

Professionsbachelorprojekt, maj 2017

Elever med en anden historisk baggrund end dansk

Af: Jakob Mørup Wang

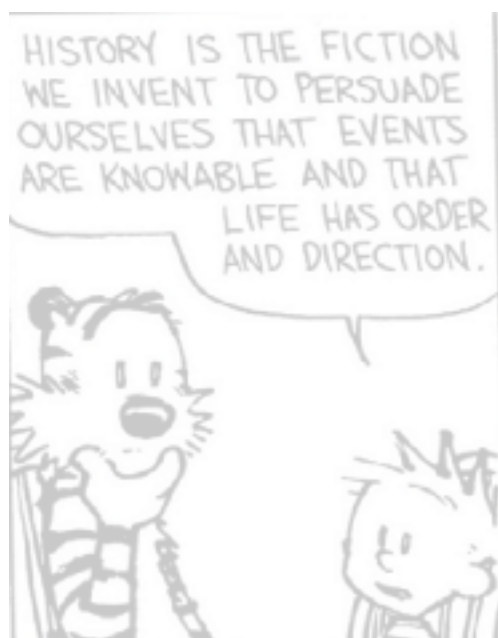
Studienr.: 204978

Antal tegn: 64.080

Vejledere: Michael Brian Mogensen (MMOG)

Jesper Rene Pedersen (JERP)

Læreruddannelsen, VIA University College, Campus Silkeborg



Indhold

Introduktion	4
Historiedidaktisk baggrund	4
Undersøgelsens formål	7
Problemformulering	8
Læsevejledning	8
Metode	8
Videnskabsteoretisk udgangspunkt	9
Afgrænsning af målgruppe	10
Udvælgelse og rekruttering	10
Interviewundersøgelse	12
Gruppeinterview	12
Interviewguide	12
Interviewene i praksis	13
Fremstilling af resultater	14
Transskribering af lydoptagelse	14
Udvælgelse og tematisering	15
Kondensering af citater	15
Kodning af mulige udlægninger	16
Etiske overvejelser og det muliges kunst	17
Adgangsbegrænsning	17
Informeret samtykke	18
Anonymisering	18
Resultater	18
Historie som livsvilkår	19
Historie direkte	19
At være en del af historie(n)	19
Historiebrug	20
Elevernes anden historie	21
Historie som skolefag	22
Historiefaget direkte	22
God historieundervisning	23
Historisk viden	25
Elevernes anden historie i skolen	26
Sammenfatning	27

Historie	27
Historiefaget	28
Diskussion	28
Elevernes forskellighed	29
Et spørgsmål om religion	30
Lærerens historiebrug	31
Behovet for at præstere	32
Når målet er Danmark	33
Konklusion	34
Litteratur	36
Bilag A	39
Bilag B	40
Bilag C	41
Bilag D	42

Introduktion

- Vi er udlændinge, der kommer til Danmark. Det skaber historie ved, at det ændrer sig. Om 30 år vil man se tilbage på, at Danmark er blevet et land med forskellige personer.

(Resultater: At være en del af historie(n) #4)

Sådan udtrykker en elev det forhold, at Danmarks demografi er under forandring. Og eleven har ret. I 2060 forventes det at 20,4% af befolkningen vil være indvandrere eller efterkommere mod 12,9% i dag (Danmarks Statistik, 2017).

Udviklingen har givet anledning til visse skolepolitiske tiltag. Fx har den seneste reform af læreruddannelsen affødt det obligatoriske modul *Undervisning af tosprogede* (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2015), ligesom tosprogede skoleelever tilbydes *Modersmålsundervisning*, omend det varierer fra kommune til kommune om alle tilbydes det (Københavns Kommune, n.d.), eller om det begrænses til de lovpligtige EU- og EØS-borgere (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2014). Men hvad betyder den ændrede elevsammensætning for historiefaget?

Historiedidaktisk baggrund

Vinderne skriver historien, siges det, og idiomet afstedkommer måske en sympatiserende tanke til udryddede civilisationer eller forbigåede politiske kandidater. Men før vinderne udpeges, er det omvendte kausale forhold dog mere interessant, nemlig at *de, der skriver historien, vinder*.

Anette Warring (2003) har vist hvordan EU-modstandere og immigrationskritikere har haft medvind ved at kæde fortællingen om det særlige danske deliberative demokrati uløseligt sammen med nationalstaten Danmark. Benedict Anderson (2001) har desuden vist hvordan nationalstaten i sig selv er en fortælling, et såkaldt *forestillet fællesskab* der er resultatet af et moderne politisk projekt snarere end en fælles national fortid. Og endelig har Claus Haas (2014) vist at de juridiske rammer for historiefaget i dag, ikke mindst repræsenteret ved historiekanonen (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2015), er udtryk for en erindringspolitisk oprustning som reaktion på den stigende indvandring. En oprustning han kritiserer i skarpe vendinger.

Umiddelbart kunne det altså tyde på, at historielærerens mandat er en historieundervisning, der skal assimilere nyankomne i det danske erindringsfællesskab. Belæg for denne udlægning kan

også findes i historiefagets læseplan:

Historie bruges også til at etablere og styrke sammenhængskraften i reelle og forestillede fællesskaber. (*Læseplan for faget historie*, n.d., p. 3)

Carsten Tage Nielsen (2015) ser dog anderledes på det. Han betragter de forenklede Fælles Mål (FFM) som et værktøj til realisering af Ove Kaj Pedersens (2011) *opportunistiske person*, idealet for skolens dannelsesopgave under konkurrencestaten, og i forhold hertil gælder et andet værdisæt:

[...] økonomisk bæredygtighed og personlig beskæftigelsesdygtighed [kræver] omstillingsparathed, fleksibilitet og åbenhed over for forandring. Her må et mere konservativt og traditionstyret værdisæt komme til kort, mens et flerkulturelt og globalt værdisæt mere synes at være i konkurrencestatens interesse. (p. 116)

Historiekanonen er da også kun en del af grundlaget for historieundervisningen i folkeskolen, og med FFM er kravet om kronologisk gennemgang bortfaldet, ligesom kravene vedrørende allokeret undervisningstid er det. Men, som Claus Haas har påpeget, fremhæves et flerkulturelt og globalt værdisæt altså ikke nogen steder.

Udover kompetenceområdet *Kronologi og sammenhæng* i FFM, som kanonen hører under, defineres historiefaget også ved områderne *Kildearbejde* og *Historiebrug*. I den udstrækning disse områder repræsenterer henholdsvis historie som videnskabsfag og som livsvilkår, har de før været forstået og foretrukket adskilt, som hos fx Bernard Eric Jensen (1996) hvis udlægning af begrebet *historiebevidsthed* tidligere tegnede fagformålet:

Historiebevidsthed er imidlertid ikke kun et spørgsmål om at vide noget om historie, men i høj grad også et spørgsmål om at forstå, at vi er historie. Det lille ord “er” skal tages ganske bogstaveligt. (Jensen, 1996, p. 6)

Og han fortsætter:

Mennesker kan ikke leve uden historiebevidsthed, men de kan godt klare sig uden at modtage en formaliseret historieundervisning – det er der faktisk ikke så få, der gør. (p. 9)

Med det kompetenceorienterede fokus i FFM, er der dog sket en ikke uvæsentlig operationalisering

af netop historiebevidsthedsbegrebet. Ja, faktisk er det helt udgået i sin oprindelige form og i stedet erstattet af *historisk bevidsthed*, som er underordnet Historiebrug. Ifølge Jens Aage Poulsen (2015) er historisk bevidsthed

noget, der styrkes, når eleverne arbejder med erfaringer fra og viden om fortiden til at skabe mening og orientere sig i og forstå nutiden og tage bestik af fremtiden. Ud fra den forståelse er historisk bevidsthed således en kompetence, eleverne bruger og udvikler ved at tænke historisk. (Poulsen, 2015)

Historie er dermed ikke længere noget vi *er*, det er noget vi *gør*. Dette harmonerer med Erik Lunds (2011) dybdeorienterede historiedidaktik, hvor kildearbejde og kvalificeret historiebevidsthed er hinandens forudsætning, og hvor *historisk tænkning*, ligesom hos Poulsen, dækker over evnen til at kontekstualisere, at skifte perspektiv, at krydsreferere informationer og i det hele taget at gøre sig fri af sine intuitive hverdagsforestillinger om fagets komplekse nøglebegreber ved at anlægge en fagligt disciplineret tilgang til de kontraintuitive problemstillinger, historisk erkendelse byder på.

Barren er altså højt sat, og det kræver et veludviklet kognitivt funktionsniveau at leve op til forventningerne – for elever såvel som lærere. Undersøgelser viser da netop også at både lærere og elever finder det udfordrende at arbejde på dette grundlag (Poulsen & Knudsen, 2015). Og med det vilkår at indvandrere og efterkommere stadig halter markant efter i skolen (Greve & Krassel, 2017), bliver lærerens opgave ikke mindre af at elevsammensætningen forandres i takt med demografien.

Hvordan gør man så? Det er der mange bud på. I historiedidaktikken taler man bl.a. om at koble den lille historie (elevens) til den store historie (erindringsfællesskabet). Men som Erik Lund (2011, p. 60-61) påpeger, er det et problem hvis erindringsfællesskabet er nationalt orienteret, og elevens egen fortælling ikke overlapper hermed. Den store historie skal være stor nok:

Skal en nå målet om historisk bevissthet medfører det med nødvendighet at mål som går på nasjonalt borgerskap og identitet underordnes en læreplan i historie med global rekkevidde, relevans og gyldighet. (Lund, 2011, p. 61)

Inden for almindidaktikken finder man hos Wolfgang Klafki (2016) opbakning hertil. Han mener ikke at hverken videnskabsorientering eller elevorientering kan stå for sig, men at undervisningen som en syntese af de to skal være livsorienterende. Ren videnskabsorientering er uvedkommende,

mens ren elevorientering vil fokusere for meget på det liv, eleverne lever, og utilsigtet forsømme det liv, de kommer til at leve (p. 200-203). Thomas Ziehe (2004) mener endda, at som et aspekt ved senmoderniteten vil eleverne forkaste undervisningen, hvis ikke den både vedkommer og overrasker dem, da det er selvfølgeligt, at også skolens aktiviteter tager afsæt i deres livsverden.

Så langt så godt, men hvad er det så for en livsverden, eleverne med en anden historie i bagagen befinder sig i, og som historiefagets aktiviteter skal tage udgangspunkt i? Kan man ganske lineært erstatte, eller udvide, dansk historie med X historie, eller er der særlige omstændigheder forbundet med at stå imellem to (eller flere) erindringsfællesskaber? Problemstillingen er undersøgt af Claus Haas (2014) fra lærernes perspektiv, men besvarelse af spørgsmålene ovenfor kræver adgang til elevernes.

Undersøgelsens formål

- Historie skabes af mine forældre. Der er en hel masse historie, som jeg har i hovedet, fra dem, fra deres liv. (Resultater: Historie direkte #5)

Den historie, man har i hovedet, er med til at forme ens historiske bevidsthed. Vi har alle historie i hovedet, men elever, hvis forældre er født og opvokset i et andet land end Danmark, har måske en særlig historie i hovedet, måske to – og deraf, måske, en særlig historisk bevidsthed.

Det er denne bevidsthed, jeg ønsker at undersøge. Hvad betyder det for elevernes forhold til historie(faget), at have en andet eller et delt historisk ophav? Er det ødelæggende for glæden ved faget, eller giver det et særligt perspektiv? Higer eleverne efter *Fædrelandsundervisning*, eller er det tilfredsstillende at arbejde med kanonpunkter? Udtrykker eleverne tanker, behov eller forestillinger, jeg som kommende historielærer kan lære af og tage med mig i mit videre virke?

Et hav af vinkler kunne være relevante for min undersøgelse, fx interkulturalitet, inklusion, intersektionalitet eller identitetsdannelse. I stedet foretager jeg undersøgelsen på baggrund af den intrinsiske værdi, jeg tillægger historie(faget) for den menneskelige væren, ikke med udgangspunkt i historiefaget som instrument for noget andet. Det er heller ikke mit formål at afprøve hypoteser om udvalgte nationaliteters egenskaber, men i stedet ønsker jeg eksplorativt at udforske bredden og variationen i, hvordan elever i min målgruppe udtrykker deres forhold til historie(faget).

Det er således min intention at *forstå*, ikke at forklare.

Problemformulering

Hvordan udtrykker udskolingselever, hvor mindst den ene forælder er født og opvokset i et andet land end Danmark, deres forhold til historie som livsvilkår såvel som skolefag?

Læsevejledning

Jeg har struktureret afrapporteringen af min undersøgelse efter den klassiske model til opbygning af videnskabelige undersøgelsesrapporter *IMRaD* (*Introduction, Method, Results and Discussion*), dog oversat til dansk. Ved at anvende en afprøvet standard for empiriske studier, håber jeg at skabe øget overskuelighed for læseren idet foregribelse af indholdet muliggøres grundet den genkendelige progression.

- Under *Introduktion* har jeg således beskrevet den teoretiske baggrund for min undersøgelse samt formålet med den, efterfulgt af problemformuleringen og nærværende læsevejledning.
- I det følgende afsnit *Metode* redegør jeg for undersøgelsesprocessen lige fra de indledende overvejelser til den endelige fremstilling af resultaterne.
- *Resultater* præsenterer de data, jeg har produceret, udvalgt og bearbejdet til at tjene som besvarelse af problemformuleringen.
- Under *Diskussion* laver jeg nedslag i resultaterne og fremlægger mine overvejelser om deres betydning og deres implikationer for historielærerens praksis.
- *Konklusion* opsamler og sammenfletter kortfattet pointerne fra *Resultater* og *Diskussion*.

Metode

Jeg har gennemført en kvalitativ interviewundersøgelse, som jeg i det følgende vil redegøre for. Jeg indleder med mit videnskabsteoretiske udgangspunkt, hvorefter jeg afgrænser min målgruppe og beskriver min udvælgelses- og rekrutteringsproces. Derpå redegør jeg for design og eksekvering af interviewene, og endelig gennemgår jeg min behandling af interviewdata samt samler op på mine etiske overvejelser omkring undersøgelsen.

Videnskabsteoretisk udgangspunkt

I introduktionen har jeg beskrevet min undersøgelses formål som værende eksplorativt og med et ønske om at forstå frem for at forklare, hvilket jeg efterfølgende har forsøgt at eksemplificere ved mit valg af sproghandling i problemformuleringen.

Tilgangen jeg anlægger for at kunne leve op til dette formål, er den fænomenologiske. For min ontologiske positionering betyder det jf. fx Maurice Merleau-Ponty, at subjekt og objekt er en uadskillelig del af hinanden. Peter Dahler-Larsen (2008) citerer ham således:

Bevidstheden er ikke bare en bevidsthed om verden, det er i allerhøjeste grad også en bevidsthed i verden. (p. 92)

Og han fortsætter:

Den sandhed, vi har adgang til, opnås ikke på trods af vor historiske tilknytning, men i kraft af den. (p. 109)

Dermed fremtræder også tydeligt den epistemologiske betydning af fænomenologien. Når subjekt og objekt er uadskillelige, bliver bevidstheden medkonstruerende af fænomenerne, som derfor ikke meningsfuldt kan erkendes uafhængigt, men kun kan beskrives, som de fremstår for bevidstheden.

I praksis betyder det for min undersøgelse at elevernes udsagn ikke er udtryk for faktiske forhold, men den måde forholdene fremtræder for dem, og at min udlægning af elevernes udsagn, er udtryk for hvordan disse fremtræder for mig.

Fænomenologiens svar på den kontingens der følger af en sådan epistemologisk forståelse, er den *transcendentale reduktion*, hvilket er udtryk for, at vi i vor bevidsthed kan identificere og tilsidesætte de typifikationer der strukturerer vores erkendelse af fænomener. Edmund Husserl beskriver det som at gå "til sagen selv" (Brinkmann & Tanggaard, 2010, p. 186), men ifølge Merleau-Ponty vokser træerne ikke ind i himlen:

Hvad reduktionen først og fremmest lærer os, [er] umuligheden af en fuldkommen reduktion. (Dahler-Larsen, 2008, p. 108)

Reduktionen er altså en tilnærmelse. Og som kognitiv operation under undersøgelsens udførelse er den svær at konkretisere og redegøre for, men i praksis har jeg haft fokus på min forforståelse af

især “kultur”, “ethnicitet” og “religion”, ligesom jeg af både etiske og metodiske årsager har forsøgt at undlade at italesætte begreberne, idet jeg ønskede at begrænse elevernes associationer til den allestedsnærværende samfundsdebat om indvandring og integration. Dermed anerkender jeg som sådan også den konstruktivistiske betydning af sprog, men i kraft af mit forståelsesorienterede fokus, henter jeg min systematik i fænomenologien.

Jeg har således tilstræbt at beskrive fordomsfrit, at udlægge elevernes perspektiver loyalt og ikke at forfalde til kausalforklaringer. Generelt har jeg prioriteret, at min undersøgelses opbygning og logik fremtræder transparent og stringent med det ønske at sikre troværdighed og overførbarhed af mine resultater, hvorfor den metodiske redegørelse er indrømmet en stor plads.

Afgrænsning af målgruppe

Undersøgelsens målgruppe er ekspliciteret i problemformuleringen, men tåler præcisering, idet jeg med betegnelsen “*udskolingselever*” refererer specifikt til elever på 7.-9. klassetrin som følger historieundervisning med afsæt i *Kompetencemål for faget historie efter 9. klassetrin* (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2015).

Derimod er betingelsen om at “*mindst den ene forælder er født og opvokset i et andet land end Danmark*” tilstrækkeligt beskrivende, da det ikke har været afgørende for undersøgelsen, hvorvidt eleverne f.eks. juridisk defineres som *tosprogede* (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016) eller i statistisk sammenhæng defineres som *indvandrere* eller *efterkommere* (Udlændinge- og Integrationsministeriet, n.d.). Det har derimod været afgørende, at eleverne havde været eksponeret for brug af historie, de ikke umiddelbart møder i skolen, og som de i hvert fald i en vis udstrækning identificerer sig med. I den forbindelse har jeg dermed antaget at den minimale opfyldelse af betingelsen, altså at kun den ene forælder er født eller opvokset i et andet land end Danmark, udgør den fornødne eksponering til, at det er interessant at undersøge.

Udvælgelse og rekruttering

Der er bred enighed om at den største fare ved kvalitative interviewundersøgelser ikke er at få for få interview, men at få for *mange* (Kvale & Brinkmann, 2008, p. 134; Brinkmann & Tanggaard, p. 32; Trost & Jeremiassen, 2010, p. 143). Derfor har jeg under udvælgelse af informanter efterstræbt maksimal variation, dels for at leve op til undersøgelsens formål om netop at udforske variationen i målgruppen, og dels for at kunne lave så fyldestgørende en undersøgelse som muligt med færrest

mulige interview.

Det har derudover været et kriterium at jeg ikke havde en relation til hverken eleverne selv eller til deres skole, da jeg ville undgå at elevernes forhåndskendskab til mig skulle påvirke deres udsagn, ligesom jeg ikke ville risikere at mit kendskab til eleverne kunne give “blinde pletter” ved, at jeg afholdt mig fra at spørge om det (jeg troede), jeg i forvejen vidste (Halkier, 2008, p. 32; Trost & Jeremiassen, 2010, p. 151).

For at få adgang til elever i tidligere beskrevne målgruppe, gik jeg gennem deres respektive skoler, hvorfor personalet har fungeret som såkaldte *gatekeepers*, og jeg i et vist omfang har måttet “pænt nøjes med at tage imod det, [jeg fik]” (Trost & Jeremiassen, 2010, p. 146).

Min indflydelse på variationen har altså først og fremmest ligget i strategisk udvælgelse af skolerne, baseret på deres elevsammensætning, deres geografiske lokations urbane status og om hvorvidt de var privat- eller folkeskoler. Visse skolars elevsammensætning havde jeg tilstrækkeligt kendskab til i forvejen, andre skoler blev jeg opmærksom på gennem rundspørge i mit netværk, og endnu andre udvalgte jeg på baggrund af tal for *Undervisning i dansk som andetsprog* stammende fra Undervisningsministeriets (n.d.) *Datavarehus for grundskolen*.

Jeg indledte rullende kontakt til i alt 12 skoler i kommunerne Aarhus, Horsens, Silkeborg og Skanderborg, der passede med kriterierne, ved først at sende en e-mail til skolens administration (Bilag A) og dernæst følge op telefonisk hvis ikke jeg havde fået svar i løbet af en uge. Oprindeligt fulgte jeg princippet om aftagende udbytte som anbefalet af Kvale og Brinkmann (2008, p. 134), men grundet min begrænsede indflydelse på variationen af potentielt yderligere informanter kombineret med bevidstheden om omfanget af mit allerede producerede datamateriale valgte jeg at stoppe, da jeg havde interviewet i alt 16 elever fra fem forskellige klasser på tre forskellige skoler, og jeg i øvrigt ikke havde flere skoler i pipelinen.

I alle tilfælde foregik selve rekrutteringen af eleverne således, at jeg mødte op til en classes historiektion, præsenterede mig selv og mit formål med at være til stede, hvorefter jeg opfordrede elever inden for målgruppen til at deltage. Herefter overværede jeg hele, eller en del af, lektionen, inden eksekvering af interviewet. At jeg overværede lektionen var i rekrutteringsøjemed dels tænkt som en tillidsvækkende gestus for lærerne, for hvem jeg var en ukendt person, og dels en buffer for eleverne, så de kunne samle mod og lyst til at melde sig, hvis ikke de havde det til at begynde med.

Som nævnt ovenfor har 16 elever deltaget i undersøgelsen. De var fordelt på 7.-9. klassetrin

i alderen 13-16 år. Eleverne har tilsammen oplyst tilknytning til 12 lande udover Danmark, hvilket betyder at nogle af landene er repræsenteret ved flere elever. Landene, Palæstina inkluderet, er her anført i alfabetisk rækkefølge: Algeriet, Filippinerne, Færøerne, Iran, Libanon, Nepal, Palæstina, Somalia, Tanzania, Thailand, Tyrkiet og Vietnam.

Interviewundersøgelse

Undersøgelsen er gennemført som en række semistrukturerede interview. Interviewet er valgt som metode, fordi det er effektivt til målrettet dataproduktion, da det giver mulighed for at adressere genstandsfeltet, elevernes forhold til historie(faget), på en direkte måde, hvor der skabes viden ud fra de temaer, jeg introducerer.

Gruppeinterview

Eksekveringen af interviewene har været som gruppeinterview med 3-5 elever af 25-35 minutters varighed. Det har nogle fordele og nogle ulemper.

En lavpraktisk fordel i dette tilfælde har været lindring af besværet adgang, idet jeg fandt det lettere at sælge ét interview med en håndfuld elever til tidspresede og forståeligt værnende skoler, end flere på hinanden følgende individuelle interview. En anden fordel har været at informanterne kan inspirere hinanden til nye refleksioner og på den måde berige interviewet (Trost & Jeremiassen, 2010, p. 47-48). Den vigtigste fordel har dog været øget tryghed under interviewet for eleverne, da det kan være angstprovokerende at forlade klassen alene med en fremmed mand på baggrund af det måske sårbare kriterium, at man er anderledes. At finde styrke i antal kan desuden være med til at mitigere den forstumende effekt af det asymmetriske magtforhold, der nødvendigvis hersker mellem den voksne interviewer og den unge informant (Kvale & Brinkmann, 2008, p. 50-52).

Ulempen er tværtom, at indbyrdes dårlige relationer eleverne imellem kan hæmme samtalen, eller at en dominerende part kan bevirke en ensretning af udtalelserne som følge af de andres ønske om at "passe ind" (Trost & Jeremiassen, 2010, p. 49).

Interviewguide

Som køreplan og fikspunkt for interviewene har jeg anvendt en interviewguide (Bilag B). Guiden lægger indledningsvis op til præcisering af undersøgelsens formål samt rammerne for interviewet, herunder formalia vedrørende informanternes anonymitet og samtykke, samt verificering af deres

ophav.

Efterfølgende har jeg forsøgt at komme omkring interviewguidens ni hovedspørgsmål enten i den listede rækkefølge, eller i den rækkefølge interviewets samtale naturligt skred frem efter. Spørgsmålene er naturligvis tænkt med det formål at belyse genstandsfeltet bedst muligt, og med det udgangspunkt er de delvist inspirerede af de tematiseringer af resultater, der findes i rapporten *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen*, som er udarbejdet af Jens Aage Poulsen og Heidi Eskelund Knudsen (2015). Om tematiseringerne skriver de:

Overskrifterne er udledt af og formuleret på grundlag af indtryk fra elevers og læreres udsagn i forbindelse med interviewsamtaler. (p. 8-9)

Ved at læne mig op ad denne rapport, har jeg således kunnet trække på produktet af to eksperters gennemgang af et større empirisk materiale, hvilket har virket fornuftigt taget min egen ydmyge forskningserfaring i betragtning. Jeg har dog også haft for øje, at med et sammenligneligt grundlag vil jeg kunne diskutere mine resultater i lyset heraf.

I denne forbindelse har jeg, med tilladelse fra Jens Aage Poulsen, i øvrigt lånt to fortællinger fra rapporten (Bilag C), der anvendes som grundlag for min interviewguides femte spørgsmål “Hvorfor er vikingefortællingerne forskellige?”

Derudover har jeg annekteret guidens første spørgsmål “Hvem skaber historien?” fra Heidi Eskelund Knudsen (2014, p. 23), som dog faktisk problematiserer tyske forskeres anvendelse af det under andre forudsætninger, men jeg har vurderet det formålstjenstligt som *isbryder-spørgsmål* (Jacobsen & Jensen, 2012, p. 39) grundet dets åbenhed og elasticitet.

Specielt for min undersøgelse er selvfølgelig målgruppen, elever med et særligt ophav, hvorfor der også er spørgsmål, der adresserer dette direkte. Jeg ønskede dog, at eleverne selv skulle have mulighed for at bringe det i spil undervejs, eller at lade være, uden at de var blevet påvirket til det forinden. Derfor lyder først det ottende af i alt ni spørgsmål: “Har I arbejdet med historie, der handler om jeres andet land?”

Interviewene i praksis

De fysiske rammer for interviewene har varieret. Vi har siddet i glasbur, i mellemgange og i et tomt klasselokale. Alligevel har samtlige interview haft det til fælles at de i større eller mindre grad blev forstyrret af forbipasserende eller nysgerrige vindueskiggere. En enkelt gang måtte vi endda afbryde

og genoptage interviewet andetsteds, da vores lokale skulle anvendes til andet formål. Elevernes koncentration og velvilje har ikke desto mindre været høj, og ingen er faldet fra undervejs.

Jeg har ikke afkrævet alle elever svar på alle spørgsmål, og flere elever har forventeligt vist sig at indtage en passiv rolle og blot erklæret sig enige med andres udsagn. Derfor henvendte jeg mig ofte først direkte til de passive elever med lettilgængelige spørgsmål, så de også kunne få en chance for at deltage. Dette blev opfanget af de aktive elever, og generelt har alle respekteret hinandens taletid, uden at jeg måtte sætte ind overfor afbrydelser.

Når jeg har savnet uddybelse af en elevs udtalelse, men ikke har kunnet formulere et præcist nok spørgsmål til, at eleven forstod mig, eller eleven ikke har kunnet finde ord, har jeg indimellem forholdt dem en reformulering af denne udtalelse for at efterprøve min forståelse heraf. Dog har jeg hele tiden balanceret mellem at sikre min forståelse, at lade størstedelen af taletiden være elevernes og at undgå at stille ledende spørgsmål.

Fremstilling af resultater

Idet genstandsfeltet for undersøgelsen er elevernes udtrykte tanker og følelser, udgøres resultaterne naturligt også heraf, men for at fremstille dem på formålstjenstlig vis og gøre dem anvendelige for diskussion, er de forinden præsentation selekteret for relevans, variation og slagkraft, ligesom de er kondenserede og ledsaget af en mulig udlægning.

Transskribering af lydoptagelse

Interviewene har givet sammenlagt to timers lydoptagelse, som jeg efterfølgende har transskriberet til godt 20 siders omfang. Trods de ikke optimale fysiske rammer samt flere elevers dansksproglige begyndervanskeligheder, indeholder lydoptagelsen kun ganske få utydelige ord, hvorfor materialet i sin helhed er anvendeligt.

Under transskribering har jeg udeladt passager af lav relevans, samt informanternes og egne *talevaner* og *fyldord* (Launsø, Rieper & Olsen, 2017, p. 167) såsom “hvis det giver mening”, “øh”, “jamen altså” og dets lige. Udeladelserne skyldes, at jeg primært har været interesseret i meningerne der tilkendegives i materialet, hvis betydning udtrykkes direkte i ordvalg og sætningskonstruktioner, og i mindre grad i magtstrukturer og andre relationelle processer, der vil kunne identificeres ved fx konversationsanalyse. Af samme grund har jeg heller ikke anvendt syntaks udover min almindelige tegnsætning til at markere pauser, afbrydelser, mimik eller andre stemningssignaler.

Udvælgelse og tematisering

Som tidligere nævnt har jeg selekteret resultaterne for relevans, variation og slagkraft.

- Relevanskriteriet relaterer sig til min tematisering af citaterne. Idet jeg undersøger elevernes forhold til *historie som livsvilkår* og *historie som skolefag* udgør disse mine hovedtemaer, og hvert af disse har så tilknyttet fire undertemaer. Undertemaerne har et anvendelsesorienteret perspektiv – *hvad ville jeg gerne vide om mine elever som historielærer?* – men er naturligt begrænsede af datamaterialets affordans. Et undertema er fx *god historieundervisning* knyttet til *historie som skolefag*. Citater der præsenteres som resultater er altså først og fremmest udvalgt efter, om de siger noget om temaerne.
- Variation af elevernes udsagn er et kriterium, der ligger naturligt i forlængelse af ønsket om variation under udvælgelse af informanter, idet undersøgelsens formål bl.a. er at udforske netop variationen i målgruppens forhold til historie(faget). Kriteriet er altså interrelationelt udsagnene imellem og opfyldes ved fx at være i kontrast til andre udsagn, eller ved i det mindste tilstrækkeligt at adskille sig fra dem, og endelig ved at forstærke dem. Her er altså tale om hvad Bent Flyvbjerg refererer til som *informationsbaseret udvælgelse* (Brinkmann & Tanggaard, 2010, p. 473-478), hvor jeg sigter efter kortlægning af et flerdimensionelt spektrum af udsagn ved at oplyse yderpolerne.
- Hvorvidt et citat er slagkraftigt afgøres af, hvor tydeligt det denoterer det tematisk relevante budskab, og hvor ekstremt det positionerer sig i ovennævnte spektrum, sammenholdt med i hvor høj grad det kan kondenseres uden kritisk tab af mening.

Kondensering af citater

Gældende for de fleste citater, som de fremstår i resultatafsnittet, er, at de er kondenserede. Der er ikke tale om en egentlig *meningskondensering* som beskrevet ved Kvale og Brinkmann (2008, p. 227-230), da citaterne ikke er omformuleret til hovedbetydninger, men i stedet bevaret som citater. Jeg har desuden tilstræbt loyalitet over for informanternes sprogbrug for at bevare mest mulig flertydighed og minimere tabet af eventuelt vigtige konnotationer. Fremgangsmåden kan tydeliggøres med følgende eksempel:

- Det hele.
 - Også det hele, men selvfølgelig når man kommer fra ét sted af, så synes man det er mest spændende.
 - Lidt det hele, det nye man får lært om fx hvad der er sket. Er det virkelig sket?
 - Det der med de indelukkede ting. Fx Nordkorea, Sovjetunionen, de ting man ikke ved så meget om. Man ved hvad tankegangen har været, men ikke hvad der skete præcis.
- (Bilag D, linje 12-17)

Ovenstående passage er som resultat kondenseret til:

- Når man kommer et sted fra, så er det derfra mest spændende.
 - De indelukkede ting. Fx Nordkorea og Sovjetunionen.
- (Resultater: God historieundervisning #5)

Eksemplet er reduceret i omfang fra 362 til 116 tegn ved at udelade dels to hele udsagn, dels fyldord og præciseringer i resten af passagen, og uden at introducere væsentlige nye ord. Det overordnede formål med kondenseringen er således at optimere resultatformidlingen uden at gå på kompromis med integriteten af dataen.

Kodning af mulige udlægninger

De kondenserede elevcitater tjener udmærket som idiografisk udgangspunkt for diskussion af deres implikationer, men for at kunne sammenfatte resultaterne, har jeg tildelt de enkelte citater en kode, der repræsenterer en mulig udlægning af det implicite, eller eksplicite, forhold til historie(faget), som kommer til udtryk. Et eksempel kan være:

- Historie skabes af specielle personer som har gjort noget godt.
- (Resultater: Historie direkte #3)

Dette citat er tildelt følgende kode:

[H er aktører]
(Resultater: Historie direkte #3)

“H” i det ovenstående er en forkortelse af “Historie”. Den mulige udlægning af citatet, jeg har valgt,

er dermed, at eleven forklarer historiske omstændigheder ud fra et aktørperspektiv. Andre implicitte udlægninger kunne være, at eleven associerer historie med noget der vedrører makroforhold mere end noget der vedrører “den lille historie”, eller at historie handler om “de gode ting”.

Min kodning skal altså ikke forstås definitivt, idet jeg anerkender dens kontingens, men i denne forbindelse vægter jeg den pragmatiske værdi (Kvale & Brinkmann, 2008, p. 68-70) ved at kunne sige *noget om noget*, hvorfor jeg overgiver mig til min teoretiske såvel som kontekstuelle forforståelse. Sondringen mellem aktører og strukturer er således ikke italesat af eleverne, men er appliceret af mig på baggrund af begrebernes anvendelse i (bl.a.) historiedidaktisk teori som fx under overskriften *Historical Agency* hos Peter Seixas og Carla Peck (2004, p. 113-114).

De mulige udlægninger er på én gang reducerende og udvidende, de er udarbejdet ad hoc, og de varierer fra lineære udledninger til abduktive spring. Netop derfor fremlægger jeg dem, så bindeleddet mellem citater og sammenfatning fremstår transparent.

Etiske overvejelser og det muliges kunst

Forinden, under og ikke mindst efter min interviewundersøgelse har jeg balanceret mellem tre vægtninger: Det anvendelige, det etiske og det mulige.

- Hvordan kan undersøgelsen levere brugbare resultater?
- Hvordan varetager jeg bedst elevernes tarv?
- Hvordan får jeg adgang til målgruppen?

Adgangsbegrænsning

Etableringen af kontakt til relevante skoler har tangeret koldt kanvassalg med den demotiverende undtagelse, at det, jeg solgte, ikke umiddelbart tilbød nogen værdi for skolen. Ingen skoler har svaret på min indledende e-mail (Bilag A). Nogle skoler har afvist mig allerede under mit første telefonopkald til receptionen med begrundelse om sygdom eller tidspres. Ved resten af skolerne, som jeg ikke er lykkedes med at etablere kontakt til, er jeg blevet viderestillet til en afdelingsleder, og er enten blevet afvist her, eller har fået beskeden “vi vender tilbage”. Ved min opfølgning på dette er beskeden blevet gentaget – uden følgende tilbagevending.

Af denne årsag har jeg i vidt omfang undladt at stille krav til skolerne, og jeg har således forsøgt at indrette mig efter deres behov som fx vedrørende mit valg af gruppeinterview og min

accept af ikke optimale fysiske rammer.

Informeret samtykke

Ved at gå igennem de officielle kanaler, fra skolernes receptioner til afdelingsledelse til lærer til elever, har jeg sikret mig et bredt funderet samtykke, omend jeg mangler elevernes forældres. Jeg har dog vurderet, at mit grundlag var forsvarligt, dels grundet skolernes autoritet, dels elevernes alder, og dels min ikke-konfliktsøgende tilgang. Det ekstra led ville i øvrigt have været stærkt hæmmende for min adgang til målgruppen og sandsynligvis have forhindret min undersøgelse.

Anonymisering

Mit interviewmateriale er kraftigt anonymiseret. Udover almindelig censur af egennavne har jeg atomiseret informanternes profiler til klasseniveauer, ophavslande og citater, så der ikke fremgår relationer herimellem – ej heller indbyrdes mellem citater. Anonymiseringen er dels af hensyn til elevernes tarv, dels for at eleverne følte, at de kunne tale frit om fx deres lærer, deres forældre eller andet, og dels for i præsentationen af resultater at holde fokus på formålet.

I den forbindelse har jeg som indledende tryghedsskabende gestus informeret eleverne om at de gerne måtte tilbageholde deres navne, for at vise ved handling at anonymisering er noget jeg gør, ikke bare noget jeg siger. Dernæst har jeg forpligtet mig på at lyd materialet ikke gøres tilgængeligt for andre, og at jeg ikke offentliggør information der ved krydsreference kan identificere eleverne.

For resultaterne har det den betydning, at et udsagn ikke kan kobles til etnicitet, kultur eller religion, medmindre en sådan kobling fremgår af selve udsagnet. Jeg har vurderet at koblingen i bedste fald ikke vil være formålstjenstlig, og i værste fald vil kunne bidrage til at resultaterne tages til indtægt for noget, som er uden for rammerne af undersøgelsen.

Resultater

De bearbejdede resultater af undersøgelsen består af elevernes kondenserede udsagn om deres forhold til hovedtemaerne *historie som livsvilkår* og *historie som skolefag*. Disse hovedtemaer er hver opdelt i fire undertemaer som præsenteres i det følgende. Udsagnene, der er inddelt efter tematisering, ledsages af en mulig udlægning som dels indrammer citatet, dels danner grundlag for efterfølgende sammenfatning og diskussion.

I de mulige udlægninger anvendes følgende forkortelser: H = Historie, HF = Historiefag.

Historie som livsvilkår

Det første hovedtema er opdelt i fire undertemaer: *Historie direkte*, *At være en del af historie(n)*, *Historiebrug* og *Elevernes anden historie*.

Historie direkte

Hvordan udtrykker eleverne deres forhold til historie i direkte vendinger?

1	- <i>Historie er store ting. Fx hvor klog Albert Einstein var.</i>	[H vedrører makro]
2	- <i>Historie handler om folket.</i>	[H er strukturer]
3	- <i>Historie skabes af specielle personer som har gjort noget godt.</i> - <i>Eller dårligt.</i> - <i>Der skal være nogen, der skriver det ned og fortæller det videre.</i>	[H er aktører] [H er aktører] [H er beretninger]
4	- <i>Fortid kan man have sin egen holdning til. Historie er nok hvad der egentlig er sket, fordi det også er fra andres synspunkter.</i> - <i>Historie, det er landsdækkende, det er bydækkende, det er, ja, verdensdækkende, ikke sådan noget der kun har berørt mig.</i>	[H er konsensus] [H vedrører makro]
5	- <i>Historie skabes af mine forældre. Der er en hel masse historie, som jeg har i hovedet, fra dem, fra deres liv.</i>	[H vedrører mikro]
6	- <i>Fortiden er f.eks. middelalderen osv, og historien er også, hvad der var vigtigt dengang. Måske indianerne.</i> - <i>Historie kunne være noget der skete, mens fortid er den konsekvens der var for folk.</i>	[H er prioriteret] [H er årsagsforklaring]

At være en del af historie(n)

Hvordan udtrykker eleverne deres tanker om egen historicitet?

1	- <i>Er vi overhovedet det?</i>	[H er uafhængig af elev]
---	---------------------------------	--------------------------

	- Er det ikke, fordi børn i nutiden er mere forkælede end børn i fortiden? - Fx kan vi sige i fremtiden, hvordan det var at være ung, mens Donald Trump var præsident.	[H er tilstande uden sammenhæng imellem] [H er overleveringer]
2	- Vi er en del af det 21. århundredes historie. - Det synes jeg alligevel ikke. Det er for stort. Det var noget andet hvis jeg var Justin Bieber. Måske ser jeg ned på mig selv, men vi er jo bare normale mennesker. - Vi er alligevel en del af det. Vores generation skal jo være med til at bygge samfundet op.	[H er afhængig af elev] [H er aktører] [H er strukturer]
3	- Der har været så mange konflikter i verden, som så har skabt at folk er blevet blandet på tværs af hele verden ligesom os selv. Der er en baggrund for, hvorfor vi er her i dag.	[H er årsagsforklaring]
4	- Vi er udlændinge, der kommer til Danmark. Det skaber historie ved, at det ændrer sig. Om 30 år vil man se tilbage på, at Danmark er blevet et land med forskellige personer. - Historie er, hver gang vi gør noget. - Historie bliver skabt af alle uanset køn eller land, men så er den bare anderledes, men den har stadig indflydelse på andre i verden.	[H er forandring (og kontinuitet)] [H er omnipræsent] [H er egalitær]

Historiebrug

Hvad mener eleverne man kan bruge historie til, og hvad bruger de selv historie til?

1	- Hvis jeg får børn, når jeg bliver ældre, kan jeg fortælle dem om hvordan folk lever nu. - De der museer bruger historie.	[H er overleveringer] [H er kun et fag]
2	- Altså, der er jo mange ting, der er sket, som vi joker med, eller	[H er stigmatiserende]

	<i>kaster efter hinanden. Fx slaver, så driller man hinanden. Eller ligesom hvis man siger til en udlænding, at “du har været med til terrorangreb og 9/11”, så kaster man det efter hinanden.</i> <i>- Jeg tror historie bygger medlidenhed med andre mennesker, fordi hvis jeg ikke kendte til hvad der var sket, ville jeg ikke have så meget medlidenhed med andre.</i>	[H er inkluderende]
3	<i>- Vi kan lære af historien, fx om konsekvenserne af 2. verdenskrig, og skabe en bedre verden. Men det kan også være fx at der står i historiebøgerne at tyskerne var de onde og vi var de gode, og vores lærer fx ikke er så vild med tyskerne, og så bliver vi heller ikke vilde med tyskerne i fremtiden.</i>	[H er indoktrinerende]
4	<i>- Altså fx lige nu, det bruger du jo til at studere med. Det er jo også en historie. Noget de måske ser tilbage til på et eller andet tidspunkt. Noget man kan bruge til noget.</i>	[H er pragmatisk] <i>(Jeg takker for tilliden.)</i>

Elevernes anden historie

Hvordan forholder eleverne sig til deres anden historie? Hvad ved de om den?

1	<i>- Jeg har altid fået fortalt historier af min far om, da han var barn.</i> <i>- Min mor fortæller mig også om andre lande som Saudi-Arabien, hvor moskeen er.</i> <i>- Jeg ved en masse om, hvad der er sket i fortiden med muslimer, fordi jeg har gået på en anden skole.</i>	[H er om slægt] [H er om religion] [H er om religion]
2	<i>- Jeg kender noget til Vietnamkrigen. Min mor sagde, at der var et sted i Vietnam med gas eller olie, man kunne tjene mange penge på, og så ville USA have det, og så blev der krig, men folk glemte hvorfor krigen var der, og så undersøgte jeg ikke længere.</i>	[H er om konflikt]

	- <i>I mit land, Thailand, der har man et slot, som er 1.000 år.</i>	[H er om grandiositet]
3	- <i>Min mor har fortalt mig hvorfor vi thailændere tror på buddhisme. Nogen var ude at sejle, og da man så væltede, så overlevede de, der havde buddhisme-halskæder på.</i>	[H er om religion]
4	- <i>Jeg ved ikke nok om det. Det føler jeg ikke, at jeg gør.</i> - <i>Jeg tror, man har mere behov for det, end man lige går og tror.</i>	[H bør man kende] [H er et behov]
5	- <i>Jeg tænkte over som lille, hvorfor jeg egentlig er sorthåret, og de andre var lysere i huden, men nu ved jeg hvorfor jeg er anderledes, men ellers kan man ikke bruge den historie til det store.</i>	[H er årsagsforklaring]

Historie som skolefag

Andet tema er ligeledes opdelt i fire undertemaer: *Historiefaget direkte, God historieundervisning, Historisk viden og Elevernes anden historie i skolen.*

Historiefaget direkte

Hvordan udtrykker eleverne deres forhold til historiefaget i direkte vendinger?

1	- <i>Dansk er bare noget vi skal lære. I historie får vi noget at vide, som er ægte. Noget som er sket i fortiden.</i>	[HF er faktisk]
2	- <i>Ude i livet lærer man ikke fx om 2. verdenskrig, og hvis ingen ved hvad der skete, så kan man ikke lære af det, og stoppe de dårlige ting der sker. Og lære af de gode ting.</i>	[HF er dannelse]
3	- <i>Jeg er ordblind, så historie er bare en anden version af dansk. Man læser, og man skriver, men man lærer lidt mere.</i>	[HF er læsetungt]
4	- <i>Uden historie ville man ikke vide, hvor slemt folk havde det i gamle dage. Man tænker ikke på, at det har været meget værre før.</i>	[HF er moraliserende]

	- <i>Nogle gange stirrer man på sin cykel og tænker, hvor fanden kom den fra? Og hvem har opfundet den? Og nogle gange tænker man også, hvad er mennesker? Det er mere et andet fag, men fuck det.</i>	[HF er ikke eksistentielt]
5	- <i>Vi skal have det noget mere. 45 minutter er alt for kort.</i> - <i>Jeg synes også det er for lidt. Historie er jo også et mundtligt fag. Det får vi ikke brugt så meget, som vi kunne have gjort.</i>	[HF er underprioriteret] [HF er et mundtligt fag]
6	- <i>Man lærer nye ord, som har været brugt i gamle dage.</i>	[HF er om sprog]
7	- <i>Det handler mest om Danmark.</i> - <i>Også hvorfor vi går i skole her i dag, hvorfor vi egentlig er her.</i>	[HF er nationalt] [HF er eksistentielt]
8	- <i>Vores lærer har vi i både samfundsfag, kristendom og historie, og nogle gange glemmer jeg, at historie er for sig.</i>	[HF er ikke karakteristisk]

God historieundervisning

Hvad er ifølge eleverne ingredienserne til god historieundervisning?

1	- <i>Alt er vigtigt at vide, fx at man gik fra at slå hinanden med spyd og så til pistoler.</i>	[Action]
2	- <i>Tit når vi læser, så flyver det bare lige ud næste dag.</i> - <i>Når man laver projektarbejde, hvor man har ret lang tid til det, og man skal huske det for at præsentere det, så lærer man mest.</i>	[Variation] [Fordybelse]
3	- <i>Fx i det her emne, var undervisningen for lang ved, at vi skulle sidde og læse 20 sider og se en video, som er ret lang.</i>	[Aktiv deltagelse]
4	- <i>Nogle gange siger vores lærer pludselig, "Hov, hvad vil I gerne lære om?", og så får vi måske en god ide.</i> - <i>Vores lærer går op i historie. Det betyder meget for ham. Ellers</i>	[Medindflydelse] [Engageret lærer]

	<i>kunne han ikke undervise i det. Han læser meget.</i> <i>- Hvis man er en uretfærdig og kedelig lærer, det skal du huske det her, så kommer du til at skrive meget hjem, for alle larmer bare.</i>	[Retfærdig lærer] (Jeg takker for tippet.)
5	<i>- Når man kommer et sted fra, så er det derfra mest spændende.</i> <i>- De indelukkede ting. Fx Nordkorea og Sovjetunionen.</i>	[Livsverden] [Mysterier]
6	<i>- Vi har kun 45 minutter. Der kommer et oplæg, så får vi opgaver, og så har vi dem for til næste gang.</i> <i>- Klassen er ret larmende. Dem, som er ligeglade, dem tager hun sig ikke af. Hun tager sig mere af dem, som gider lære noget.</i> <i>- I fx matematik kan man gå ud og lege for at lære, men i historie har vi et pensum, vi skal nå.</i>	[Tid] [Ro] [Leg]
7	<i>- Det er spændende, hvordan fx før i tiden havde vi ikke så godt et forhold til hele verden, men nu er vi mere en global verden, hvor vi kan forhandle sammen – snakke sammen.</i>	[Udsyn]
8	<i>- Hvis det er sjovt, så lærer man det hurtigere, og så husker man det også.</i> <i>- Fra 1.-6. lærte vi egentlig ikke så meget, men fra 7. gennemgik vi tingene meget grundigere.</i> <i>- Vores lærer er rigtig god. Hun laver de der tegninger, som er med til at gøre det lettere at forstå.</i> <i>- Det er meget vigtig at læreren har alle med. Så alle følger med i undervisningen.</i>	[Sjov] [Fordybelse] [Multimodalitet] [Læringsfællesskab]
9	<i>- Som historielærer skal man tale fra begge sider og ikke kun fra én side, så får man mere forståelse.</i>	[Nuanceret lærer]
10	<i>- Historie er spændende, men kan være kedeligt. Det her er fedt, for så skal vi ikke sidde i klassen og lave det samme som de gør.</i>	[Ud af klassen] (Velbekomme.)

Historisk viden

Hvordan mener eleverne, at historisk viden om fx vikingetiden bliver til? Og hvordan forklarer de, efter at være blevet præsenteret for to forskellige fortællinger om vikingetogter (Bilag C), at to historiske fremstillinger kan være modstridende?

1	- <i>Det der med generation, hvor man bare fortæller og fortæller.</i> - <i>En økse fx man har fundet, som man ikke kan bruge i dag. Så har man tænkt, det er nok ikke fra nutid. Det er nok noget der er sket.</i>	[H er overleveringer] [H er levn]
2	- <i>Når det er så lang tid siden, så bliver historierne altid lavet om. Lige meget hvad, hvis det ikke bliver skrevet ned, så bliver det altid lavet om.</i> - <i>Fortælling to giver mere mening. Den med at Frankrig blev så stærk, at vikingerne blev nødt til at lade være.</i> - <i>Fortælling ét lyder som fra en børnebog for 1.-3. klasse.</i>	[H er overleveringer] [H er entydig] [H er kompleks]
3	- <i>Der er mere fakta. Der blev nævnt årstal, og fx hvad de havde med sig. Den første var mere en fortælling.</i> - <i>Den første er bare en historie. Den anden har informationer.</i>	[H er faktuel] [H er informativ]
4	- <i>Det kan være, hvis den ene er fra en lidt ældre historiebog, og den anden er fra en lidt nyere, måske pga. det syn man havde på det tidspunkt, man skrev det på.</i> - <i>Det kan også være forskellige kilder, der er brugt til at skrive det.</i> - <i>Hvis man nu er stolt af vikingetiden, så vil man nok skrive noget godt om vikingerne, og hvis man ikke er så vild med vikingetiden, så kunne man skrive noget dårligt om dem.</i>	[H er subjektiv] [H er kildebaseret] [H er tendentiøs]
5	- <i>Det meste vi ved, er nok fra levn, altså alle de ting fra den tid, som vi har bearbejdet i dag og kigget lidt på og prøvet at regne ud, at det var det og det, der skete dengang. Et levn, eller en kilde, det</i>	[H er approksimeret]

	<i>kunne være et brev.</i>	
7	<i>- Hvis min historielærer fortæller mig om ting i vikingetiden, så har jeg nok ikke fået det samme at vide, som en anden elev på en anden skole har fået at vide af sin historielærer.</i>	[HF er subjektivt]
8	<i>- Vores lærer fortalte, at der kun var to mennesker på Noahs Ark, men der stod i bogen, at der var flere dyr. Det kan være, at det var for kompliceret, fordi vi gik i mindre klasser.</i>	[H er om religion]

Elevernes anden historie i skolen

Hvad tænker eleverne om at arbejde med deres anden historie i skolen?

1	<i>- Det handler altid om kristendom.</i>	[HF er om religion]
2	<i>- Vi lærer to ting på samme tid. Både her i skolen om kristendom og så derhjemme. Men de andre som er kristne, de får jo kun det om kristendom, fordi vi ikke har om andre lande.</i> <i>- Jeg forstår godt, hvorfor kristendom er hovedpunktet i Danmark, fordi det er et kristent land. I Saudi-Arabien tror jeg ikke, vi ville have så meget om kristendom.</i>	[HF er om religion] [HF er nationalt]
3	<i>- Vores lærer sagde, at vi kommer til at lære noget om slaver og nok også om Afrika.</i> <i>- Der er kun ting om slaver, når man snakker om Afrika. Der er ikke ting som fx Shaka Zulu.</i>	[HF er tematisk] [HF er ensidigt]
4	<i>- Der sker meget i Syrien. Og fx det der skete i Irak, det har vi ikke haft om. Eller jo, vi har kunnet vælge det. Folkedrab og sådan noget. Men ikke hvor vi har gået specifikt ind og set på det.</i> <i>- Hun sætter meget fokus på 2. verdenskrig. Det er fordi vi kan</i>	[HF er uaktuelt] [HF er om præstation]

	<i>komme op i det. Så vi klarer os godt til prøverne.</i> <i>- Krigen i Mellemøsten er holdninger. 2. verdenskrig er sket, og så ved man, hvad der er foregået. Og det er ikke bare en holdning.</i> <i>- 2. verdenskrig har jo været meget tæt på Danmark.</i>	[H er entydig, HF er faktisk] [HF er nationalt]
5	<i>- Vi har haft mulighed for at vælge at arbejde med det, men jeg følte mig ikke sikker i det, og vi skulle have karakter for det.</i> <i>- Jeg tror, de andre ville få mere forståelse for, hvor man kommer fra. De kan godt joke med, haha, der er jo ikke noget i vejen der, hvor du kommer fra. Ej, det tror du måske ikke, men altså ...</i>	[HF er om præstation] [H er inkluderende]
6	<i>- Vi har haft lidt om Vietnamkrigen. Jeg kan huske, at der var lidt baggrund om, hvorfor vores forældre flygtede.</i> <i>- Jeg tænker ikke over det, når vi har historie, at jeg godt vil vide noget om Vietnam, fordi det behøver jeg ikke. Danmarks historie er også meget interessant for mig selv.</i>	[H er årsagsforklaring] [HF er relevant]

Sammenfatning

Baseret på de mulige udlægninger af elevernes udsagn, har jeg sammenfattet følgende:

Historie

- vedrører makro, de store linjer i samfundet
- vedrører også mikro, de enkeltes liv og fortællinger
- er årsagsforklaringer og kan forklares med både strukturer og aktører
- skabes gennem beretninger, nogen skal skrive begivenhederne ned
- skabes ved at undersøge levn, som ikke kan anvendes i nutiden
- er konsensus, hvad folk bliver enige om, der er sket
- er prioriteret, det handler om det vigtige
- skabes både med og uden elevernes deltagelse
- overleveres fra generation til generation

- er om sammenlignelige tilstande uden sammenhæng imellem
- er om tilstande der forandrer sig i et kontinuum
- er egalitær, den skabes af alle, endda omnipræsent, den omhandler alt
- eksisterer ikke rigtigt uden for faget
- kan stigmatisere og skabe afstand til andre mennesker
- kan inkludere og give forståelse for andre mennesker
- kan indoktrinere
- er pragmatisk, den skal kunne bruges til noget
- er om slægt, religion, konflikt og grandiositet
- bør man vide nok om, det er et behov man har
- er entydig, kompleks, faktuel og informativ
- er subjektiv, tendentiøs og en approksimation af fortiden.

Historiefaget

- er faktuel og læsetungt
- er dannende, det er om noget, man ikke lærer af sig selv ude i livet
- er moraliserende, så man ved, hvor godt man har det
- er et underprioriteret fag, der er ikke timer nok
- er et mundtligt fag, hvor man bruger sproget og lærer nye ord
- behandler eksistentielle emner og behandler ikke eksistentielle emner
- handler mest om Danmark, men det er forståeligt og i øvrigt relevant
- er subjektivt, læreren bestemmer, hvad man får at vide
- er ikke karakteristisk, det minder om samfundsfag og kristendomskundskab
- er om religion, det handler altid om kristendom
- er tematisk, fx om slaver
- er ensidigt og præstationsorienteret.

Diskussion

Resultaterne er fremstillet og sammenfattet – men hvad viser de? Og hvordan viser de det? I dette afsnit laver jeg nedslag, diskuterer deres betydning og overvejer deres implikationer for praksis. Jeg tager naturligt afsæt i den historiedidaktiske baggrund, som jeg har beskrevet i introduktionen, men

i øvrigt anlægger jeg en eklektisk tilgang, hvor mine resultater er primære, og teoretiske referencer er udvalgt efter deres kontekstualiserende potentiale.

Elevernes forskellighed

Det kan ikke understreges nok, at min undersøgelse ikke er repræsentativ for dens målgruppe, men for at diskutere denne særlige målgruppes forhold til historie(faget) tager jeg afsæt i resultaternes naturlige kontekst, nemlig elevers forhold til historie(faget) i almindelighed.

Rapporten *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen* (Poulsen & Knudsen, 2015) kan tilbyde denne kontekst, idet den viser

væsentlige essenser af elevers opfattelser af historie, således som de er kommet til udtryk i forbindelse med vores interviews med grupper af elever (6.-9. klasse) i foråret 2015. (p. 9)

Dette er selvfølgelig ikke et tilfældigt sammenfald, da jeg som nævnt i min metoderedegørelse har ladet mit interviewdesign inspirere heraf bl.a. med et komparativt formål. Følgende kan kortfattet opsummeres:

- At historiefaget er *faktuelt, læsetungt og underprioriteret*, ligesom at indholdet *bestemmes af læreren* og i øvrigt mest er *om Danmark* findes udtrykt begge steder.
- Også i forhold til elevernes opfattelse af *historisk viden* er der ligheder. At forfattere kan have *forskellige perspektiver*, at tekster kan have *forskellige sværhedsgrader* og desuden at historiske fortællinger må være *kildebaserede* er bl.a. synspunkter der går igen.
- Om det *at være en del af historie(n)* og *at bruge historie* viser der sig desuden stor variation for begge resultatsæt. Nogle elever gør sig refleksioner på højt niveau, men for mange kan det være svært selvstændigt at sætte ord på konkretiseringer, og for endnu andre er historie kun et fag i skolen.

Ligheder er der altså ganske forventeligt nok af, og det ligger lige for at antage, at min målgruppe er lige så forskellig internt, som den er forskellig fra andre elever. Der er dog også forskelle at spore mellem resultatsættene, ligesom der i mine resultater udtrykkes forhold som giver anledning til eftertanke, hvilke jeg adresserer i de følgende afsnit.

Et spørgsmål om religion

- Vores lærer fortalte, at der kun var to mennesker på Noahs Ark, men der stod i bogen, at der var flere dyr. Det kan være, at det var for kompliceret, fordi vi gik i mindre klasser.

(Resultater: Historisk viden #8)

En altoverskyggende forskel på de to resultatsæt er religion, som har været et tilbagevendende tema for min målgruppe, men aldeles fraværende hos Poulsen og Knudsen (2015). Spørgsmålet er om det blot skyldes forskellige relevanskriterier for resultatfremstilling, eller om religion faktisk spiller så meget større en rolle for de elever, jeg har interviewet?

Selvom Danmark ikke er sekulariseret på forfatningsniveau (Statsministeriet, 1953), er folkekirkens medlemstal støt faldende (fra 89,3% i 1990 til 75,9% i 2017), og andelen af nyfødte der døbes er helt nede på 62% (Kirkeministeriet, 2017). Denne tendens understøttes af professor Phil Zuckermans (2008) forskning i sekularisering, der har ført ham til konklusionen, at Danmark (og Sverige)

are probably the least religious countries in the world, and possibly in the history of the world. (p. 2)

I kontrast hertil estimeres det, at mindst 80% af verdens befolkning er religiøse (CIA, n.d.), hvorfor forskellen mellem resultaterne ikke er så underlig. Men gør forskellen en forskel?

- Min mor har fortalt mig hvorfor vi thailændere tror på buddhisme. Nogen var ude at sejle, og da man så væltede, så overlevede de, der havde buddhisme-halskæder på.

(Resultater: Elevernes anden historie #3)

En elev fortæller om sit ophavslands historie. Er det blot en enkeltstående ureflekteret annektering af morens fortællinger, eller gælder der forskellige spilleregler for elevens danske og thailandske historieforståelse? Er elevens historiebevidsthed ikke alene dannet mellem videnskab og mystik, men ligefrem splittet herimellem (Lund, 2011, p. 27-28)?

Det virker som en oplagt mulighed for at stimulere elevens historiske tænkning gennem en undervisning, der tager afsæt i dennes livsverden, og som fx kan antage form af detektivarbejde med moderens hjælp: Hvorfra oprinder fortællingen? Kan den overleve kildekritik?

Heri ligger dog et moralsk dilemma: Er det lærerens job at udfordre elevens og moderens eget lille erindringsfællesskab, eller er det hellig grund?

- Vi lærer to ting på samme tid. Både her i skolen om kristendom og så derhjemme. Men de andre som er kristne, de får jo kun det om kristendom, fordi vi ikke har om andre lande.

- Jeg forstår godt, hvorfor kristendom er hovedpunktet i Danmark, fordi det er et kristent land. I Saudi-Arabien tror jeg ikke, vi ville have så meget om kristendom.

(Resultater: Elevernes anden historie i skolen #2)

Problemstillingen fremstår her mere vidtrækkende. Ikke bare elevernes anden historie er smeltet sammen med religiøse fortællinger, men selve konstitueringen af historie som livsvilkår lader til at være defineret af religion. En så fundamental hverdagsforestilling kan være sværere for eleverne at transcendere, idet forudsætningen for historisk tænkning er,

[...] at de reelt bliver usikre, lader sig udfordre, bliver nysgerrige – og ikke mindst er villige til at undersøge sagen nærmere. (Poulsen, 2015)

Det kræver altså en særlig indgang, som både vedkommer og overrasker. Og måske er det argument for en generel oprustning af historiefagets metodiske karakteristika i tale såvel som gøremål? For hvordan kan eleven ellers adskille historie og religion fra hinanden?

- Vores lærer har vi i både samfundsfag, kristendom og historie, og nogle gange glemmer jeg, at historie er for sig.

(Resultater: Historiefaget direkte #8)

Lærers historiebrug

Et udsagn, der særligt har givet mig anledning til eftertanke, er følgende:

- Der er kun ting om slaver, når man snakker om Afrika. Der er ikke ting som fx Shaka Zulu.

(Resultater: Elevernes anden historie i skolen #3)

Bør der være ting som Shaka Zulu? Hvad vedkommer det dansk historieundervisning? Og er det overhovedet praktisk muligt at undervise i, når man tager det beskedne lærebogsmateriale (Haas,

2014, p. 203-204) og den beskedne forberedelsestid i betragtning? Det er valide spørgsmål at stille, for hvad er Afrika da andet end slaver, Apartheid, folkemord vi aldrig hører om, sultne børn på tv og jagtturisme? Når Afrikas historie ureflekteret bearbejdes i et eurocentrisk perspektiv, forsømmes de drømme, helte og fællesskaber der også er, og som eleven med tilknytning til Afrika også har brug for at identificere sig med – og ikke mindst blive identificeret med af andre.

- Altså, der er jo mange ting, der er sket, som vi joker med, eller kaster efter hinanden. Fx slaver, så driller man hinanden. Eller ligesom hvis man siger til en udlænding, at “du har været med til terrorangreb og 9/11”, så kaster man det efter hinanden.

(Resultater: Historiebrug #2)

Er det ikke bare harmløst drilleri, eleven her udtrykker? Måske, men når man kaster noget, er det ikke altid til at vide, hvordan det rammer. Erving Goffman (1986) har desuden vist, hvordan sproget kan *stigmatisere* individer og dermed påvirke deres selvopfattelse og adfærd i en grad, så det skaber en selvopfyldende profeti. I de formative år er vi særligt sårbare.

- Som historielærer skal man tale fra begge sider og ikke kun fra én side, så får man mere forståelse.

(Resultater: God historieundervisning #9)

Nanna Bøndergaard Butters (2012) går et skridt videre: Historielæreren skal tåle selv at være objekt for analyse af positioner og forestillinger i en kontinuerlig proces – allerhelst i samspil med, og som forbillede for, eleverne (p. 172-173). Transcendental reduktion rinder i hu.

Spørgsmålet er, om det er nok? Det er jo ikke holdninger til slaveri, der er på spil. Det er en problemstilling, der kan minde om mediernes *agenda setting* (McCombs & Shaw, 1972). Ikke kun vinklingen af indholdet i undervisningen, men allerede udvælgelsen af det, fordrer nøje overvejelse.

Behovet for at præstere

- Vi har haft mulighed for at vælge at arbejde med det, men jeg følte mig ikke sikker i det, og vi skulle have karakter for det.

(Resultater: Elevernes anden historie i skolen #5)

Uden at ville gå for meget ind i diskussionerne om karakterers motivationelle fordele og ulemper,

deres pålidelighed eller deres eventuelle sociale slagside, fremhæver jeg alligevel dette udsagn som bemærkelsesværdigt. Elevens behov for at præstere har tydeligvis oversteget behovet om at arbejde med sin anden historie.

Det skorter da heller ikke på kritik af karakterræset i præstationssamfundet, som i øvrigt ofte kædes sammen med Ove Kaj Pedersens (2011) analyse af *konkurrencestaten*. De fleste lærere og elever, i udskolingen og videre frem, må dog nødvendigvis forholde sig til at karakterer er et vilkår for deres virke.

En rimelig udlægning må være, at eleven ikke har forventet at kunne mestre stoffet. Albert Bandura (1997) har beskrevet hvordan netop *mestringsforventninger* er kritiske for motivationen til at lære (p. 21-25, 36-45). I lyset af elevens vished om karakterbedømmelse, kan man dog overveje, om ikke snarere disponeringen er udtryk for rationel kalkule, der stemmer bedre overens med Victor Vrooms *forventningsteori* (Bandura, 1997, p. 125-126)?

Hvorom alting er, må lektien være, at elever ikke er på hjemmebane, bare fordi de har viden med hjemmefra – heller ikke de fagligt stærke elever. Ja, i særdeleshed ikke de fagligt stærke elever, kunne man fristes til at indskyde, idet de netop erkender udfordringen ved at gøre det personlige til genstand for historiefaglig systematik.

Er det for alvor historielærerens intention at inddrage elevernes historier i undervisningen, må vigtigheden af *stilladsering* (Wood, Bruner, & Ross, 1976) holdes for øje. Elever behøver hjælp til at reducere stoffets kompleksitet, at isolere det væsentlige og at fastholdes i deres arbejde, hvis deres hverdagsforestillinger skal udfordres frem for bekræftes. Det stiller store krav til lærerens historiefaglige og -didaktiske formåen at assistere elever med at udarbejde relevante og realistiske problemstillinger samt at lokalisere og udvælge lodige kilder inden for et måske ukendt og svært tilgængeligt område.

Når målet er Danmark

I dette sidste nedslag tager jeg afsæt i de resultater, der har dannet grundlag for den sammenfatning om historiefaget, der lyder at det “handler mest om Danmark, men det er forståeligt og i øvrigt relevant”. En elev udtrykker det således:

- Jeg tænker ikke over det, når vi har historie, at jeg godt vil vide noget om Vietnam, fordi det behøver jeg ikke. Danmarks historie er også meget interessant for mig selv.

(Resultater: Elevernes anden historie i skolen #6)

Selvom der ikke kan spores decideret uvilje mod Vietnams historie, udvises der omvendt heller ikke det store engagement. Hvis eleven vitterligt ikke er interesseret heri, bør det da ikke respekteres? Og er det virkelig nødvendigt at inddrage denne historie i undervisningen, for at eleven kan udvikle evnen til historisk tænkning?

Eller er det faktisk så enkelt, at i en dansk skolekontekst forstår eleven Vietnam som en del af sin egen lille historie og dermed ikke ser relevansen for “den store historie”?

Mange elever anser deres egen lille historie for vigtig primært for dem selv. Elever har svært ved at se den som relevant i skolefagets kontekst. (Poulsen & Knudsen, 2015, p. 11)

Det er tilsyneladende ikke en helt urimelig forklaringsmodel. En anden forklaring kunne være, at nogle elever bærer på traumer, som gør, at de helst vil fortrænge deres anden historie. Men ville de melde sig frivilligt til et interview, der netop handler herom?

- Jeg tænkte over som lille, hvorfor jeg egentlig er sorthåret, og de andre var lysere i huden, men nu ved jeg hvorfor jeg er anderledes, men ellers kan man ikke bruge den historie til det store.

(Resultater: Elevernes anden historie #5)

Denne elev har kunnet henlægge sine anderledes fysiske attributter til sin anden historie, men ellers er den ikke aktuel – fordi eleven er og føler sig dansk? Inden man *differentierer* “perkerne”, som gymnasielærer Margen Ott (2013, p. 35) har beskrevet det, må man overveje om man fastholder dem i en stigmatiserende position som udefrakommende, ved at botanisere i en tilknytning, de helst er foruden. For historie(n) begrænser måske vores muligheder, men den bestemmer dem vel ikke?

Konklusion

Gennem min undersøgelse har jeg forsøgt at få indsigt i udskolingselevs forhold til historie(faget), for hvem det er gældende, at mindst den ene af deres forældre er født og opvokset i et andet land

end Danmark. I den forbindelse har jeg interviewet 16 elever med tilknytning til sammenlagt 12 andre lande, som går i fem forskellige klasser på tre forskellige skoler. Min data er transskriberet, selekteret, tematiseret, kondenseret, fremstillet og sammenfattet i resultatafsnittet.

Variationen i mit resultatsæt afspejler den variation, man kan forvente for elevers forskellige forhold til historie(faget), som jeg har vist i diskussionsafsnittet *Elevernes forskellighed*. Derudover afspejler det også variationen i min gruppe af informanter, som jeg har vist i de afsnit, der følger det ovennævnte.

Det mest *fremtrædende*, jeg har kunnet udlede af mine resultater, er religionens betydning for de elever, jeg har interviewet. Betydningen varierer, men den går på tværs af skole, religion og tilknytning til andet land. For nogle elever er det fundamentalt for deres forståelsesramme.

Det mest *kritiske*, jeg har kunnet udlede, er betydningen af lærerens selektion af indhold allerede i planlægningsfasen, og faren for at man fx gennem tematisk indholdsudvælgelse kun får berørt skyggesiden af et erindringsfællesskab, som en eller flere elever identificerer sig med.

Det mest *banale*, men dog væsentlige, jeg har kunnet udlede, er vigtigheden af lærerens faglige støtte og vejledning uanset elevens personlige forudsætninger.

Det mest *fantastiske*, jeg har kunnet udlede, er den brede begejstring for historie, uanset om afsættet er det forestillede fællesskab Danmark eller et andet, samt elevernes mange velovervejede ingredienser til god historieundervisning.

Det *absolut vigtigste*, jeg har kunnet udlede, er de kvaliteter og egenskaber jeg kontinuerligt bør forsøge at opøve, kvalificere og forny som historielærere. Elevernes anbefalinger er engagement i historie(n), retfærdighed i klasseledelsen og nuanceret samt upartisk formidling. Jeg kan tilføje evne og villighed til at sætte sig selv på spil, udfordring af egne positioner og opmærksomhed på “perkernes” differenser (Ott, 2013, p. 35).

Der er ingen lette løsninger, ingen modeller, der passer til alle. Hver elev er sin egen *case*. Og i erkendelse heraf, vælger jeg at afrunde med Bent Flyvbjergs ord:

[S]and ekspertise bygger på intimt kendskab til tusindvis af cases og på evnen til at skelne mellem situationer, som kun er forskellige i nuancerne, uden at reducere dem til formler eller standardtilfælde (Brinkmann & Tanggaard, 2010, p. 483).

Litteratur

- Anderson, B. (2001). *Forestillede fællesskaber*. Roskilde Universitetsforlag.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder: En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Butters, N. B. (2014). At gøre eleverne til brugere af historie. In T. Binderup & B. Troelsen (Eds.), *Historiepædagogik* (pp. 169-189). Aarhus: KvaN.
- CIA. (n.d.). *The World Factbook — Central Intelligence Agency*. Retrieved from <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/fields/2122.html>
- Dahler-Larsen, P. (2008). *At fremstille kvalitative data* (2nd ed.). Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Danmarks Statistik. (2017). *Nyt fra Danmark Statistik* (198). Retrieved from <http://www.dst.dk/nytpdf/24085>
- Goffman, E. (1986). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. New York: Simon & Schuster, Inc.
- Greve, J., & Krassel, K. F. (2017). *PISA Etnisk 2015 – Hvordan elever med indvandrerbaggrund klarer sig i PISA-testen og deres holdninger og forventninger til naturvidenskab*. Retrieved from <http://uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf17/maj/170518-pisa-etnisk-2015.pdf?la=da>
- Haas, C. (2014). *Staten, eliten og os: Erindrings- og identitetspolitik mellem assimilation og livet i salatskålen*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Halkier, B. (2008). *Fokusgrupper* (2nd ed.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jacobsen, M. H., & Jensen, S. Q. (2013). *Kvalitative udfordringer*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jensen, B. E. (1996). Historiebevidsthed og historie – hvad er det? In H. Brinckmann & L. Rasmussen (Eds.), *Historieskabte såvel som historieskabende: 7 historiedidaktiske essays* (pp. 5-18). Gesten: OP-forlag.
- Kirkeministeriet. (2017). Folkekirkens medlemstal. Retrieved from

- <http://www.km.dk/folkekirken/kirkestatistik/folkekirkens-medlemstal/>
- Klafki, W. (2016). *Dannelsesteori og didaktik - nye studier* (3rd ed.). Aarhus: Forlaget Klim.
- Knudsen, H. E. (2014). *Historiefaget mellem skole og videnskab – en fagdidaktisk udfordring*. Retrieved from http://www.sdu.dk/-/media/files/forskning/phd/phd_hum/afhandlinger/2014/hek.pdf
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2008). *InterView: Introduktion til et håndværk* (2nd ed.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Københavns Kommune. (n.d.). Modersmålsundervisning. Retrieved from <http://www.kk.dk/modersmaal>
- Launsø, L., Rieper, O., & Olsen, L. (2017). *Forskning om og med mennesker* (7th ed.). København: Munksgaard.
- Lund, E. (2011). *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere* (4th ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Læseplan for faget historie*. (n.d.). Retrieved from <http://www.emu.dk/sites/default/files/L%C3%A6seplan%20for%20faget%20historie.pdf>
- McCombs, M. E., & Shaw, D. L. (1972). The Agenda-Setting Function of Mass Media. *Public Opinion Quarterly*, 36(2), 176. doi:10.1086/267990
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. (2014). *Bekendtgørelse om folkeskolens modersmålsundervisning* (689). Retrieved from <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=163933>
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. (2015). *Bekendtgørelse om formål, kompetencemål og færdigheds- og vidensmål for folkeskolens fag og emner (Fælles Mål)* (663). Retrieved from <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=170471>
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. (2016). *Bekendtgørelse om folkeskolens undervisning i dansk som andetsprog* (1053). Retrieved from <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=183352>
- Nielsen, C. T. (2015). Historie i konkurrencestaten. *Nordidactica*, 2015(3), 102-119. Retrieved from https://rucforsk.ruc.dk/ws/files/56707908/FULLTEXT01_1_.pdf
- Ott, M. (2013). Undervisning i det multikulturelle klasserum. *Noter*, 2013(199), 35-36. Retrieved from

<http://www.emu.dk/sites/default/files/Noter%20199%20-%20det%20multikulturelle%20klasseserum.pdf>

Pedersen, O. K. (2011). *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzels Forlag.

Poulsen, J. A. (2015). Historisk bevidsthed, tænkning og kompetencer? Retrieved from

<http://historielab.dk/historisk-bevidsthed-taenkning-og-kompetencer/>

Poulsen, J. A., & Knudsen, H. E. (2015). *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen*.

Retrieved from

<http://historielab.dk/wp-content/uploads/2016/01/Rapport-Historiefaget-i-fokus-dokumentationsindsatsen-enderlig-version.pdf>

Seixas, P., & Peck, C. (2004). Teaching Historical Thinking. In A. Sears & I. Wright (Eds.), *Challenges and prospects for Canadian social studies* (pp. 109-117). Vancouver: Pacific Educational Press.

Statsministeriet. (1953). *Danmarks Riges Grundlov* (169). Retrieved from

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=45902>

Trost, J., & Jeremiassen, L. (2010). *Interview i praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.

Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2015). *Bekendtgørelse om uddannelsen til*

professionsbachelor som lærer i folkeskolen (1068). Retrieved from

<https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=174218>

Udlændinge- og Integrationsministeriet. (n.d.). Statistiske definitioner — Det nationale integrationsbarometer. Retrieved from

<http://integrationsbarometer.dk/det-nationale-integrationsbarometer/statistiske-definitioner>

Undervisningsministeriet. (n.d.). *Datavarehus for grundskolen*. Retrieved from

<https://uddannelsesstatistik.dk/grundskolen>

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). THE ROLE OF TUTORING IN PROBLEM SOLVING. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.

doi:10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

Ziehe, T. (2004). *Øer af intensitet i et hav af rutine: Nye tekster om ungdom, skole og kultur*.

København: Politisk Revy.

Zuckerman, P. (2008). *Society without God: What the least religious nations can tell us about contentment*. New York University Press.

Bilag A

Kopi af e-mail som er sendt til udvalgte skoler for at indlede kontakt.

Kære historielærere i udskolingen og/eller anden rette vedkommende på [skolens navn]

Jeg henvender mig til jer da jeg er 4. års lærerstuderende i Silkeborg og i gang med at indsamle data til mit bachelorprojekt som handler om hvordan det er at have historieundervisning i Danmark når man helt eller delvist har rødder i et andet land.

Mit ønske er at kunne overvære en historiektion i udskolingen hos jer, og efterfølgende låne 3-4 elever til et gruppeinterview der tager 25-30 minutter. Det kan være elever som har en eller to forældre der er opvokset i et andet land, eller elever som endda selv er det.

Vil I være behjælpelige med at facilitere dette?

Jeg har stor sympati for det travle skema lærere og ledelse såvel som elever har på mange skoler, og derfor vil jeg gøre mig umage med at ulejligge jer mindst muligt. I øvrigt vil jeg understrege at jeg selvfølgelig behandler alle data anonymt.

Jeg ser frem til at høre fra jer. På forhånd tak.

De bedste hilsner

Jakob Mørup Wang

Tlf.: [xx xx xx xx]

E-mail: [xxx@xxx.xxx]

Bilag B

Interviewguide.

Præsentation:

- 1) Jeg undersøger hvordan det er at have historieundervisning i Danmark, når man enten selv, eller mindst én af ens forældre, er vokset op i et andet land.

Formalia:

- 1) Alder, køn og ophav? (ophav = egen + forældres opvækst)
- 2) I forstår at samtalen optages, men at det behandles anonymt?

Historieforståelse/-forventninger:

- 1) Hvem skaber historien?
- 2) Hvad handler historieundervisningen om?
 - a) Hvad er spændende og relevant for jer?
 - b) Hvad er vigtigt at lære?
 - c) Lærer I noget om jer selv i historie?
- 3) Hvordan foregår historieundervisningen?
 - a) Hvornår lærer I bedst?
 - b) Hvad betyder det at man har en god historielærer?
- 4) Hvordan opfatter I historie som et fag i skolen i forhold til andre fag?
- 5) Hvorfor er vikingefortællingerne forskellige?
 - a) Hvordan kan man overhovedet vide noget om vikingetiden?
 - b) Hvad er forskellen på fortid (levet historie) og historie (fortalt historie)?
- 6) Hvordan er I en del af historien?
 - a) Hvilken historie er I en del af?
- 7) Bruger I historie?
 - a) Hvordan kan man bruge historie?
- 8) Har I arbejdet med historie der handler om jeres andet land?
 - a) Hvad fik I ud af det / hvad ville I få ud af det?
 - b) Hvad fik de andre ud af det / hvad ville de få ud af det?
 - c) Kan I bruge den historie til noget andet, end I kan bruge den danske?
- 9) Har I oplevet noget i historie, der ikke stemmer overens med hvad I ellers ved?
 - a) Hvad kan forklaringen være?

Bilag C

Fortællinger om vikingetogter venligst udlånt af Jens Aage Poulsen og Heidi Eskelund Knudsen.

Fortælling 1: Vikingetogter

Kap. 1:

Folk i Norden levede som fredelige bønder. Men omkring år 800 opstod der uro hos nordboerne eller vikingerne, som de blev kaldt. De var blevet trætte af at sidde stille derhjemme.

Vikingerne var gode til at bygge skibe. Med dem sejlede de ud for at røve og plyndre.



Kap 2:

De sejlede mod England og Frankrig, som var rige lande. Især på klostrene var der mange kostbarheder. Dem ville vikingerne have. De tænkte ikke på, at det var forkert. Hvis munkene prøvede at stoppe plyndringerne, blev de slået ihjel.

Franskmænd, englændere og andre folk, som vikingerne overfaldt, var fortvivlede. Men de kunne ikke gøre noget.



Kap 3:

Til sidst erobrede vikingerne sig i store dele af England og i Normandiet i Frankrig. Ja, vikingerne nåede helt til Italien.

Omkring år 1000 blev nordboerne kristne. De forstod, at det var forkert at plyndre og røve i andre kristne lande. Derfor holdt vikingetiden op.



Fortælling 2: Vikingetogter

Kap 1:

Vikingetiden begyndte omkring år 700. Dengang var de fleste mennesker i Norden bønder.

Flere steder ved kysten opstod der handelspladser og byer. Her solgte bønder og håndværkere deres varer, og købmænd fra det meste af Europa sejlede dertil for at handle.

Nordboerne var også gode til at bygge skibe. Med dem sejlede de ud for at handle. For at beskytte skibet og varerne, var folk bevæbnede.



Kap 2:

Men nordboerne var ikke kun fredelige købmænd, der sejlede ud for at handle. Ind imellem røvede og plyndrede de, hvor de kom frem.

Det gik især ud over England og Frankrig. Dengang var de ikke samlede lande, men var delt mellem flere konger og høvdinge, der jævnligt var i indbyrdes krig.



Kap 3:

Derfor var englænderne og franskmændene ikke stærke nok til at holde vikingerne væk. Efterhånden erobrede vikingerne store dele af England og Normandiet. Ja, vikingerne nåede helt til Italien.

I løbet af 1000-tallet blev England og Frankrig samlet under stærke konger. Det betød, at vikingerne måtte opgive deres togter.



Bilag D

Uddrag af transskribering.

01	Hvem skaber historien?
02	- Det er nok min mor. Hvor familiens slægt er fra. Det er nok min mor.
03	- Mine forældre. Der er en hel masse historie som jeg har i hovedet, fra dem, fra deres liv.
04	- Jeg tænker også mine forældre.
05	- Mine forældre og bedsteforældre.
06	Hvad handler historie om?
07	- At vi får kendskab til forskellige begivenheder der har været i verden.
08	- Om fortiden.
09	- Det kan være forskellige krige der har været.
10	- At få noget viden.
11	Hvad synes I er spændende i historie?
12	- Det hele.
13	- Også det hele, men selvfølgelig når man kommer fra ét sted af, så synes man det er mest
14	spændende.
15	- Lidt det hele, det nye man får lært om fx hvad der er sket. Er det virkelig sket?
16	- Det der med de indelukkede ting. Fx Nordkorea, Sovjetunionen, de ting man ikke ved så meget
17	om. Man ved hvad tankegangen har været, men ikke hvad der skete præcis.
18	- Vores lærer har sat meget fokus på 2. verdenskrig, og det har hun gjort siden 7. Der er en del hun
19	vil have vi skal vide om 2. verdenskrig, også fordi der er jo rigtig mange ting der var sket i 2.
20	verdenskrig, så hun vil godt have vi får det hele med, hvis vi bliver trukket op i historie.
21	- Og så kan man jo hurtigt sige noget der er forkert, fordi der er jo mange forskellige urigtige kilder,
22	eller hvad man kalder det, så jeg tror hun vil have at vi ved hvad der egentlig skete og sådan nogle
23	ting. Der er jo tit hvor der står sådan at Hitler har gjort det og det og det, og så har det ikke helt
24	været det der præcis er sket, men det har egentlig bare været nogle kilder, som ikke har været
25	oprigtige. Hun har haft meget fokus på kildekritik.
26	- Hun er meget imod Wikipedia, det vil hun overhovedet ikke have vi er inde på.
27	- Kilder som vi bruger i undervisningen, fx Gyldendal, det er jo noget man bruger i
28	skoleundervisning, det er sådan noget der ikke må være forkerte oplysninger i.
29	- Men man kan aldrig være helt sikker på der ikke er forkerte oplysninger alligevel.
30	- Jeg synes det hele er spændende.