

Indholdsfortegnelse

1. Introduktion.....	2
2. Problemformulering	2
3. Opgavens dele / læsevejledning.....	3
4. Afgrænsning.....	3
5. Empiri.....	4
5.1 Empiri og anvendelse	4
5.2 Om interviewet.....	4
5.3 Om observationerne	5
5.4 Om den refererede samtale med klasselæreren.....	6
6. Videnskabsteoretisk tilgang.....	6
7. Metode	7
8. Begrebsafklaring	8
9. Teoretisk grundlag.....	9
10. Analyse	13
10.1 Analyse, del 1.	13
10.2 Analyse, del 2.....	16
10.3 Analyse del 3.....	19
11. Opsamling af delkonklusioner	23
12. Konklusion	24
13. Forandringsperspektiv.....	25
14. Litteratur.....	26
Bilag 1 – interviewguide	28
Bilag 2 – Referat af samtale med klasselæreren	29
Bilag 3 - Udsnit af interview med Malik og Sofie.....	31
Bilag 4 – Tal fra PISA etnisk 2012.....	33

1. Introduktion

Det danske samfund rummer en bred diversitet af mennesker med et hav af fortællinger og kulturelle tilhørsforhold bag sig. Det er med Iben Jensens begreb *flerkulturelt* (Jensen, I. 2012).

I lyset af den højaktuelle flygtninge- og migrationssituation er denne kulturelle diversitet blevet et omdiskuteret emne både på de sociale medier, i de trykte dagblade og i den politiske debat. Her udkæmpes en værdikamp på ord om, hvad det fælles danske ”vi” kan, og skal dække over, og hvem de ”andre” er. I denne skelnen har kultur og etnicitet fået en central betydning. En fransk professor (politiken.dk 20.3-2016) udtaler i Politiken, at der er en tendens i samfundet til at anvende kultur til at ekskludere fra fællesskabet med argumentet:

»Du er forskellig fra mig kulturelt, og derfor har du ikke din plads i det her samfund«

Jeg finder det relevant at undersøge, om denne samfundstendens afspejles i skolen, og i så fald, hvilken betydning det har for fællesskabet. At skabe en inkluderende folkeskole, der fostrer en følelse af solidaritet og sammenhængskraft i samfundet, er en af skolens, og i særdeleshed historiefagets, hovedopgaver (Pietras & Poulsen 2013:45). Derfor blev jeg også nysgerrig på, hvilke muligheder og udfordringer den kulturelle mangfoldighed bringer til historiefaget i visionen om at styrke sammenhængskraften, når faget traditionelt set har til opgave at styrke det nationale fællesskab. Dette leder mig til følgende problemformulering:

2. Problemformulering

Hvilken rolle spiller eller kan historiefaget spille i en undervisning i et flerkulturelt klasserum?

Hvordan- og hvilke fællesskaber italesættes i 6. klasse på Blomsterskolen? Er normer og afvigelser afgørende for elevernes identifikation med fællesskabet, og hvilken betydning har etnicitet?

3. Opgavens dele / læsevejledning

Opgaven er opbygget sådan, at der først følger en kort afgrænsning og derefter et overblik over den anvendte empiri fra Blomsterskolens 6. klasse. Dele af empirien er vedlagt som bilag til den nysgerrige læser. Derefter et kort indblik i den videnskabsteoretiske tilgang, efterfulgt af et afsnit om hvilken metode, der ligger til grund for den kommende analyse af det empiriske materiale.

Afsnittet begrebsafklaring skal ses som en redegørelse for, hvilket meningsindhold jeg tillægger anvendte begreber i forlængelse af det videnskabsteoretiske ståsted.

Dernæst følger en gennemgang af den teori, som ligger til grund for min analyse samt den teori, jeg igennem det analytiske arbejde fandt nødvendigt at medtage. Selve analysen er delt op i tre opbyggelige dele, der hver trækker på konklusioner fra den forrige. Efter dette findes delkonklusionerne fra analysen samlet, hvorefter en samlet konklusion af opgaven præsenteres. Slutteligt ses på nye teoretiske perspektiver, der bygger på konklusionen.

4. Afgrænsning

Ovenstående problemformulering har jeg valgt at søge svar på ud fra et empirisk grundlag, der skal ses som et eksempel på, hvordan en hverdag kunne se ud i en dansk folkeskoleklasse. Derfor skal denne opgave også ses som et nærbillede, hvorfra man kan drage erfaringer men ikke nødvendigvis generelle konklusioner. Man kunne have angrebet historiefagsproblematikken udelukkende ved et litteraturstudie af materialer og formålsbeskrivelsen af historiefaget. Men i denne opgave søger jeg at få et indblik i dynamikken imellem historiefagets hverdag og klassens fællesskab. Jeg ser det nødvendigt at have både et elevperspektiv og et lærerperspektiv kombineret med observationer af historieundervisningen i klassen, da alle disse elementer er en del af denne dynamik.

5. Empiri

5.1 Empiri og anvendelse

Min primære empiri er et gruppeinterview med to elever fra Blomsterskolens 6. klasse. Dette anvendes i sammenspil med to sekundære kilder, der består af en observeret lektion og et refereret lærerinterview. Al empiri er siden blevet anonymiseret.

Denne kombination er valgt for at få et samlet indblik i både elevernes, klasselærerens og mit eget perspektiv på elevernes hverdag, da jeg er af den forståelse, at der ikke findes en objektiv sandhed, men en sum af holdninger, positioner og positioneringer, der alle indbyrdes påvirker hinanden. Disse tre dele både udfordrer og bekræfter hinanden, og i begge tilfælde kan der udledes antagelser på denne baggrund.

5.2 Om interviewet.

Interviewet blev udført i undervisningstiden på en solskinsdag i skolegården. De afslappede rammer var valgt, da et interview er en social praksis med underliggende asymmetriske magtstrukturer (Kvale 2009), som bliver mindre markante, når samtalen foregår i børnehøjde og i elevernes hverdagsomgivelser.

Jeg valgte at lave et fokusgruppe interview, hvor to elever fra hver sin vennegruppe deltog; den ene af etnisk dansk oprindelse, hende kalder jeg *Sofie*, den anden med tyrkiske forældre, ham kalder jeg *Malik*. Et interview er en dynamisk proces, hvor der ikke på forhånd er en givet vej til målet. Den vedlagte interviewguide (Bilag 1) skal derfor ses som et kompas for samtalen og ikke som et manuskript. Jeg udarbejdede i samarbejde med informanterne et 'vennekort', hvor alle klassens elever

blev skrevet op efter, hvilke vennegrupper de hørte til. Derved havde vi et fælles udgangspunkt og overblik over sociale positioner. Udsnit omkring anvendte citater, er vedlagt som bilag (Bilag 3).

5.3 Om observationerne

I de to lektioner jeg deltog i, var min tilstedeværelse udelukkende at observere. Dette betegnes af Bjørndal (2003:34) som *observation af første orden*, hvor kvaliteten af observationerne bliver høj, da observatøren ikke har andre opgaver.

Observation betyder at *betragte noget opmærksomt*, og da vores hjerner og sanser bliver mødt af en enorm mængde stimuli (Bjørndal 2003:35-36), valgte jeg i min observation at have fokus på det sprog og de handlinger i klassen, der kunne være udtryk for etnicitet, kategorisering og positionering i, primært imellem eleverne, men også mellem historielæreren og eleverne. Hvilke tegn, jeg ser som udtryk for disse koncepter, bærer uundgåeligt præg af mine erfaringer fra folkeskole praksis, fra eget levede liv, og fra den teori, jeg er bekendt med på området. Samtidig er alle min notater resultat af denne udvælgelse, og, til trods for et forsøg på ikke at tolke på situationerne, er det klart, at jeg alligevel tolker i det øjeblik, jeg udvælger en situation, som jeg noterer. Dog ser jeg de observerede situationer som billeder, der kan sige noget generelt om, hvordan en historieundervisning udføres på Blomsterskolens 6. klassetrin.

Det er af min overbevisning, at jeg, i kraft af min observation, altid vil påvirke det observerede. Jeg har ikke anvendt deltagerobservation, hvor man deltager aktivt i elevernes aktiviteter, men har dog opgivet min tilstræbte passivitet, når eleverne henvendte sig til mig. En enkelt gang henvendte jeg mig selv til en elev for at få et indblik i hans tanker omkring en specifik situation. Jeg vil igennem opgaven henvise til læreren i denne lektion som historielæreren.

Jeg vil her opridses den udvalgte lektion, hvorfra jeg vil nævne erfaringer og citater til min analyse.

De to lektioner finder sted tirsdag formiddag, og der er historie på skemaet. Timen blev åbnet med en opsummering af, hvad de lavede sidst. Det var bl.a. en stafet om børn og unge, og klassen havde set en dokumentar fra Danmarks Radio's arkiv Bonanza om barndom i 1910'erne. Derefter følger en lærerstyret samtale i klassen om baggrundsviden, der kort efter drejer over på spørgsmålet om hvem eleverne kender, der har været barn i 1900tallet.

Eleverne finder deres kopiark frem fra sidste lektion, hvor de påbegyndte temaet "Børn og unge". Læreren vælger elever til at læse hvert enkelt afsnit op og løbende, imellem afsnittene, spørger læreren ind til forståelsen af udvalgte ord. Materialet beskæftiger sig med overgangen fra barn til voksen i 17- og 1800 tallet. Under overskriften "Nu er du voksen" behandles temaerne konfirmation, katekismus, skudsmålssbog samt forskellige sider af hverdagslivet for børn og unge dengang.

Efter fælleslæsningen går eleverne i gang med at besvare vedlagte arbejdsspørgsmål om tre kilder fra materialet. Slutteligt opsummerer læreren arbejdet med klassens hjælp, og 'facit' for kilde to – en beskrivelse af ungdomsforeningen "de unges laug"- gennemgås. Denne kilde danner grundlag for en kort afsluttende diskussion om datidens kønsroller.

Lektionen er del af et længere forløb, der også indeholder et elevstyret interview med ældre familiemedlemmer, om disses barndom i forskellige årtier, hvilket munder ud i at eleverne en præsenterer den nye viden i klassen.

5.4 Om den refererede samtale med klasselæreren

Samtalen med klasselæreren fandt sted på lærerværelset, og kom i stand med meget kort varsel. Der var derfor ikke mulighed for at optage samtalen, men alle udtalelser er nedskrevet umiddelbart efter. Det samlede referat er vedlagt som bilag (Bilag 2) Jeg vil igennem opgaven henvise til *den refererede samtale*, og jeg kalder specifikt denne lærer for klasselæreren.

6. Videnskabsteoretisk tilgang.

I denne opgave ligger fokus på det relationelle aspekt af folkeskolens praksis. Derfor arbejdes der indenfor et socialkonstruktionistisk syn, hvor den grundliggende idé er, at vi mennesker skaber den verden vi lever i, når vi kommunikerer med hinanden (Gergen & Gergen 2012:8-10). Der findes altså

ikke én transcendent sandhed, men nærmere bestemt lokale 'enigheder' om hvilke betydninger handlinger og begreber skal tillægges. For hver lokal kultur i et fællesskab gælder specifikke konventioner og regler om, hvordan man handler i og beskriver verdenen. Igennem analyse af sproget kan man få et indblik i disse lokale konventioner, og når man arbejder indenfor dette paradigme bør man lytte efter både indhold og konsekvens af sproget (ibid:13). Dette videnskabssyn ligger også til grund for størstedelen af mit teorivalg.

7. Metode

Jeg vil i min analyse først undersøge, hvorledes fællesskaber italesættes i 6. klassens historieundervisning på Blomsterskolen. I forlængelse af Staunæs (2000) og Gilliam (2009) undersøgelser af sammenhængen mellem etnicitet og fællesskab vil jeg se på, om/hvordan de interviewede elever på Blomsterskolen italesætter etnicitet som markør for kultur og etnicitet. Dette vil jeg gøre ved at se på, hvilken type af afvigelser og normer eleverne fremhæver (Morken 2008), for at udlede hvilke værdier, fællesskabet i klassen identificerer sig med. Teorien er valgt, da jeg herved kan fremhæve, hvilke værdier der er kendetegnende for klassens fællesskaber, og i hvilken grad disse, af elever og klasselæreren, ses sammenhængende med etnicitet. Dette sammenholdes med analyse af observationer for at se på, hvordan dette kommer til udtryk i klassens hverdag, mere specifikt i den observerede historieleksion.

Jeg vil i analysen komme ind på de udfordringer historieundervisningen står overfor, når det flerkulturelle klasserum skal imødekommes, som set ved kobling til PISA etnisk 2012 (Bilag 4) samt fagdidaktik fra historiefaget. Derfor vil jeg indenfor den multikulturalistiske tilgang vurdere den observerede historieundervisning ved at trække på teori om interkulturel didaktik, som beskrevet af Fabrin og Buchardt (2012)

8. Begrebsafklaring

Beskrivende kultursyn

Det beskrivende, eller det statiske kultursyn, dækker over en forståelse af kultur som noget nær uforanderligt, iboende mennesket og som forbundet til en nationalitet. Herved mener man at kunne forklare menneskers handling ud fra deres kultur, og derfor også ud fra deres etnicitet. Dette syn står i modsætningen til det komplekse kulturbegreb, hvor kultur ses som noget mennesker gør, og som skabes mellem mennesker (Jensen, I. 2011:21-23).

Flerkulturelt

Når jeg vælger at betegne et samfund eller en klasse som flerkulturelt, er det med blik for, at dette har mange synonymer, der hver lægger vægt på noget forskelligt. Ifølge Iben Jensen er alle samfund multietniske eller multikulturelle. Hun trækker først en unødigt kobling imellem etnicitet og kulturel diversitet. Jeg vil i stedet tilføje, at der i det postmoderne samfund er et væld af kulturer, som til tider kan kobles til etnicitet, men dog er kulturbegrebet, som hun selv bekræfter, meget mere komplekst end det. Dog finder jeg begrebet flerkulturelt anvendeligt, da der i hendes forståelse ligger en vision i betegnelsen om at skabe nye bredere fællesskaber på tværs af de traditionelle opfattelser af national kultur (Jensen, I. 2012:90-91).

Italesættelse

Indenfor det socialkonstruktionistiske paradigme skabes holdninger og tolkninger imellem mennesker. Når jeg anvender begrebet italesættelse, skal det forstås som mere end at sætte ord på hverdagen, og at der i italesættelsen både ligger et til- og et fravalg af, hvordan hverdagen beskrives. Dette valg bærer en tolkning i sig og er samtidig med til at skabe verden.

Kategorisering

I forlængelse af italesættelse anvender jeg kategorisering. At opdele mennesker i kategorier er praktisk, for at man kan tale om dem. Men når jeg anvender dette, ønsker jeg at lægge vægt på, at når man kategoriserer mennesker, placerer man dem aktivt i den gældende kategori, hvilket skal ses udtryk for

egen tolkning, og altså ikke et objektivt billede af verden (Gergen & Gergen 2012:12). Kategorisering af mennesker har en konsekvens.

Etniske minoritetsbørn

Jeg anvender, ligesom Laura Gilliam, minoritetsbørn som kategori. Men jeg tilføjer etnicitet, da minoritetsbørn i sig selv ikke siger noget om, hvordan de adskiller sig fra majoriteten. Der findes ikke nogen korrekt betegnelse, da etniske minoritetsbørn dækker over en heterogen gruppe, som i sin yderste instans ikke kan defineres ved noget andet end, at den består af ”ikke etnisk danske”-børn. Her anvender jeg det som samlebetegnelse for de 5 elever børn, som har det til fælles, at de selv eller deres forældres generation er født og opvokset indenfor andre nationale grænser end Danmark. Disse børn har jeg kaldt *Yasmina, Malik, Ahmad, Karim og Yara*.

9. Teoretisk grundlag

Elsebeth Jensen fremhæver i sin teoretiske redegørelse om fortællingers betydning for **identitet og fællesskab** Jerome Bruners kobling af, at kulturen er det, der får samfund og fællesskaber til at hænge sammen (Jensen, E. 2011:35). I Bruners forståelse består fortællinger af en beskrivelse af det normale, derefter opstår et brud på det normale, på kulturen. Dette brud kan håndteres ved **eksklusion eller inklusion**. Disse fortællinger om og af fællesskaber spiller en afgørende rolle, da det er herved, at man konstruerer og bekræfter identitet og fællesskab (Jensen, E 2011:36).

Ifølge Ivar Morken (2013:64) har hver tid (kultur) sine afvigere. Med dette mener han, at hvad der anses for afvigende og normalt i et samfund er yderst relativt og indvævet i den gældende kultur i et samfund (Morken, 2013:63). Det der opfattes som afvigende, siger således også en del om, hvad der er normalt; det er det der *ikke* fremhæves som en afvigelse, må antages at være normalt. Om det danske samfund i dag nævner han to eksempler på kategorier der beskriver afvigelser; at være homoseksuel eller indvandrer (Morken 2013:64). At afvigelsen er kontekst- og tidsafhængig eksemplificeres ved, at hekse ikke længere er noget, samfundet beskæftiger sig med som afvigere, men at dette sandsynligvis var tilfældet i 1600tallet.

Derfor tillader jeg mig at forstå Morkens to begreber, **normer og afvigelser**, som sociale konstruktioner, der skabes og forhandles i mødet mellem mennesker. De relaterer afvigelser, eksempelvis til etnicitet, hvorfor ikke-dansk etnicitet betragtes som afvigelse. Inden for det relationelle perspektiv anses afvigelse som en social afvigelse fra den gældende gruppes udformede regler (Morken 2013:69). Hvordan disse afvigelser kan komme til udtryk, vil jeg komme nærmere ind på i analysen.

At være afviger kan enten være positivt eller negativt ladet, og i denne opgave vil jeg se på hvilke afvigelser, der fremhæves i 6. klassen på Blomsterskolen, og i hvilken grad disse knytter sig til kulturelle afvigelser i kobling til etnicitet.

Mit valg af italesættelse af etnicitet som fokus skyldes, at etniske minoriteter ses som afvigere i samfundet, og at flere studier har vist, at dette også har indflydelse på skolen. I både Laura Gilliam og Dorthe Staunæs undersøgelser fandt de sammenhæng mellem **identitet, minoritet og fællesskaber** (Gilliam 2009 og Staunæs 2000).

Igennem 7 måneder undersøgte Laura Gilliam identitetskonstruktioner for etniske minoritetsbørn i en dansk folkeskole og hvilken betydning skolen har på deres forståelser af sig selv samt deres tilknytning til forskellige fællesskaber. Hun fandt, at etniske minoritetsbørn grupperer sig og omtaler sig selv ud fra betegnelser, der knytter sig til etnicitet, som for eksempel *perkere*, *muslimer*, *arabere* og *sorte* (Gilliam, 2009:5). Både etnisk danske børn og etniske minoritetsbørn omtalte disse grupper som dem der er aggressive og laver ballade, hvorimod danske børn var dem, der opfører sig pænt og er dygtige i skolen. Dorthe Staunæs fandt ligeledes, i sin undersøgelse tilbage i 2000, at etniske minoritetsbørn og etnisk danske børn ikke legede sammen inden for skolens rammer, og at der på den ene skole var tendens til at forklare elevernes handlinger ud fra en statisk kulturforståelse.

Gilliam forklarer sammenhængen mellem **fællesskaber og identitet** således:

”... forståelsen af, hvordan man er positioneret i det sociale landskab, hvordan man er relateret til andre mennesker, til sociale kategorier og fællesskaber, og hvad der er kendetegner ”os” i disse kategorier....”

Identitet hænger altså sammen med fællesskaber i den forstand, at de fællesskaber mennesker indgår i, både er definerende og skabende for identiteten. Man kan vælge at tilslutte sig et fællesskab eller blive placeret i et fællesskab. Hvis dette fællesskab beskrives - enten af deltagere eller udenforstående - som eksempelvis ballademagere, vil denne beskrivelse smitte af på deltagernes selvforståelse. Gilliam henviser her til psykolog Robert K. Mertons psykologiske cirkeffekt, hvor en tilskreven identitet bliver en ”selvopfyldende profeti”, ved andres kategoriseringer og dertil hørende forventninger, der gensidigt påvirker individets muligheder, handlinger og selvforståelser. Dette bekræftes af bl.a. Einar M. Skaalviks sammenstilling af teorier om selvdannelse (Skaalvik 2007), og Gunn Imsens ’onde cirkel’ (Imsen 2006), der begge tillægger andre menneskers italesættelse af individet stor betydning for individets handlemuligheder og selvforståelse.

Poul Thomas Brandt (2011) skriver i sin bog *Ungdom – psykologiske linjer og vilkår*, at **identitetsdannelse** består af to sideløbende processer; *socialisering* og *individualisering*. Dette er i kraft af, at identitet består af både den sociale identitet, hvor målet er at blive ligesom andre, og den personlige identitet, hvor man søger alligevel at være anderledes end andre og være ”identisk med sig selv” (Brandt 2011:63). Identitet handler således både om at definere sig *ved* og *overfor* andre i det samfund, der omgiver en.

Når Kvande og Naastad behandler **historie** som identitet, lægger de først og fremmest vægt på historiefagets mulighed for at bidrage, til at danne identitet i kollektiv forstand (Kvande og Naastad, 2013:89-102).

At danne en kollektiv identitet er en vej til at styrke sammenhængskraft og solidaritet i samfundet, både lokalt, nationalt og globalt, der er en af de centrale begrundelser for at have historie i skolen (Pietras &

Poulsen 2013:45). Sammenhængskraft giver en forståelse af fællesskab med andre medborgere, og solidaritet ligger bag motivation for, at deltage aktivt og tage ansvar for dette fællesskab, altså en dannelsesvision om medborgerskab, der knytter sig til folkeskolens formålsparagraf § 1, stk. 3 (emu.dk). Den kollektive forbindelse bygger på, at individer vælger fællesskaber til, hvis de repræsenterer de værdier, normer og holdninger, som den enkelte identificerer sig med. Disse skaber og skabes af fælles erfaringer, nutidsforståelse og fremtidsvisioner.

Det danske samfund, og de fleste skoleklasser i Danmark, er multietnisk og med Iben Jensens ord, **flerkulturel** (Jensen 2012:89). Uanset om man ser dette som noget positivt eller negativt, er det en forudsætning for at drive skole i Danmark, at eleverne kommer med forskellig kulturel baggrund, og bekender sig til et stort varieret spektrum af forskellige kulturelle fællesskaber. At der er flere kulturer i klassen, er måske mindre synligt, men præcis ligeså sandt, når klassen består udelukkende af etnisk danske elever.

I kraft af Gilliam og Staunæs forskning, kombineret med tal fra PISA etnisk 2012 (Bilag 4), er det i udviklingsøjemed alligevel relevant at zoome ind på kategoriseringer som tosprogede, indvandrere, perkere, DSA elever m.fl, der dominerer lokale og offentlige debatter og diskurser i dag. Derved kan man få indblik i, hvilken betydning disse kategoriseringer kan få for elevers personlige og sociale identitet, for deres læring og for deres mulige deltagelse i skolens og samfundets fællesskab. Skolen har både ansvar og muligheder for at styrke samfundets sammenhængskraft og elevers alsidige udvikling, hvilket folkeskolen er forpligtet på bl.a igennem folkeskolens formålsparagraf, samt Salamanca- og andre nationale og internationale erklæringer.

Når man som underviser søger at udvikle sin undervisning til at imødekomme en bredere kulturel diversitet og modarbejde eksklusionsprocesser, tilbyder Buchardt og Fabrins bog "Interkulturel didaktik" nogle værktøjer indenfor tre vinkler, undervisningens hvad, hvem og hvordan (Buchardt & Fabrin 2012). Disse vinkler anvendes til analyse af den observerede historieundervisning, hvorved jeg vil fremhæve handlemuligheder og forhindringer.

10. Analyse

10.1 Analyse, del 1.

10.1.1 Fællesskab, afvigelse og etnicitet.

I Laura Gilliams (2008) undersøgelser fandt hun, at børnene dagligt bruger etniske og religiøse kategorier til at markere forskel og ensbed mellem sig. Eleverne ser *"de børn i klassen og på skolen, som kommer fra andre lande", som, hverken helt eller halvt danskere. De samles til gengæld i grupper [kategorier], de kalder indvandrere, udlændinge og somme tider araberne og perkerne men også muslimerne"* (Gilliam 2008). Da Dorthe Staunæs tilbage i 2000, lavede en lignende undersøgelse, fandt hun bl.a., at lærere, elever og forældre på den ene skole, ofte forklarede børn med etniske minoritetsbaggrunds handlinger ud fra et statisk kultursyn, der trak på et særligt fortolkningsrepertoire. Dette fortolkningsrepertoire bygger på flere sammenhængende præmisser, bl.a. en antagelse om, at såvel minoritets- og majoritetskulturer er uforanderlige, at minoritetskultur er uforenelig med dansk kultur og at kulturforskel og denne forskellighed i normer og værdisæt er hovedårsag til konflikter (Staunæs 2000:2).

Både i det udførte interview og i min observationer på Blomsterskolens 6. klassetrin, viste det sig, stik imod min forventninger, at eleverne ikke anvendte nogle af de betegnelser, som Gilliams observerede i sine studier. Ligeledes fandt jeg ikke spor af, at elever eller lærere brugte et statisk kultursyn som forklaring på andre elevers handlinger.

Jeg vil begynde analysen med at undersøge, hvilke afvigelser og normer eleverne fremhæver i interviewet, for derved at afklare, om de italesatte afvigelser er af moralsk eller kulturel karakter. De fremhævede afvigelser vidner samtidig om, hvilke værdier de interviewede elever finder at være gældende inden for det 'normale' klassefællesskab.

10.1.2 Fællesskab, normer og afvigelser ud fra et elevperspektiv.

Fællesskabernes værdier defineres både ud fra normen og fra, hvad der opfattes som afvigende. Som tidligere nævnt kommer normerne særlig tydeligt til udtryk, når afvigelserne, fremhæves i form af, ”hvad vores fællesskab ikke er”. Afvigelserne, som eleverne fremhæver i interviewet, har typisk karakter af moralsk afvigelse (Morken 2008:71), der siger noget om, hvilke moralske normer, som fællesskabet ønsker at identificere sig med. Under interviewet genfortalte eleverne en episode fra madkundskabs-undervisningen, hvor en elev, placeret udenfor fællesskaberne på ’vennekortet’, handlede imod normen:

”hvis det nu er, man siger et eller andet, at, måske han står og [tørre af] med et papir i stedet for et viskestykke, og hvis man så siger til ham [...], du kan også bare tage et viskestykke, så siger han, –svarer bare flabet igen, som om [at] han er ligeglad,- ja en lille ting der bare skulle hjælpe ham”

Afvigelsen, som eleven gør sig skyldig i, er at svare flabet igen, og være ligeglad med det gode råd. Dette er en moralsk afvigelse, der fortæller noget om fællesskabets værdi; at tale pænt. Denne elev omtales også som *”flabet og irriterende”*, fordi han *” ... svarer bare igen og lige pludselig så blander han sig bare i alt muligt”*.

En anden elev, der ligeledes stod alene på vennekortet, beskrives som *” ja, hvis hun griner, så griner hun bare falsk, råber falsk”, ”opmærksomhedskrævende” og ”højtråbende”*, hvilket kan vise, at det anses for at være normalt, ikke at hævde sig selv og at være oprigtig. Denne elev betegnes af klasselæreren som fremme i skoene og mere udviklet end de andre.

Ligeledes tager eleverne i interviewet afstand fra noget, en gruppe piger har lavet. *”Der var et tidspunkt, hvor de fandt noget hashpapir, det det man ruller rundt om, så tog de noget te og sådan noget, så havde de en lighter og så røg de det åbenbart”* med holdningen *”... det går bare i den forkerte retning”*. Sofie og Malik tager altså afstand fra eksperimenter af euforiserende karakter, og der er altså også uenighed om fællesskabets fremtidsvisioner. Da der dog her ikke er tale om elever, der generelt ses som afvigere, men hvor det kun er en handling, der defineres således, ser jeg det som en

del af udfordringen og forhandlingen af, hvilke værdier fællesskabet bygger på.

Ved denne analyse ser jeg ikke tegn på, at der i elevernes italesættelse af afvigelser, hverken implicit eller eksplicit, ligger en særlig forståelse af etnicitet eller kultur som markører for fællesskaber og identitet. Ikke en eneste af de afvigelser der nævnes er kulturelle forklarede afvigelser. Heller ikke når jeg spørger ind til mulige motiver bag de beskrevne handlinger, ser jeg tegn på det omtalte fortolkningsrepertoire, da eleverne ikke anvender stereotyper omkring etnicitet eller kultur. I stedet lader det til, at eleverne finder venskab med dem, som de ikke skændes med og som kan lide at lave de samme ting som dem selv, som Sofie forklarer i interviewet. Så interesser er mere definerende for fællesskaberne i klassen. Malik forklarede at han ikke længere havde de samme interesser som Karim og Ahmad, og derfor havde han fået nye venner. I interviewet siger Malik også at han ikke tillægger sin tyrkiske baggrund nogen synderlig betydning for hans identitet. Klasselæreren mener at etnicitet har en meget lille betydning i klassens hverdag. Han bemærker i stedet, at fællesskabet værdisætter, at man kan være med på en særlig jargon, og det er typisk afvigelsen fra denne, der resulterer i eksklusion. De brud på moralsk normalitet som eleverne fortæller om, kan være de underliggende værdier i denne jargon.

10.1.3 Identitet, etnicitet og mestringsforventninger.

Da jeg spørger klasselæreren, om han ser at klassen har tendens til at gruppere sig efter og identificere sig med etnicitet og dertilhørende begreber, svarer han som tidligere nævnt, at dette ikke har den store betydning, men han tilføjer et interessant synspunkt:

” Nej, altså, det [:etnicitet] har en meget lille betydning. Det gør de slet ikke. De identificerer sig med dem de er på fagligt samme niveau med. Altså gruppen med Ahmad, Karim og Malik, og til dels Yara, er ikke venner fordi de er DSA elever, men fordi de alle er udfordret fagligt, så når de arbejder sammen, er der ikke nogen der skiller sig ud som særligt svag. ”

Dette citat viser, at der dog alligevel er et hvis fællesskab af etniske minoriteter i klassen, der, i klasselærerens optik, kan forklares med en gennemgående faglig svaghed hos de elever, der har Dansk som andet sprog. Klasselæreren kobler desuden venskab og faglighed, og forklarer dynamikkerne med, at fællesskabet skal være fagligt ligeværdigt, så ingen føler sig udstillet.

Denne gruppering efter faglighed, kan bakkes op af teori om personlige udviklingsfaser beskrevet af Psykolog Erik H. Erikson; at eleverne aldersmæssigt befinder sig på det stadie kaldet ”skolealderen”, der ligger lige før pubertære fasen ”ungdom”. Skolealderen er kendetegnet ved den psykosociale krise mellem mindreværd og flid (Brandt 2011:68), hvor elevernes personlige identitet skabes og påvirkes af oplevelser inden for disse to modpoler.

Måske skyldes det andet og mere end sproglige in- og eksklusionsprocesser, at størstedelen af etniske minoritetsbørn alligevel opfattes som fagligt svage, af klasselæreren. Det vil jeg se nærmere på i den følgende analyse.

10.2 Analyse, del 2.

10.2.1 Læsning, mestring og forventninger i historieundervisningen.

At tosprogede elever er fagligt udfordrede, er en forståelse, som klasselæreren deler med formidlerne af resultaterne fra PISA etnisk 2012 (se bilag 4), fra 2012. Her fandt man, at *elever uden indvandrerbaggrund* (dvs. elever, hvor mindst en af forældrene er født i Danmark) i disciplinen læsning, scorer 77 point højere end *1. generationsindvandrere* (dvs. elever, som er født udenlands og hvor begge forældre er født i udlandet) og 50 point højere end *2. generationsindvandrere* (elever, som er født i Danmark, men hvor begge forældre er født i et andet land). Definitioner for kategorierne er PISA's egne. Samlet set scorede eleverne i kategorierne 1. og 2. generationsindvandrere markant lavere end elever fra kategorien uden indvandrerbaggrund. I både kategorien 1. og 2. generationsindvandrere ligger implicit, at de testede elever er tosprogede. Dette ses ved den 3. og sidste kategori *Taler dansk i hjemmet* (elever med indvandrerbaggrund, der taler dansk i hjemmet).

Jeg har her valgt at medtage opgørelsen for læsning, da dette, under min observation af en historiektion, forekom som en markant udfordring for et af de etniske minoritetsbørn.

Klassen gennemfører det selvstændige arbejde, hvor 3 kilder i lærebogsmaterialet skal analyseres ud fra en række spørgsmål. Karim henvender sig flere gange til historielæreren:

Karim kigger på spørgsmålene til Kilde 2 og beslutter sig meget hurtigt herefter til at henvende sig til læreren:

K: "hallå jeg forstår ikk' den her opgave..."

Læreren svarer kort, som jeg ikke kan høre.

K: "[historielæreren], hvad står der her...?"

Læreren er gået videre

K: "Hallå, jeg forstår den altså ikke [et øjeblik går] Hjælp os lige....!"

Læreren vender tilbage

K: "jeg kom til at kalde dig for Peter" siger Karim undskyldende, inden han igen spørger hvad spørgsmålene betyder.

Det lykkes Karim og hans sidemakker Ahmad, at løse i alt 3 ud af 15 opgaver i form af stikord. At Karim henvender sig til læreren 3 gange i løbet af meget kort tid, tolker jeg som frustration og Det er tydeligt, at Karim gerne vil, men at selve læsningen og forståelsen af opgaven volder ham problemer. Jeg ser det som et udtryk for lave *mestringsforventninger*, der handler om elevens forventning til at kunne klare den opgave, der bliver stillet i skolen, hvilket påvirker elevens interesse, engagement, indsats og udholdenhed (Skaalvik 2007). Dette er en del af elevens faglige selvopfattelse, som både er et resultat af tidligere erfaringer med lignende opgaver, men er samtidig - og i min optik ret centralt - et resultat af andres forventninger (Imsen 2006).

Klasselæreren udviser i den refererede samtalelavere forventninger til de fire nævnte etniske minoritetsbørn (nævnt under 10.1.3.), når han placerer dem i kategorien fagligt svage. Selvom disse forventninger måske ikke bliver italesat over for eleverne, kommer de alligevel til udtryk i vores daglige praksis, og det kan børn mærke.

Det følgende citat har jeg medtaget, fordi det viser os noget om, hvilke forventninger de andre elever har til Karim. Tidligere i samme lektion havde en dreng grinende henvendt sig til Karim, og sagt, at han skulle være bankrøver, når han blev stor, hvilket Karim selv bekræftede og griner af. Jeg henvender mig til ham:

P: "Er det dig selv, der har fundet på det med bankrøver?"

K: "høhø, jeg skal være bankrøver"

P: "Eller er det de andre, der synes, at det er en god idé?"

K: (efter lidt betænkningstid) "Næh, det er de andre. Jeg skal være rengøringsmand" (griner)

P: "Er du vildt god til at gøre rent?"

K: "haha, nahaj..." (griner)

A: "haha, næh, han er sygt dårlig til det."

P: "Så er det da et dårligt valg! Hvad har du mest lyst til at være?"

K: "Ingeneneer, jeg skal være ingeneer...!" (siger han med forvrænget stemme)

De to citater har jeg medtaget i analysen, da disse siger noget om Karims egne forventninger og om andre elevers forventninger til ham, og samtidig noget om den rolle, Karim har fået i klassen. Jeg har noteret mig under observationen, at Karim flere gange har 'kastet arabiske gloser' ud i klassen uden at

henvende sig specifikt til nogen elever. Læreren har oplevet det tidligere, og finder det er pudsigt, fordi Karim egentlig er af jugoslavisk/serbisk etnicitet og altså højst sandsynligt ikke taler arabisk i hjemmet. Læreren mener, at dette er en mekanisme, Karim anvender for at veje op for, at han er svag i det danske sprog. Jeg tolker mere dette som et udtryk for identifikation med det at være etnisk minoritet, en måde at blive accepteret i denne gruppe ved at 'gøre' etnisk minoritet korrekt. Eller som læreren kalder det; DSA-elev. Særligt fordi kategoriseringen er knyttet til en sproglig afvigelse, kan det være Karims ønske om at passe ind i det fællesskab, han er blevet placeret i; den rolle han er blevet tildelt.

Klasselæreren taler altså inden for en forståelsesramme af, at 'tosprogethed' er den konkrete udfordring for de etniske minoritetsbørn, og at det samme lave faglige niveau grund til, at de er venner.

Jeg vurderer, at klasselæreren har lavere forventninger til de etniske minoritetsbørn, og at dette skaber og påvirker elevens faglige selvopfattelse, som derfor kan ende med at blive en 'selvopfyldende profeti' (Imsen 2006).

Men jeg mener ikke at det er nok, at klasselæreren og historielæreren Simon, tager deres ja-hatte på, og omlægger forventningerne til Karim og de andre tosprogede etniske minoritetsbørn, der skal også en ændring af praksis til. Historielæreren må søge at organisere undervisningen sådan at man kan undgå at styrke den selvopfyldende profeti.

Derfor vil jeg vurdere den observerede historieundervisning med et multikulturalistisk blik, hvor dannelsesvisionen bygger på en idé om at kulturel forskellighed er positiv og ønskværdig (Buchardt & Fabrin 2013:16). Til dette anvender jeg teori fra Buchardt og Fabrins redegørelse af udfordringer og muligheder for at bryde den faglige ulighed, ved interkulturalisere undervisningen (Buchardt & Fabrin 2013:45-80). Dette leder videre til analysedel 3.

10.3 Analyse del 3.

10.3.1 Historiefaget, læsning og metode.

Historie kan, udover at være interessant for sin egen skyld, give eleverne forudsætninger til at tolke på **nutidssamfundet** og dets problemer, kvalificere demokratisk dannelse og handlekompetence, samt styrke sammenhængskraften og solidariteten i samfundet, både nationalt og globalt (Pietras & Poulsen 2011:45). Dette er historiefagets nytteværdi, og det er forklaringsgrundlaget for, at det er et fag for sig selv i folkeskolen. Men alt dette bygger på, at eleverne har lige adgang til undervisningen. Mette Buchardt og Liv Fabrin har udviklet et værktøj til at favne denne inklusionsfordring, der bygger på antagelsen om, at interkulturel didaktik kan mindske eksklusion, imødekomme diversitet i klassen og mindske ulighed. De argumenterer for, at dette vil komme ikke blot de etniske minoritetselever som har

dansk som andetsprog til gode, men alle elever til gode, og lægger op til, at denne interkulturelle dimension indarbejdes i den almindelige pædagogiske hverdag (Buchardt & Fabrin 2013:8).

Jeg vil nu se på, hvordan historieundervisningen udspillede sig i den valgte lektion ved at udforske undervisningens hvad, hvem og hvordan ud fra teori om interkulturel didaktik (Buchardt og Fabrin 2012:45-80).

10.3.2 Undervisningens hvad.

Undervisningens faglige indhold var temaet ”børn og unge i 1900tallet”. Dagens læsning havde funktion af baggrundsviden, og handlede om barndommen og at blive voksen i 17-1800tallet. Denne baggrundsviden var korte tekststykker, der omhandlede konfirmation, katekismen og dennes anvendelse, skudsmålsbogen og ”de unges laug” (beskrives som en slags ungdomsforening, hvor formanden fordelte byens piger imellem byens mænd). Slutteligt berettes om retten til at ryge efter konfirmationen, og om 7 års skolegang.

Dette er altså et diakront arbejde inden for et tema, der lægger sig op af elevernes hverdag, hvilket bør ses som en fordel for elevernes motivation. Med interkulturelle briller kan undervisningens faglige indhold, stoffet, overordnet have tre forskellige ’roller’; som repræsentant for verden, som et værktøj til færdigheds- eller dannelsesmål eller ved at, indholdet har en særlig værdi i sig selv, som oplæg til diskussion/identifikation (Buchardt & Fabrin 2012:48).

Det var tydeligt for mig, at læreren havde valgt emne og indhold ud fra målet om at udvikle elevernes færdighed inden for kildekritik. Samtidig rummer emnet om barndom en god mængde identifikationspotentiale og mulighed for diskussion, og her lagde læreren vægt på datidens kønsroller. Indenfor kildearbejde lever materialet desuden op til forenklede fællesmål for historiefaget, da det lægger op til, at eleverne både kan anvende og vurdere kildekritiske metoder. Materialet havde ikke noget internationalt udsyn, men kunne med fordel være brugt til at tale om forskellige lokale fællesskaber, som en særskilt barndoms- og ungdomskultur.

Jeg bed særligt mærke i den indforståethed, som konfirmationen blev bearbejdet med. Jeg forestiller mig, at konfirmation er behandlet så grundigt i materialet, med den pointe, at man i 1700tallet kunne dumpe konfirmationen, og at man kunne blive fængslet, hvis man ikke bestod konfirmationen før man fyldte 19. Men hverken materialet eller læreren tilbød en forklaring til de elever, der ikke kender til konfirmation, og jeg mener, at undervisningsmaterialet kan kritiseres for monokulturalisme, da denne religiøse praksis almengøres (Buckhardt & Fabrin 2013:14). Dette er ofte en faldgruppe indenfor historieundervisningen, da faget traditionelt set har haft til formål at fortælle den nationale historie. Jeg finder det ikke væsentligt, at gå i dybden med en lærermiddelanalyse her, men blot nævne, at jeg finder, at det samlede materiale har lav indholdsmæssig tilgængelighed for et flerkulturelt klasserum, da det indeholder en del fagord, der lidt uklart forklares løbende i teksten og ledsages af en mængde billeder/kilder, desværre på sort-hvid printede kopiark (Pietras & Poulsen 2013:143-146).

Indholdet blev fra lærerens side retfærdiggjort som ”baggrundsviden”, hvilket efter min erfaring, meget ofte er gældende i historieundervisning. Den kritiske elev kunne måske spørge sin lærer om, hvad denne baggrundsviden skal bruges til. Hverken spørgsmål eller svar blev givet i denne lektion. Det valgte materiale indeholdt altså mulighed for motivation, identifikation og udvikling af kildekritiske færdigheder, men bar præg af monokulturalisme og var ikke så let tilgængeligt for eleverne.

10.3.3 Undervisningens hvem.

Når man søger at interkulturalisere undervisningen ud fra undervisningens hvem, medtænkes elevernes baggrunde, nutidige og fremtidige identiteter. Dette er ikke kun på indholdsområdet, men også at medtænke, hvem der skal kunne deltage i lærerprocesserne ved at skabe lige deltagelsesmuligheder trods ulige sociokulturelle forhold. Man skal altså tilpasse undervisningen efter sine elever, og ikke omvendt.

Som lærer bør men overveje, om nogle elever havde fordel af en nytænkning af undervisningens organisering og om vægtningen af læsning og andre indgangstærskler, der kan stå i vejen for elevers deltagelse. Her kan med medtænke tidligere nævnte eksempel, hvor Karim simpelthen ikke forstår spørgsmålene, som læreren forventer at han arbejder med. Dette var der taget hensyn til ved den indledende fælles læsning, hvor tekststykkerne med baggrundsviden blev læst højt i klassen, hvilket aktiverede flere sanser og lettede tilegnelsen af indholdet. Dette lod alligevel ikke til at virke efter hensigten, da en elev, efter fælleslæsning af et længere forklarende tekststykke om katekismus, troede at der var tale om en særlig katterace.

Den måde, hvorpå timens forløb var organiseret, henvender sig til elever, der trives ved at sidde meget stille og lytte opmærksomt, som læser og arbejder selvstændigt på godt dansk, hvilket selvsagt er et fåtal af elever. Det skal fremhæves, at der i lektionen forinden havde foregået stafet og film, og at eleverne senere i forløbet skulle udføre et interview udenfor skolen. Men alligevel finder jeg denne kritik relevant, da denne organisering, efter både elever og lærerens udsagn, var meget typisk – hvilket nok er gældende for det store dele af historieundervisning bedrevet på danske skoler. Sofie udtrykker i interviewet, at hun gerne så en lidt bredere vifte af aktiviteter ”*jeg synes bare hver evige eneste gang skal vi læse noget en eller anden, en eller andet papirark og så skal vi lave nogle kilder til det og det er bare lidt kedeligt sådan måske*” og tilføjer, at hvis der var noget med at lege, så ville hun huske det bedre. Da jeg under observationen spørger historielæreren, giver han da også udtryk for at han ikke tror at eleverne finder arbejdet spændende.

Hvis undervisningen her skulle interkulturaliseres med blik for undervisningens hvem, står alternative arbejdsmetoder i centrum i denne klasse. Der må også ledes efter alternative strukturer til at viderebringe den enorme mængde ”*viden om...*”, som historiefaget fordrer. Dette kan siges at være realiseret senere i forløbet, når eleverne skal interviewe et familiemedlem om deres barndom. Her bliver elevernes egen baggrund genstand for historieskabelsen. Der arbejdes med det kulturelle, det foranderlige, og ”*min historie*” kobles til ”*vores historie*”, hvilket ses som fordomsreducerende i kraft af elevernes erfaringer og fortrolighed med, at andres baggrund er forskellig fra deres egen.

10.3.4 Undervisningens hvordan.

Med den tredje tilgang, ser man på, hvilke arbejdsformer der bedst understøtter det, som eleverne skal lære eller dannes til, og som samtidig bedst understøtter de forskellige elever i deres læringsproces. Undervisningens hvordan overlapper med overvejelser om organisering, men undervisningens hvordan har mere karakter af et fremtidsperspektiv.

Man kan desuden overveje, hvilket dannelsesideal der ligger i selve metoden. Fra denne vinkel, ser jeg ovennævnte interviewopgave, som et forsøg på at styrke elevernes historiske bevidsthed og samtidig deres historiske identitet, ved at de kan placere sig i, og i forhold til, historien. De forskellige arbejdsformer i den observerede lektion var: Samtale på klassen, fælles læsning, undringsspørgsmål, samtale på klassen, ordkendskab, par/individuel arbejde med kilder og til sidst opsamling på klassen. Alle delementerne var lærerstyrede, på nær kildearbejdet, der kan siges at være materialestyret.

11. Opsamling af delkonklusioner

I analysen af min empiri ser jeg, at elever og lærere ikke eksplicit anvender kategoriseringer baseret på etnicitet og kultur, og jeg ser heller ikke tegn på en statisk kulturforståelse som fortolkningsrepertoire for elevernes beskrivelse af afvigelser og normer. Derfor tolker jeg, at italesættelsen af etnicitet har mindre relevans for elevernes identitetsudvikling i denne 6.klasse på Blomsterskolen, end antaget. I stedet lader det til, at det er fælles interesser, der har betydning for skabelsen af de mindre fællesskaber, og evnen til at mestre den lokale jargon, der er vigtig for klassens samlede fællesskab.

Jeg finder, at klasselæreren italesætter en forbindelse mellem det at være tosproget og at være fagligt svag. Dette bakkes op af psykologisk teori om personlig identitetsudvikling og faglige fællesskabers

særlige status i skolealderen sammenholdt med statistiske testresultater. Samtidig vurderes, at denne italesættelse af den specifikke gruppe medfører lavere forventninger til de tosprogede elever, hvilket kan have negativ indflydelse på deres faglige mestring.

I analysen af mine observationer fra historieundervisningen ser jeg også tegn på lave mestringsforventninger hos to etniske minoritetsbørn, både inde- og udefra. Jeg søger begrundelser og løsningsforslag igennem vurdering af historieundervisningen ud fra teorien om, at interkulturel didaktik er vejen til at mindske eksklusionsprocesser og fordrer lige deltagelsesmuligheder i et flerkulturelt klasserum. Derved fandt jeg, at særligt selvstændigt arbejde baseret på læsning, forståelse og skrivning, kan være en forhindring for etniske minoritetsbørns deltagelsesmulighed ved en ellers historiemålsbaseret aktivitet om kildekritik.

Samtidig er denne typiske arbejdsmetode når der skal erhverves 'baggrundsviden' ikke med til at styrke fællesskabet i klassen. Den er umotiverende for eleverne og bryder ikke den faglige ulighed. Desuden så jeg en vis monokulturalisme i indholdet, som kan betyde, at materialet ikke henvender sig til elever, der ikke er opvokset indenfor en meget snæver dansk norm med eksempelvis konfirmation som religiøst/traditionelt ritual. Da bliver indholdet mindre relevant for elevers egen livsverden og motivationen bliver fraværende. Når denne selvfølgelige viden ligger implicit i materialet, og historielæreren ikke adresserer dette, vil en del af klassen ikke kunne leve op til lærerens forventninger og uligheden vil bestå.

12. Konklusion

Jeg kan konkludere, at der ikke er en sådan entydig sammenhæng mellem sproglige in- og eksklusionsprocesser og historieundervisningen i Blomsterskolens 6. klasse som antaget. Alligevel er størstedelen af de etniske minoritets elever fagligt udfordrede. Jeg ser ikke nogen entydig begrundelse

for dette, men fristes til at stille spørgsmålet, om vi som lærere, kan være med til at skabe og bevare denne ulighed. Jeg fandt en mulig sammenhæng med udfordringer i forhold til sproglighed i Blomsterskolens 6. klasse, hvilket kan være en generel gældende observation, der fra en multikulturalistisk vinkel kan ses som delelement i kritikken af skolens monokulturalisme. Dette skal ses i sammenspil med bl.a. etniske minoritetsbørns udfordringer med at leve op til skolens krav og forventninger, hvor de fleste fag, og historie i særdeleshed, ofte er bundet op på læse- og skrivefærdigheder på dansk.

Samtidig ser jeg, at historieundervisningen, ved didaktiske overvejelser indenfor både arbejdsmetode, valg af indhold og organisering, rummer potentiale til at være medspiller i at mindske eksklusion og ulighed i klassen. At medtænke dette i sin undervisning ses blot som en del af løsningen, når man søger at interkulturalisere sin undervisning.

13. Forandringsperspektiv

I historieundervisningen efterlyses, at der skal ske noget anderledes, noget ekstraordinært. For at undervisningen bliver mere motiverende kan man, med Thomas Ziehes metafor, forsøge at planlægge øer af intensitet i et hav af rutine. For at styrke klassens faglige fællesskab på tværs af kulturer, bør disse bindes op på fælles oplevelser og erfaringsdannelse, som f.eks. udflugter, teaterprojekter, skoleaviser m.m (Jensen, E. 2011:31).

Jeg ser det muligt, at udfordre monokulturalismen både ved at tilføre historieundervisningens faglige indhold flere transnationale perspektiver, som anbefalet af Buchard og Fabrin, og samtidig at tydeliggøre overfor eleverne, at den faghistoriske forskning, som indholdet bygger på, er en aktiv fortidsbearbejdning, der i sin udvælgelse har et opdragende og historiepolitisk mål (Jensen, B. E. 2011). Dette kan være ved at læreren, når det lader sig gøre, søger at diskutere indholdet med eleverne og hvilke alternative fortællinger og fremstillinger af emnet, man kunne tænke at medtage. Således styrkes elevernes forståelse af at mennesket er historieskabende.

14. Litteratur

Bjørndal, C. (2003) *Observation som det vurderende øje* i ”Det vurderende øje”. Forlaget Klim.

Brandt, P. T. (2011) s. 63-85 i ”Ungdom – psykologiske linjer og vilkår”
Forlagshuset Rahelt Aps.

Buchart, M. & Fabrin, L. (2012) *Del 1; De mange former for interkulturel undervisning og Del 2: Undervisningens hvad, hvem og hvordan* i ”Interkulturel Didaktik”. Forlaget Gyldendal uddannelse.

Gilliam, L. (2009) *Indledning og Kapitel 1* i ”De umulige børn og det ordentlige menneske”
(Ebog: Sidetal ikke tilgængelig) Århus Universitetsforlag.

Gergen, Mary & Gergen, Kenneth J. (2012) *Dramaet i socialkonstruktionismen* i ”Social konstruktion – ind i samtalen”. Dansk Psykologisk Forlag.

Imsen, G.: (2006) *Vil jeg klare det? Attributionsteori og forventning om at mestre* i ”Elevens verden”
Forlaget Gyldendal

Jensen, B. E. (2011) *Historiefag og identitetspolitik*. Bragt i på hjemmesiden ”bernardericjensen.dk”
<http://bernardericjensen.dk/identitetspolitik/> Hentet 1/5 – 2016

Jensen, E. (2011) *Skolens fællesskaber: elever, lærere og forældre* i ”Fællesskaber i skolen” af Jensen, Elsebeth & Brinkmann, Svend.
Akademisk Forlag.

Jensen, I. (2012) *Kultur og Det flerkulturelle samfund* i ”Grundbog i kulturforståelse”.
Roskilde Universitetsforlag.

Kvale, S. (2009) *Introduktion til interviewforskning* i ”Interview – introduktion til et håndværk”
Hans Reitzels Forlag.

Morken, I. (2013) *Afvigelse, funktionsnedsættelse og indlæringsvanskeligheder* i ”Afvigelse og normalitet” Akademisk Forlag.

Naastad, L. og Kvande, N. (2012) *Kap 4. Historie som Identitet* i ”Hva skal vi med historie?”.
Universitetsforlaget.

Staunæs, D. (2000) *Hvorfor hænger de ”Tyrkisk-Kurdiske” drenge ud ved bænkene langs skolemuren*
i ”Unge Pædagoger” tidsskrift nr. 4/5.

Skaalvik, E. M: *Selvopfattelse og motivation – om betydningen af selvopfattelse i teorier om motivation* i ”KvAN nr. 78”
KvAN, 2007.

Pietras, J & Poulsen, J. A. (2013) *Vi er historie og historiebogen* i "Historie Didaktik" Gyldendal.

PISA Etnisk: Se Bilag 4

Folkeskolens formålsparagraf

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

hentet 16.5-2016

Dressler-Bredsdorff, M. (2016) *Fransk professor: Vi lever i den nye racismes tid* bragt på Politiken.dk 20.3-2016.

http://politiken.dk/kultur/kultur_top/ECE3121910/fransk-professor-vi-lever-i-den-nye-racismes-tid/

(Hentet 10.5-2016)

»Den nye racisme opstod først i lande, hvor der ikke længere var behov for de gæstearbejdere, som man importerede i opgangstiderne. Steder som England og Frankrig. Logikken forandrede sig. Fra at være et spørgsmål om race blev det et spørgsmål om kultur«. For hvor racismen i gamle dage fungerede ved at inkludere den fremmede på laveste plads på arbejdsmarkedet, gør den nye racisme ifølge Wieviorka det modsatte. Den ekskluderer fra fællesskabet.

Michel Wieviorka tilføjer, at den nye racisme siger »Du er forskellig fra mig kulturelt, og derfor har du ikke din plads i det her samfund«

Bilag 1 – interviewguide

Jeg vil rigtig gerne høre om hvordan det går i jeres klasse.

Hvem er venner med hvem?

(alle navnene fra klassen klippes ud - så kan de lægge dem op i grupper)

- *Hvad er de for en slags vennegruppe?*
- *Er der nogen alle gerne vil være venner med?*
- *Hvorfor er den her person alene? (normal/unormal adfærd – udseende – tilskrivelse)*
- *Hvorfor er de her ikke venner med dem her?*
- *hvorfor unormalt?*
- *Hvem definerer hvad der er normalt?*
- *fortæl om en situation hvor 'en gjorde noget underligt'*
- *hvorfor tror du det skete?*

hvordan identificerer i jer selv?

- *hvad handler identitet om?*
- *Hvem er du selv?*
- *Skriv 5 ord, der beskriver dig og som du mener er særligt for lige dig.*
- *Har etnicitet nogen betydning for hvem man er?*

I snakkede meget om racisme i frikvarteret, sidst jeg var her:

Hvad med etnicitet?

- *Har etnicitet nogen betydning for hvem der er venner med hvem?*
- *Hvad betyder racisme for jer?*
- *Hvad er dit forhold til Frederiksberg?*

Bilag 2 – Referat af samtale med klasselæreren

Hej. Jeg ville bare lige nå at snakke med dig, nu hvor jeg har observeret to undervisninger i din 6. klasse, og har interviewet to elever. Det har været i historieundervisningen hos [historielæreren], og jeg har snakket med dem om fællesskaber, og hvordan de sådan havde det i klassen.

Så jeg ville høre dig om dine tanker om klassens dynamik, og vennegrupper. Så først, hvem ser du som udenforstående for fællesskabet?

Den Jeg umiddelbart kommer i tanke om er [elev]. Hun er helt bestemt den står allermest udenfor fællesskabet i klassen. Hun startede for halvandet år siden, og hun er slet ikke faldet ind. Hun er meget venner med dem inde fra D klassen.

Nåh, ja ok. Hvad med sådan en som [elev]?

[elev] er langt fremme i skoene, i forhold til de andre. Hun snakker om ting de andre ikke gør, og er mere sammen med nogle fra de ældre klasser. Hun fører sig meget frem, snakker højt og fylder meget. Hun går lidt hårdt til de andre.

Hvad med drengene?

Det er en mere samlet gruppe. Der er sådan en som [elev], der går for sig selv, og han er meget usikker på sig selv. Altså, når han er usikker bruger han angreb som forsvar, og han kan være meget grov ved de andre.

Og det accepterer de andre ikke?

Nej, det gider de ikke, så han ender med at være meget alene.

Jeg prøvede at spørge til sådan noget som etnicitet, er der nogen opdeling efter det?

Altså, der er jo Karim, Malik, Yara og Ahmad, som er en gruppe. De har fundet sammen, mest fordi de alle sammen er lidt fagligt udfordret.

Hvad værdisættes højt i klassen?

Fællesskabet. Og så det at være god til skolen. De har meget en jargon i klassen, en måde de alle sammen er sammen på, og hvis man ikke kan finde ud af det, så står man lidt udenfor fællesskabet.

Så det er en slags social kompetence, der værdsættes?

Ja. De prøver at have alle med, men ligesom [elev], så har eksempelvis [elev] også været helt udenfor, hvor hun ikke rigtig var venner med nogle af de andre. De sociale strukturer er meget dynamiske i den her klasse, så det skifter meget, hvem der ses med hvem.

Ok, men så lige en sidste ting, jeg så lidt på den der gruppe i timen, med Karim og Ahmad i hvert fald. Og de snakkede lidt om racisme forrige uge, da jeg var på besøg. Har du bemærket om de positionere sig efter deres etnicitet? Altså, jeg mener, nogle steder er der en tendens til at man omtaler sig selv og sin gruppe som arabere, eller muslimer? Hvilken betydning har etnicitet i den her klasse?

Nej, altså, det har en meget lille betydning. Det gør de slet ikke. De identificerer sig med dem de er på fagligt samme niveau med. Altså gruppen med Ahmad, Karim og Malik er ikke venner fordi de er DSA elever, men fordi de har de samme udfordringer fagligt, så når de arbejder sammen, er der ikke nogen der skiller sig ud som særligt svag.

Hvad med Karim, altså jeg har bare bemærket at han har en tendens til at sige nogle arabiske glosser, højt ud i klassen engang imellem. Hvorfor tror du det?

Jeg tror det er noget med at han har dansk som andetsprog. Det er sjovt, fordi han er jo egentlig fra Jugoslavien, men jeg tror det er noget med at sige nogle svære ord på et andet sprog, så lægger man måske ikke så meget mærke til at han er svag i dansk. Sådan, at skabe en balance, så han ikke bare virker til at være svag i dansk, men kan nogle ord på nogle andre sprog.

Bilag 3 - Udsnit af interview med Malik og Sofie.

P: " ok, så det her er grupperne der er nogle gruppe, der er nogen grupper og så er der er lidt for sig selv sådan lidt free riders eller hvad det nu hedder .."

M: " ja"

S: " ja"

P: " ok, Tea hvad er der f.eks. med Tea, hvordan kan det være at hun er helt for sig selv her"

M: " hun er irriterende også"

P: " nå"

S: " der er nogen der er blevet lidt træt af hende"

M: " ja, altså hun ved ikke at hun sælger sig selv"

P: "Hvorfor?" (13.47.80)

Malik " altså hun går ind men ved ikke rigtig hvad hun skal gøre og så går hun bare ind og så lige pludselig så, hvis man står et sted, hvis jeg f.eks. står sammen med Jesper, Ahmad og Kristian, så kunne hun bare finde på hvis vi står og spiller fodbold eller står og snakker eller et eller andet, så hvis hun bare kommer gående så kommer hun bare råbende aadh et eller andet aadh Kristian, eller aadh Jesper, eller aadh Ahmad aadh ? (14.14.50)eller et eller andet"

S: "hun er også bare meget højtråbende"

M: " ja, hun er virkelig meget opmærksomhedskrævende"

S: " jeg tror ikke at- opmærksomhedskrævende det er sådan hun er i virkeligheden hun har bare fået en rolle måske"

M: " hun er opmærksomhedskrævende"

S: " jeg tror hun ville være meget sød hvis man er sådan alene med hende"

P: " ja "

.....

P: " ok men, tilbage til det der med at hun var opmærksomhedskrævende"

S: " ja "

M: " ja, hvis hun griner, så griner hun bare falsk, råber falsk eller griner falsk så er det bare at hun råber op når hun griner"

P: "ok"

P: " der var nogen der lavede nogle mærkelige ting, hvad var det?"

M: " ja de lavede nogle mærkelige ting."

S: " var det ikke et eller andet med..."

M: " *nogen gange tager finder de der var et tidspunkt hvor de fandt noget hashpapir, det det man ruller rundt om, så tog de noget te og sådan noget så havde de en lighter og så røg de det åbenbart.*"

P: " *ok*"

S: " *gør de?*"

M: " *ja*"

P: " *ved alle i klassen godt det, eller kun nogen*"

M: " *alle ved det*"

S: " *det vidste jeg så ikke, ha ha*"

P: " *hvad har i ellers lavet i historie*"

S: " *vi har lavet rigtig, rigtig meget om 2. verdens krig. Det var lidt kedeligt*"

M: " *vi har også hørt meget om osmannerriget*"

S: " *om osmannerriget det var også rigtig kedeligt*"

P: " *hvorfor det?*"

S: " *jeg synes bare hver evige eneste gang skal vi læse noget en eller anden, en eller andet papirark og så skal vi lave nogle kilder til det og det er bare lidt kedeligt sådan måske*"

P: " *ja det er lidt det samme i gør her*"

S: " *det var måske hvis det var at vi hvis man kunne lave en leg ud af det eller et og andet*"

P: " *ja*"

S: " *så ville man også huske det bedre*"

P: " *hvad synes du, synes du også at de var kedelige de her ting i har arbejdet med, eller synes du de var ok, de her emner?*"

M: " *ok jeg kan godt lide historie nogle gange men det kommer også an på hvordan vi arbejder med det (35.19.50)*"

Bilag 4 – Tal fra PISA etnisk 2012.

Tabel 1 Fordelingen af gennemsnitlige danske resultater for PISA 2012, PISA 2009 og PISA 2003

	Matematik	Læsning	Naturfag	Problemløsning
<i>PISA 2012</i>				
Alle samlet	500	496	498	497
Uden indv.baggr.	508	504	508	505
Taler dansk i hjemmet	449	459	444	436
1. generation	428	427	418	425
2. generation	447	454	433	436

Klip fra PDF udgivelsen, *PISA etnisk 2012 – hovedresultater*. Tilgængelig på undervisningsministeriets hjemmeside, uvm.dk

- hentet 14.5-2016.