resultater fra undersøgelserne, jeg vil inddrage i det følgende. Jeg vil i de følgende afsnit ikke lave flere henvisninger til de to undersøgelser, men i stedet benævne dem som undersøgelse 1 (U1) af Vagn Oluf Nielsen og undersøgelse 2 (U2) af Marianne Poulsen.

Det første resultat jeg vil fremhæve er fra U1, og handler om elevernes interesse for forskellige geografiske områders historie. Her viser svarene, at lokalhistorie kun har stor eller meget stor interesse for 19% af eleverne. Tilsvarende er tallene henholdsvis 37%, 36% og 36% for dansk, europæisk og verdenshistorie. Der ses dog også en tendens til, at flere elever viser lille eller meget lille interesse for verdenshistorie (29%) i forhold til dansk historie (20%). Disse tal passer meget godt til både formålsparagraffen og Fælles Mål Historie. Her har jeg tidligere påpeget, hvordan eleverne generelt set skal have større viden om dansk historie og kultur i forhold til andre landes historie og kultur. Denne prioritering ses altså også hos eleverne og ikke blot i paragrafferne.

I U1 er eleverne også blevet spurgt om, hvilke krav de mener, at indvandrere i Danmark skal opfylde for at opnå stemmeret til folketingsvalg i Danmark. Det krav de fleste elever (68%) vil acceptere er, hvis indvandrerne har anerkendt dansk sprog, skik og kultur. Tilsvarende er 61% af eleverne enige i, at indvandrere kan få stemmeret, hvis de har været lovlydige indbyggere i Danmark i mindst fem år. På samme spørgsmål er 36% enige i, at de kan få stemmeret, hvis de er loyale mod demokratiet og Danmarks forfatning.

Det mest bemærkelsesværdige ved disse udsagn er, at jo mere indvandrerne tager dansk kultur og sprog til sig, jo mere villige er eleverne til at give dem stemmeret. Dog skal det også nævnes, at der er usikkerhedsmomenter i udsagnene. Hvad menes der fx med udtrykket: at have *anerkendt* dansk sprog, skik og kultur? Det er ikke sikkert, at alle elever har den samme opfattelse af sådan et begreb.

I U2 må det nødvendigvis blive udsagn og ikke tørre tal, som er det centrale. Poulsen skriver bl.a., at flere elever som tilhørte etniske mindretal, var meget opmærksomme på, at man kunne bruge historie til at forstå det danske samfund. En elev med anden etnisk baggrund udtaler bl.a.: *”Det er jo det land, vi lever i, så skal man vide noget om det. Jeg synes, det er meget godt at høre om Danmark”*. (Poulsen, 1999). Dette er et tegn på, at eleven godt kan se meningen med at blive undervist i dansk historie, og at det ikke er et problem. Når de etniske minoritetselever blev direkte adspurgt, kunne de godt tænke sig, at deres oprindelseslande blev inddraget i undervisningen, men det var ikke et problem, de selv bragte op.

# Den multikulturelle drøm

Debatten om det multikulturelle samfund har kørt gennem mange år. Modstandere af multikulturalismen bruger i flæng udtrykket multi-kulti, når de vil kritisere idealet om et multikulturelt samfund[[4]](#footnote-4).

Når vi snakker om multikulturalisme, er det ofte begrebet om det multikulturelle samfund, som er det mest brugte. Lektor Iben Jensen skriver dog i sin bog *Grundbog i kulturforståelse*, at der findes tre forskellige benævnelser af samfund, hvor befolkningen er sammensat af folk med forskellig etnisk baggrund. Det multikulturelle, det multietniske og det flerkulturelle samfund.

Det multi*kulturelle* samfund karakteriseres som et begreb, hvor man vil understrege, at forskellige selvstændige kulturer lever side om side i samfundet. Her betragtes kulturer som begrænsede enheder.

Bruger man begrebet det multi*etniske* samfund, vil man betone, at etniske grupper kan være dele af fælles kulturer. Kultur betragtes som noget, der er fælles for nogle i en kultur, men ikke for alle.

Med begrebet det *fler*kulturelle samfund understreges det, at der er muligheder for at skabe fælleskulturer på tværs af tidligere nationalkulturer. Her kan man udvikle et fælles dansk ’vi’, hvor minoriteter kan se sig selv som en del af dette fællesskab. Her skabes kultur mellem mennesker, og der vil derfor opstå nye kulturer i et flerkulturelt samfund (Jensen, 2005).

Som tidligere beskrevet i opgaven står kulturarvsfløjen for et historiesyn, hvor den danske historie og kultur er i centrum. De er direkte imod multikulturalismen og parallelsamfund, hvor etniske grupper klumper sig sammen i fx ghettoer. Dette fordrer, at der er tydelige skel mellem de etniske grupper i samfundet. Dermed får man en dagsorden med et ’vi’ og ’de’, hvor forskellene blandt de etniske grupper bliver hovedfokus. Den norske antropolog, Thomas Hylland Eriksen, advarer kraftigt imod dette. Han mener, at jo større vægt man lægger på kulturforskelle, jo vigtigere bliver forskellene, og dermed bliver sandsynligheden for etniske konflikter større (Jensen, 2005).

I mine øjne er dette et kernepunkt i den dannelse, vi skal stræbe efter i samfundet og dermed folkeskolen. Altså at vi skal sørge for at fokusere på fællestræk frem for forskelle. Specielt de kulturelle fællestræk kan være med til at skabe et fælles dansk ’vi’, som er et af målene i det flerkulturelle samfund.

Set med historieteoretiske briller er der flere veje til dette fælles ’vi’. Hvis det skal lykkes med en historieundervisning, der tager sit udgangspunkt i tankerne fra kulturarvsfløjen, så bliver det et meget nationalt ’vi’. Her er der nærmest tale om, at de etniske minoritetselever skal assimileres ind i det danske samfund, hvilket vil betyde, at de skal ligne og opføre sig som etniske danskere så meget som muligt. Kulturarvsfløjen lægger sig op ad begrebet om det multi*kulturelle* samfund, hvor kulturer betragtes som afgrænsede enheder. Her er der ikke plads til andre kulturer end den danske.

Hvis man derimod tager udgangspunkt i historiebevidsthed, vil en sådan undervisning være gunstig i det flerkulturelle samfund. Her kan elevernes forskellige livsverdener komme i spil, og dermed kan man skabe kultur mellem mennesker af forskellig etnisk oprindelse. Med udgangspunkt i elevernes livsverden vil en undervisning være præget af mange forskellige kulturer. Hermed er det ikke den danske kultur og historie, som er den sande kultur. Det er min påstand, at ved at give andre kulturer en værdi og dermed vise dem respekt, vil disse minoriteter også være mere tilbøjelige til at indgå i et fælles dansk ’vi’. Denne fælleskultur bliver skabt mellem mennesker, og det er lige netop kernen i det flerkulturelle samfund.

Det er også værd at bemærke, at multikulturalisme i høj grad er et spørgsmål om, hvilken tilgang man har til begrebet, og de tanker der ligger bag. Personer som støtter den nationalistiske dannelse vil ofte være modstandere af det. Alene de to begreber ’national’ og ’multikulturel’ viser også automatisk et modstridende forhold. Dette kan dog også være et spørgsmål om politisk ståsted. Fx er Rønshovedgruppen, der som nævnt hører til et sted ude på højrefløjen politisk set, kraftig modstander af multikulturalismen som samfundsmodel i Danmark. Spørgsmålet er dog, om det ikke er muligt at finde en gylden middelvej, som alle kan leve med.

Hvis man skal implementere en sådan middelvej i formålsparagraffen eller Fælles Mål Historie, får man sin sag for. Gennem årene har disse paragraffer nemlig været udsat for diverse indgreb fra politisk side, hvor vægtningen har forrykket sig flere gange (Haas, Folkeskolens historieundervisning, 2011).

Som bekendt er det svært at spå, især om fremtiden, men mon ikke at denne kamp vil fortsætte mange år endnu. Med udsigt til endnu flere etniske minoriteter i vores samfund vil begge lejre have argumenter for deres synspunkter. Den ene fløj vil bruge det som et argument for i endnu højere grad at værne om den oprindelige danske kultur, fordi den kommer under større og større pres. Den anden fløj som et argument for at tilgodese det større og større antal af mennesker med anden etnisk baggrund, som skal føle sig værdsat.

# Den kulturelle etnocentrisme

Jeg skrev tidligere, at lærerne fagligt set står på bar bund, når det gælder det flerkulturelle element i historieundervisningen. Dette hænger givetvis sammen med manglende anvisninger til vejen dertil. Med kanonlisten står det sort på hvidt, hvilke indholdsområder der som minimum skal dækkes. Listens mange nationale punkter gør den danske nationale historie mere håndgribelig i forhold til anden verdenshistorie. Men behøver det virkelig være sådan?

Som tidligere beskrevet er der, blandt en stor andel af historielærerne, en forbeholdenhed overfor historiekanonen. Grunden til dette skal fx findes i signalværdien. Med en nationalorienteret historiekanon går man i en politisk retning, som mange lærere ikke føler sig som en del af. Man sender et signal til samfundet om, at den danske historie og kultur er værdimæssigt bedre end andre. Det er den kultur, vi skal værne om og udbrede.

En sådan etnocentrisk tilgang til faget er uheldig. Man må ikke glemme værdien i at beskæftige sig med andre kulturer, for der ligger et stort læringspotentiale deri. Et bedre kendskab til andre landes historie og kultur kan give flere perspektiver til en diskussion af, hvad der kendetegner den danske kultur. Hermed ikke sagt at alle kulturer har lige stor værdi, men en beskrivelse af forskelle og fællestræk bør i mine øjne finde sted.

Hele denne problemstilling afspejles som tidligere nævnt også i formålsparagraffen og Fælles Mål Historie. Her tænker jeg på *fortroligheden* med dansk kultur og historie i forhold til *forståelsen* af andre kulturer. Det store spørgsmål er blot, hvor langt man kan tillade sig at gå. Kanonlistens meget klare overvægt af danske punkter er et kraftigt spring mod større etnocentrisme, hvor andre kulturer bedømmes ud fra graden af afvigelse fra den danske kultur.

Som Butters og Bøndergaard skriver, så er der fortsat et kulturelt hierarki i skolen, hvor de forskellige bestemmelser i formålene tydeliggør, at kultur adskiller og hierarkiserer (Butters & Bøndergaard, 2010). Hermed stiller man kulturer op overfor hinanden, og gør dem til genstand for indbyrdes vurdering. Der er dermed sket det uheldige, at der lægges vægt på forskellene mellem den danske kultur og andre kulturer. Vejen til et fælles dansk ’vi’ er derfor lang.

# En national eller flerkulturel erindringspolitik?

Nogen gange får jeg den opfattelse, at tilhængere af en national dannelse frygter, at vores nationale historie og kulturarv skal gå til grunde, hvis andre landes historie og kulturer bliver opprioriteret i undervisningen. De er bange for at erindringspolitikken ændrer sig i en mere flerkulturel retning. Det tror jeg dog ikke vil ske. For også i fremtiden vil den danske nationale historie og kulturarv have sin plads i historieundervisningen, om end det måske bliver i mindre grad. Og som jeg også har pointeret i opgaven, så forudsætter forståelse for ens egen historie og kultur, at man kan sætte det i relation til noget andet. Derfor skal man ikke være bange for at undervise i verdenshistorie, og hvis man derigennem kan skabe større genkendelighed og dermed motivation for etniske minoritetselever, er det kun en positiv bivirkning.

Det er også værd at bemærke, at punkterne på kanonlisten kun skal udgøre minimum 25% af historieundervisningen. Dermed er indholdsvalget i de resterende 75% af historietimerne lagt i hænderne på lærerne. Hermed gives der trods alt en vis frihed til lærerne. Dermed ikke sagt, at der er frit slag på alle hylder. Der er stadig fælles mål at leve op til, og her er det op til den enkelte lærer at vurdere hvordan disse mål bedst opnås.

Tidligere i opgaven beskrev jeg, hvordan et stort flertal af lærerne underviste ud fra både en national og flerkulturel erindringspolitik. At det er en blanding af disse to politikker, er kun godt i mine øjne. Spørgsmålet er blot, hvor vægten skal lægges. De fleste historielærere har formentlig selv en mening om, hvad de mener er bedst, men de skal dog følge bestemmelserne i Fælles Mål. Hvis historielærerne er i tvivl om, hvilken vej vinden blæser, er det ikke så mærkeligt. Historiefaget har nemlig gennem mange år været udsat for adskillige politiske indgreb, som har trukket faget i forskellige retninger. Hvad disse ændringer har af betydning for undervisningen, vil jeg diskutere i det kommende afsnit.

# Den politiske kamp om historiefaget

Jeg har flere gange i opgaven pointeret, at historiefaget er udsat for mange politiske kampe. Som nævnt i indledningen er det seneste tiltag fra den nuværende regering, at kanonlisten formentligt snart gøres vejledende frem for obligatorisk (Folketinget, 2012). Med indførelsen af historiekanon trak den borgerlige regering i 2009 faget i en retning mod national dannelse. Dette syn beskrev jeg ud fra Rønshovedgruppens tanker, om end man ikke kan sætte lighedstegn mellem deres respektive holdninger og værdier.

Med den kommende ændring trækker man historiefaget tilbage i en mindre national retning. Fremover vil man i højere grad kunne tilrettelægge undervisningen ud fra den elevgruppe, man underviser. Dette betyder, at man lettere vil kunne imødekomme de krav, det stiller, når man har en elevgruppe med mange forskellige etniske minoriteter. Herved kan man lettere bringe endnu flere forskellige kulturer i spil, og dermed endnu flere perspektiver. Dette kan fx medvirke til, at eleverne lærer at være selvkritiske samt at vise empati, hvilket jeg beskrev som nogle af Klafkis mål med nøglekvalifikationer, som skal være grundlag for hans bud på dannelse.

Det er dog forstyrrende, at der fra politisk side bliver ændret i paragrafferne, så ofte som der gør. Det er med til at forvirre lærerne, og eksemplet med historiekanonens indførelse og kommende nedprioritering viser, hvordan lærerne hele tiden skal forholde sig til noget nyt.

At tilrettelægge undervisningen ud fra en given elevgruppe giver også bedre muligheder for at tage udgangspunkt i elevernes livsverden. Hermed trækkes faget i en retning, hvor historiebevidstheden får bedre vilkår. Men vi skal også huske på, at kanonlisten stadig vil eksistere og være vejledende, hvilket er en noget uklar formulering. I det udtryk ligger der en form for anbefaling, men der lægges dog op til, at læreren selv kan bestemme omfanget af kanonlisten.

I bund og grund vil der stadigvæk være modsatrettede tendenser i Fælles Mål Historie, uanfægtet om kanonlisten er obligatorisk eller ej. Målene vil stadig have fokus på den danske kultur og historie, men vejen dertil vil blive lidt mere valgfri.

# Hvordan gør man så i praksis?

Hvis man skal lave en undervisning, som tager højde for elever med en anden etnisk baggrund, må man tilgodese disse elever. At have sit hovedfokus på dansk historie kan være fordelagtigt, men ikke med så stor en overvægt, som historiekanonen er et udtryk for. Ved at inddrage elevernes forskellige kulturer kan det give perspektiver til den danske kultur og historie. Det betyder ikke, at man skal gøre eleverne til eksperter eller repræsentanter for deres oprindelige etniske kultur, idet det kan være med til at fastlåse dem i sådan en position. I stedet skal man forsøge at beskrive andre landes kulturer og historie, og vurdere både ligheder og forskelle. På den måde lærer eleverne at reflektere over egen kultur, og sætte sig i andre folks sted.

Der ligger en udfordring i at finde den rigtige balancegang her. Det er som sagt utrolig vigtigt ikke at fastlåse elever i kulturer. Gør man det, er det blot med til at understrege forskellene, på trods af at forskellene måske ikke er så markante som fællestrækkene.

Det kan lyde som om, at den nationale dannelse slet ingen styrker har. Dette er dog ikke tilfældet. Specielt ideen om at man via dannelse i sin egen kultur står bedre rustet til at samarbejde med og respektere folk fra andre lande, er positivt. National dannelse i sin rene form er dog uheldigt i mine øjne. Men ved at undervise i dansk historie og kultur skaber man et fælles grundlag, som man kan handle ud fra. Herudfra kan nye fælleskulturer blive skabt mellem mennesker, og dermed kan minoriteter se sig selv som en del af fællesskabet. På den måde frygter jeg ikke, at sammenhængskraften i samfundet forværres. Tværtimod. Hvis minoriteter oplever at blive værdsat og respekteret, vil tilbøjeligheden til at indgå i samfundet på fælles præmisser være større. Sammenhængskraften vil forøges.

Med hensyn til praksisinddragelsen af historiekanon er problemet ikke så stort i min verden. Havde den skullet fylde mere end 25% af undervisningen, havde jeg formentlig haft en anden holdning. Da kravet om kronologisk gennemgang af punkterne i bund og grund også er valgfrit, ser jeg heller ikke de store problemer i dette. Samtidig er det også op til læreren selv at afgøre, hvornår et emne er gennemgået. Det er altså lærerens skøn, om et emne på kanonlisten skal udgøre indholdet i fx 10 lektioner eller blot en enkelt lektion.

Derudover kan man også arbejde emnebaseret, som jeg også beskrev i afsnittet omkring det eksemplariske princip. Hermed kan undervisningen basere sig på et emne og ikke på et kanonpunkt i sig selv.

Jeg bliver nødt til at understrege, at jeg ikke mener, at man bevidst skal springe over nogen af punkterne på kanonlisten. Min pointe er blot, at man via forskellige tilgange til undervisningen, kan lave en vis prioritering af punkterne. Man kan altså inddrage enkelte punkter i mindre omfang end andre, og dette mener jeg godt, at man kan tillade sig.

Som jeg ser det, er problemet og modstanden mod historiekanonen baseret på tankegangen bag. Mange lærere er simpelthen imod ideen om, at andre skal bestemme indholdsvalget i undervisningen. Det er et angreb mod lærerenes integritet og et udtryk for manglende tillid. Derfor er der en andel af lærerne, som har en negativ holdning til den.

# Konklusion

I folkeskolens formålsparagraf fra 2009 ses en vægtning mod en mere monokulturel dannelse. Det store fokus ligger på den danske kultur og historie, hvorimod andre landes kulturer og historie bliver prioriteret lavere. Dette afspejles også i Fælles Mål Historie. Der ses også et fokus på den demokratiske dannelse, som sigter mod, at eleverne skal lære at leve og virke i et flerkulturelt samfund.

Fælles Mål Historie 2009 afspejler forskellige historiesyn. Både kulturarven og historiebevidstheden spiller en rolle, men med en klar overvægt til kulturarven. Et vigtigt og betydeligt bidrag til denne overvægt er historiekanonen, som i vidt omfang bruges af historielærerne. Mange lærere bruger den især til at fremme elevernes forståelse af både dansk kulturarv og andre landes kulturer. Derimod er det et fåtal, som bruger den som et identitetsfremmende element.

Historiekanonen behøver ikke være en hindring, hvis man har et multikulturalistisk perspektiv på dannelse. I undervisningen kan den bruges som en måde at skabe forståelse for både egen og andre kulturer. Dette kan man gøre ved at fokusere på fællestræk mellem de forskellige kulturer frem for forskelle. Hermed lærer eleverne at begå sig i et flerkulturelt samfund, hvor fælleskulturer kan skabes.

De forskellige dannelsesidealer, både for samfundet generelt og for historiefaget, bygger på forskellige politiske opfattelser. At der foregår en politisk kamp om hvilke idealer der skal gælde i folkeskolen, er uheldigt. Det skaber usikkerhed hos lærerne om, hvilke overordnede mål der gælder for folkeskolen.

Endelig er det vigtigt at konkludere, at kanonlisten mest ses som et problem i forhold til hensigterne bag. I og med den kun fylder 25% af undervisningen, bør den ikke blive styrende for undervisningen. Problemet ligger først og fremmest i, at man fratager lærerne deres fulde selvbestemmelse over indholdet i undervisningen. Reelt set har man som lærer vide rammer for, hvordan man kan strukturere sin undervisning. Tænk bare på at i 75% af timerne er det op til læreren selv at vælge, hvilket indhold der udvælges.

At inddrage punkterne fra kanonlisten er derfor ikke nogen hindring for at lave en undervisning, som tager sit udgangspunkt i et multikulturalistisk perspektiv på dannelse. Det giver muligheder for at vurdere dansk kultur og historie med andre landes kulturer.

# Litteraturliste

**Bøger:**

Butters, N. B., & Bøndergaard, J. T. (2010). *At gøre kultur i skolen.* København, Danmark: Akademisk.

Graf, S. T., & Skovmand, K. (red.). (2004). *Fylde og form - Wolfgang Klafki i teori og praksis.* Klim.

Jensen, I. (2005). *Grundbog i kulturforståelse.* Frederiksberg, Danmark: Roskilde Universitet.

Pietras, J., & Poulsen, J. A. (2011). *Historiedidaktik - fra teori til praksis.* København: Gyldendal.

Schnack, K. (2006). *Pædagogisk opslagsbog* (5. udgave). (L. J. Muschinsky, & K. Schnack, red.) København: Christian Ejler.

Thomsen, A. H. (2008). *Hvem ejer skolefaget historie?* København K, Danmark: Information.

**Empiriske undersøgelser:**

Haas, C., & Nielsen, C. T. (2012). *Historieundervisningen erindringspolitik - fra et lærer- og historiedidaktisk perspektiv*.

Nielsen, V. O. (1998). *Ungdom og historie i Danmark.* København: Institur for humanistiske fag.

Poulsen, M. (1999). *Historiebevidstheder - elever i 1990'ernes folkeskole og gymnasium.* Frederiksberg, Danmark: Roskilde Universitet.

**Tidsskrift:**

Haas, C. (2011). Folkeskolens historieundervisning - national og/eller flerkulturel historiepolitik? *Slagmark* *, 60*, pp. 139-153.

**Webdokumenter og -artikler:**

Aarhus Universitet. (2011, 17. august). *Kanslergadeforliget 1933.* Besøgt 27. marts, 2013, fra www.danmarkshistorien.dk: http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/kanslergadeforliget-1933/

Brostrøm, S. (2009, 3. marts). *Wolfgang Klafki.* Besøgt 26. marts, 2013, fra www.leksikon.org: http://www.leksikon.org/art.php?n=5140

Folketinget. (2012, 23. februar). *Forslag til vedtagelse V32 Om kanonlister i undervisningen.* Besøgt 14. april, 2013, fra www.ft.dk: http://www.ft.dk/samling/20111/vedtagelse/V32/index.htm?p=1

Ministeriet for Børn og Undervisning. (2009a). *Folkeskolens formaalsparagraf.* Besøgt 25. marts, 2013, fra http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2010/Faelles-Maal-2009-Elevernes-alsidige-udvikling/Folkeskolens-formaalsparagraf

Ministeriet for Børn og Undervisning. (2009b). *Fælles Mål 2009 - Historie.* Besøgt 26. marts, 2013, fra http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles-Maal-2009-Historie/Formaal-for-fagets-historie

Ministeriet for Børn og Undervisning. (1993, 30. juni). *Lov om folkeskolen, 30. juni 1993.* (O. V. Jensen, red.) Besøgt 28. marts, 2013, fra www.danmarkshistorien.dk: http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/lov-om-folkeskolen-30-juni-1993/

Rønshovedgruppen. *Dannelsespapir.* Besøgt 6. april, 2013, fra www.ronshoved.dk: http://www.ronshoved.dk/default.asp?MenuID=1169

1. Historiebevidsthed optræder her som historisk bevidsthed. Eksperter er uenige om, hvorvidt de to begreber dækker over præcis det samme begreb, men det ligger uden for denne opgaves omfang at beskrive dette nærmere. [↑](#footnote-ref-1)
2. Nyere læreruddannelse er lærere dimitteret i 2001 og frem. [↑](#footnote-ref-2)
3. Min udregning af et gennemsnit af de 67% mandlige og 80% kvindelige lærere. [↑](#footnote-ref-3)
4. Se fx [http://www.kristeligt-dagblad.dk/artikel/409882:Leder--Multi-kulti-droem-braser](http://www.kristeligt-dagblad.dk/artikel/409882%3ALeder--Multi-kulti-droem-braser) [↑](#footnote-ref-4)