



VIA University College

LIÅ Bachelorprojekt Historie 12.35

72484, maj/juni 2016

Prædefineret information

Startdato:	10-04-2016 09:00	Termin:	Sommertermin
Slutdato:	28-04-2016 12:00	Bedømmelsesform:	Dansk 7-trinsskala
SIS-kode:	BE0036181	ECTS:	10
Intern bedømmer:	Jens Hansen Lund		
Intern bedømmer:	Marianne Axelsen Leth		

Deltager

Navn:	Jakob Nielsen Mærsk
VIA-id:	187162@viauc.dk

Information fra deltager

Lærer/Underviser *:	Marianne Axelsen Leth
Titel *:	Demokratisk dannelse i det flerkulturelle samfund
Anslag - besvarelse *:	82537
Tro og love erklæring *:	Valgt

Demokratisk dannelse i det flerkulturelle samfund

2016

Professionsbacheloropgave
Læreruddannelsen i Aarhus
Fag: Historie

Jakob Nielsen Mærsk
Studienummer 187162

Anslag: 82.537

Vejledere: Marianne Axelsen Leth og Jens Hansen Lund

Indhold

INDLEDNING	2
FORMÅLET MED UNDERSØGELSEN	3
PROBLEMFORMULERING	4
LÆSEVEJLEDNING – ARBEJDSGANG I OPGAVEN	4
TEORI OG BEGREBSAFKLARING	4
<i>Det klassiske og beskrivende kulturbegreb</i>	4
<i>Det komplekse kulturbegreb</i>	7
<i>Mødet mellem mennesker</i>	8
<i>Identitet</i>	9
<i>Multikulturalisme</i>	11
<i>Diskursanalyse med etnos og demos</i>	14
<i>To modeller og et fælles tredje: Salatskål med dressing</i>	15
HISTORIEFAGETS FORMÅL OG ROLLE	17
<i>Historiebevidsthed</i>	18
<i>Det hermeneutiske</i>	20
<i>Dannelse i et Klafki-perspektiv</i>	20
<i>Folkeskolens politisk-pædagogiske opdrag – vi skal lære noget!</i>	22
EMPIRI OG METODE	23
<i>Formål med interview</i>	24
<i>Kritik af metodevalg</i>	24
ANALYSE	24
<i>Politisk-demokratisk og videnskabeligt dannelsesideal – kan det lade sig gøre?</i>	24
<i>Statens retning – hvor er vi på vej hen?</i>	29
KONKLUSION	30
KRITIK AF EGEN EMPIRI	32
HANDLEPERSPEKTIV	32
<i>Eksperimentet</i>	32
<i>1864</i>	34
PERSPEKTIVERING – TEORETISK-EMPIRISK	34
REFERENCER	36
BILAG 1 - INTERVIEWGUIDE	37
BILAG 2 - INTERVIEW	38

Indledning

Danmark har længe stået i et problemfelt som indebærer udfordringen at skabe et demokratisk ideal, som inkludere flere kulturer end bare dansk. I dag befinder skolen sig i et politisk og kulturelt krydsfelt med en øget internationalisering og samtidig øget lokalisering og multikulturalisering. Skolen skal imødekomme det flerkulturelle og samtidig danne til demokratisk medborgerskab. Claus Haas, *forsker v/DPU* påpeger, at retorikken i den politiske og almene debat viser en tendens, som retter sig mod en nationalbestemt orientering. Tendensen mærkedes med indførelsen af kanonlister i skolen – særligt historiekanon i 2012. Dansk folkeparti, Konservative og Venstre udviste frygt for at den dansk-nationale identifikation i befolkningen var ved at smuldre. Dette så man ved samråd om kanonbrug i skolen i Folketinget hvor Alex Ahrendtsen (Dansk Folkeparti) således udtalte: *"[at] det er Folketingets opfattelse, at danske skoleelever svigtes og værdiløsheden øges, hvis ikke vi som samfund inkluderer en grundig forståelse for den danske kulturarv i den danske folkeskole"* (Haas, Staten, eliten og "os", 2014, s. 12). Ahrendtsen kan mene, at værdien (nationale kulturarv) er direkte truet af det fler- og multikulturellesamfund, og man må indføre nationalorienteret, statsbestemt pensum for at opretholde sammenhængskraften i Danmark.

Indvandringen til Europa viser det højeste tal i statistikken nogensinde. I 2015 blev der givet omtrentligt 85.000 opholdstilladelser i landet, så det er tydeligt, at Danmark står med en mærkbar integrationsopgave (Statistik, 2016). En udvikling der påviser, at vi stadig bliver mere multikulturelle og multietniske, og en udvikling som får (og allerede har) indflydelse på folkeskolen, hvorfor man som lærer må have indsigt i kulturforskellene og give eleverne de rette redskaber og kulturforståelser til at navigerer i skolen og det samfund og demokrati, som de skal være en aktiv del af.

Jens Erik Kristensen, *Lektor, lic.phil. ved Institut for Idehistorie, Aarhus Universitet*, anfægter folkeskolens multikulturelle udviklingstendens, som værende skævvridende med det dannelsesideal, som skolen, ifølge Kristensen, i højere grad søger mod nu. Nemlig en multikulturel eller multietnisk identitetspolitik. Ydermere retter han kritik af den samtidig diskuteret dansk-nationale identitetspolitik, som vægtes højt af nogle partier i højrefløjen på Christiansborg.

Historiefaget står med en særlig udfordring i dette spændingsfelt mellem det nationalkulturelle og/eller multikulturelle spørgsmål. Fordi kultur er tæt knyttet identitet og undersø-

gelser viser, at nogle elever følte sig ikke anerkendt eller kulturelt set. Derfor skal man overveje, hvilke forestillede fællesskaber undervisningen skal forberede elever til at leve og virke i. Formålsparagraffen lyder som bekendt: *"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."* (Formålsparagraf, 2009, s. §1 stk. 3). Den fortæller at skolen skal til opnå et dannelsesideal, som er styrket af ligeværd og demokrati. Men hvilket dannelsesideal er det, der skal fremmes og hvordan styrker det sammenhængskraften? Et demokratisk? Et multikulturelt? Et nationalt? Eller skal vi, som Erik Kristensen mener, tilsidesætte idéer om at lade nationalistiske eller multikulturelle identitetspolitiker være bærende elementer i dannelsesopdraget, og søge den fuldstændige politisk-demokratiske og den videnskabelige almindeligdannelse? Claus Haas spørger ligeud:

"Hvordan skal man skabe et demokrati, der inkluderer flere kulturer?" (Haas, Staten, eliten og "os", 2014, s. 9).

Formålet med undersøgelsen

Formålet med denne undersøgelse er, at undersøge hvordan folkeskolen og historiefaget forholder sig til kulturforståelse og det multikulturelle felt, som udspiller sig i skolen. Dette set både gennem et samfundsperspektiv og i folkeskoleregion. Der undersøges på hvilket grundlag historiefaget kan give en kvalificeret undervisning i en klasse og skole mange kulturer og identiteter. Som historielærer ønsker jeg at imødekomme elevers egne kulturforståelse og identitetsopfattelser, og et dannelsesideal bygger på demokratisk-politisk og videnskabelige værdier, som danner myndige borgere. Endvidere ser jeg nærmere på, hvorvidt Danmark i nogle aspekter søger det dansk-nationalistiske i et samfund præget af multikulturalisme. Opgaven søger at finde svar på hvilket dannelsesideal skolen skal fremme, hvis eleverne skal besidde en kulturforståelse, som giver dem kundskaber til at være demokratisk aktiv i samfundet og verden; et flerkulturelt dannelsesideal, politisk-demokratisk og videnskabelig almindeligdannelse eller noget tredje. Med udgangspunkt i ovenstående vil jeg i denne opgave undersøge nedenstående problemformulering.

Problemformulering

Hvilke muligheder og begrænsninger er der i, med afsæt i ideen om den politisk-demokratiske og den videnskabelige almindelse i historieundervisningen, at overskride forskellen mellem kultur og religion?

Læsevejledning – arbejdsgang i opgaven

Gennem teori og analyse gør jeg brug af forskellige begreber, som, hvis brugt uden fælles referenceramme, kan misforstås og føre til forvirring eller direkte enighed. Denne undersøgelse søger svar på problemformuleringen gennem afsnit af teori, empiri, analyse, konklusion og handleperspektiv.

I teoriafsnittet defineres begreberne *kultur* ved Iben Jensen og Nanna Butters & Jette Bøndergaard, *multikulturelisme* Claus Haas og *identitet* ved Laura Gilliam. Efterfølgende beskrives og behandles historiefagets dannelsesmål gennem Jens Erik Kristensen og Bernard Erik Jensen samt Klafki og demokratisk dannelse. Mit empiriske grundlag er Laura Gilliams undersøgelse om to-sprogede i skolen og to interview med en lærer og to elever, som er udarbejdet i forlængelse af Gilliam. I analyseafsnittet inddrages Laura Gilliams undersøgelse samt min egen empiri og gennem mit teoretiske afsæt analyseres min empiri. Claus Haas' og Jens Erik Kristensen anvendes til analyse af statens felt, og hvorledes det har indflydelse på folkeskolen. Afslutningsvis viser jeg et handleperspektiv i historiefagsundervisningen, hvor jeg inddrager handlemuligheder i forhold til de problematikker mit problemformulering omhandler.

Teori og begrebsafklaring

I følgende anvendes Iben Jensen og Nanna Butters til at afklare kulturbegrebet med inddelingen i det klassiske og dynamiske/komplekse kulturbegreb.

Det klassiske og beskrivende kulturbegreb

Det klassiske kulturbegreb trækker sine tråde tilbage til 1960'erne, hvor det blev brugt inden for den klassiske antropologi. Man ser på kultur som en fragmenteret måde at inddele folk på og finde forskelle og ligheder. Antropologers brug af det klassiske kulturbegreb (dagens dominerende), beskriver Jensen det som objektivt og funktionalistisk i deres måde at anskue fx stammefolk, idet, antropologerne mente, at alt hvad de gjorde, havde en funktion

som skabte orden det samfund og den kultur, de levede i. Det betød, at alle bar samme kultur, men et menneskes rolle og rettigheder var fastsat af dets funktion. Det var forudbestemt, hvordan mennesket gjorde kultur, da det var iboende hos det enkelte menneske. Derfor skal man gå ud fra den antagelse, at kultur er noget man *er* og *har*. Værdier og normer indgår i regelsæt, som følges, og overordnet set er ens for alle. Dvs., at være dansk er at være sin kultur og danskhed er i denne forbindelse ens for alle. Beskrivende værdier som fx affektion til kongehuset, flagalleer og at have gået i folkeskole, må være fælles for alle i Danmark. Dette udtrykker et af Jensens overordnede betegnelser for det klassiske kulturbegreb; at man vil forklare menneskers handlinger ud fra deres kultur, som jeg beskriver herunder.

I det beskrivende kulturbegreb *findes* en objektiv forståelse og etnocentrisk tilgang til at beskrive og derved distancere kulturer fra hinanden. På individniveau risikere man at skabe stereotyper, der bruges til at navigere kulturen ud fra (Jensen I. , 2013, s. 23) Dette sker fordi, man bruger sine egne normer og værdier i sin egen kultur til at beskrive andres – *heri* det etnocentriske, som Jensen viser via sine tre nutidige punkter for det beskrivende kulturbegreb:

- *At man vil søge at finde fællestræk mellem personer med kulturelle baggrund.*
- *At man vil udpege forskelle mellem det, familien gør og det, man selv gør*

Og slutteligt som før nævnt:

- *At man primært vil forklare personers handlinger ud fra deres kultur.*

(Jensen I. , 2013, s. 49)

Disse tre punkter skal ses i praksisøjemed som det gøres i samfundet. Fx hvordan en lærer eller pædagog vil bruge kultur som beskrivende. Forskere og teoretikere vil tilegne sig en konkretiseret brug, hvor kultur er værdier og normer der videregives fra generation til generation. Disse værdier og normer er afgrænset til nationens størrelse og deles flertallet. Derfor er det muligt at indkredse kulturens kernelementer som fællestræk. (Jensen I. , 2013, s. 32)

Etnocentrisme skal ikke nødvendigvis forstås negativt, hvis man er bevidst om det stereotype, som ligger *heri*. Fx ses det i diskussionen om svinekød eller ej i folkeskoler og børnehaver, hvor mange er muslimer – det stereotype her vil være, at muslimer ikke spiser svinekød. Her imødekommer man normer og kultursystemer for ikke at fornærme. *Jeg siger ikke,*

at denne diskussion er god – den er unødvendig og netop stereotypdannende, men viser blot et eksempel, hvordan man bruger stereotypi på en god måde.

Radikal andethed

Således kan man konkludere at, når man taler om det klassiske kulturbegreb, er hver kultur fragmenteret, anderledes og forskellig fra resten. At anskue kultur med denne firkan-tede tilgang er ikke uden problemer. Den ældre, antropologiske måde hvorpå man ser kultur som noget *iboende*, gør sig stadig gældende i moderne forstand. Butters sammenligner det med essentialistisk kulturforståelse, da man *er* sin kultur, og det ligger i ens natur. Gennem, ved enten at opfylde systemets funktioner, eller udtrykke kultur gennem egne handlinger, viderebringer man og reproducerer kulturen. Hermed anføres fragmenteringen, idet men-nesker fra andre kulturer tænker og agerer anderledes end en selv. (Butters & Bøndergaard, 2010, s. 76).

Butters retter kritik heraf, da hun mener, fokus bliver rettet mod de forskelle, der ligger mellem mennesker og kulturer, og dette bidrager til *radikal andethed*. Endvidere skaber det et forstærket og stigmatiserende ”dem”-og-”os”-tendens, når vi opstiller og modstillinger forskelle mellem kulturer på denne måde. En historiker der hviler på det klassiske kulturbegreb vil sætte sit fokus på de *historiske* forskelle. Risikoen i antagelsen at man *er* sin egen kultur, altså essentielkultur forståelse, er polarisering og der skabes kløft mellem mennesker ved at kortlægge det radikalt anderledes (Butters & Bøndergaard, 2010, s. 77). Når kultur-møder sker, bliver fokus sat på kulturene og ikke menneskene, at dette bevirker at kulturerne i mødet betragtes som barrierer, der skal overvindes.

I praksis kan dette godt begribes positivt, mener Butters, i den forstand at man har kultu-reller kompetencer, der gør individer i stand til at forstå og begå sig i fremmede kulturer og tilegne værdier og normer, som der findes sted. (Butters & Bøndergaard, 2010). Hertil me-ner Iben Jensen, at arbejde med dette i praksis betyder, at man generalisere ud fra sine tid-ligere erfaringer med en given kultur og søge forskellene. Jensen eksemplificerer dette ved en pædagogs møde med forældre med anden etnisk baggrund. Pædagogen vil møde dem i troen på, at de deler værdier med andre med samme baggrund og tillægger fx påklædning og religion samme betydning. Hun vil begrunde deres handlinger med deres kultur. (Jensen I. , 2013, s. 49)

Således kortlægger begrebet mønstre og forklaringer hos andre kultursystemer og fællesskabspraksisser. Det giver en indsigt i et andet samfund eller kultur, men kun på ligheder og forskelle. Ergo ses kultur som noget man *er* og *har* og man definerer menneske, som dele der skal passes ind i en helhed (nation).

Sådan et syn på kultur kan ikke længere gøre sig gældende. Verden kan ikke deles op med kultur som afgrænsninger, og kultur kan ikke måles og vejes og labelleres på mennesker. (Butters & Bøndergaard, 2010, s. 77) Med de sidste 20 års stigende globalisering er Danmark blevet mere og mere flerkulturelt og grænserne mellem etniskkultur og dansknationalitet er udfordret. Derfor har vi tilegnede os nye måde at se kultur på det. I det følgende afsnit beskrives det komplekse og dynamiske kulturbegreb, der anfægter den objektive tilgang til kulturforståelse.

Det komplekse kulturbegreb

Butters anvender begrebet som *intersubjektivitet* og *dynamisk*, mens Jensen skiller det ad og deler det i hhv. kultur som *betydningssystemer* og kultur som *praksis*. Ingen af begrebernes tolkning er modsatrettede eller kan hæves over hinanden, og tage fælles afsæt i en konstruktivistisk forståelse. Kultur er konstant omskifteligt og hele tiden i bevægelse og udvikling – heraf det dynamiske. Opfattelser som hybridkulturer, hvor forskellige kulturstrømme blandes på tværs, er en effekt af globaliseringen og den stigende integration. Kultur er derfor altid i forandring, og betegnelsen nation som enhedskultur gør sig ikke længere gældende. Denne forandring skaber en blanding af kulturelle øer, der sammen udgår det flerkulturellesamfund. Et begreb flere anvender som gyldig betegnelse af vores samfund og folkeskole (Butters & Bøndergaard, 2010, s. 77)

”Kultur handler om, hvordan folk skaber betydning og mening i deres tilværelse” (Jensen I. , 2013, s. 35). Via det konstruktivistiske drejer det sig om det, der sker mellem mennesker. Konstruktivismen fordrer, at der ikke eksistere én objektiv og neutral virkelighed, som kan beskrives. Virkelighed konstrueres via erfaringer, om hvad der er virkeligt og betydningsfuldt og derigennem ses verden. Det vil sige, at omgivelserne man lever i påvirker mennesket. Gennem kulturen betragtes verden, og man fortolker virkeligheden ud fra sin egen position (Jensen I. , 2013, s. 24) .

Mødet mellem mennesker

Kultur i denne forstand er et produkt af kommunikation og interaktion – det konstrueres af os og vores handlinger, og derfor skal kultur forklares, som noget der skabes. Kultur har ikke en selvstændig handlekraft, og er ikke determinerende for mennesket, som *beskrivende kultur*, hvor den ligefrem *handler* på menneskets vegne. Mennesket er i denne opfattelse den handlende og skabende, hvilket fortæller at vi *gør* kultur i stedet for at *være*. Forskellen ligger heri, at mennesket ikke er et produkt af kulturen, men kulturen er et produkt af det, der sker mellem os (Butters & Bøndergaard, 2010, s. 79). Det rykker menneskets rolle fra at være kulturbærer til at være skaber heraf. Det er i denne fordring, at det *intersubjektive* finder sted.

I sondringen mellem de to begreber at *være* kultur eller *at gøre* kultur, kan man ud fra ovenstående konkludere at i mødet mellem mennesker skabes en fælles kultur, og det ikke er *iboende*, som det beskrivende begreb arbejder med. Ydermere er problematikken i kulturmøder ikke længere eksisterende set i forlængelse af det ikke kulturer, som i det beskrivende kulturbegreb er afgrænsende, men et møde mellem mennesker, der producere kulturen.

Jensen bryder det komplekse kulturbegreb op i yderligere to positioner; *kultur som betydningssystemer* og *kultur som praksis*. Ved første position belyser Jensen, hvad der sker i interaktionen mellem mennesker, samt hvordan man anvender den kulturspecifikke orden af integrerede betydningssystemer til at fortolke tilværelsen igennem og handle derefter. Kulturforståelsen sammenfatter semiotiske tegn og den/de diskurser, der i øjeblikket gør sig gældende. I dette findes systemer og betydninger som aflæses, og det er ved brugen af disse systemer mennesker forstår, hvad der sker omkring dem og derved skaber mening. Dog skal vi huske at kultur er dynamisk, og derfor er disse ordner i konstant udvikling og forandring. Til at tydeliggøre dette vil inddrage Jensens eget eksempel: ”Man vil pege på sammenhængende betydningssystemer og vil fx på den ene side gerne sige, at noget kan betragtes om dansk kultur, men samtidig vil man understrege, at man kan være dansk på mange måder, og at dansk kultur forandrer sig over tid. Hvor mange danskere havde fx computere for 30 år siden?” (Jensen I. , 2013, s. 36). Mennesket konstruere selv disse betydningssystemer, som de anser som faste, derved er kultur altid til forhandling.

Danskheden ikke ens, og der hersker store forskelle inden for landets grænser. Det betyder, at systemers betydninger og værdier vil differentiere alt efter personens sociale position, erfaring og relationer. Den virkelighed, der indkredsnes, er hverken objekt eller statisk, men i konstant forandring. Betydningssystemer ”hjælper” til at skabe og finde visse sammenhængende ordener. (Jensen I. , 2013, s. 41)

Kulturforståelser har derfor flyttet sig til noget, man *gør*. Idet tillægger Jensen sin *praksisteoretisk-orientering* til begrebet. Praksis er handling – det vi gør, og det vi siger. Kort fortalt er det igennem vores praksis i hverdagen, at vi vedligeholder og forandrer samfundet og kulturen (Jensen I. , 2013, s. 45). Man har fokus på sociale mikroprocesser, som bruges til at skabe nye praksisser. Det er fx praksis at spise og holde fest, og fokus er på de sociale mikroprocesser, som forekommer. Det er måden man træder ind i et nyt rum på, eller hvordan man spiser i stedet for at fokusere på, at de er fra en bestemt nationalitet (Jensen I. , 2013, s. 45). Det drejer sig om at flytte fokus fra de overordnede strukturer og systemer hen på individers udtryk. Det er forkert, at se handlinger i sig selv bærer en mening, men ”...*hvordan handlingerne manipulerer kulturelle udtryk og sociale relationer –altså at der fokuseret på, hvad det, der gøres, gør*” (Butters & Bøndergaard, 2010, s. 85).

Ses kultur fra dette perspektiv, mener Jensen, at kultur kan beskrives som en række praksisser. Altså: ”*Som summen af vores handlinger set i forhold til de normer, der er gældende for de enkelte praksisser og sat i relation til samfundets strukturer*”. (Jensen I. , 2013, s. 47). Med denne kulturfortolkning (kultur som praksis), kan man fjerne kulturbegrebets dominerende plads i samfundet. Det kan bidrage til bruddet med stereotype forestillinger om etnicitet og/eller nationalitet (”somalier” eller ”dansker”) har bestemte fællestræk, men at der heri er fælles praksisser, som kan skabe nye fællesskaber. I nedenstående beskrives identitetsdannelser- og opfattelser, da man skal se det i sammenhæng med kulturforståelse.

Identitet

I dette beskrives det kulturelle identitetsbegreb ved Anthony Giddens og Stuart Hall gennem Laura Gilliam og Iben Jensen. Gilliam har gennem en omfavnende undersøgelse om tosprogede elever i folkeskolen, undersøgt betydningen for identitetsskabelse i forskellige fællesskaber, og med dette som empirisk grundlag er det relevant at undersøge forståelse af identitet.

Identitet ses på flere niveauer, og før nævnte systemer kan arbejde med en multikulturel identitets- og erindringspolitik, og derved kan det overføres til et samfundsniveau. At undersøge identitet på individniveau er i den forbindelse interessant. Nærmere bestemt *kulturel identitet* hos individer. Derved arbejder vi med identitetsdannelse på samfundsstrukturplan og individplan. Til sammenligning med kulturforståelser kan man drage paralleller til identitetsfortolkninger. Man kan tale om en *social identitet*, hvor sammenligner sig selv med andre i sit fællesskab. Man søger ligheder og punkter hvor man adskiller sig selv fra andre, på samme facon det finder sted i det *beskrivende kulturbegreb*. Gør man dette, afgrænser man sig selv som menneske, fordi andre identificerer en som en person med en bestemt individualitet. Man har derved en kerne med forskellige værdier, og man finder denne kerne ved at lede efter ligheder og forskelle fra andre personer (Jensen I. , 2013, s. 116).

Anthony Giddens tilføjer en dimension til forståelsen idet vi står over for nye flerkulturelle udfordringer. Han mener, at det er igennem ens valg i fx livsstil, sprog og holdninger man skaber en sammenhængende forståelse af sig selv. Identitet er noget man aktivt er med til at skabe, og derfor ikke noget man har. Disse valg er tilpasset den arena (skole, vennekreds, familie etc.), man befinder sig i. Denne tænkning er tæt knyttet til Bourdieus teori om habitus, felt og kapital. Disse arenaer sender hver især hele tiden signaler til individets handlinger og tilstedeværelse, hvor man både bliver rettet på og bekræftet. Det betyder, groft sagt, at hvis man ikke bryder sig om signalerne, skifter man arena (Jensen I. , 2013, s. 117).

Den engelske kulturforsker Stuart Hall vinkler begrebet en smule anderledes. Overordnet ser Hall og Giddens det konstruktivist – vi ændrer os i mødet med andre. Giddens tænker i helheder, og mener vi skal skabe orden inden for den arena, vi nu befinder os i. Hall placerer ikke identitet ét sted, men vi bevæger os over krydsfelter, og identificerer os med forskellige politiske interesser, køn, etnicitet eller nationalitet. Man *er* ikke bare dreng, men man opfører sig på måder, som betragtes almindelige for piger. Endvidere er man ikke på en bestemt måde, fordi man er fra Somalia, men man opfører sig på bestemte måder, der kender tegner somaliere. Altså, man gør bestemte ting, for at blive opfattet på en bestemt måde. Herved kan man bevæge sig i krydsfelter og forskellige arenaer, og man kan have én identitet som datter i familie og en anden i venindegruppen. Blandt veninderne kan man tale frit om ligestilling, men hos familien kan opdragelsen give modstand til at retfærdiggøre ligestilling. *Eksemplet her er karikeret og det er naturligvis ikke det generelle billede blandt etniske*

minoritetskulture. De to identiteter er modstridende, og for at navigere i skellet, udvikler man handlemåder og strategier om argumentation og opførsel. Således er kulturelidentitet, set gennem det komplekse kulturbegreb, med det for øje, at modstridende identiteter kan herske, med til at udvikle strategier til begå sig og trives flere steder (Jensen I. , 2013, s. 118)

Kulturelidentitet skal forstås som én betegnelse for alle vores identiteter. At der ikke findes én kerneidentitet, som først beskrevet. At vi ikke har én kerneidentitet må ikke tolkes, som vi skifter personligheder hver dag, men at vi blot ikke er styret af en indre kerne. Ligesom kulturbegrebet bevæger det sig i socialkonstruktivistiske felt, hvor vi har flere identiteter, som udvikles i relation til andre mennesker. Udviklet og formet på måden vi omgås andre, og på måden vi opfatter os selv. (Jensen I. , 2013, s. 122).

I henvisning til min problemstilling om det multikulturelle aspekt, og til undersøgelse af hvordan man håndterer et flerkulturelt samfund, vil jeg i det følgende behandle forståelser af det multikulturelle samfund ved Claus Haas.

Multikulturalisme

Dette afsnit omhandler hvilke former for multikulturalisme der eksisterer, og hvorvidt disse kan indgå og praktiseres i en demokratisk forståelse. Dette begreb gør sig relevant fordi, det findes i moderne samfunds opbygning, og man ikke kan negligere det faktum, at mange skoler har en bred kulturel diversitet. Før man kan analysere på samfundets og skolens håndtering af denne diversitet, skal man, ligesom i ved kulturbegrebet, have en fælles-referenceramme.

Et problem man ofte løber ind i, når man omtaler multikulturalisme, er, at det bruges deskriptivt. Dvs. at det er objektivt beskrivende om et samfund eller et fællesskab, som flerkulturelt er præget af kultureldiversitet. Dette er kun den halve sandhed. Det drejer sig i højere grad om forståelse af, hvordan man kan, eller skal regulere eller reagere på kultureldiversitet. Til sammenligning med kulturbegrebet besidder et samfund som sådan ikke multikulturalisme, men *bedriver* det – altså *gøres* eller *praktiseres*. At *gøre* medvirker, man konstruerer, hvordan man (fx befolkningen) forstår kultureldiversitet, hvad kultur er, kulturens rolle i det menneskelige liv og styring af politiske initiativer (Haas, Medborgerskab, 2004, s. 87).

Haas' påpeger, at brugen af multikulturalisme sagtens kan forekomme uden man anvender termen. Ifølge Haas ses dette på politisk plan, hvor der er iværksat initiativer og doktriner, som skulle afklare hvad kulturel diversitet betyder i Danmark, samt hvordan det skal håndteres og reguleres. Det er vigtigt at påpege bogen, jeg nu refererer til, er fra 2004, hvorfor Haas' forklaring skal forstås som samtidig, men i stor grad stadig gør sig gældende. Allerede i 2002 hævdede Ove Korsgaard (*prof. v/DPU*), at ordet multikulturalisme havde indvundet fast plads i det danske sprog med en fælles forståelse (Haas, Medborgerskab, 2004, s. 88), hvorimod Haas ser brugen som udefineret. Det multikulturelle er integreret i politisk kultur under betegnelser som fx udlændinge- og eller indvandrerpolicy, integrationspolicy og flygtningepolitik, og er derfor spredt over mange politiske felter i samfundet. I kølvandet på de sidste årtiers stigende indvandring og immigration er ordet *politik* udskiftet med *problem*, hvorfor diskursen i dansk politik, når man taler om det multikulturelle, er gået fra at være *politik* til *problem* – fx *flygtningeproblem* og *indvandrerproblem*. Dette bliver især et problem, når den multikulturelle politik træder ind i individers og gruppers privatsfære. Det ses i politiske debatter om påklædning, regler om valg ægtefælle og fødevare. (Dette skal ikke forstås som total frihed, loven skal naturligvis følges. Grundlæggende referer dette til en forståelse af værdier og idealer, som jeg senere vender tilbage til.) Alle er felter, som stadig er bredt diskuteret i dag. Jeg kan fx referer til diskussionen om frikedeller eller ej i danske institutioner, og om der må bæres kasket og tørklæde i klassen.

Overordnet definerer Haas multikulturalisme, som de normative og politiske initiativer, der skal; ”*fremme opfattelser af, hvordan individer, grupper og institutioner, ja måske hele samfund skal forstå de flerkulturelle spørgsmål, og hvordan de skal reagere på dem*” (Haas, Medborgerskab, 2004, s. 90). Det er handlestrategier og diskurser, der sættes i værk til håndtering af de udfordringer og problemer kulturel diversitet medfører, strækker sig både over sociale og økonomiske til politiske. Jeg vælger her, at eksemplificere det gennem forklaring af et af 2001-regeringens strategier på uddannelsesområdet, som er bundet i multikulturel strategitænkning. Trods eksemplet er mere end 10 år gammelt, mener jeg, at det stadig kan gøre sig gældende i dag.

I 2003 udgav regeringen et hæfte, som var skabt til styrke integrationen af flygtninge og indvandrere i samfundet – en handlestrategi så at sige. Et af de store områder i skriftet var

uddannelse, da, de mener, at det er gennem uddannelsessystemet, man lærer grundlæggende demokratiske værdier¹, som, ifølge regering, er nødvendige for at blive en medborger i Danmark. Men, ”de” skal lære ”vores” demokratiske værdier, rette sig ind efter dem og respekterer dem (Haas, Medborgerskab, 2004, s. 90). Selve problemet udtrykker Haas således: *”Fra nationalstatens magtcentrums side vil man påvirke individers og gruppers normer og værdier, deres opfattelse af sig, deres identitet som samfundsmedlemmer”*. Haas fortsætter med sin kritik af regeringen: *”Regeringen bedriver identitetspolitik i det flerkulturelle Danmark”* (Haas, Medborgerskab, 2004, s. 92). Identitetspolitik betegner, hvordan menneskers identitetsdannelse er præget af historie-sociale processer i samfundet. Fx ønskes det at ændre danskernes (alle) opfattelser af, hvad der er flerkulturelt problem eller politik. Haas mener, man ville påvirke hvordan indvandrere og flygtninge skulle opfatte deres kulturers placering i det danske samfund, og skabes efter hvilke religiøse og kulturelle praksisser er acceptable, og hvilke der ikke er. Via de ”grundlæggende værdier”, der serveres som det danske nationale fællesskab, ville man påvirke, hvordan dansk kulturel diversitet opfattes, reguleres og omdannes med udgangspunkt i grundlæggende værdier for det danske nationale fællesskab. Således fastlår Haas, at det er officiel statsdrevet identitetspolitik og multikulturalisme (Haas, Medborgerskab, 2004, s. 92).

Ovenstående beskriver hvorledes multikulturalisme skal begribes og eksemplificeret i via den danske stat. Afsluttende skal det pointeres at multikulturalisme ikke udelukkende er lig med at fremme og hylde samfundets kulturelle diversitet. Multikulturalisme er i sig selv hverken godt eller skidt – det handler om måden den bliver håndteret på. Den kan kontrollere, begrænse eller udslette kulturel diversitet, hvis det anvendes med et monokulturelt mål for øje. De traditionelle former af multikulturalisme har været tilhængere af det nationalistiske og assimilerende karakter, og jf. Haas, ses samme hegemoniske tendens i dansk politik debat og strategier.

I det følgende afsnit gives et eksempel på en diskursivanalyse givet på et politisk udspil. Som beskrevet i afsnit om kulturbegrebet er politisk diskurs ikke ligegyldig og det ses her, hvordan staten kan et ”os” og ”dem”-samfund.

¹ Uddrag fra citatet: *”...hvor grundlæggende værdier er bl.a. at borgere udviser et ansvarligt medborgerskab..”* (Haas, Medborgerskab, 2004, s. 91)

Diskursanalyse med etnos og demos

Bernard Erik Jensen er optaget af hvorledes den politiske diskurs anføres og hvilken betydning den for i samfundet. Et kernepunkt for Erik Jensen er, hvordan forholdet er mellem det vi kalder *etnos* og *demos*; *etnos* - det etnisk-kulturelle folkefællesskab og *demos* - det politiske medborgerfællesskab. Statens håndtering har betydning for samfundet, og derfor er det, ifølge E. Jensen, nødvendigt at se på hvor staten ligger på skalaen for forskelstolerance og forskelsintolerance (Jensen B. E., 2010, s. 80). Jeg vil kort referere til en diskursanalyse E. Jensen har lavet i forbindelse med Margrethe Vestagers uddannelsespolitik i 2000². Ud fra hendes ordvalg kan man tolke på, hvem Vestager inkluderer og ekskluderer fra fællesskabet. E. Jensen ser hendes anvendelse af termene ”vi” og ”vores” problematiske i en demokratisk sammenhæng. Vestager benytter ”vi”, når hun omtaler flertalsgrupper, som er i arbejde. Derved afgrænser hun hvem ”vi” er – det er ikke arbejdsløse, personer på overførselsindkomst, hjemmegående, etc. (Jensen B. E., 2010, s. 81). Vestager udfordrer igen det demokratiske med formuleringen ”*vor menneskelige og kristne kulturarv*” idet formuleringen igen afgrænser medborgere i fx muslimske indvandrere med dansk statsborgerskab.

Afsluttende skriver Vestager: ”*Skolen kan dermed blive en smeltedigel, hvor den enkelte kommer i kontakt med et bredt udsnit af forskellige typer af mellemmenneskelige relationer og miljøer*”. Udgjorde dette Vestagers (og forhenværende regerings) overordnede og primære fællesskabsforståelse, forklarer E. Jensen, at der ikke var belæg for at anklage dem for et forskelsintolerant demokratiopfattelse. Sådan forholder det sig, da Vestager fortsætter: ”*Vi bidrager selv til at holde det [sproget] i live... som børn har vi slået vores knæ på dansk... I skolen har vi haft ondt af den grimme ælling på dansk...*” (Jensen B. E., 2010, s. 83). Igen ses afgrænsningen af folkefællesskabet, idet hun foreskriver hvad der er *etnos*. Det vil i mellemtiden udelukke dem, som ikke slår sig - eller har medlidenhed - på dansk. Slutteligt konkluderer E. Jensen, at den identitetspolitiske tendens i høj grad er styret af kulturel assimilation. Dem som står uden for det danske folkefællesskab, skal kulturelt assimilere sig før de kan indgå som ligeværdige i *demos*; det demokratisk medborgerskab (Jensen B. E., 2010, s. 83).

² Hele analysen af ”*Værdier i virkeligheden*” kan læses i ”*Medborgerskab, identitet og demokratisk dannelse*” jf. litteraturliste.

E. Jensen finder hele Vestagers skrift, som et billede på en fremherskende tradition i dansk demokratitænkning. At det befinder sig i feltet hvor forskelsintolerante demokratier bevæger sig. Denne tilgang ikke vil være i stand til at tackle nutidens multietniske udfordringer på demokratisk vis. Til dette beskriver Haas forholdet mellem etnos og demos således: *"Når demos, medborgerfællesskabet bliver aktiveret, er det sådan, at også de grupper, der udgrænses i andre sammenhænge – fx de arbejdsløse, de hjemmegående kvinder, de muslimske statsborgere ovs. – får lov til at komme ind i den varme, der hører et demokratisk og forskelstolerant fællesskab til"*. Dette er ligeså salatskålens grundkerne, som beskrives herunder.

Haas har længe beskæftiget sig med samfundets håndtering af det flerkulturelle. Sin model *salatskål med dressing* sammenfatter multikulturelle sondringer og forståelse i en helhed, som indbefatter et alsidigt og inkluderende fællesskab, hvor nationaliteter og forskellige kulturer sammen kan udgøre et demokratisk grundlag for samfundet. Nedenfor behandles to modeller for multikulturalisme, som ses i dag, og salatskålen som en nutidigt model.

To modeller og et fælles tredje: *Salatskål med dressing*

Mennesket har gjort multikulturalisme mange år og med tiden er flere former udformet med led i udvikling og globalisering. I dag eksisterer fem overordnede modeller, som multikulturalisme kan praktiseres inden for. Jeg vælger her, at vise to modeller, hvoraf det nationalliberalistiske, jf. Haas, i et vist omfang praktiseres i Danmark og den deliberativemodel, som bygger på et interkulturelt fællesskab. Haas' danner en ny model og samfundsgrundlag i et globaliseret og flerkulturelt perspektiv, der adskiller sig fra de to modeller, som han kalder salatskålen med dressing.

Den nationaleliberale multikulturelisme bygger på en forståelse, hvor staten ikke kan være total kulturneutral i det flerkulturelle, og kulturelle tilhørsforhold er ikke en ren privatsag. Vi ser dette i Canada, hvor staten officielt bedriver multikulturelisme med at give nationale kulturer særlige rettigheder. I Quebec tales fransk, de har egen pensionsordning og retten til diplomatisk virke i udlandet (Haas, Medborgerskab, 2004, s. 104). Den nationale samfundskultur danner det, der er determinerende for, at individer kan foretage rationelle og intelligente valg af det gode liv. Derfor er det nødvendigt at beskytte kultureldiversitet før dette kan realiseres. Staten skal handle ud fra det faktum, at der eksisterer andre

kulturelle fællesskaber ved siden af den nationale samfundsstruktur. Da mange liberale nationer er multietniske, skal disse minoriteter have særlige grupperettigheder, således mulighederne for individets evne til at træffe valg, øges. Haas forklarer det således: "*Liberale mål bør ikke være opløse ikke-liberale nationer men at liberalisere dem*". (Haas, Medborgerskab, 2004, s. 105).

Den deliberative multikulturalisme fordrer interkulturel dialog. Alle kulturer skal have retten til deltagelsesmuligheder i den offentlige diskurs, og minoritetskulturer skal anerkendes med inddragelse af deres symboler, ceremonier, synspunkter, etc. i forståelse af det nationale liv (Haas, Medborgerskab, 2004, s. 107). Derved er de værdifulde medlemmer af samfundet og forstærker fællesskabets enhed. Den politisk kultur skal skabes offentligt, men dette kræver en interkulturel dialog med alle samfundets enheder. Den fælles kultur skal skabes ud fra interaktion mellem de forskellige kulturer, der er. Det er i høj grad uddannelsessystemet, som skal danne folket til denne opgave. Skolen skal have et demokratisk dannelsesmål, som indbefatter at mennesker tilhører etniske og kulturelle fællesskaber mens de er borgere i et politisk fællesskab. Men skal dette kunne lade sig gøre, må skolen frigøre sig fra nationalistisk tankegang. Idealet er, at minoriteters historie og erfaringer ikke læres og forstås adskilt, men som et forankret element i fællesskabet almene historie (Haas, Medborgerskab, 2004, s. 109)

"Danmark er et fællesskab af fællesskaber", Haas, 2010.

Efter den stigende globalisering mener Haas, at vores måde at bedrive multikulturalisme skal gentænkes og nuanceres i et nutidigt billede. Vi skal videreudvikle det grundlag, som fremtidens demokratiske og flerkulturelle erindrings- og identitetspolitik skal dannes på. *Salatskålen med dressing* er en metafor for forskellige ingredienser, som sammen udgør et samlet hele. Princippet i modellen udgør et styrkende, flerkulturelt syn på samfundet, som værende uden et bestemt sæt af værdier og kulturelt normsæt, som danner kernen i samfundet. Skålen skal fremme en kerneløs model, som anerkender alle kulturer i en samlet enhed, uden de mister deres karakteristika. Udgangspunktet er, at samfundet er repræsenteret af mange forskellige kulturer, og man har ikke én kultur, som alle andres skal måles op i mod. Dette skaber et opgør med forestilling om samfundet besidder minoritets- og majoritetskulturer. Kulturerne *lige* gyldige, og alle fællesskabers kulturarv er tilgængelig for alle. Inklusion

sion er alfa og omega, da vi skal lære at deltage i kulturel udveksling mellem grupper og fællesskaber, og derved bidrage til samfundets komplekse kulturarv (Haas, Staten, eliten og "os", 2014, s. 276).

Historiefagets position bliver i denne sammenhæng udfordret. Historiedidaktisk betyder det, at alle kulturers erfaringer og identiteter bør indgå i undervisningen, idet de anses jævnbrydige. Dette besværliggøre salatskålen i historiedidaktisk sammenhæng, da der ikke findes kriterier for hvilke former for kulturarv, der bør indgå i undervisningen. Kravet om inklusion af alle kulturer, kan skabe et overfladisk syn på det flerkulturelle med risiko for at nedbryde fællesskabers identitet og kraft.

Haas finder det problematisk, at salatskålen kun består af løsrevne ingredienser/kulturer, da kulturel forskellighed skal opfattes som noget centralt og uomgængeligt og grundvilkår for mennesket (Haas, Staten, eliten og "os", 2014, s. 277). Dressingen skal binde det løsrevne sammen i skålen og virke som sammenhængskraften i det flerkulturelle. Det er afgørende i Danmark, at vi har fælles demokratisk forankret grundlag. Det er skolens rolle at danne mennesker til at leve og virke i et demokrati, og dressingen skal derfor ses som demokratisk dannelse.

Citatet, først beskrevet i afsnittet, fortæller Danmark består af flere sammenhængende erindringsfællesskaber, som besidder hver deres overlappende og klare identiteter og kulturarv. Dette kan foregå både fredeligt, men også i dyb konflikt med hinanden og Haas forudsiger derfor nødvendigheden i et fælles demokratisk grundlag. Uden en fælles forståelse for flerkulturel erindring- og identitetspolitik risikerer vi at samfundet bliver assimilerende, som den national liberalistiske multikulturalisme skaber. (Haas, Staten, eliten og "os", 2014, s. 265)

Historiefagets formål og rolle

Ifølge Jens Erik Kristensen og Haas skal folkeskolen fremme den politisk-demokratiske og den videnskabelige almendannelse, for at overskride forskellen mellem kulturer, og derved kan beholde den fælles skole. Vi skal hverken spænde skolen for en national eller multikulturel identitetspolitik, men finde det fællesskabende i den demokratiske almendannelse. Laura Gilliams undersøgelse er udarbejdet før 2014, hvor nye forenklede fællesmål

trådte ind, og da opgavens empiri bygger videre hendes inddrages begge. Dog vil jeg fremhæve en ændring i faget overordnede fagformål. Fag formål fra 2009 lyder således: *"Herved skal de videreudvikle deres viden om, forståelse af og holdninger til egen kultur, andre kulturer samt menneskers samspil med naturen. Undervisningen skal give eleverne mulighed for overblik over og fordybelse i historiske kundskabsområder og styrke deres indsigt i kontinuitet og forandring"* (UVM, 2009). Ordlyden *"andres og egen kultur"* giver en genklang af kulturel fragmentering eller negativ flerkulturelisme. Det sender signalet om, at nogle elever er anderledes. Samtidig forstærker det forskellene mellem kulturene og skaber flere kulturelle identiteter. Letsindigt kan man påstå, at det bygger på en klassisk kulturforståelse. Formuleringen for 2014 indeholder ikke kultur – hverken *"egen"* eller *"andres"* om dette kan ses som udtryk for, at folkeskolens retning peger væk fra en homogen og afgrænset kulturopfattelse vides ikke. Man kan endvidere se en forandring, da 2009-målene fordrer at eleverne skal kunne: *"forholde sig til eksempler på kulturmøder og kultursammenstød i dansk, europæisk og global sammenhæng"* (UVM, 2009). Her arbejdes igen med kultur som afgrænsede barrierer der brydes, men på et højere globalt plan. (Butters & Bøndergaard, 2010, s. 16)

Fælles Mål 2014 i historiefaget behandler kulturbegrebet noget anderledes; det er ikke nævnt som et afgrænset felt i sig selv, som det ses i 2009-målene. Nu er fokus lagt på kompetenceområderne *kronologi og sammenhæng, kildearbejde og historiebrug*. Fx har *historiebrug* fået en større rolle og sin egen overskrift. Jens Aage Poulsen, som var med til at udforme målene, mener ikke, at det skal ses som et nybrud med 2009-målene, men at de nu står som læringsmål i stedet, og historiefagets karakter står uændret hen (Poulsen, 2014). Det er i mellemtiden svært at se hvordan kulturbegrebet bliver behandlet i de nye Fælles Mål for historie, når begrebet ikke er synligt, som i 2009.

Historiebevidsthed

Historiefaget skal ikke bare lære elever at genfortælle historiske begivenheder i en korrekt kronologisk rækkefølge. Faget skal styrke elevernes historiebevidsthed, mener Bernard Eric Jensen, at historiebevidstheden skal forstås som et samspil, hvor forholdet mellem en erindret fortid og en forventet fremtid har indflydelse på, og er relevant, i en nutidig sammenhæng. Der betyder, at man skal se på samspillet mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsfortolkning. Igennem fortolkningen af fortiden og forståelsen af nutiden kan ele-

ven sætte forventninger til fremtiden (Jensen B. E., 2012). Historiebevidsthed aktiverer derved handlestrategier for fremtiden. E. Jensen sætter i den forbindelse aktørperspektivet i brug. Eleverne skal se sig selv som aktører der, via historiebevidsthed og viden, kan komme med bud på fremtiden (fx løsningsforslag på konflikter), og aktører som skaber en fortid. Derved forstået, skriver E. Jensen, at hvis eleverne sætter betydning i historiebevidsthed, har det også været betydningsfuldt i *fortidige aktørers*. Til forskel fra et observationsperspektiv hvor fortidsforløb ses distanceret og adskilles fra nutiden. Som Erik Jensen forklarer anvendes noget fortidigt: ”... i det levende livs tjeneste – til at leve livet med og dermed tage del i historisk-socialt processer” - aktørperspektivet bevirker at eleverne bliver reflekterende over den viden, de får, idet de netop vil reflektere over muligheder for deres fremtid. (Jensen B. E., 2012, s. 30). Endvidere definerer han historie, som når nogen bruger noget fortidigt til noget og derved er historien altid nogens fortid. Erik Jensen konkluderer ud fra dette, at det er legitimt at tale historie, uden det specificeres *hvis* historie, der er tale om (Jensen B. E., 2012, s. 30). Derfor kan en historielærer godt videregive en observatørhistoriskdidaktik med det hensyn, at historiebevidsthed aktiveres. Det kan fx være brugen af krigen i 1864. Her skal ikke bare adskilles ligheder og ligheder fra fortid til nutid, men det skal vises som et eksempel på landes anstrengte forhold i samtiden (Jensen B. E., 2012, s. 30).

En vigtig pointe E. Jensen fremstiller, er, at historiebevidsthed ikke er en medfødt kundskab, men et socialkonstruktivistisk skabt fænomen, der udvikles i sammenhæng med menneskers kulturelle og narrative selv dannes gennem interaktionsprocesser. Derfor kan man argumentere for, at historiebevidsthed og konstruktivismen i læring og viden er forbundet. Jeg kan referere til Vygotskijs konstruktivisme, hvor viden ikke overføres uforandret fra lærer til elev, men skabes i en aktiv proces hvor viden ”genskabes” i en ny proces.

Elevens ansvar for egen læring er en nødvendig tilstedeværelse, da det kræver, at eleven er aktiv deltagende – i historiefaget kan det være sig at aktivere eleven gennem aktørrollen. Den enkelte elev konstruerer sin viden via ”sammensmeltning” med ny viden og den viden, som allerede eksisterer hos eleven. Viden er derfor påvirket af lærerens person og under hvilke omstændigheder, den skabes i. Omstændigheder indebærer blandt andet, ifølge Butters, kulturelle forskelle og bestemte kulturelle rum, læringen aktivt udvikles i. (Gjems, 2012, s. 101) (Butters & Bøndergaard, 2010, s. 45).

Omdrejningspunktet i historiefaget skal være *vide-hvordan-kundskaber*, så eleven besidder værktøjer de kan anvende i deres hverdag til at fortolke og forholde sig til historie. Det

er stadig lærerens ansvar, at tilrettelægge en undervisning, som gør eleven ansvarlig for egen læring og konstruktør af sin egen viden via undervisningens historiebevidsthed. Således skal undervisningens indhold udfordre elevens *forståelseshorisont* og styrke kundskaber, som kvalificerer historiebevidsthed (Butters & Bøndergaard, 2010, s. 46).

I forlængelse ovenstående afsnit, vil jeg inddrage Klafki i kritisk konstruktivist vinkel og hvorledes hermeneutikken har sin plads heri.

Det hermeneutiske

Hermeneutik dækker kort beskrevet over tolkningskunst eller tolkningsforståelse. I den hermeneutiske spiral er fortolkningsprocessen bundet mellem del og helhed. Man forstår dele ud fra en helhed, men undervejs i læringen bliver forståelsen af helheden korrigeret (Butters & Bøndergaard, 2010, s. 40). Mennesket skal opfattes som et fortolkende, historisk og sprogligt væsen, og derfor skal tolkning, ifølge Butters, ikke ses som en metode, men mennesket i sig selv. Mennesket er konstant en del af den historiske proces, og derfor lever i en uafsluttet og åben proces, hvorfor historie ikke udelukkende må opfattes som noget fortidigt, men som noget nutidigt og fremtidigt.

Det leder videre til *historicitet* – at mennesket er historieskabt og historieskabende. Vi skal forholde os til de historiske betingelser der fordrer, at vores handlinger er kendetegnet ved hvordan, vi kobler vores fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning sammen. Således korrigerer vi løbende vores selvopfattelse og menneskelig forståelse (Butters & Bøndergaard, 2010, s. 41). Vores viden opstår derved igennem tolkning tidligere generationers. I dette tolkningsmøde skabes en forståelse af eget eksistensgrundlag og deraf påvirkning af identiteten. Det er i sproget og det konstruktivistiske man finder moderne hermeneutik, og sproget er det som knytter bånd mellem kultur og individ. (Nabe-Nielsen, 2011, s. 557) (Butters & Bøndergaard, 2010, s. 41)

Dannelse i et Klafki-perspektiv

Wolfgang Klafki anvender blandt andet det hermeneutiske i sin teori om kategorial dannelse. Hans kategoriale dannelse (en sammenslutning af den *materiale-* og *formaledannelse*) er en vigtig tænkning, når man taler om historicitet. Hans tænkning er mere kritisk-konstruktivistisk end konstruktivist, og sætter krav til mennesket om at være kritisk-tænkende over sig selv og omverdenen, og den historisk-hermeneutiske kan findes som grundholdning heri (Klafki, 2000, s. 11). Det selvkritiske er forholdet til, at man bør være kritisk

over konstruktionen af sin holdningsdannelse – dvs. at være kritisktænkende over sin egen proces (Klafki, 2000, s. 19). Klafki medbringer læseplanstænkning fra den *materiale* i den kategoriale, hvor dannelse sker med mødet med indholdet, der har fokus på det, som formidles til den kommende generation. Før den kategoriale dannelse finder sted, skal dette ske i led med den formale dannelse, som har fokus udviklingen elevens evne til at lære, samt forståelse afat barnet besidder grundlæggende evner som skal fremmes, udvikles gennem beherskelse af metoder og fremgangsmåder (Klafki, 2000, s. 20). Via indholdet skal eleven indføres værdier, faglige sammenhænge, normer og holdninger, som afspejler samfundet og kulturens objektivitet.

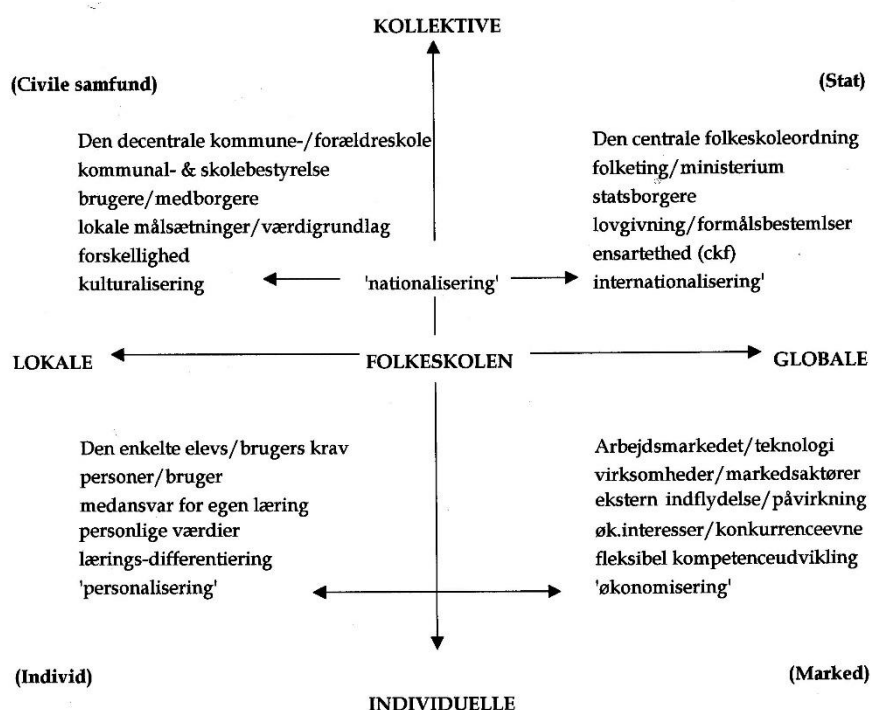
Klafki sætter ”krav” til det, det almene indhold skal berøre – de såkaldte epoketypiske nøgleproblemer, som er områder der angår os alle. Dvs. at indholdet skal have relevans for *alle elever* både i deres *nutid* og *fremtid* – altså tale til elevens livsverden. Det er fx nationalitet og internationalitet, miljøproblemer, krig og fred, ulighed. (Klafki, 2000, s. 73) Klafki mener, at disse skal anvendes på ”*grundlag af en kritisk, historisk-samfundsmæssig-politisk og samtidig pædagogisk bevidsthed*”, han fortsætter med tesen: ”*almendannelse er i denne henseende ensbetydende med at få en historisk formidlet bevidsthed om centrale problemstillinger i samtiden og – så vidt det er forudsigeligt – i fremtiden at opnå den indsigt, at alle medansvarlige for sådanne problemstillinger, og at opnå en beredvillighed til at medvirke til problemers løsning*” (Klafki, 2000, s. 73). Det er vigtigt, at pointere at i den kategoriale dannelse finder læring sted i *den dobbelte åbning*, hvor indholdet åbner sig for eleven og eleven samtidig er åbnet for stoffet. Dette sætter krav til lærerens evne til at udvælge det eksemplariske indhold, således eleven kan se indholdet være relevant i en global sammenhæng (Butters & Bøndergaard, 2010, s. 30) (Klafki, 2000, s. 22)

Beredvillighed til at medvirke i ovenstående citat lægger an til elevens selvbestemmelses-evne, medbestemmelses-evne og solidaritetsevne. Det almene mål for undervisningen skal, ifølge Klafki, være at udvikle elevernes selvbestemmelse og solidaritet, hvis afgørende punkt er medbestemmelse. For at opnå dette, skal eleven have redskaber til at udslette ”meneri” og ”synsninger” og i stedet føre rationel debat ud fra begrundelse og refleksion med forståelse for andre mennesker. Disse redskaber og kundskaber skal dannes ud fra et sæt nøglekompetence. Det er fx vilje og evne til kritik, vilje og evne til argumentation, tænkning i sammenhæng, åbenhed for nye erfaringer og opbygge grundkategorier. Det er holdninger og færdigheder, som skal række udover enkelte problemer. Man skal kunne handle begrundet

på solidaritetens vegne og yde for fællesskabet jf. epoketypiske nøgleproblemer. Med dette foreskriver Klafki, at eleven skal lære at forholde sig kritisk til sig selv og andre samt samfundet, men dette kan ikke lade sig gøre, før man ser bort fra sig selv. (Klafki, 2000)

Folkeskolens politisk-pædagogiske opdrag – vi skal lære noget!

Vejen til det til fællesskabende og den politisk-demokratiske og den videnskabelige dannelse i folkeskolen møder flere udfordringer. Når man lever multietnisk og flerkulturelt samfund, er det nødvendigt at tage højde for flere elementer, hvis man demokratiske dannelse skal opnås. Vi skal se samfundsstruktur på en anden måde, vi blive enig om fælles erindringspolitik, men mest af alt, skal vi, jf. Kristensen, huske hvorfor vi gør skole: *for at lære noget!* Han vil tilsidesætte ligegyldige kulturelle diskussioner og dimensioner, som spænder ben for dannelsen og huske os på, at vi ikke kan føre national erindringspolitik eller multietnisk erindringspolitik. Vi skal blive enige og fælles om målet som værende oplysning og demokrati. Og derigennem lærer vi at begås i en samfund med mange kulturelle identiteter og nationaliteter. Kristensen kortlægger i nedenstående model skolens politiske og pædagogiske opdragelsesrolle:



Folkeskolens politisk-pædagogiske krydsfelt. Jens Erik Kristensen, 2002

Han viser med sin model folkeskolens politisk-pædagogiske opgaver og kerneydelser, med deres bagvedliggende samfundsmæssige rationaler. Modellens horisontale akse viser spændingsfeltet mellem det lokale og globale - på et værdiniveau svarer de til forholdet mellem det partikulære og universelle. Den vertikale viser skolens pædagogiske kerneydelser og skolens dobbelte fordring, som består i at den på samme tid skal bedrage til elevernes socialisering og individualisering. Han fastslår, at der ikke er tale om modsætninger, men et forhold der siger, at individet bliver til gennem kollektiviteten. Dvs. at det er sin individualisering (som person og identitet) henvist til en socialisering via opdragelse, undervisning og almen dannelse, der skal fremme elevens tilegnelse af samfundets historie, kultur, videnskab og ikke mindst roller, regler og normer. (Kristensen, 2002)

Empiri og metode

I det følgende beskrives min empiriindsamling, som undersøges i min analyse. Denne opgaves empiriske grundlag bygger på bogen *De umulige børn og det ordenlige menneske* af Laura Gilliam, som er udarbejdet i forlængelse af et ph.d-projekt fra DPU. Gilliam har observeret og lavet interviews med både lærere og elever på en skole i København. I sit projekt undersøger Gilliam etniske minoritetsbørns identitetserfaringer og dannelse i den danske folkeskole. Fokus ligger på skolens opgave med integrationen, som, hun mener, er fejlet. Hun oplever, at der er skel mellem dansk nationalitet og etniske minoriteter/nationaliteter. Gilliam er optaget hvorfor der er dette nationalt og religiøst betinget identitetsskel og polarisering i folkeskolen, og er i særlig optaget af kulturbegrebet om hvordan mennesker opfatter kulturelidentitet og kulturelle fællesskaber.

Med dette som fundament har jeg indhentet et kvalitativt empirisk indhold bestående af et interview med en historielærer (L) og to af lærerens elever (Dreng og Pige) fra en 8. klasse. Gilliams undersøgelse har ikke fokus på historiefagets indhold og udfoldelse, hvor jeg i min empiri fokuserer på lærer og elevers forståelse af historiefaget³. Jeg kender alle tre informanter fra min fjerdeårs praktikperiode, men empirien er indhentet i foråret 2016. Skolen, jeg har samarbejdet med, har elevsammensætning med 47 % to-sprogede og 53 % etnisk danske elever, og klassen har 50 % to-sprogede og 50 % etnisk danske elever. Mit kriterie til informanterne, er, at læreren er linjefagsuddannet i historie og underviser i dag i faget, og eleverne repræsenterer hhv. etnisk-dansk og to-sproget.

³ Se bilag 1 for min interviewguide.

Formål med interview

Via interview med historielærer vil jeg, be- eller afkræfte min problemformulering og afklare problemfeltets betydning for skolen. Interviewet søger at bære præg af åbenhed så samtalen føles fri og uden for styring. Min intention er at få lærerens oplevelse, holdninger og erfaring på bedst uddybende vis. Dette har jeg valgt, da kultur er en svær størrelse, og jeg vil undgå at placere det i ”kasser” og stigmatiserer opfattelsen. Jeg mener, at dette giver et retfærdigt billede af min interviewedes holdning.

Mit mål med lærerinterviewet er, at forstå lærerens udgangspunkt for historiefaget: hvordan anvender han historie; hvordan anvender han kulturforståelse og begreb i undervisningen; hvordan han opfatter identitet i klasserummet og om undervisningen bærer præg deraf. Målet med elevinterviewet er, at undersøge deres holdning til historiefaget, dets betydning for dem og deres hverdag; om indholdet skal nå alles baggrunde i klassen; hvordan de oplever en flerkulturel skole og om deres baggrund/etnicitet har indflydelse på historiefaget. Begge interview er transskriberet med fjernelse af udråbsord som fx ”øh”. Det fulde interview kan læses under bilag 1.

Kritik af metodevalg

Interview med to elever og faglærere giver ikke et stort og fyldestgørende og gældende billede af feltet. Den kvalitative fremgang kan derimod give dybdegående indblik i den enkelte lærer og elevs opfattelse og forståelse af faget og dets rolle. Det kvalitative giver mulighed for at gå i dybden med netop erfaringer og forståelse. Derfor er formålet med analysen af min empiriske indsamling, at få indsigt og forståelse af lærerens positionering i forhold til kulturforståelse i og af faget; samt hvilket dannelsesideal han tilsætter faget og hvordan det understøtter demokratisk dannelse.

Analyse

Politisk-demokratisk og videnskabeligt dannelsesideal – kan det lade sig gøre?

Jens Erik Kristensen skriver i sin artikel *”Folkeskolen og den demokratiske dannelse i et multikulturelt samfund”*, at skole er ved tabe sig selv på gulvet. (Kristensen, 2002). At hvis den skal forblive en fælles skole, skal vi gentænke – eller rettere – genfinde skolens grund

dannelsesideal: *det politisk-demokratiske og videnskabelige dannelses ideal*. Han fastslår, at skolen er delt mellem to veje: en national og en multikulturel/multietnisk identitetspolitik. Vi skal ikke vælge mellem disse to retninger, men ”genfinde” grunden til overhovedet at gøre skole; demokratisk-videnskabelig almendannelse, er overskyggende national- og multietnisk erindringspolitik.

Dette skrev Kristensen i 1999. Trods artiklens alder kan det letsindigt påstås, at hans problematisering gør sig mere gældende i dag end i ’99. Samfundet står i dag med noget dets største udfordringer, når man taler om det flerkulturelle eller multikulturelle samfund.

Både Gilliams og min egen empiri er optaget af hvordan eleverne opfatter kultur og deres placering i fællesskaber. Som Kristensen skriver, er skolen ved at tabe sit ”fælles” – den fælleskole -, men Kristensens tese bygger på en multikulturalisme og nationalerindringspolitik, som ikke skaber *det fælles*. På individniveauet har Gilliams undersøgelse påvist at der et kulturelskel. Det etniske skel mellem børnene er ikke udlignet, og de derfor ikke føler sig som en del af det danske fællesskab. Deres erfaringer i skolen bevirker, at deres identitet er konstrueres omkring modsætninger til den danske identitet. Resultatet af dette er, at de definerer sig selv modsætning til skolen, og derved binder sig i ikke-aktiv læring. (Gilliam, 2009, s. 433). Umiddelbart viser mine informanter ikke tegn på, at de mærker forskel i det henseende, at skolens elevsammensætninger er multietnisk. De svarer ganske enkelt med et kortfattet ”nej”. Gilliam viser, at skolens børn er kategoriserende idet de deler hinanden op i danskere og muslimer/indvandrere. Groft sagt anvender eleverne det beskrivende kulturbegreb overfor hinanden. Det lægger sig op ad *social identitet*, hvor eleverne sammenligner og adskiller sig selv med andre.

De to-sprogede elever finder skolen udpræget dansk, som et kristent sted. Derved styrkes implicit en muslimskidentitet, da islamtroende elever vil søge sammen og danne fællesskab. Dette bevirker at eleverne, i hver religiøs position, vil markere deres identiteter. Elevernes ageren har også medvirket til fællesskabsdannelser på tværs. Eller rettere sagt *lærerenes kategorisering af eleverne*. Nogle kategoriseres som dygtige, mens social adfærd fører til kategorierne *de stille, de vilde, ballademagere*. Lærerens undervisnings- og disciplineringspraksis bærer mønstre opfatter opdelt i nationale og religiøse kategorier. De ser deres to-sprogede-dansk konnotere dumhed, og at de, som ikke er dygtige, og laver ballade og uro, er muslimer og udlændinge. Trods det er mod lærernes intention, som undersøgelsen viser, bliver eleverne opdelt i kulturelle kategorier; det, de gør, og deres handlinger som betegner

dem. Giddens vil i denne sammenhæng mene, at eleverne ikke bryder sig om signaler i arenaen, de befinder sig i, og vil søge mod andre. I dette tilfælde mod arenaer hvor de får bekræftelse, og Gilliams undersøgelse påviser, at de finder sammen religiøse arenaer og arenaer hvor hhv. de "dygtige" og de "dårlige" eksisterer. Stuart Hall vil mene, at de opfører sig på bestemte måder og bliver kategoriseret derefter. Derfor kan det siges, at lærerne er med til at skabe elevernes identitet i skolen, ved netop at kategoriserer dem efter deres handlinger.

Kristensen forstår individet og identiteten skabt i kollektivet, som er knyttet Iben Jensens konstruktivistiske identitetstænkning. Derfor fandt jeg det spændende, at undersøge hvorvidt historielæreren (L) arbejder med identitet og dannelse. Interviewet med (L) viser ikke, at L ser enkelte identiteter i klassen, men som grupper, da jeg spørger om L tager højde for forskellige identiteter og grupper i klassen:

"Nej, det gør jeg ikke. Jo, som gruppe. Men siger ikke, at nu sidder der to iranere der, to palæstinensere der, tre tyrkere der, osv."

Med denne indstilling distancere L ikke eleverne fra hinanden, men ser kulturforskellene i grupper. L's historieundervisning er præget af skolen elevsammensætning med to-sprogede, som det ses i svaret til hvorledes L tænker over at skolen er flerkulturel:

"Hmm, ja, det gør jeg. Jeg prøver at sprede det ud. Jo mere moderne og tættest vi kommer til i dag jo lettere er det. Der har de trods alt lidt en smule baggrundsviden i det. Uanset hvor man kommer fra, så har man en eller anden forståelse for det"

L ser ikke den enkelte elevs kulturelle baggrund og vil ikke kategorisere eleven, som beskrevet ovenfor. Er L's tanke her et helt udelade dette, vil han risikere at negligere deres kultureltilhørsforhold og "glemme" forskellene. Set i princippet med salatskålen udelades det faktum, at skålen består af forskellige ingredienser, og disse må ikke miste deres karakteristika, da udgør en samlet helhed. Den kulturelle forskellighed er med til at berige menneskets samfundsliv, og man skal bestræbe sig på, at gøre fællesskabets kulturarv tilgængelig for alle (Haas, Staten, eliten og "os", 2014, s. 276). Både Klafkis demokratiske dannelse og historiebevidstheden fordrer, at man arbejder med elevens nutidige forståelse af verden, og derfor er det problematisk at udelukke den del af elevens livsverden.

To-sprogede finder ældre dansk historie vanskeligt, og L tager dette med i overvejelserne om sin undervisning i den flerkulturelle klasse. L forklarer det således:

"De tosprogede ved ikke så meget, men det gør de danske altså heller ikke. Men når vi snakker industrialiseringen, dansk demokrati, 1864 og alt det derfra, så skal vi nok være lidt mere opmærksomme på, at de kommer fra andre kulturer".

L's udtrykker at arbejdet med kulturbegrebet i historie ikke fylder noget, og som sådan hører til i samfundsfaget:

"Jamen, det hører under samfundsfag. Der er kultur et fordybelsesområde. Jeg bruger det sjældent i forhold til historie."

I: Har du tænkt dig gøre det i fremtiden?

"Jeg gør det lidt i niende. Men ikke før. Fundamentet skal være på plads først, og det får man i samfundsfag. Så kan man køre det hen og gøre det lidt tværfagligt."

Kulturforståelse er ikke et punkt i historiekanon eller de forenklede fællesmål for historie. L giver udtryk for, at indholdet i historieundervisningen i høj grad er målrettet eksamen og omhandler historiske begivenheder. Derved støttes kun den materialedannelse jf Klafki med fokus på indholdet i sig selv, og tilsidesætter det formale, og derved skabes den kategoriale dannelse ikke.

De epoketypiske nøgleproblemer er jf. Klafki et led i demokratisk dannelse, da det skal føres gennem kritisk tænkning. Min undersøgelse viser her, at de historiske emner eleverne foretrækker i vis grad kan ses her:

I: Hvilke emner har I haft?

Dreng: Anden verdenskrig

Pige: Den kolde krig. Reformationen.

Naturligvis har man i 8. klasse haft andre emner, men eleverne udtrykker, at disse felter giver dem plads til eftertænkning, undren og overvejelse:

"Hvis I tænker over det emner I har haft, hvad synes I har været mest spændende og dette interessere mig?"

Dreng: Det må være anden verdenskrig, fordi det er spændende hvordan Hitler kom til magten på lovlig vis. Og det er et stort emne.

Pige: Anden verdenskrig er spændende og vigtigt. Fordi at det var en stor krig, som varede i lang tid."

Begge mener emnet er vigtigt, fordi *det var en stor krig*. Jeg tolker ”stor krig” som krigens betydning for verden. Drengen viser overvejelser om en tidsperiodes samfunds love og regler, da han begrundet emnet med at Hitler kom ulovligt til magten. Derved stiller han sig kritisktænkende – godt nok ikke over for nutiden, men bæres undervisningen af historiebevidsthed- og hermeneutisk syn, vil han senere kunne anvende den viden, *fortidsfortolkningen*, i et nutidsperspektiv og arbejde med sin forventning om fremtiden. Dette skal, jf Klafki, foregå på grundlag af rationel debat ud fra begrundelse og refleksion. Samme informant viser sin forståelse heraf:

”Historie er bare et fag om hvad der er sket i fortiden. Og hvordan det kan påvirke os her og nu i fremtiden. Man snakker om krige og kriser.”

Han viser samtidig en generel holdning, som også ses i undersøgelsen *Historie faget i fokus – 2016* fra HistorieLab. Her fremgår det, at eleverne giver udtryk for, at faget handler om fortid og at det noget ”ydre”, som de skal huske. Undersøgelsen viser, at eleverne godt ved faget kan bruges, når de skal orienterer sig i egen tid og forholde sig til fremtiden, men de har svært ved konkretisere og eksemplificerer dette. Derved kan man konkludere, at kritisk stillingtagen og debatkundskaber står i baggrunden. Dette set i lyset af før nævnte kritik af den materialedannelsestænkning med mangel på formaldannelse. Hvis ikke dette styrkes dannes elevens medbestemmelse ikke jf. Klafki. Her tænkes der på udryddelsen af ”meneri” og ”synsninger” med et fokus på debat og begrundet argumentation.

Heri det vigtigt at solidaritetsevnen dannes, således man kan handle på vegne af fællesskabet med forståelse for andre mennesker. I forbindelse med min praktik underviste jeg i Aarhus’ lokalhistorie, hvor vi besøgte Aarhus Domkirke. Dette var et bevidst valg, for at få et indblik i klassens to-sprogede elever, når vi talte om danske kerneværdier og religion.

I: Når vi var i Domkirken, var det så fair at vi skulle i en moske?

Dreng: Det ved jeg ikke... Fair? Jeg vil ikke sige det vil være fair, at sige ”nu har vi været der, så skal vi derhen”. Det kunne være sjovt for videns skyld, men det er ikke must.

Spørgsmålet udspringer af min egen oplevelse af undervisningen. En få del af klassens to-sprogede viste ganske vist interesse for emnet, og var aktive, men der var også en forventning fra deres side af; *”hvornår kommer vi til os (vores religion)”* og *”Hvornår skal vi så i Grimhøj moskeen?”* Der mødte jeg en frustration og ikke mindst skuffelse, da jeg fortalte, at det skulle vi ikke.

De forklarer videre:

Dreng: Når personen siger "nu har vi været der, så skal vi derhen". Der er mere som: nu har været i Domkirken, det er fint. Så ved vi noget om det".

Pige: Altså, det er heller noget man skal bare fordi man har været det ene sted. Men det kunne være spændende, hvis vi havde tid. For at kunne se forskellene.

De viser her, at man ikke skal tilgodese alle religioner, bare fordi man underviser religion. De er interesseret for videns skyld og for at kunne se forskellene. Med dette foreskriver Klafki at eleven skal lære at forholde sig kritisk til sig selv og andre samt samfundet, men dette kan ikke lade sig gøre, før man ser bort fra sig selv. Denne tilgang knytter sig til Haas' salatskål, da vi her skal have forståelse for andre kulturer, men ikke lade vores egen eller andre være hegemonisk, men bundet sammen af demokratisk dannelse som dressing.

Gilliams undersøgelse viser at eleverne er sat i kulturelle øer, som har svært ved kommunikere interkulturelt. Lærerne og skolen er indirekte med til at skabe dette, idet eleverne bliver kategoriseret ud fra væremåde og opførsel i kasser som *den stille, den vilde, ballademageren, etc.* Eleverne grupperer sig religiøst, da de muslimske børn finder skolen meget kristen, og vil dermed aftegne deres egen religiøse identitetsgrundlag. Dette er et skel. Nanna Butters mener, dette er med til at lukke eleverne inde i deres egen kultur. Svaret er her, ifølge Iben Jensen, at skolen genovervejer sin måde at se kultur på. Vi skal stedet inddrage det komplekse og dynamiske kulturbegreb, hvor kultur opstår i mødet mellem mennesker, og det er noget de gør. Man kan være araber, tyrker, dansker, muslim på mange måder. Det er en social konstruktion, og derfor kan man ikke tale om kulturmøder eller egne og andres kultur. Derfor skal skolen skabe bevidsthed og refleksion over elevens rolle i kulturprocessen.

Statens retning – hvor er vi på vej hen?

Hvordan eleverne opfatter sig selv i kultur og fællesskaber har derved indflydelse på dannelse og evnen til at indgå i salatskålen. Hvis de binder sig til egen kultur, skabes de afgrænsede kulturer som ikke fungerer på tværs. Det kræver at lærere, og skolens værdigrundlag i sig selv, tilslutter sig Jensen og Butters.

Statens rolle, dens måde at føre multikulturalisme, samt håndteringen af etnos og demos, har i allerhøjeste grad indflydelse på dette. E. Jensens analyse af Margrethe Vestagers uddannelsesudspil viser, at Danmark er styret af kulturelassimilation, og dem som står uden

for nationalkulturen – det danske fællesskab – skal assimilere sig, før de indgår ligeværdigt i demos. Derved er den danske demokratitænkning rettet mod en forskelsintolerant tradition, som i større og større grad anvender et beskrivende kulturbegreb. Samme retning fandt jeg i Haas' analyse statens måde at bedrive multikulturalisme. Her var en kultureladskille med "de" og "os"-formuleringer, og *politik* blev udskiftet med *problem*. Ligeledes viser min empiri at dette også findes på skoleniveau.

Nationalstaten ville påvirke individers og gruppers erindringsidentitet, som samfundsmedlemmer samt deres normer og værdier og foreskrive danske grundlæggende nationalstats-værdier. Herigennem ville man påvirke hvordan dansk kultureldiversitet skal opfattes og reguleres. Ifølge Haas bestemmer staten dem sammenhæng den dansk-nationale kulturkerne. Således kan det konkluderes at, dette kraftigt tyder på, at staten bedriver en national liberalistisk multikulturalisme. Den nationale samfundskultur danner det, der er determinerende for, at individer kan foretage rationelle og intelligente valg af det gode liv, som før beskrevet. Vi er, jf. Haas, præget af statscentrisme og mener, at det ikke forsvarligt at gøre staten til markører for hvad er det kernen i dansknationalisme og kultur. Man må se kultur som en evig forhandling og konstant proces, og sørge for åben forskelstolerant og demokratisk debat, så vi kan søge en fælles erindringspolitik, som salatskålen foreskriver det.

Søger vi den deliberative multikulturalisme bliver den kulturellekerne et produkt af interkulturel dialog og politisk kultur. Her lægges i højere grad til at retten til deltagelse i den offentlige diskurs og retten til brug af det bedre argument, findes i den demokratiske kerne. I mødet i den politiske debat argumenteres der mellem parter, for at opnå tilslutning til en bestemt holdning eller overbevisning. Dette ligger i hanke med Klafkis dannelsesperspektiv idet man som aktiv medborger må man være kritisk konstruktiv over for sig selv og andres holdninger via selvbestemmelse og solidaritet. Udfordringen med denne model bliver, at alle kulturellefællesskaber *skal* anerkendes, og minoriteters historie og opfattelser bliver central del af vores fælles bevidsthed. Intet må overses og alt kan inkluderes og det kan føre til stød mellem demokratiske grundværdier (Haas, Staten, eliten og "os"., 2014).

Konklusion

Salatskålen med dressing bevæger sig i feltet mellem disse multikulturelismen. Men dressing, set som demokratisk dannelse, er det, som holder det hele sammen. Kristensens model over skolen pædagogisk-politiske krydsfelt viser hvordan skolen via identitetsprocesser og socialiseringen skal fremme dannelse. Disse identitetsprocesser kan behandles, således

vi kommer ud af det problemfelt Gilliams undersøgelse viser, at skolen befinder sig i. Vi kan ikke spænde skolen for en national identitets- erindringspolitik, da det, som vist gennem analysen, vil skabe assimilering og kategorisering. Han mener, at skolen må fri sig fra national og multietnisk identitetspolitik, og dette kan gøres ved at sondre i mellem *etnos* og *demos*, som han beskriver som *idealer* (etnos) og *værdier*⁴ (demos). Derved kan vi distancere forskellen mellem folkeskolens ansvar at fremme elevernes demokratiske og videnskabelige kundskaber på den ene hånd, og den interkulturelle forståelse, hvor egne og andres kulturelle værdier, identiteter og religiøsitet findes, på den anden hånd. Værdier skal eksistere. De er nødvendige! Der er blot for mange af dem, og intet er kulturelt for småt til at blive diskuteret. Individer, kulturer og nationer bliver gjort op i forskelle, som hver især kræver ligeværdighed, det til svag sammenligning knytter sig til deliberativ multikulturalisme. Løsningen kan være at gentænke, hvad der er værdier, og hvad der idealer. De værdier, som vi allerede er enige om, eller vil kunne blive i en nær fremtid, må vi kalde for idealer. Ved dette undgår vi *almindelig værdiforbistring*, som Kristensen formulerer det, og vi er blot opmærksomme på, at man kan besidde forskellige værdier og samtidig indordne sig under fælles politisk-demokratiske idealer.

Lige nu er vores konkrete værdier, det som adskiller os. Se bl.a. diskursanalysen tidligere skrevet. De politiske idealer er det, som forener os på tværs af kulturelle tilhørsforhold, hvilket svarer til dressingen i salatskålen. Kristensens model viser, hvordan skolen skal bidrage til både socialisering og individualisering og eleven heri får almendannelse til at begå sig både med etnos og demos. Salatskålen er ikke opdelt i værdier og idealer, i så høj grad som Kristensen ser det, men anser det hele i en samlet helhed. Der er over årti mellem de to udgivelser, og man kan derfor overveje, om Haas er mere tidsvarende og til dels afhængig af anvendelse af det komplekse kulturbegreb. (Kristensen, 2002)

Derfor ser jeg både udfordringer og muligheder i at overskride forskellen mellem etniske kulturer og religioner. Men de har hver deres bekostning heraf, hvorfor jeg finder det umuligt at staten er tvunget til at inkludere alle, som det deliberative kræver. Den retning Danmark bevæger sig mod lige nu, skaber imellemtiden assimilation og kulturelle øer, som ikke arbejder med forståelser på tværs – dette viser både Gilliams undersøgelse og Haas. Staten

⁴ I hht. værdier vil jeg referere til "Værdier i virkeligheden" på side 14.

forsøger at skabe et fællesfundament og sammenhængskraft i det flerkulturelle, ved at tvinge nationale værdier ned over befolkningen. Salatskålen har det bedste med fra flere –ismer, men med den demokratisk-politiske og videnskabelige almendannelse, som det vi skal være fælles om. I den forstand burde alle kultur- og værdiforbistringer falde bort, og kun diskuteret i offentlig, inkluderende debat, som forbeholder sig retten til det bedre argument. Her er folkeskolens demokratiske dannelse afgørende, da det i Klafki-perspektiv kræver at fremme eleven kritiske tænkning og argumentation, som vejovervejnet og uden indflydelse af egen kulturel og religiøs positionering. Salatskålen stiller samtidig det spørgsmål, om der overhovedet er behov for bedrive multikulturalisme? Man arbejder ikke længere med lukkede kulturer, som det beskrivende kulturbegreb fordrer, men kulturer er blevet igangværende og foranderlige sammenhold af betydninger, som det enkelte individ selv må være i stand til at forholde sig til og ikke binde sig af. Salatskålen kan opfattes som en selvkørende motor, som ikke kræver statsstyring, men lader fællesskabet gennem demokratisk dannelse skabe samfundet og dets erindring.

Kritik af egen empiri

Min empiriindsamling støtter ikke konsekvent op om mit undersøgelsesfelt. Ved meget relevante områder, spørger jeg med lukkede spørgsmål, og får derfor ikke et velbegrundet og uddybende svar, der kan anvendes til noget. Det er vigtigt, at få skabt stemning med tryghed og åbenhed, hvor man sikkert kan udtrykke – især når man taler om personlige emner som kultur og identitet. Min tid med dem var begrænset og derfor blev denne sfære ikke skabt. Det resulterede i korte svar, som var svære at uddybe. Interviewet mangler i nogen grad fokus på elevernes oplevelse af historiefagets rolle som demokratisk dannelsesfag.

Handleperspektiv

Eksperimentet

Med udgangspunkt i opgavens problemstillinger og svar, må man konkludere, at et mål for historieundervisningen er at *"...de involverede kulturer tilkendes en legitim plads som ligestillede samtalepartnere om en fælles erindringskultur"* (Haas, Staten, eliten og "os", 2014, s. 277). Faget må ikke stræbe mod objektivistisk og beskrivende historieundervisning, men i stedet fokuserer på eleverne bevidstgøres om værdiproblemer og brug af historie. Undervisningen kan fx inddrage diskussion af værdier og idealer for samfundet jf. Kristensen.

I argumenterende debat kan eleverne diskutere deres holdninger, om hvad der er værdier, og hvad der er idealer i det samfund, de lever i. I den forbindelse skal historiebevidstheden aktiveres da lige præcis ovenstående kræver fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning; hvad skal vi blive fælles om og på hvilket grundlag. Både elever og lærer skal være opmærksom på at begrunde og argumentere, og dette særligt når vores historiebevidsthed bliver sat i spil. Vores tolkninger og forståelse af fortiden, nutiden og fremtiden skal fremsættes med en vis gyldighed, og derfor er refleksivundervisning et kernepunkt. Medbestemmelse og selvbestemmelse er vigtige, og lærer og elev skal kunne sætte sig selv som genstand for egne undersøgelser af tolkninger og bør være bevidste om egen rolle i konstruktion af historisk viden. Eleven bør deri besidde kundskaber jf. Klafki til, at fremme kritisk tænkning, så eleven har forståelse af at hendes baggrund og sociale identitet, har indflydelse på læring og hvordan historiske perspektiver skabes (Butters & Bøndergaard, 2010, s. 48). Læreren må derfor ikke fastholde elever i bestemte identiteter og placere dem i deres ”egen kultur”. Undervisningen skal søge at tilbyde eleverne åbninger ift. opfattelse af egen identitet, og give dem kundskaber til at definere egen identitet og kulturelt tilhørsforhold. Således er det refleksive aspekt vigtigt, da eleverne skal kunne forhandle sig frem til nye identiteter – hvilket er et princip i salatskålen.

Ekperimentet. Eksempel på casearbejde og salatskålen i didaktiskperspektiv

Undervisningen kan bygges op omkring filmen *Ekperimentet* fra 2010. Den handler om 22 grønlandske børn i alderen 5 -8 der i 1951 blev sendt til Danmark. De var enten forældreløse eller levede i opbrudte familier med sociale problemer. I Danmark levede nogle af børnene på kostskole og andre hos velfungerende danske kernefamilier. Målet var, at de skulle lære dansk og lære at begå sig i en moderne dansk familie. Efter opholdet blev de sendt retur til Grønland, og skulle her virke som sociale og kulturelle forbilleder samt stå forrest i en modernisering af det grønlandske samfund. Det gik ikke som planlagt. De hjemvendte børn talte ikke længere Grønlandsk, og de kunne forstå deres forældre og andre grønlandske børn, hvorfor de fik det svært og blev udstødt.

Dette var et statsligt forsøg på, at fordanske grønlændere, da vi mente, at det var vores rolle i et socialt problematiseret Grønland.

Casen bærer endvidere mange historiefaglige områder med sig. Det kan bl.a. omfavne den danske statskolonihistorie på Grønland, da man via beretninger (både førstehånds og sekundære), får indblik i livshistorier. Ligeledes er det en kilde til at forstå forhold i nutiden og fremtiden med fokus på assimilering af minoriteter. Det viser min opgave, at man ser i dag, og man kan diskutere om staten anvender samme assimilerende multikulturalisme i dag, som man gjorde med grønlænderne i 1950'erne. Denne arv fra dansk statskoloniale fortid og forholdet mellem minoriteter og majoriteter, ses på andre måder i nutiden. Fx i stereotypskabelse og fordomme i hverdagen – med fokus på danskere og grønlænderes forhold.

Således kan casen anvendes som et eksemplarisk princip, der, ifølge Klafki, kræver at undervisningsindholdet er forbilledligt. Det skal vise noget generelt væsentligt i menneskelivet og i verden. Ligeledes forbinde sig med elevens egen erfaringsverden. Deri tilbyder casen åbning i forståelse af egen identitet, og kan danne et reflektivt grundlag for diskussion.

Casen lægger op til videre arbejde og læsning i fx danskundervisningen, da man kan læse Trine Brylids bog, hvor hun i 1998 opsøgte en gruppe af de børn, som filmen omhandlede, og skrev en bog derefter.

1864

Jeg vil slutteligt inddrage sidste undervisningseksempel på historiebrug og statens erindringspolitik. Vi skal i denne undervisning gøre op med en af de mest sejlivede myter, der fortæller at Danmark tidligere var et etnisk homogent samfund. *Set i relation til den danske nationale erindringspolitik, som er en tendens i dag.* Mange studier viser, at Danmark altid har været sammensat af forskellige etniske grupper. Ved slaget på Dybbøl i 1864 mod Tyskland måtte statsmagten skabe en fortælling om "ét, fælles Danmark" og opbygge en forestilling om et homogent samfund, så man kunne få folket med sig i en i forvejen tabt krig. Dette giver mulighed for undervisning i statens historiebrug og erindringspolitik i fortiden, men vises filmen "1864" kan historiebruget ligeledes anvendes her.

Perspektivering – teoretisk-empirisk

Min undersøgelse i det demokratisk- og politiske dannelsesaspekt er tæt knyttet Peter Kemps teorier om *Verdensborgeren*. Mit fokus har i nogen grad været på, hvordan skolen danner elever til at klare sig i verden. Kemp arbejder med spørgsmålet om, hvordan man

kan bidrage til at verden klarer sig bedre, og hvordan man ser ud over de danske værdier, skolen i høj grad er præget af.

I feltet med kulturforståelser arbejder Iben Jensen med *interkulturelle kompetencer*, som giver eleverne kompetencer til bedre kulturelforståelse på tværs af kulturer. I nærmere praksisanalyse af historieundervisningen, finder jeg det relevant at undersøge, hvorledes man sætter disse kompetencer i spil hos elever.

Min identitetsundersøgelse lægger op til videre analyse med Étienne Wengers teori med *praksisfællesskaber* om hvordan elever fungerer på tværs af arenaer. I den forbindelse nævnes Pierre Bourdieu i opgaven, da han taler om habitus, felt og kapital og hvordan mennesker bevæger sig i arenaer.

Referencer

- Butters & Bøndergaard, N. B. (2010). *At gøre kultur i skolen - interkulturel praksis*. København: Akademisk Forlag.
- Gilliam, L. (2009). *De umulige børn og det ordentlige menneske*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Gjems, L. (2012). Sociokulturelle perspektiver på læring i skolen. I O. L. Skibsted, *Psykologi for lærerstuderende og lærere*. København: Akademisk Forlag.
- Haas, C. (2004). *Medborgerskab*. København: Danmarks Pædagogiske Univeristets Forlag.
- Haas, C. (2014). *Staten, eliten og "os"*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Hjortdal, K. (07.04.2016. April 2016). Regeringen vil have flere elever i modtageklasse. (D. Morgen, Interviewer)
- Jensen, B. E. (2010). Om at føre identitetspolitik i et demokrati. I O. Korsgaard, *Medborgerskab, identitet og demokratisk dannelse*. . København: Dansk Pædagogisk Universitet.
- Jensen, B. E. (2012). Historiebevidsthed - en nøgle til at forstå og forklare historisk sociale processer. I B. E. Jensen, *Historiedidaktik i Norden, del 1*. (s. 14-34). Malmø: Ukendt.
- Jensen, I. (2013). *Grundbog i kulturforståelser. 2. udgave*. København: Samfundslitteratur.
- Klafki, W. (2000). Introduktion til den danske udgave. I W. Klafki, *Dannelsesteori og didaktik - nye studier*. Forlaget KLIM.
- Nabe-Nielsen, B. (2011). Vidensformer: Pædagogisk teori og argumentation. I H. J. Laursen, *Gyldendals pædagogikhåndbog - otte tilgange til pædagogik*. Gyldendal.
- Poulsen, J. A. (2014). *folkeskolen.dk*. Hentet fra folkeskolen.dk: <https://www.folkeskolen.dk/544937/historiebrug-faar-stoerre-plads-i-nye-faelles-maal>
- Statistik, D. (06.04.2016. April 2016). <http://www.dst.dk>. Hentet fra <http://www.dst.dk/da/Statistik/NytHtml?cid=20613>
- UVM. (2009). *uvm.dk*. Hentet fra <https://uvm.dk/da/Uddannelser/Folkeskolen/Fag-timetale-og-overgange/Faelles-Maal/Historisk-oversigt/Historiske-faelles-maal-2009>

Bilag 1 - interviewguide

Bilag: Interviewguide – semistruktureret fokusgruppe kvalitativtinterview.

- 1) Hvad er historie? Hvad kan det? Hvilke emner har I arbejdet med?
- 2) Lav et mind-map over emner i historiefaget, som I synes er spændende og interessante. (Ikke noget I nødvendigvis har haft om)
 - a. Har I haft om nogle af dem?
 - b. Har I kunne spørge jeres forældre om disse emner?
 - c. Hvad har været det sværeste i emnerne?
- 3) Hvorfor synes I de er spændende? Har I nogle interesser, som ligger op til det?
- 4) Hvilke historiske begivenheder har betydning for jer?

Kulturdel – hvor der lægges op til identitet.

Hvordan ser eleverne selv de kulturforskelle, der er? Kan de mærke det i frikvarter og i undervisning? Fra lærer?

1. Der går mange børn med forældre fra forskellige steder i verden her på skolen. Kan I mærke det?
 - a. Hvorfor og hvordan?
2. Føler I der er en opdeling mellem jer elever?
 - a. Hvordan kan i mærke det?

Lærer-guide

1. Hvordan har du arbejdet med kultur som fagemne i historieundervisningen? Med multikulturelisme?

Nej: Har du tænkt at gøre det i fremtiden?

Ja: Hvordan har du arbejdet med det?
2. Tager du højde for forskellige nationaliteter, der er, når du underviser?

- a. Inddrager du ligefrem de forskellige etniske identiteter og fællesskaber, klassen har?
3. Har du oplevet, at elever følte sig negligeret, når du har i undervist fx ud fra kanon eller meget stærke dansknationale emner?

Bilag 2 - interview

Bilag: Interview med historielærer og elever

Interview med historielærer i 8.a:

Hvad er historie for dig, og hvordan anvender du det?

"Vi skal have noget dansk historie, og vi skal have noget europæisk historie. Der er jo ikke krav om så meget verdenshistorie. Heller ikke kinesisk, afrikansk eller sydamerikansk. Så man kan sige, at de elever, vi får, fra andre kulturer, der er da ingen krav om tyrkisk, iransk, pakistansk eller Mellemøstlig historie. Så hvad gør vi så der? Jeg har tænkt med hensyn til modersmåls undervisning: det er en fordel at kunne sit modersmål for at lære dansk. Jamen, er det så ikke også en fordel at kende til sin egen historie. At kende sit egen lands, før man kan sætte sig ind i et andet lands. Hvordan fanden underviser man i historie? Mange har jo ikke gået i skole andet end i Danmark. Men det handler også om forældrene. Hvad kender de til deres oprindelseslands historie? Det aner vi ikke noget om."

Der er undersøgelser, som har vist, at eleverne får mere serveret af forældrenes/slægtens kultur og historie i hjemmet. Samtidig med at folkeskolen kan ses som mere dansknational orienteret med fx historiekanon? Hvordan har du arbejdet med den?

"Det har jeg ikke arbejde med – det må jeg sige. Som sådan går jeg ikke ind i (den red). Jeg underviser primært i tysk og dansk historie. Fordi tysk historie har meget indflydelse på dansk uanset om man vil det eller ej."

Hvordan bruger du de historiske emner I arbejder med? Er det til at forstå danske?

"Det er mest dansk. Eller europæisk."

Hvad med det globalisings aspektet i faget. Har du overvejet det?

"Der prøver jeg mere at perspektivere det til i dag. Der perspektivere jeg det til demokrati og staters demokrati processer. Fx hvor lang tid det tog for Frankrig – det var jo ikke bare et demokrati fra 1789 til i dag og det var Danmark 1849 heller ikke bare sådan. Jeg prøver at trække på USA og Kina – det er den måde jeg får det (globalising) ind på."

Har du arbejdet med kultur og kulturforståelse som emne?

"Jamen, det hører under samfundsfag. Der er kultur et fordybelsesområde. Jeg bruger det sjældent i forhold til historie."

Har du tænkt dig gøre det i fremtiden?

"Jeg gør det lidt i niende. Men ikke før. Fundamentet skal være på plads først, og det får man i samfundsfag. Så kan man køre det hen og gøre det lidt tværfagligt."

Skolen har mange forskellige kulturer og nationaliteter (der 47 % tosprogede og 53 % danske). Er det noget du tænker over i historieundervisningen?

"Hmm, ja, det gør jeg. Jeg prøver at sprede det ud. Jo mere moderne og tættere vi kommer til i dag jo lettere er det. Der har de trods alt lidt en smule baggrundsviden i det. Uanset hvor man kommer fra, så har man en eller anden forståelse for det. Fordi de ved ikke meget om fx anden verdenskrig og de er fælles interesserede i det. De er nysgerrige efter det! De tosprogede ved ikke så meget, men det gør de danske altså heller ikke. Men når vi snakker industrialiseringen, dansk demokrati, 1864 og alt det derfra, så skal vi nok være lidt mere opmærksomme på, at de kommer fra andre kulturer."

Tager du ligefrem højde for, at der sidder forskellige identiteter og fællesskaber i klassen?

"Nej, det gør jeg ikke. Jo, som gruppe. Men siger ikke, at nu sidder der to iranere der, to palæstinensere der, tre tyrkere der, osv. Kun med Vietnamesere i forbindelse med Vietnamkrigen, fordi alle har en historie at fortælle der. Men kun i niende."

Har du nogensinde oplevet at eleverne føler sig negligeret, hvis du fx underviser i det de dansknationale emner?

"Nej, nej, det er ikke noget, jeg har oplevet. Ikke omkring historie. I samfundsfag har jeg. Der skal muslimer nok sørge for at få det sat ind i en muslimsk kontekst i Danmark. Med integration, moskeer og radikalisering. Men de tager ikke udgangspunkt i deres oprindelige hjemland. Det er ikke mit indtryk."

Er engagementet lige stort fra en tosproget, når du underviser i dansk historie frem for historie fra andre lande? Fx ertebøllekulturen?

"Det kan godt være svært for nogle af dem. Men jeg har ikke undervist i andre kulturer, så jeg ved det ikke. Nogle af dem (tosprogede) er helt oppe på dansk historie og synes det er interessant, men ikke alle. Der er også noget universelt i nogle emner fx demokrati, industrialiseringen og krige. Det er noget man forstå på hele verden. Krige, konflikter kontra landbrug."

Det er noget eleverne kan sammenhæng i med globaliseringen?

”Ja, det kan de godt. Uanset hvad de så har fra deres hjemland. Men jeg ved ikke, hvor meget de ved om deres egen historie. Kultur er noget andet for dem: det er traditioner og religion. Altså jeg ved ikke hvor meget deres eget lands historie egentligt betyder for dem. Der er noget der skal komme hjemmefra. Eftersom mange forældre ikke har uddannelse; hvad ved de så? Danske forældre er heller ikke verdensmestre i dansk historie. Måske er det i virkeligheden meget lige.”

”Historie er jo konflikter og styreform”, historielærer, Møllevangsskolen.

Interview med to elever. Pige (med etniskdanske forældre) og dreng (med arabiske forældre) i 8.a.

Hvad synes I historie er i skolen?

Pige: Altså, det er hvor man lærer, hvad der er sket før i tiden og for ikke så lang tid siden.

Dreng: Historie er bare fag om hvad der er sket i fortiden. Og hvordan det kan påvirke os her og nu i fremtiden. Man snakker om krige og kriser.

Hvilke emner har I haft?

Dreng: Anden verdenskrig

Pige: Den kolde krig. Reformationen.

Hvis I tænker over det emner i har haft, hvad synes I har været mest spændende og dette interessere mig?

Dreng: Det må være anden verdenskrig, fordi det er spændende hvordan Hitler kom til magten på lovlig vis. Og det er et stort emne.

Pige: Anden verdenskrig er spændende og vigtigt. Fordi at det var en stor krig, som varede i lang tid.

Når I haft om emnerne, kunne I så snakke med jeres forældre om det og måske give jer mere viden?

Dreng: Jeg har ikke spurgt mine forældre om sådan noget. Jeg bruger egentligt ikke så meget tid på det uden for skolen.

Pige: Jeg har heller ikke rigtig spurgt. De har nok heller ikke noget at tilføje. Jeg ved lige så meget som de gør.

I fortæller at anden verdenskrig har været godt. Har I nogle personlige interesser, som ligger op til dette?

Dreng: Det er bare spændende, at se hvordan tingene skete i fortiden.

Skolen har mange forskellige kulturer (der 47 % tosprogede og 53 % danske). Ser I selv den forskel i hverdagen?

Dreng: Nej.

Pige: Nej.

Vi var i Domkirken under min praktik. Efter besøget spurgte en, hvornår vi så skal i Grimhøj moskeen, nu vi har været i Domkirken. Er det ikke fair? Havde den person ret?

Dreng: Det ved jeg ikke... Fair? Jeg vil ikke sige det vil være fair, at sige "nu har vi været der, så skal vi derhen". Det kunne være sjovt for videns skyld, men det er ikke must.

Et must? Hvad tænker du der? De viser interesse for andre kulturer.

Dreng: Når personen siger "nu har vi været der, så skal vi derhen". Der er mere som: nu har været i Domkirken, det er fint. Så ved vi noget om det".

Pige: Altså, det er heller noget man skal bare fordi man har været det ene sted. Men det kunne være spændende, hvis vi havde tid. For at kunne se forskellene.

Hvad tror I at I kunne få ud af at se Grimhøj moskeen?

Dreng: Vi kunne se forskellene. Og hvad der kan sammenlignes. Religioner er nu ikke så forskellige.

Føler I historieundervisningen burde byde på mere fra ens (eller forældrenes) oprindelses kultur?

Pige: Det kunne man måske godt. Jeg ved ikke hvor vigtigt det er. Det kunne være spændende, hvis der er mange som kommer fra forskellige lande, så kan de fortælle om dem (landene). Så får man viden om landene, de kommer fra og deres historie.

Dreng: Det kunne man godt. Jeg ved ikke om man skal. Historie omhandler jo alt.

Kan man bruge den viden om klassekammeraternes oprindelsesland til noget?

Dreng: Jeg tror man tænker sig om en ekstra gang. Så tænker man lidt mere over hvordan personen har det. Hvordan landet har det. Det gør ikke en stor forskel.