



VILD MED DANMARK

- *Bikulturelle elevers møde med Danmarks historie*

Thomas Haislund Andersen - LV14s007

Niels Therkildsen - LV14s019

Bachelorprojekt i linjefaget Historie

Professionshøjskolen ABSALON, Vordingborg

Indholdsfortegnelse

Indledning - Side 3

Undersøgellesdesign - Side 4

- **Arbejdsspørgsmål - Side 4**
- **Videnskabsteoretisk tilgang - Side 5**
- **Beskrivelse af undersøgelsesdesign - Side 6**
- **Et kritisk blik på undersøgelsesdesign - Side 8**

Analysebegreber og deres teoretiske kontekst - Side 10

- **Kulturelle kategorier - Side 10**
 - **Kultur - forsøg på en definition - Side 10**
 - **Forestillede fællesskaber - Side 11**
 - **National kultur - Side 12**
 - **Bikulturel identitet - Side 12**
 - **Multikulturelitet - Side 13**
- **Didaktiske kategorier - Side 13**
 - **Mål og midler - Side 13**
 - **De tre fagsyn - Side 15**
 - **Fagsyn: Historiefaget som kundskab - Side 15**
 - **Fagsyn: Historiefaget som kompetence - Side 16**
 - **Fagsyn: Historiefaget som livsverden - Side 17**

Empiri og analyse - Side 19

- **Fagformål og FFM - Side 19**
- **Historiekanon - Side 21**
- **Opsamling - Side 21**
- **Eleverne - Side 22**
 - **Kulturel identitet - Side 22**
 - **Elevernes fagsyn - Side 25**
- **Lærerindflydelse - Side 26**

Sammenfatning af analyse - Side 29

Diskussion - Side 30

Konklusion - Side 33

Perspektivering - Side 34

- **Alternativ FFM og didaktisk forslag - Side 35**

Bibliografi - Side 40

INDLEDNING

“Jeg har det sådan, at hvis man kan kongerækken, så føler man sig måske lidt mere dansk.”

Vedad, 14 år

De senere års influks af særligt syriske flygtningebørn i den danske folkeskole er endnu et eksempel på, at skolen - ligesom resten af Danmark - befinder sig i globaliseringens tidsalder, hvor tilstedeværelsen af elever med forskellige kulturelle baggrunde og forforståelser er et grundvilkår.

Denne nye, multikulturelle virkelighed har affødt forskellige reaktioner. F.eks. er det i denne globaliserede ophavssituation, man skal forstå indskrivningen af *“fortrolighed med dansk kultur og historie”* i Folkeskolens Formålsparagraf, stk. 2 i 2006 og indførelsen af *Historiekanon* som en del af Fælles Mål i 2009.

Begge tiltag gav udtryk for en mere eller mindre eksplicit opfattelse af historie som et vigtigt redskab i bevarelsen af en særlig dansk identitet, men de gav dermed også faget en identitetspolitisk opgave tilbage, som af mange ses som et problematisk udtryk for nationalistisk indoktrinering.

I nærværende opgave ønsker vi at indkredse problematikken om historiefagets rolle i en multikulturel skole ved at kigge nærmere på, hvordan stridens kerne - elever med anden kulturel baggrund - reelt opfatter historieundervisningen, og hvilke handleanvisninger i forhold til folkeskolens historiedidaktiske praksis, vi kan udlede af deres oplevelse. Vi arbejder derfor i nedenstående ud fra følgende problemformulering:

Hvordan oplever bikulturelle elever historie som fag, og hvilke konsekvenser har skolens multikulturelle virkelighed for historieundervisningen?.

I vores besvarelse af nærværende problemformulering vil vi først præsentere den gennemførte undersøgelses videnskabsteoretiske udgangspunkt. Efter en redegørelse for og diskussion af undersøgelsesdesign, vil vi foretage en teoretisk gennemgang af centrale kulturbegreber. Vi vil ligeledes på baggrund af et litteraturstudie definere tre *historiefagsyn*, som vi vil anvende i vores efterfølgende analyse og kategorisering af, hvordan historie opfattes af hhv. styringsdokumenter, lærere og elever.

På baggrund af analysens konklusioner vil vi herefter diskutere etikken i historiefagets rolle som identitetspolitik set i relation til elevernes oplevelse af faget. Dette med henblik på at pege på evt. problemer i folkeskolens nuværende praksis. Som kulmination på opgaven vil vi fremlægge en begrundet skitse til en historiedidaktisk forsvarlig operationalisering af fagets politisk definerede målsætning.

Vi forsøger i det følgende ikke at kritisere eller problematisere de styringsdokumenter, der formulerer historiefaget i folkeskolen. Vi anser faget ifølge styringsdokumenterne som en (ud)dannelsesmæssige opgave, skolen har fået i opdrag af det politiske niveau, og som derfor ikke står til at diskuteres. Vores mål er derfor at foreslå en optimal praksis indenfor disse rammer.

UNDERSØGELSESDSIGN

I det følgende vil vi redegøre for de undersøgelsesspørgsmål, vi har udledt af den overordnede problemformulering. Vi vil med afsæt i undersøgelsesspørgsmålene redegøre for den gennemførte undersøgelses videnskabsteoretiske fundament og redegøre for, hvordan vi har forsøgt at omformulere denne teori til praksis. Vi vil i denne forbindelse komme ind på undersøgelsens begrænsninger og generelle videnskabelige værdi.

Arbejdsspørgsmål

Vores arbejde har som tidligere angivet taget sit udgangspunkt i følgende problemformulering:

Hvordan oplever bikulturelle elever historie som fag, og hvilke konsekvenser har skolens multikulturelle virkelighed for historieundervisningen?

Det er ved første øjekast let at se, at problemformuleringen er delt op i to delspørgsmål, hvor det første lidt snævert kan karakteriseres som beskrivende, mens det sidste i højere grad er vurderende og diskuterende. Men i al væsentlighed afhænger svaret på det sidste delspørgsmål af svaret på det første: Vi kan ikke diskutere multikulturalitetens konsekvenser i makroperspektiv, før vi har set på mikroperspektivet, nemlig folkeskolens multikulturelle hverdag. Derfor har vi i den gennemførte undersøgelse fokuseret på problemformuleringens første delspørgsmål: Hvordan oplever bikulturelle elever historiefaget?

Men udover blot at beskrive elevernes fagopfattelse, forsøger vi i undersøgelsen af slå bro fra mikro- til makroperspektiv ved at undersøge *konsekvenserne* af de bikulturelle elevers oplevelse af historie. Dette gør vi ved se på den eventuelle indflydelse af elevens bikulturelle baggrund på dennes oplevelse af historie, og hvordan dette spiller sammen med, hvordan historiefaget kontinuerligt konstrueres i skolen fra officielt hold, nemlig vha de gældende styringsdokumenter og lærernes undervisning.

I denne udvidede undersøgelse har vi således arbejdet ud fra følgende arbejdsspørgsmål:

- Hvad siger styringsdokumenterne om historiefagets forhold til national identitet?
- Hvordan ser bikulturelle elever sig selv ift. danmarkshistorien?
- Hvor stor indflydelse har lærernes historiesyn og undervisning på elevernes oplevelse af faget?

Undersøgelsens genstand er således ikke blot den bikulturelle elev og dennes oplevelse, men samspillet mellem denne, den oplevede undervisning og styringsdokumenterne. Eller med andre ord: Eleven, læreren og skolen.

Videnskabsteoretisk tilgang

Når vi i undersøgelsesspørgsmålet understreger, at vi er interesserede i elevernes *oplevelse* af historiefaget, giver vi udtryk for en grundhypotese om, at de to størrelser - *bikulturelle elever* og *historiefaget* - ikke befinder sig i et

direkte epistemologisk forhold, men at den enkeltes elevs møde med historiefaget er en dynamisk, konstruktivistisk og individuel proces, hvorigennem eleven danner sig et billede af, hvad historie som fag er for en størrelse.

Hvis vi således accepterer den socialkonstruktivistiske ontologi som præmis, er det naturligt, at en undersøgelse af elevers fagopfattelse må ligge et sted mellem den socialkonstruktivistiske og den fænomenologiske videnskabsteori. Eftersom det i nærværende undersøgelse er et øjebliksbillede af elevernes oplevelse - eller *"livsverden"* - der undersøges, er vi interesserede i denne, som den allerede forefindes i den antropologiske nutid, vi har defineret som umiddelbart før interviewet.

En fænomenologisk undersøgelse vil per definition være kvalitativ, eftersom en individuel livsverden ikke umiddelbart lader sig kvantificere. I stedet er fokus på dybdeforståelsen af informanternes subjektive sandhed.

Om kvalitative undersøgelser, skriver Kvale & Brinkmann (2009)

"Den kvalitative holdning indebærer, at der fokuseres på de kulturelle, hverdagslige og situerede aspekter af menneskelig tænkning, læring, viden, handlen og vores måder at forstå os selv som personer på, og den stilles op som modsætning til de "teknificerede" tilgange til forskningen om mennesker."

Med andre ord er den kvalitative undersøgelses fokus på det situerede mennesker og deres selvforståelser. I vores tilfælde er det eleverne, der er situerede af en skole og en historieundervisning, og deres forståelse af deres rolle som elever i et fag, der undersøges.

Vi erkender, at vi i socialkonstruktivistisk optik i interviewsituationen ikke kan undgå at påvirke informanternes erkendelse, men idealet har dog været at lade eleverne frit fortælle om deres oplevelse, og at anlægge det fænomenologiske *førstepersonsperspektiv* (Petersen & Christoffersen 2017)

Beskrivelse af undersøgelsesdesign

Som tidligere anført omfatter undersøgelsens felt tre grupper af aktører: *elever, lærere og skolen.*

Skolens perspektiv udlægges igennem en analyse af relevante styringsdokumenter, som vil blive præsenteret senere i afsnittet *Analyse og diskussion*.

Hvad angår de bikulturelle elever og deres læreres perspektiv, må man fra et fænomenologisk standpunkt gå ud fra, at der ikke findes bedre svar end dem, subjektet selv giver. Med andre ord står det kvalitative interview i fokus.

Omend undersøgelsen i sig selv er kvalitativ med de heraf følgende problematikker ift. reliabilitet og repræsentativitet, har vi dog ønsket en vis bredde i den indsamlede empiri. Ud fra en afvejning af, hvad der syntes praktisk gennemførligt, udvalgte vi tre udskolingsklasser fra en større dansk provinsskole. At gennemføre undersøgelsen på én skole medfører styrker og svagheder for det indsamlede datamateriale.

En særlig svaghed er risikoen for, at eventuelle generelle tendenser hos informanterne ikke er slet så generelle, men udtryk for en lokal skolekultur. I al almindelighed skal man dog være forsigtig med at generalisere ud fra fænomenologiske undersøgelser (Petersen & Christoffersen 2017). Vi vurderer dog, at risikoen for, at materialet alene ville give udtryk for en lokal, isoleret og homogen variant var omend meget lille, ikke mindst pga. vores valg af skole: På den konkrete skole er udskolingsafdelingen opdelt i tre teams, der opererer uafhængigt; hvert team har sin egen, separate fløj, hvorved såvel lærere som elever kun har liden omgang med andre teams.

Vi udvalgte en klasse fra hvert team ud fra kriterierne om, at vi ønskede én klasse fra hver udskolingsårgang, og at klassen skulle have en repræsentation af tosprogede elever.

Fra hver klasse udvalgte vi herefter to elever som informanter ud fra kriteriet om en nogenlunde ligelig fordeling af drenge og piger set ift. hele populationen, at informanterne var registrerede som tosprogede, og særligt at de udvalgte informanter havde haft længere tids skolegang i Danmark.

At den overvejende del af elevinformanterne således er født og opvokset i Danmark og har haft hele deres skolegang i den danske folkeskole, har selvfølgelig indflydelse på de indsamlede data, men som det vil fremgå af den

senere redegørelse for begrebet *bikulturalitet* er det netop den overvejende “danske” opvækst, der gør denne informantgruppe interessant.

Hvad angår lærerinformanterne, kan denne gruppe ikke beskrives som særligt bred ift. repræsentativitet. De tre lærer omfatter to mænd og én kvinde, der dog alle er under 40 med mellem tre og 11 års undervisningserfaring

Vi gennemførte herefter vores undersøgelse i hver af de tre klasser. Undersøgelsen bestod af tre dele:

- Observation af historieundervisning
- Interview med elevinformanter vha. interviewguide (Bilag 1)
- Interview med lærer vha. interviewguide (Bilag 2)

Observationen blev gennemført som åben observation af 1. orden med fokus på det historiesyn, der måtte komme til udtryk hos såvel lærer som elever. Observationen har som sådan ikke haft til formål at indhente selvstændig empiri, men at give de efterfølgende interviews en referenceramme og samtidig danne grundlag for en vurdering af, om lærerne ifm. interview udtrykte sig om deres reelle praksis eller primært positionerede sig.

I umiddelbar forlængelse af observationen gennemførte vi separate interview med de to elevinformanter ud fra princippet om det antropologiske interview (Glasdam 2016). Vi gennemførte således interviewet som semistruktureret interview med udgangspunkt i en interviewguide, men med fokus på, at informantens oplevelser, forståelser og intentioner kom til udtryk.

I hver klasse afsluttede vi undersøgelsen med et antropologisk interview med klassens historielærer, der sammen med den observerede undervisning kunne give et indblik i lærerens historiesyn og undervisningsstil.

Et kritisk blik på undersøgelsesdesign

Som tidligere nævnt, er svært generaliserbare resultater et af den fænomenologiske tilgangs kendetegn. Den kvalitative dybdeundersøgelse af informanternes livsverden giver ofte en undersøgelse, der har en høj grad af indre *validitet*, men en lav grad af *reliabilitet*, både grundet den som regel lille gruppe af informanter, men også det primære undersøgelsesobjekts - oplevelsens - partikulære natur.

Der er med andre ord ingen garantier for, at de udvalgte informanternes livsverdener, som de kommer til udtryk i interviewet, er repræsentative for populationen, eller at de kan beskrives i en sådan grad, at der kan generaliseres ud fra de indsamlede data. Der kan således ikke udledes *evidens* af undersøgelsen (metodeguiden.au.dk).

Den manglende reliabilitet gør sig også gældende i vores undersøgelse. Omend vi har gjort os anstrengelser for at sikre, informanterne er repræsentative for populationen, er der simpelthen tale om et for lille datamateriale til, at der kan drages almengyldige konklusioner på baggrund heraf. Det indsamlede datamateriale kan dog forventes at give et indblik i *bredden* af elevopfattelser; om der selv i en lille population er en entydig eller forskelligartet opfattelse af, hvad historiefaget *er* og *vil*.

Udover den svage reliabilitet er især ét af de formulerede arbejdsspørgsmål problematisk ift. den etnografiske metode, som undersøgelsen er baseret på. Spørgsmålet lyder:

Hvor stor indflydelse har lærernes historiesyn og undervisning på elevernes oplevelse af faget?

Spørgsmålet lægger grundlæggende op til en undersøgelse af kausalitet mellem lærernes og elevernes opfattelser af historiefaget. En sådan direkte kausalitet kan ikke fastslås uden for en positivistisk eksperimentel opstilling, hvor faktorer kan isoleres, og hvor resultater er reproducerbare (Petersen & Christoffersen 2017). Et etnografisk studie, der studerer levet liv, kan således ikke påvise kausalitet, men dog pege på tendenser.

I den beskrevne undersøgelse kigger vi således på såvel elevers og læreres historiesyn og den undervisning, som medierer mellem de to. Vi kan herved ikke påvise nogen kausalitet, men vi kan dog omvendt betvivle f.eks. indflydelsen af lærerens historiesyn på dennes praktisk gennemførte undervisning og herved opnå større indsigt i de grumsede læreprocesser, der udgør historieundervisningen i folkeskole.

Som tidligere nævnt har den fænomenologiske videnskabsteori den grundindstilling, at de bedste svar fås fra undersøgelsessubjektet. Som tidligere nævnt, kan man dog i en interviewsituation forvente, at subjektet vil forsøge at

positionere sig på baggrund af forskellige forhold (Glasdam 2016). I vores lærerinterviews er det således rimeligt at antage, at de linjefagsuddannede historielærere vil positionere sig tydeligere til fordel for nyere historiedidaktiske strømninger, end deres undervisning måske afspejler. Vi har derfor ifm. lærerinterviews netop undladt at bruge fagord, der kunne opfattes som ladet i positiv eller negativ retning, og der bliver aldrig spurgt direkte til lærerens historiesyn, men i stedet til, hvad de ser som undervisningens udcome. At både lærere såvel som elever ikke udtrykker sig frit om deres livsverden, men i stedet svarer strategisk, er dog en grundlæggende svaghed ved undersøgelsens afhængighed af interviews.

ANALYSEBEGREBER OG DERES TEORETISKE KONTEKST

I det følgende afsnit vil vi udlægge en række begreber, der er centrale for analysen. Eftersom opgavens problemformulering kredser omkring forholdet mellem kulturel identitet og historiesyn, finder vi det naturligt at fokusere det teoretiske begrebsapparat på netop disse to begreber: *kultur* og *historiesyn*.

Mens en udlægning af det sidste afføder en tour de force rundt i de mest indflydelsesrige retninger indenfor historiedidaktikken, har afsnittet om kulturel identitet sit teoretiske fundament inden for socialpsykologi og sociolingvistik. Når vi således involverer andre videnskabelige discipliner end historie, er det dog med fokus på de udvalgte begrebers anvendelighed i belysningen af eventuelle konsekvenser af historiedidaktiske positioner. Mens vi er opmærksomme på faren for at ende i tværfaglig *cherry picking*, har vi dog tilladt at begrænse vores præsentation af det kulturfaglige felt til det snævre felt af begreber, det har relevans i en historiefaglig kontekst.

KULTURELLE KATEGORIER

Kultur - forsøg på en definition

Kultur er muligvis et af de mest omdiskuterede begreber i bred anvendelse. Netop dét, at ordet er højfrekvent i den moderne offentlige debat, gør det til et

udfordrende begreb at bruge i akademiske sammenhænge. Når vi i det følgende anvender *kultur* som begreb, anlægger vi et antropologisk/etnografisk perspektiv:

“The integrated pattern of human knowledge, belief, and behavior that depends upon the capacity for learning and transmitting knowledge to succeeding generations,”

(Just & Monaghan 2000: 12)

Kultur er ifølge denne definition en immateriel og dynamisk størrelse, der konstant videreformidles og genskabes i sociale interaktioner. Kulturen er tillært vanetænkning.

Forestillede fællesskaber

En del af denne vanetænkning er de næsten uendelige mængder symboler, vi ganske ubevidst omgiver os med, og som ifølge en funktionalistisk tankegang udspringer af et behov for semiotiske symboler til mellemmenneskelig kommunikation (Brejnrod 2007). Hvis vi således betragter dette system af symboler og ritualer som central del af kulturen, kan vi sige, at *fællesskabet skaber en kultur* med henblik på opretholdelsen af netop fællesskabet.

Men som historikeren Benedict Anderson gjorde opmærksom på i sin bog fra 1983, *Imagined Communities*, har forholdet mellem kultur og fællesskab i moderne tid ofte været omvendt. I stedet for, at *fællesskabet skaber en kultur*, har *kulturen skabt fællesskabet*. Anderson, der interesserer sig særligt for nationalstatens kultur, påpeger det idiosynkratiske i begrebet national identitet:

”Medlemmerne af selv den mindste nation vil aldrig kende de fleste af deres fæller, møde dem eller endsige høre om dem. Alligevel findes i tankerne hos hver enkelt billedet af deres fællesskab”.

(Anderson 2001)

Andersons pointe er, at den nationale identitet - som i Vesten ofte er den stærkeste gruppeidentitet, individet har - er en konstruktion, der opstod som reaktion på andre store fortællingers død i forbindelse med industrialiseringen. Den nationale kultur blev rent ud sagt *skabt* af magthaverne i de enkelte nationalstater, der opstod i tiden efter Napoleonskrigene, ved at skabe et

ensrettet og afgrænset sæt af symboler. (Anderson 2001). Skolen blev i Danmark et vigtigt led i denne nationaliseringsproces (Feldbæk 1991).

Anderson understreger desuden, at denne form for *nation building* ikke er statisk og afsluttet størrelse, men en konstant, igangværende konstruktiv proces, der dog i de fleste vestlige lande ikke længere primært drives af staten, men af fællesskabets menige medlemmer. (Anderson 2001).

National kultur

Med dannelsen af de europæiske nationalstater i kølvandet på napoleonskrigene i starten af 1800-tallet, kom sprog - og ikke mindst historie - til at spille et langt mere fremtrædende politisk rolle, end det havde været tilfældet i imperiernes Europa.

Romantikens tænkning om *nationen* som en sproglig og historisk enhed bundet til et afgrænset territorium (Feldbæk 1991), er i det store og hele bevaret op til i dag, hvor udtryk som "etnisk dansk"¹ og "anden etnisk baggrund"² er i almen brug. Danmark som nation er med andre ord fortsat populært defineret ud fra etnicitet. Korsgaard (2016) benævner denne form for national identitet *ethnos* og sætter den op overfor en form for national identitet som han betegner *demos*. En national identitet baseret på *demos* finder vi bl.a. i den franske republik, men nok tydeligst i det stærkt multikulturelle USA, hvor nationalitetsfølelse dårligt kan baseres på befolkningens etniske ophav, men derimod på støtten til en række universelle værdier, der søges fremmet gennem en meget målrettet form for historiebrug, som Nussbaum (2015) kalder *social poesi* - en værdiladet fortælling, der formidler *demos*-nationale værdier i en følelsesmættet form.

Bikulturel identitet

Ordet bikulturel udspringer som sådan af den globaliserede og multikulturelle virkelighed, som de fleste nationalstater mere eller mindre modvilligt befinder sig i, og beskriver en situation, som i medierne ofte koges ned til: "... af anden etnisk baggrund"³.

¹ <https://www.bt.dk/politik/overblik-paa-fem-gymnasier-er-etnisk-danske-elever-i-undertal>

² <https://www.b.dk/politiko/man-sender-et-signal-til-unge-med-anden-etnisk-baggrund-om-a-t-de-ikke-er-rig>

³ <https://www.information.dk/telegram/2014/05/nye-befolkningstal-stadig-flere-danmark>

Som begreb er bikulturel identitet hentet fra socialpsykologien, hvor det optræder særligt hyppigt i australsk forskning. Omend der er varierende definitioner, vil vi i det følgende benytte forstå bikulturel identitet, som beskrevet hos Chu, White & Verrelli 2017 (s. 229):

“... Bicultural identity refers to the outcome of experiencing two cultures simultaneously, where the values, traditional systems, and behaviours pertaining to one’s heritage culture (...) and the dominant national culture are integrated within the self.”

I en dansk sammenhæng skolesammenhæng finder man altså en bikulturel identitet hos elever, der simultant identificerer sig med såvel forældrenes eller bedsteforældrenes oprindelsesland såvel som Danmark, og som integrerer denne dualitet i en såkaldt *bindestregsidentitet*⁴ (Chu, White & Verrelli 2017, vores oversættelse), f.eks. dansk-tyrker, dansk-iraker e.l.. Berry (1997) ser således en bikulturel identitet som udtryk for, at subjektet har valgt *integration* som primær akkulturationsstrategi frem for *separation*, *assimilation* eller *marginalisering*.

Multikulturalitet

Ordet *multikulturel* bliver i det følgende anvendt til at beskrive den simultane tilstedeværelsen af flere forskellige nationale og/eller etniske kulturer inden for samme stat. I en udvidelse af Fleischman og Verkuytens (2016) kritik af bikulturalitetsbegrebet kan det fremføres, at multikulturalitet som begreb i sig selv er problematisk, eftersom intet samfund er monokulturelt, pga. tilstedeværelsen af en rig variation af regionale og interessebestemte subkulturer.

Omend vi er opmærksomme på, at såvel som bi- som multikulturalitetsbegrebet har *bias* til fordel for kulturel variation af national karakter, benytter vi det dog ikke desto mindre, eftersom vores undersøgelse med sit fænomenologiske afsæt fokuserer på, hvad der kan beskrives som forholdet mellem *oplevet* multikultur og *oplevet* monokultur.

⁴ *Hyphenated cultural identity*

DIDAKTISKE KATEGORIER

Mål og midler

I det følgende afsnit vil vi på baggrund af et udvalg af historiedidaktisk strømninger forsøge at udlede et sæt arketyperiske historiefagsyn, som vi efterfølgende vil benytte i vores analyse.

Når vi i det efterfølgende benytter begrebet *fagsyn*, er det som betegnelse for den hos individer ofte udtalte forforståelse af historiefagets formål og felt. Begrebet adskiller sig således fra f.eks. *historiebevidsthed* ved, at det ikke fokuserer på, hvilke konkrete forestillinger eller opfattelser, subjektet måtte have, men hvilke dele af disse opfattelser, subjektet selv tillægger værdi.

Det er en gammelkendt sandhed, at skolefag er en konstruktion (Spanget Christensen 2015), men mens undervisningssystemet og særligt læreren ofte bliver set som den skabende part, glemmer man ofte, at eleverne i en socialkonstruktiv optik nødvendigvis må være ligeværdige og aktive deltagere i denne proces (Ibid.). Historiefagsyn forefindes således ikke blot hos lærere, men i lige så høj grad hos de elever, der oplever faget.

Når vi i det efterfølgende præsenterer det teoretisk fundament for de forskellige fagsyn, er det dog ikke desto mindre med udgangspunkt i fire forskellige didaktiske begrebsapparater.

Begrebet *historiedidaktik* er langt hen ad vejen sammenfaldende med *historiefagsyn*, idet begge begreber fokuserer på forholdet mellem undervisningens *formål* - altså den ønskede læring hos eleven - og undervisningens *form* - altså valg af arbejdsform, materialer osv. Når vi ikke benytter os af begrebet *didaktik*, er det dog af den tidligere nævnte årsag, at *didaktik* let kan opfattes som et læreranliggende, mens *fagsyn* findes hos elever såvel som lærere.

Vi vil i det følgende tage udgangspunkt i historiedidaktiske strømninger, som de er beskrevet af hhv. Knut Kjeldstadli (2001), Bernard Eric Jensen, Frede V. Nielsen (1998) og Erik Lund (2015). Det er værd at bemærke, at Kjeldstadli præsenterer sine kategorier som en del af en historieógrafisk analyse af historiefagets udvikling, men vi anser denne opdeling som udtryk for en alt for

progressiv historieopfattelse og vil hævde, at de forskellige kategorier alle til stadighed er at finde. Herudover skal det nævnes, at Nielsens fire didaktiske paradigmer er udarbejdet med sigte på musik og altså ikke med særligt henblik på historiefaget, omend de tidligere er anvendt specifikt på historie af Poulsen (2013).

De tre fagsyn

I det følgende vil vi beskrive det, vi har valgt at kalde de tre historiefagsyn. Disse fagsyn og deres beskrivelser er selvfølgelig teoretiske konstruktioner og dermed et bevidst forsøg på at forsimple en ofte mangefacetteret virkelighed. Vi er opmærksomme på dette forhold, når de tre fagsyn senere anvendes som analysekategorier.

Fagsyn: *Historiefaget som kundskab*

Kjeldstadli (2001) arbejder i sin historiografiske analyse af historiefagets didaktiske udvikling med, hvad han benævner *den objektivistiske undervisningsteori*. Med rod i mellemkrigsårenes gryende skepsis over for nationalismen og den heraf afledte *klassiske undervisningsteori*, fokuserer objektivismen på en neutral formidling af fakta, mens den opbyggelige nationale fortælling træder i baggrunden. Med en formulering fra Lund (2013), kan vi sige, at objektivismens fokus udelukkende er på *indholdsbegreber* og *vide-at*.

Jensen (2012) arbejder i sin gennemgang af historiedidaktiske tendenser med en kategori, han kalder *centralstyret didaktik*. Hermed menes det forhold, at undervisningens indhold bestemmes fra højere sted, dvs. ministeriet, med det formål at ensrette undervisningen og den fortælling, eleverne præsenteres for (Jensen 2012). Jensen påpeger, at denne form for centralstyret didaktik længe har været til stede indenfor historie i den danske grundskole, men også at der er en stigende tendens til centralstyring i valg af historieundervisningens indhold.

Historiekanon udgør på mange måder kerneeksemplet på både den objektivistiske undervisningsteori og en centralstyret didaktik.

At en ministerielt udstukket kanon skulle være et udtryk for en centralstyret didaktik kan vist ikke komme bag på nogen. En så direkte politisk indblanding i indholdet af skolens historieundervisning er næppe set siden latinskolereformerne i 1770'erne. Hvad der er mere spændende, er

Historiekanons åbenlyse splittelse mellem *objektivistisk* og *klassisk undervisningsteori*. Beskrivelserne af de enkelte kanonpunkter er neutrale, faglige og saglige, men den politiske bevæggrund for formuleringen af en kanon peget tilbage mod en mere klassisk opfattelse af historiefaget som et nationalt projekt. Bl.a. fremgår det af "Rapport fra Udvalget til styrkelse af historie i folkeskolen" fra 2006, at:

"Det er regeringens opfattelse, at elever i folkeskolen ikke i tilstrækkelig grad er fortrolige med fortællinger fra Danmarks historie, og at de ikke har tilstrækkeligt kendskab til andre nationers historie. Derfor vil regeringen som noget nyt indføre en historiekanon [...]"
(Vores understregning)

Let omformuleret kan formålet med *Historiekanon* altså defineres som viden - *kundskab*. Dette kan i sig selv ses som et udtryk for objektivisme, men den særlige vægt, der lægges på nationale *fortællinger* kunne tolkes i retning af de opbyggelige fædrelandshistorier, der dominerede historieundervisningen indtil efter Første Verdenskrig.

Med udgangspunkt i *Historiekanon* som eksempel, kan vi således definere *historie som kundskab*, som et historiefagsyn, der lægger vægt på en statisk, endelig fortælling om begivenheder. Der er fokus på den materiale dannelse i form af indholdsbegreber og kronologisk overblik, og elevens rolle ift. stoffet er passiv. Udvalget af indhold kan være mere eller mindre fagligt begrundet, men gerne med fokus på den nationale fortælling.

Fagsynet kan dog variere alt efter tolkningen af, om formuleringen "*fortællinger fra Danmarks historie*" skal forstås ud fra en klassisk eller objektivistisk undervisningsteori, altså om målet er identifikation eller objektivitet.

Fagsyn: Historiefaget som kompetence

Kompetencebegrebet bruges i Danmark gerne i samme forståelse som Wolfgang Klafkis *kategoriale dannelse*.⁵ Dette er særligt tydeligt i Forenklede Fælles Måls inddeling i kompetenceområder med videns- og færdighedspar, der afspejler den kategoriale dannelses opdeling i material og formal dannelse. Pga. det formale element indeholder kompetencetænkningen et helt andet handlingsperspektiv,

⁵ Vores forståelse af Klafkis didaktiske paradigme er i det følgende primært baseret på Holmgaard Laursen 2002.

end det, der findes i f.eks. fagsynet *historie som kundskab*. Eleven skal med andre ord ikke blot “*learn history*” men “*do history*” (Lund 2013).

Denne metodiske og undersøgende tilgang til historie falder inden for den ramme Jensen (2012) benævner *fagstyret didaktik*, Kjeldstadli kalder *metodisk undervisningsteori*, og falder et sted imellem Nielsens (1998) begreber *basisfagsdidaktik* og *udfordringsdidaktik*.

Kært barn har som bekendt mange navne, i sidste ende beskriver de forskellige betegnelser dog det samme: Et historiefagsyn, der er domineret af, hvad Lund kalder *nøglebegreber* og *vide-hvordan*, som dækker over et fokus på, hvordan historisk viden skabes.

Nielsen (1998) og Jensen (2012) anser begge denne form for didaktik som nedsivet fra universitetsfaget, mens Kjeldstadli (2001) beskriver den metodiske undervisningsteori som affødt af berøringsangst over for historiske fortællinger efter Anden Verdenskrig. Kjeldstadli fremfører samme sted en kritik af den metodiske undervisningsteori, der kort kan opsummeres til, at når historiefaget bliver *indholdsløst*, bliver det også *meningsløst*.

Dette er dog ikke vore opfattelse, eftersom vi ser fagsynet *historie som kompetence* som en fagspecifik applikation af Klafkis kategoriale dannelse, hvor netop den materiale dannelse - den historiske viden - spiller en vigtig rolle. Hvis vi ligeledes adopterer Klafkis tanker om en problemorienteret og undersøgende arbejdsform, får vi en undervisning, der passer til Nielsens begreb *udfordringsdidaktik*, der netop defineres som en problemløsende og gerne tværfaglig tilgang..

Historie som kompetence skal altså i det følgende forstås som et fagsyn, der især fokuserer på elevens formale dannelse inden for historiefaget. Historisk viden ses her som en dynamisk størrelse, og undervisningens fokus er derfor på, hvordan historisk viden skabes. Målet er et sæt tværfaglige kritiske færdigheder, som også kan bringes i spil ifm. aktuelle problemstillinger.

Fagsyn: *Historie som livsverden*

Når Nielsen (1998) med begrebet *etnodidaktik* gør elevens livsverden og hverdagserfaringer til udvalgskriterier for undervisningens indhold, er det på mange måder et brud med vores forståelse af *fag* som “et diskursfællesskab med

fælles faglige normer, fagsprog og fagforståelser” (Spanget Christensen 2015, s. 16). Lærere og elever samles i etnoudidaktikken ikke længere om en faglig kerne af sandhed, men vender i stedet blikket indad i en individualiseret selvreflektion.

Nielsens etnoudidaktik blev direkte operationaliseret indenfor dansk historieundervisning i 1980'erne af særligt Bernard Eric Jensen under navnet *brugerstyret didaktik*. Historiefaget skulle nu beskæftige sig med elevens *historiebevidsthed*, af Jensen (2009, : 240) defineret som “den faglige betegnelse for den form for bevidsthed, der vedrører historie som levet liv og dermed som en levende og virksom proces.” Fokus er med andre ord på det hermeneutiske samspil mellem fortidsfortolkninger, nutidsforståelser og fremtidsforventninger (Pietras & Poulsen 2011).

Den brugerstyrede didaktik tager sit udgangspunkt i *elev*, og således ikke historien og de hændelser, den beskriver, men derimod elevens opfattelse af dem. Dette fagsyn sætter således fokus på elevernes aktive fortolkning og (om)formulering af historiske fortællinger, hvorved de optræder *historieskabende* (Jensen 1996; Petersen 2015). De historiske fortællingers påvirkning af elevernes bevidsthed og livsverden beskrives gerne som, at eleverne samtidig er *historieskabte*. Eftersom det er relevans i forhold til elevernes livsverden, er aktualitet et afgørende kriterium i forbindelse med udvælgelsen af undervisningens indhold (Jensen 1996).

Mens historie som kundskab lægger vægt på reproduktion af viden og *historie som kompetence* lægger vægt på produktion af viden, lægger *historie som livsverden* så at sige vægt på metabeskrivelsen af elevernes bevidsthed. Dette er i vores optik én af den brugerstyrede didaktiks svagheder: Den manglende vilje til at udfordre eller kvalificere elevernes historiebevidsthed til fordel for en passiv beskrivelse heraf.

Historie som livsverden vil i det følgende blive brugt om et fagsyn, der således tager udgangspunkt i samspillet mellem fortid, nutid og fremtid, både på et personligt og et f.eks. nationalt plan i arbejdet med f.eks. historiebrug og historiebevidsthed.

Undervisningen har til formål at bevidstgøre eleverne om deres egen historicitet for herved formalt at relativisere deres identitet. Historiske hændelser er kun

interessante i forhold til deres betydning for vores forståelse af nutiden. Historisk *viden* prioriteres lavt til fordel for det mere formale elementer såsom beskrivelse af fortidsfortolkninger.

EMPIRI OG ANALYSE

I det følgende afsnit vil vi præsentere en tekstnær analyse af hvilke(t) fagsyn, det måtte komme til udtryk i de forskellige relevante styringsdokumenter. *Styringsdokument* er her defineret som et af Undervisningsministeriet centralt udstedt dokument, der med gyldighed for folkeskolen generelt har til formål at regulere eller vejlede skoler og/eller læreres praksis.

Vi har i det nedenstående fundet det relevant at underkaste følgende styringsdokumenter en nærmere analyse:

- *Fagformål for historie*
- *Forenklede Fælles Mål (FFM)*
- *Historiekanon*

De ovenstående styringsdokumenter har alle tre det tilfælles, at de udtrykker et fagsyn igennem deres opstilling af konkrete mål for undervisningen. *Fagformål* og *FFM* vil i det følgende i høj grad blive behandlet samlet, eftersom *FFM* er en operationaliseret version af *Fagformål*. *Historiekanon* er her medtaget - ikke mindst pga. den megen diskussion, den har været genstand for - men også fordi indførelsen af en separat kanon er udtryk for et tydeligt historiedidaktisk standpunkt, der illustrerer nogle af de spændinger, faget befinder sig i.

Fagformål og FFM

Den moderne folkeskoles syn på historiefagets rolle er udtrykt i *Fælles Mål* (2009), der arbejder med tre kompetencemål: *Kronologi og sammenhæng*, *Kildearbejde* og *Historiebrug*. Organiseringen af *FFMs* kompetencemål med de tydeligt Klafki-inspirerede videns- og færdighedsmål, frister én til konkludere, at *FFM* hermed giver udtryk for et historiefagsyn, der falder indenfor den af os definerede kategori *historie som kompetence*. Et nærmere blik på *Fagformål* vil dog vise, at det ikke er slet så enkelt.

I beskrivelsen af Fagformål (stk 1) beskrives *Kronologi og sammenhæng* primært som en anvendt "*sammenhængsforståelse*" med fokus på dansk kultur og historie. Hvad der menes med "sammenhængsforståelse" er lidt uklart, udover at den må befinde sig på et højere taksonomisk stadie end den indholdskundskab, den kobles sammen med i form af et "*kronologisk overblik*". FFM lader til at tolke sammenhængsforståelsen som en udvidet indsigt i årsag-virkningsforhold, opsummeret således i kompetencemål for *Kronologi og sammenhæng* efter 9. klassetrin:

"Eleven kan på baggrund af et kronologisk overblik forklare, hvorledes samfund har udviklet sig under forskellige forudsætninger"

(Fælles Mål 2009)

Ser vi på de i FFM opstillede videns- og færdighedsmål, står det dog klart, at der her er tale om *historie som kundskab*. Elever skal kunne placere tidsperioder i "absolut kronologisk sammenhæng" - gerne med hjælp fra Historiekanon. En sådan kronologisk opstilling forudsætter en ret høj grad af udenadslære ift. navne, særlige begivenheder, årstal og kendetegn for de forskellige tidsperioder

Kompetencemålet *Kildearbejde* - både som det fremgår af FFM og Fagformål - er et klart udtryk for *historie som kompetence*. Her er der vægt på 2. ordensviden, eftersom det interessante i dette tilfælde er, hvordan vi på baggrund af behandlingen af historisk kildemateriale skaber historisk viden.

Kompetencemålet *Historiebrug* sigter ifølge Fagformål (stk. 3) på at styrke "elevernes historiske bevidsthed og identitet". Indenfor den mere operative ramme af FFM udmønter dette sig i arbejdet med konstruktion og dekonstruktion af historiske fortællinger, analyse af historiebrug o.l. Denne relativisering af historien ift. individet og fokus på elevens *oplevelse* af historien peger på fagsynet *historie som livsverden*.

I den forbindelse er det interessant, at det, som tidligere angivet, ifølge Fagformål ikke blot er fagets opgave at styrke elevernes historiske *bevidsthed*, men også deres *identitet*. Ved at inddrage historiefaget i elevens identitetsskabelse, får kompetencemålet en anderledes aktivistisk karakter, end man ellers kunne forvente. Der tales i virkeligheden her for, hvad Karlsson (fra Poulsen &

Petersen, red. 2015) kalder *eksistentiel historiebrug*. At *historie som identitetsarbejde* (Jensen 2010, fra Poulsen & Petersen, red. 2015) således har fået plads i den officielle beskrivelse af historiefaget understreger, at det er den politiske ambition, at dette stadig skal spille en identitetspolitisk rolle.

Historiekanon

Netop denne identitetspolitiske mobilisering synes ligeledes udtrykt i formuleringen af den *Historiekanon* i 2006, der tre år senere i 2009 bliver en integreret del af Fælles Mål.

Som vi har set tidligere, er hele indførelsen af en historiekanon i sig selv et tydeligt eksempel *historie som kundskab*, idet målet med kanon i sidste er *viden* om kanonpunkterne. At kanonpunkterne således er nationale, standardiserede og obligatoriske gør dem til et arketypisk eksempel på Jensens centralstyrede didaktik og udtryk for en national *erindringspolitik*.

Erindringspolitik ligger i tråd med Andersons tanker om *forestillede fællesskaber*, og kan defineres som de bestræbelser, staten eller aktører gør sig i ønsket om at fremme en særlig kollektiv erindring af historien (frit efter Iversen & Pedersen 2015). I tilfældet med historiekanon sker dette ved fremhæve et udvalg af historiske personligheder og hændelser. Det synes en naturlig konsekvens, at når der i undervisningen lægges vægt på visse nedslag i historien, vil det ifølge princippet om den historiske bevidsthed påvirke elevernes forståelse af deres samtid. Dette ikke mindst fordi kanonpunkterne har tendens til at være styrende for indholdet i lærebøgerne.

Opsamling

Som det fremgår af ovenstående, fremgår det tydeligt af både *Fagformål* og *FFM*, at historiefaget er splittet i spørgsmålet om, hvad fagets formål er. Poulsen & Petersen udtrykker det således:

“Historiefagets rolle er dobbelt: på den ene side har det til tider været brugt til at styrke en grundfortælling om Danmarkshistorien, som eleverne skulle føle sig som en del af, men det har også en ambition om at nedbryde samme grundfortællinger.”

(Poulsen & Petersen 2015, s. 59)

Faget har så at sige sat sig mellem to stole i spørgsmålet om, hvorvidt historieundervisningens mål er at be- eller afkræfte den fælles erindring.

Går vi ét niveau højere op i styringsdokumenterne fremgår det dog af *Folkeskolens formålsparagraf*, stk. 2, at eleverne skal gøres "*fortrolige med dansk kultur og historie*." For det første peger brugen af ordet *fortrolig* på, at det i højere grad er forventning om *kundskab* i stedet for f.eks. færdigheder. Dernæst peger på formuleringerne om *dansk kultur* og *dansk historie* på et stærkt nationalt forankret kultur- og historiesyn. Forventningen om, at eleverne således kan "tilegne sig" dansk kultur som en fast størrelse, peger på et statisk og essentialistisk kultursyn.

Vi vil i den efterfølgende analyse af elevernes oplevelse af historiefaget forsøge at indkredse, hvordan netop dette nationalt fokuserede historie- og kultursyn opleves af elever med anden kulturel baggrund

Eleverne

I det ovenstående afsnit har vi set på, hvordan historiefaget konstrueres af nogle af de relevante styringsdokumenter. I det følgende afsnit vil vi se på, hvordan historiefaget konstrueres af eleverne.

I det følgende afsnit vil vi analysere de gennemførte elevinterviews med henblik på at kategorisere elevernes oplevelse af historiefaget i forhold til de tidligere definerede fagsyn. Der er som tidligere nævnt tale om en fænomenologisk funderet undersøgelse med et lille datasæt. Analysen har derfor ikke ambition om at fremsætte konklusioner af generel gyldighed, men forsøger i stedet at præsentere eksempler på, hvordan historie opfattes af *en udvalgt gruppe elever*.

I forbindelse med indsamling og analyse af elevinterviews har det været iøjnefaldende, i hvor høj grad eleverne som informanter giver udtryk for de samme - eller ihvertfald sammenlignelige - oplevelser og opfattelser. Derfor har vi i det følgende for overskuelighedens skyld og for at undgå gentagelser valgt ikke at gennemgå eleverne enkeltvist, men i stedet at præsentere generelle tendenser. Det skal atter engang understreges, at vi er bevidste om, at vi i forbindelse med identificeringen af sådanne gennemgående træk er bevidste om, at der ikke er tale om en statistisk pålidelig undersøgelse.

Kulturel identitet:

Vi har tidligere konkluderet, at styringsdokumenterne tegner et historiefag med et sammensat fagsyn, men med et nationalt orienteret, identitetspolitisk sigte. I en analyse af bikulturelle elevers oplevelse af historiefaget finder vi netop deres oplevelse af denne nationalkulturelle forankring særligt interessant. Ud fra en hypotese om, at denne oplevelse er formet af elevernes egen kulturelle identitet, har vi bedt eleverne om at vurdere forholdet mellem deres danske og deres etniske identitet.

Enstemmigt giver eleverne udtryk for en bikulturel identitet, idet de alle samtidig identificerer sig som både hhv. danskere og tyrkere, kurdere, irakere osv. F.eks. udtaler eleven Asad fra 9. klasse:

“Jeg ville nok faktisk kalde mig helt dansker. Med anden etnisk baggrund. Jeg er født i Danmark og har været her hele mit liv. Men jeg føler stadig, at jeg har noget kurdisk i mig.”

Ahmad i 8. klasse tænker noget lignende:

“På nogle tidspunkter føler jeg, at jeg er dansk, andre gange irakisk. Nogle gange dansk-irakisk. De fleste gange nok dansk-irakisk. Jeg tror, det danske og det irakiske ligger meget tæt. Jeg føler mig hele tiden dansk og hele tiden irakisk, tror jeg.”

For flere af eleverne er der dog tale om en primær selvidentifikation som dansker. Zainab fra 9., som netop er hjemvendt fra en rejse til sine forældres fødeland, Irak, forklarer:

“De to dele [dansk/irakisk, red.] er lige, men f.eks. i Danmark der kan jeg sproget, og jeg kender reglerne. I Irak, der kan jeg ikke ret meget, og jeg er ikke særlig god til sproget, så der vipper den lidt ned, og så reglerne dér er også ret anderledes. Så når man er i Irak, føler man sig ret dansk. For man er vant til noget her, og dernede er det ret anderledes.”

Zainab giver i ovenstående citat udtryk for, at hun i højere grad føler sig handlekompetent i forhold til det danske samfund end det irakiske. Hendes oplevelser fokuserer på *agens*, og hvis vi tolker hendes brug af ordet *“regler”* ikke som love, men som kulturelle koder, ser vi i virkeligheden en elev, der definerer national identitet i forhold til selvoplevet fortrolighed med kultur.

Pigen Bürten fra 7. klasse identificerer sig som dansk-tyrkisk, men udtrykker en opfattelse af national identitet, der er splittet og påvirket af det omkringliggende samfund:

Måske føler jeg mig sådan lidt imellem, for når vi er hjemme, så har vi noget andet sprog og sådan religion og sådan noget. [...] Man kan jo sige, jeg er født og opvokset i Danmark, og jeg har jo dansk statsborgerskab, så det kan godt være, den danske er sådan lidt tungere.”

Bürten fungerer i citatet som eksempel på en generel tendens blandt eleverne: Deres etniske identitet er primært bundet til hjemmet, mens deres danske identitet er bundet til den danske kontekst, de er indlejrede i, og som detilsyneladende ser deres fremtid indenfor. Når eleverne forklarer deres binnedstregsidentitet, er det således gennemgående, at de ser deres danske identitet som et resultat af, at de bor i Danmark og ser sig selv som en del af det danske samfund. Elevernes præsenterer herved en opfattelse af national identitet med fokus på *demos* frem for *ethnos*. De oplever *Danmark* som betegnelsen for et *politisk* og ikke et *etnisk* fællesskab, og oplever sig selv som en del heraf.

Denne identifikation med Danmark går igen i elevernes oplevelse af historiefagets legitimitet. Eleverne fra 7. og 8. giver alle mere eller mindre samme svar på spørgsmålet om, hvorfor de tror, man har historie i skolen. Mahbub fra 7. svarer således:

“Man skal lære lidt om det land, man bor i. Have lidt viden om det. Og vide hvordan det var før, det er nu. Så man ved, hvordan det har været, og at det ikke altid har været sådan, som det er nu.”

Ahmad fra 8. udtaler:

“Det ved jeg faktisk ikke. Så man kender sit lands historie?! Jeg ved det ikke rigtig. Så man kender landets baggrund.”

Både Mahbub og Ahmad giver her udtryk for en form for *genetisk historiebevidsthed* (Rüsen 2004), når de således ser historien som en udvikling frem mod den nutid, de kender. Begge elever sætter også uopfordret historiefaget i direkte forbindelse med nationen og fokuserer på den nationale historie som historiefagets primære genstandsfelt. Det er interessant, at alle elever synes at finde dette fokus på dansk historie ganske legitimt. Adspurgt, om

de kunne tænke sig at arbejde med deres etniske kultur i skolen, svarer fem ud af seks elever nej:

“Nej. Jeg synes bare overhovedet ikke, det er særligt vigtigt, ihvertfald slet ikke for dem [klassekammeraterne, red.]. Jeg tror, de ville være rigtig ligeglade med den”.

Ud fra undersøgelsens lille datasæt kan vi selvfølgelig ikke drage generelle konklusioner, men der lader til at være en opfattelse blandt de bikulturelle elever af den etniske identitet som en privat anliggende, mens det, der har at gøre med Danmark, er fælles.

Elevernes fagsyn

Eleverne udtrykker et fagsyn, der med variationer dog gennemgående falder inden for rammen af *historie som kundskab*. Målet er *viden*, man er god til historie, når man kan *huske* ting, og gode læringsoplevelser i historie defineres ud fra, hvorvidt man stadig kan huske *stoffet*. Sainab fortæller således om en god læringsoplevelse:

“Det var i 5. klasse.. Vi lærte om Christoffer Columbus og sådan nogle ting. Og så skulle vi så lave en fremlæggelse og noget. Og jeg kan bare stadig huske rigtig meget af det, i forhold til da jeg kom i syvende.”

Vi ser af ovenstående, af at Sainab tydeligvis identificerer kundskab som historiefagets *mål*, mens hun og de øvrige informanter divergerer mere i deres opfattelse af fagets *formål*. I sit svar på spørgsmålet om, hvorfor man har historie i skolen, udtrykker Asad fra 9. forskelligrettede forventninger:

“Man skal lære, hvor man bor henne. Man skal vide, hvad man omgås med, hvad man ser og hvor man kommer fra og sådan ... F.eks. lad os tage Danmark, så er det vigtigt at vide, hvor stort et land, det har været, i forhold til. hvad det er nu, og hvor stort et land vi har været i middelalderen. Det er vigtigt, fordi det jo er en del af ens identitet. Lad os sige, du er danskerovre i England, og du snakker med en anden historielærer. Så vil han nok begynde at snakke om vikinger og sådan noget, hvordan vi gik rundt og slagtede alt.”

Asad tilskriver her historiefaget en rolle i forståelsen af verden omkring os og dannelsen af en personlig identitet, men også en gruppeidentitet. Asad, der tidligere i interviewet har lagt vægt på at kunne *huske*, udtrykker her en forventning til faget som *historie som livsverden*. Det er forresten her interessant,

at Asad - 2. generationsindvandrer med kurdisk baggrund - bruger pronomenet "vi" om vikinger.

Hvad der ligeledes er interessant, er, at Asad i sit forsøg på at skabe en situation, hvor historisk viden er relevant, søger tilbage til en skolekontekst i sit tænkte eksempel med en samtale mellem to historielærere. Hvis dette skal tolkes i retning af, at Asad har svært ved reelt at operationalisere faget uden for skolen, er han ikke alene. Yamur fra 7. svarer således på spørgsmålet om, hvordan hun tror, hun kan anvende dét, hun har lært i historie efter folkeskolen:

Yamur: *"Skolerne bruger jo eksamener nu, ikke?! Og så skal man bruge eksamen til at komme videre til gymnasiet eller handelsskolen. Og når man så kommer videre, så skal man kunne historien for at få en god karakter til eksamen for at komme videre på universitetet eller noget.."*

NT: *Tror du historie er noget, du kan bruge, når du er færdig med eksamen?*

Yamur: *Ja. Altså f.eks. hvis man vil være historielærer. Eller vide noget om Danmark eller lignende."*

Yamur ser kort sagt intet højere formål med faget ud over dets rolle som adgangsbillet til næste trin i uddannelsessystemet. Det er i den forbindelse pudsigt, at hun stadig ikke synes at sætte spørgsmålstegn ved fagets legitimitet.

Sammenfattet formulerer alle elever sig i vendinger, der peger på et fagsyn præget af *historie som kundskab*. Dog sætter nogle elever også faget i relation til deres egen *livsverden*, men mest interessant er snart elevernes tilsyneladende ligegyldighed over for *historie som kompetence*, idet ingen af eleverne på noget tidspunkt nævner problemløsende og/eller metodiske elementer.

Lærerindflydelse

Som tidligere nævnt demonstrerer eleverne samlet et fagsyn, der er domineret af *historie som kundskab*. Dog er der variation i forhold til, om dette fagsyn er ensidigt eller modereret af andre opfattelser. I en udforskning af årsagerne til disse afvigelser finder vi det relevant at inddrage elevernes respektive historielæreres fagsyn ud fra en hypotese om, at den enkelte lærers personlige fagsyn i høj grad former undervisningen - også pga. *Fagformål* og *FFMs*

sammensatte natur, der giver rygdækning for mange former for historieundervisning.

Eftersom undersøgelsen koncentrerer sig om elevperspektivet, vil vi kun behandle lærernes fagsyn ganske kort. Vi har ingen ambitioner om at kunne fastslå en evt. kausalitet mellem elevs og lærers fagsyn, eftersom der ikke er tale om en eksperimentel *setting*, hvor vi kan isolere faktorer. Vi vil i stedet blot påpege *tendenser*, vi finder interessante.

Mia er linjefagsuddannet i historie og har undervist i faget i ca. 10 år. Hun er bl.a. lærer for den 9. klasse, som omfatter eleverne Asad og Sainab.

Mia udtaler følgende om, hvad hun ser som de(t) primære læringsmål for eleverne i historie:

“[Eleverne] skal gerne opnå en forståelse for andre mennesker og andre menneskers situation. En slags bredere empati. Men også en forståelse for, at de selv er del af historien, de selv har en plads og er aktører i det og har indflydelse på samfundet og deres eget liv.”

Mia giver her udtryk for et fagsyn, der fokuserer på samspillet mellem fortidsfortolkninger, nutidsforståelser og fremtidsforventninger og elevernes personlige plads i historien. Dette faglige eftertryk på elevens historiebevidsthed gør, at vi kan kategorisere Mias fagsyn som *historie som livsverden*.

Vi finder et ekko af denne historiebevidsthedsdidaktik hos Asad i hans tidligere udsagn om, at ens lands historie har indflydelse på ens identitet, mens den er blevet mere køligt modtaget af Sainab:

[Siden] jeg kom i 7. [...] har vi ikke haft særlig meget historie. Det har ikke været særlig vigtigt. Jeg tror ikke, jeg har syntes, det har været interessant.

Hvad Sainab reelt har lavet i historietimerne, siden hun startede i 7. klassen, kan vi kun gisne om, men det er muligt at Mias fagsyn har korresponderet så dårligt med Sainabs, at sidstnævnte har haft svært ved at identificere det som historieundervisning - en form for kognitiv dissonans.

Martin er også linjefagsuddannet i historie og har ligeledes undervist i snart ti år. Til spørgsmålet om, hvorfor der efter hans mening undervises i historie i folkeskolen, nævner han udviklingen af en historiebevidsthed:

“Hvis vi skal have visioner for vores fremtidige DK, skal vi have en forståelse for, hvordan det har hængt sammen tidligere.”

Men Martin har også et andet hjertebarn:

“Jeg synes jo kildekritik er sindssygt relevant og vigtig ift. et nutidigt aspekt. Nu tager vi det jo ganske vist i forhold til historiske kilder, men alment dannende er det sindssygt vigtigt med den her kritiske tilgang.”

Martin mener selv, hans undervisning er kendetegnet ved at være *“faglig velfunderet og kreativ”*. *Faglig velfunderet* definerer han således:

“At der er et vist krav ift. kildekritik og at finde direkte kilder, som peger ind i de historiske begivenheder, så det ikke kun er overordnet historie, men så vi dykker ned i stoffet.

Martin giver her udtryk for en opfattelse af historiefaget som *kompetence*, idet det eftertrykket ikke ligger på udviklingen af en bevidsthed eller tilegnelsen af kundskab, men derimod træningen af færdigheder.

Martins ambition om kompetenceudvikling lader til at have haft en begrænset indflydelse på hans elever. Ahmad fra 8. udtaler sig her om, hvornår man er *god* til historie:

“Det er man, når man kan datoerne på tingene. Har styr på, hvad der skete. Når man kan genfortælle, hvad der er sket hvornår.”

Nogenlunde samme opfattelse ser vi hos hans klassekammerat, Vedad:

Det er vel vigtigt at kunne årstal, så man ved, hvornår ting er sket og sådan noget. Jeg har det sådan, at hvis man kan kongerækken, så føler man sig måske lidt mere dansk.

Vedad demonstrerer dog en måske lidt diffus forståelse af Martins mål om kompetenceudvikling, når han snakker om sine yndlingsaktiviteter:

Jeg kan bedst lide det, når jeg selv skal undersøge noget. Så googler jeg. Jeg plejer bare at tage den første side, der kommer frem og så læse lidt der. Og så går jeg videre til de andre sider for at se, om det ligesom er rigtigt

Lars adskiller sig fra de to foregående lærere ved, at han ikke er linjefagsuddannet i historie og har mindre erfaring med faget, som han har undervist i i ca. tre år. Lars er interessant pga. de tydelige tanker om historiefagets mål og midler, som han giver udtryk for i bl.a. nedenstående citat:

“Når man har en skole - og især en offentlig skole - så er det rigtig vigtigt, at man fokuserer på det, der er den offentlige viden. Og det, som er den offentlige viden, er den viden, som er interessant i det fællesskab, som vi nu engang har, som er det nationale fællesskab.”

Definition af fagets formål som *viden* peger på et fagsyn, der falder inden for rammen af *historie som kundskab*. Lars ser *fællesskabet* som definerende for, hvad der er historisk relevant, men vi ved ikke, om han samtidig er opmærksom på, at *historien* ifølge Anderson (1983) kan være definerende for fællesskabet.

Til forskel fra Mia og Martin orienterer Lars sig ikke primært i forhold til *Fælles Mål*, men *Historiekanon*. I dette følger han en statistisk tendens til, at ikke-linjefagsuddannede historielærere - ca. to ud af tre - primært orienterer sig efter kanonpunkterne, mens det er tilfældet med væsentligt færre af de linjefagsuddannede - ca. én ud af tre (Rambøll 2015).⁶

Hvor vi tidligere kun har kunnet konstatere en - om nogen - meget svag indflydelse af lærernes fagsyn på elevernes ditto, er det i Lars' tilfælde elevernes respons, der er med til at forme hans eget fagsyn:

“Det er dét (fortællinger, red), de efterspørger. Hvis jeg giver dem to kilder om det samme ... jeg tror mere, de oplever det som danskundervisning. [...] For mig bliver det en hæmsko, sådan noget de ikke forstår endnu. Igennem livet skal man selvfølgelig styrke sin kritiske sans, men jeg synes, at jeg - som skolelærer - står som garant for det, jeg kommer med. Det bliver måske meget subjektivt, men jeg tager jo udgangspunkt i kanon og kanoniserede emner.”

Lars har dybest set ret i, at hans undervisning ikke er subjektivt styret, i det han i sin anerkendelse af kanonpunkternes autoritet implementerer en centralstyret didaktik. Undervisningens omdrejningspunkt angiver han som *“fortællinger”*, fortællinger, der ifølge Lars *“ikke handler om, hvad DU er, men om hvem VI er.”*

⁶ Ifølge Grønder-Hansen (2008) var kanon bl.a. netop ment som en støtte til den store procentdel af ikke-linjefagsuddannede lærere, som varetager historieundervisningen i folkeskolen.

Sammenfatning af analyse

De udvalgte styringsdokumenter optegner er historiefag, der repræsenterer alle tre fagsyn: *historie som kundskab*, *historie som kompetence*, og *historie som livsverden*. Omend de tre fagsyn fremstår ligeværdige i såvel *Fagformål* som *FFM*, peger *Formålsparagraffens* målsætning om *fortrolighed* med dansk kultur og historie på en særlig vægtning af *historie som kundskab*.

Alle seks interviewede elever udtrykker en klar bikulturel identitet, men ser tilsyneladende deres "etniske" identitet som et privat anliggende, der ikke er i konflikt med deres danske identitet. De identificerer sig som danskere på baggrund af deres opfattelse af Danmark som et politisk, *demos*-baseret fællesskab, i stedet for en enhed defineret på basis af *ethnos*.

Elevernes fagsyn fokuserer på *kundskab og historie som kompetence* glimrer ved sit totale fravær. Faget ses af nogle elever også som direkte relevant i forhold til deres egen identitetsdannelse, og fenerelt anerkender eleverne faget som legitimt ud fra en opfattelse af, at historisk *viden* giver forståelse for samtiden og dermed adgang til det fællesskab, de oplever sig selv som inkluderede i.

Der er tendenser, der peger i retning af, at lærerens fagsyn kun har ringe indflydelse på elevernes ditto. I mødet mellem Mia og Saynab har vi faktisk et eksempel på, at eleven i mødet med at andet fagsyn holder fast i sin forforståelse af faget og mentalt afviser undervisningen. I tilfældet med Lars lader påvirkningen endda til at gå den anden vej.

DISKUSSION

Vi har tidligere i nærværende opgave set, hvordan eleverne tilsyneladende accepterer historiefagets legitimitet. Vi kan glædes over, at vi i dette forhold tilsyneladende undgår en åben konflikt mellem folkeskolens politiske formål og elevernes etniske identitet, men vi må dog have for øje, at når eleverne således gøres "*fortrolige med dansk kultur og historie*", sker dette inden for rammerne af en ulige magtrelation, og at der dermed er tale om, hvad Bourdieu kalder *symbolsk vold*.

Bourdieu ser symbolsk vold som udtryk for dominansrelationer, hvori den dominerende part har, hvad vi kan kalde *definitions magten*. Den svagere,

dominerede part overtager og internaliserer således kategorier, der er udtryk for de(n) dominerendes synsvinkel, hvorved den dominerede er med til at opretholde dominansforholdet (Bourdieu & Wacquant 1996).

Hvis vi således accepterer som præmis, at eleverne ved at blive *fortrolige* danske kulturelle og historiske kategorier også i nogen grad vil *internalisere* dem, kommer vi altså ikke uden om historiefagets karakter af symbolsk vold. Men er dette element af symbolsk vold et problem? Er folkeskolens nationalt orienterede identitetspolitiske projekt i en multikulturel verden at betragte som et overgreb på elevernes individuelle identitet, eller er der tale om en nødvendighed i en i stigende grad globaliseret verden? Dette vil blive diskuteret i det følgende:

Jürgen Habermas har historisk set været en af de helt store kritikere af nationalstaten med dens identitetsbaserede fællesskab. Han ser i det hele taget koblingen mellem nation og stat som kunstig og unødvendig og som resultatet af historiske sammenfald. (Habermas 1994),

Habermas argumenterer for, at alle love, der gør staten til bærer af en særlig kulturel identitet, uvægerligt vil favorisere visse livsformer og undertrykke andre etniske værdier, og altså derfor er uretfærdige. Altså er det i multikulturelle samfund nødvendigt at finde et alternativt grundlag for en fællesskabsfølelse blandt statens medlemmer.

Habermas tager så at sige *demos*-begrebet ud i sin ekstrem, når han i søgen efter dette alternative grundlag slår til lyd for en *konstitutionel patriotisme* (Habermas 2001). I stedet for at tilhørsforhold defineres ud fra identitetskategorier, skal det staten være et rent politisk fællesskab, hvor borgerne samles om universelle *værdier*.

Mange har forholdt sig kritiske til Habermas' teorier. Én af dem er Michael Böss, der har følgende modsvar på ideen om konstitutionel patriotisme:

I sin rationalisme begår [Habermas] den fejl at tro, at en stat alene er et politisk samfund og overser dets karakter af også at være et "forestillet fællesskab" (jf. Anderson 1983), hvor forestillingen om borgerskab hviler inden for særlige traditioner, hvilket betyder, at borgerskab reelt set handler mindst lige så meget om symboler og

retten til kulturel inkludering som om formelle rettigheder (Stevenson 2003: 46)” (Böss 2006: 264)

Vi kan for nemheds skyld navngive de positioner efter, hvad de ser som borgerens opfattelse staten: *Statsborgeren* ser staten som et politisk fællesskab, der defineres af politiske rettigheder og universelle værdier, mens *medborgeren*, ser staten som et skæbnefællesskab defineret på baggrund af selvidentifikation.

Det centrale spørgsmål i debatten om etik og national identitetspolitik må være, om en aktiv, national identitetspolitik er at regne for et overgreb på evt. etniske minoriteters alternative identitet. Det Europæiske Observationscenter for Racisme og Fremmedhad (EUMC) lader til at svare ja på dette spørgsmål, idet de i 2005 udgav rapport, hvori der bl.a. stod at læse, at centret anbefalede, at danske skolebøger skulle fokusere mindre på dansk kultur og i højere grad på Danmark som multietnisk samfund.⁷

Når centret således udtrykker ubehag ved et nationalkulturelt fokus af hensyn til etniske minoriteter, kan det i virkeligheden tolkes som udtryk for en kulturel nulsumstækning; forventningen om, at tilstedeværelsen af en majoritetskultur uundgåeligt vil fordrive eller forringe evt. etnisk minoritetskulturer. EUMC går med andre ord ud fra, at man kun kan have én etnisk identitet, og i dette er rapportens anbefalinger i virkeligheden en afvisning af den hypotese om bikulturel identitet, som vi ellers fik bekræftet i undersøgelsens elevinterviews.

Hvis vi ser elevernes selvoplevede bikulturelle identitet i lyset af Bourdieus teoretiske paradigme, kan vi sige, at eleverne også anerkender deres “etniske” identitet som kulturel kapital, men at de ikke ser skolen og det offentlige som egnet artikulationsfelt. Er dette udtryk for flertallets kulturelle dominans eller en generel kulturel fragmentation?

Vores undersøgelse lader til at pege på det sidste. Vi ser i elevernes udtalelser, at de ikke ser nogen modsætning mellem deres danske og etniske identitet, men at de derimod føler sig inkluderede i den nationale fortælling, de bliver præsenteret for i historieundervisningen. Den overvejende del af eleverne demonstrerer en identifikation med den danske stat, der rækker langt udover *statsborgerskabet* og ind i *medborgerskabet*, som når Asad siger “vi” om vikinger, eller når Mikhail argumenterer for, at “vi” skylder de vestindiske slavers

⁷ <https://tedewww.kristeligt-dagblad.dk/danmark/racismecenter-kritiserer-danmark>

efterkommere en undskyldning for Philip Gardelins Slaverreglement af 1733 "*for han var jo også dansker*".

Spørgsmålet er, om en berøringsangst overfor national identitet i skolen ikke i stedet vil tjene til i højere grad at udskille og isolere børn af anden kulturel baggrund? Böss (2006: 287) argumenterer for:

"I det omfang, der i disse år sker reelle "gruppedannelser" inden for visse indvandremiljøer, skyldes det snarere, at "etniske danskere" [...] er for dårlige til at lade indvandrere opleve sig som danskere og som fuldgyltige medlemmer af den danske nation." (Böss 2006: 287)

Som tidligere angivet, er *symbolsk vold* et udtryk for dominansforhold og tager ikke højde for muligheden for, at to identiteter fungerer sideløbende og uafhængigt af hinanden. Hvis individer - i skolen eleverne - er istand til at operere med flere identiteter, herunder nationale, ser vi ikke noget i vejen for, at operere med en art *Leitkultur* i det offentlige rum, så længe denne ikke begrænser den simultane dannelse af andre - herunder etniske - identiteter.

KONKLUSION

Som vi har set i det ovenstående, demonstrerer eleverne en oplevelse af historiefaget, der ligger inden for rammerne af fagsynet *historie som kundskab*. Formålet med historieundervisningen beskriver eleverne som en forståelse af det samfund og fællesskab, de lever i. De forstår Danmark som et fællesskab defineret ud fra *demos*, og ser sig således inkluderet i fortællingen om, hvordan Danmark blev Danmark. Historieundervisningens nationale fokus og identitetspolitiske sigte opleves altså af eleverne som legitimt i forhold til tilegnelsen af *medborgerskab*. De giver alle udtryk for en bikulturel identitet, men lader ikke til at se et modsætningsforhold mellem en hhv. *dansk* og en *etnisk* identitet, som de opfatter som et privat anliggende.

Det er interessant, at eleverne synes at være et bærere af et fagsyn, der ligger tættere på *Formålsparagraffens* formålsbeskrivelse, end det er tilfældet med deres lærere. Hvordan eleverne således kan konstruere et fagsyn, der i høj grad er uafhængigt af deres læreres ditto, ville være et interessant emne for en selvstændig undersøgelse.

Hvis vi tager udgangspunkt i elevernes oplevelse af historiefaget, ser vi som sådan ikke det store behov for umiddelbare ændringer i forhold til fagets mål og midler pga. den multikulturalitet, som eleverne bringer ind i skolen.. Hvad vi dog kan diskutere er, hvorvidt særligt fagets mål rent etisk er forenelige med en verden, hvor globalisering og multikulturalisme er grundvilkår. Vores svar på dette er et forbeholdent "ja".

Vi betvivler ikke at historiefaget har et identitetspolitisk sigte, men vi mener dog ikke, at styrkelsen af en identifikation med *Danmark som fællesskab* gennem *social poesi* automatisk betyder en svækkelse eller undertrykkelse af elevernes evt. etniske identitet. Vi ser dog i den forbindelse en nødvendighed i, at historiefagets nationale fokus må og skal være *Danmarks* historie og ikke *danskernes* historie; at vi fortæller historien om dannelsen af den danske *demos* og ikke *ethnos*. Vi ser det i den forbindelse som vigtigt, at historieundervisningen giver eleverne en forståelse for nationen som et forestillet fællesskab, national identitet som en konstruktion og at "*Danmarkshistorien*" består af udvalgte fortællinger.

PERSPEKTIVERING

Historiefaget i grundskolen er jo på ingen mådet en dansk opfindelse, snarere tværtimod er det nok et af de fag som flest lande har tilfælles ift. det sigte og indhold man finder nødvendigt at have med en skole. Faget tilgås dog vidt forskelligt, idet hvert land har sin egen historie, egen tilgang, traditioner og syn på undervisningen ift. fagets formål. Hvis vi således søger efter andre måder at tilgå historieundervisningen i globaliseringens tidsalder, er det oplagt at kigge hen over sundet til Sverige, en nation med hvem vi deler en større fælles kulturarv.

Sverige har over de sidste årtier oplevet en kraftig indvandring og det må derfor antages at nogle af de samme problemstillinger ift. multi- og bikulturalitet i grundskolen. De har dog tilsyneladende mødt udfordringen med måske samme mål, men andre midler:

Til trods for Sverige og Danmarks mange fælles referencer tilgås historiefaget på klart forskellige måder. Det svenske "*Skolverket*" arbejder ikke med en politisk bestemt begivenheds-/personkanon, men i stedet med en opdeling i 3 faser efter

klassetrin, hvor man gør brug af definerede og obligatoriske temaer. Der er altså overordnet tale om en form for hybrid mellem en material *curriculum*- og en formativ *målbaseret* tilgang, som tilsammen udgør fagets kundskabskrav. Den danske model er ligeledes baseret på *curriculum* i form af Historiekanon og *målbaseret* læreplan i form af *FFM*, men den materiale og formative dannelse er ikke integreret i ét og samme målsæt, som det er tilfældet i Sverige.

En væsentlig forskel ift. Danmark er at faget allerede introduceres i 1. klasse, men ikke som et selvstændigt fag. I stedet sker historieundervisning inden for en tværfaglig ramme med elementer af samfundsfag og geografi, der beskæftiger sig med en form for eksistentiale *nøgleproblemer*: "*Att leva tillsammans*", "*Att leva i närområdet*", "*Att leva i världen*" och "*Att undersöka verkligheten*" (Skolverket 2017).

Først fra 4. klasse skilles fagene ad og rammesættes i en mere klassisk og opdelt profil. For historiefagets vedkommende bliver de centrale mål nu kraftigt indholdsstyret, guidet hen mod et fokus på den svenske historie og statsdannelse, og begrebet *kronologi* introduceres. Først i de ældste klasser, 7-9, kommer det større udsyn til verdenshistorien, hvorved der sker et spring i den kronologiske tilgang ift. 4-6. classes nationale emner og temaer.

Det er pudsigt, at den svenske læreplan i sin progression fra nære over det kundskabsorienterede til et internationalt udkig i det store og hele følger samme progression som udspecificeret i det danske *Sthyrsk Cirkulære* fra 1899

Den svenske tilgang kan ikke se sig fra fri for en centralstyret didaktik og på mange områder er de i *Centralt innehåll* præciserede punkter meget mere konkrete ift. de danske kundskabsområder, der skal behandles (se bilag - *Kursplanen i historia*). Forskellen er dog, at svenskerne til forskel fra den danske historiekanon ikke præciserer hvilke begivenheder eller personer, som skal behandles, men i stedet angiver temaer

Hvad vi ser som særligt gunstigt ved den svenske model, er at den repræsenterer alle tre fagsyn: *historie som livsverden*, *historie som kundskab* og *historie som kompetence*, men at den i stedet for en synkron udvikling af disse fokuserer på ét kompetenceområde ad gangen: *livsverden* i 1-3, *kundskab* i 4-6 og *kompetence* i 7-9.

Vi ser i denne opdeling ift. fagsyn en mulighed for at arbejde cyklisk med samme temaer gentagne gange i forskelligt perspektiv. Således arbejder eleverne i indskolingen primært med deres historiebevidsthed og forståelse af dem selv som historiske subjekter. På mellemtrinnet er der fokus på udviklingen af elevernes *danske* historiske identitet i det kundskabsorienterede arbejde med samme temaer, som de har berørt i indskolingen ud fra Nussbaums tanke om *social poesi* (Nussbaum 2015). Historieundervisningen i udskolingen har herefter til opgave at relativisere og problematisere denne identitet gennem det metodiske arbejde med samme temaer fra de foregående trin, med henblik på at fremme en konstruktivistisk og interkulturel forståelse af kulturel og national identitet og således forsøge at forebygge chauvinistisk nationalisme.

Som overordnet struktur ville en sådan progression i faget se sådan ud:

Fase	Fagsyn	Formål
Fase 1 (1-3. klasse)	Historie som livsverden	Kobling til elevernes egenverden og at de får en forståelse af den verden de er en del af - Orientering til verden omkring dig. Samfundsfag, geografi, historie og kristendom.
Fase 2 (4-6. klasse)	Historie som kundskab	Faget i den naturlige kronologiske tilgang. Fokus på kundskaber og viden om historiske begivenheder og personer. Ikke analyserende tilgange. Både nationale (primære) og internationale. Tilbagesyn til emner berørt i fase 1.
Fase 3 (7-9. klasse)	Historie som kompetence	Faget som metode. Kildekritik og analyserende kompetencer ift. til samme temaer som bliver berørt i fase 1 og 2. Eleverne skal være undersøgende og kritiske overfor de fortællinger som de har mødt tidligere.

Vi har i det ovenstående tilsyneladende slået til lyd for en meget nationalt fokuseret historieundervisning. Vi anerkender værdien af en historiekanon i styrkelsen af nationens forestillede fællesskab, omend vi også mener, at udformningen af den konkrete *Historiekanon* står til diskussion. Kanonens

punkter er således defineret ift. personer og/eller begivenheder inden for den danske, og tildels internationale, historie, og vi ser således en svaghed i disse punkters relevans udover styrkelsen af det danske nationale fællesskab. Historien bliver med andre ord partikulær.

Vi vil derfor argumentere for indførelsen af en *tematisk kanon*, der definerer generelle historiske kræfter og processer, f.eks. *magt og religion, statsdannelse, migration, teknologi, osv.*, Den eksisterende kanons indholdspunkter skal således sættes i relation til disse temaer, således at den danske historie bliver eksemplet på generelle tendenser. Vi mener, at dette vil styrke koblingen mellem det nationale og globale historiske niveau, ligesom undervisningen i dansk historie bliver til udviklingen af generelle kompetencer og dermed mildner graden af symbolsk vold mod de (få?) elever, der ikke identificerer sig med det danske fællesskab.

Et praktisk didaktisk forslag på inspireret af ovenstående skema kunne se således ud.

Nedenstående tager udgangspunkt i kanonpunktet *Absalon*, det beskriver undervisningens konkrete, materiale indhold. Indholdet er herefter tematiseret i forhold til et punkt fra den foreslåede temakanon, nemlig *magt og religion*. Det materiale indhold og dets formale tematisering fungerer herfra som omdrejningspunkter i den cykliske proces som vi har plæderet for i ovenstående.

Fase 1

Fagsyn: Historie som livsverden (1-3. klasse)

Tema	Lektion	Indhold	Aktivitet	Læringsmål
Magt og religion	1+2	Hvad er en kirke? Har nogle af jer været i en kirke? Hvordan ser en typisk kirke ud? Bor du i nærheden af en kirke? Hvorfor er der så mange kirker	Samtale Undring Tegning	Eleverne har kendskab til begrebet kirke Eleverne har kendskab til, hvordan kirker ser ud. Eleverne kan reflektere over deres for forståelser. Eleverne har kendskab til, at der

		rundt omkring?		ligger kirker mange steder
Magt og religion	3+4	Hvad laver man i en kirke? Hvem ejer kirken? Hvornår er kirken bygget? Hvorfor har kirken så tykke mure?	Besøge lokal kirke Møde en præst Samtale	Eleverne har hørt om kirker og har set en kirke i deres lokalområde Eleverne ved, at kirkerne er statens ejendom og kan reflektere over forholdet mellem stat og religion Eleverne kan diskutere, hvad kirkens byggestil siger om dens oprindelige funktion.
Magt og religion	5	Hvilket slags menneske viser statuen? Hvad tror I, han er i færd med? Ligner han en moderne præst? Hvorfor/hvorfor ikke? Hvad fortæller det os om præster og kristendom i middelalderen? Hvorfor laver man sådan en statue?	Kigge på statue: "Absalon" på Amagertorv Samtale Sammenligninger	Eleverne kan analysere mindesmærker og diskutere deres funktion. Eleverne kan forklare forskelle mellem kristendom i middelalderen og nutiden.

Fase 2

Fagsyn: Historie som kundskab (4-6. klasse)

Tema	Lektion	Indhold	Aktivitet	Læringsmål
------	---------	---------	-----------	------------

Magt og religion	1+2	Hvem var Valdemar d. Store? Hvordan blev Valdemar konge?	Høre om "Blodgildet i Roskilde" Eleverne tegner ud fra historien	Eleverne har kendskab til Valdemar d. Store Eleverne har kendskab til "Blodgildet i Roskilde"
Magt og religion	2+3	Hvem var Absalon? Hvad var vendertogterne?	Høre om "Arkonas fald" Eleverne tegner ud fra historien Se Tuxens maleri fra 1894 "Arkonas fald"	Eleverne har kendskab til Absalon Eleverne har kendskab til Vendertogterne
Magt og religion	4+5	Borge og fæstninger fra middelalderen	Besøge Vordingborg og Danmarks Borgcenter	Eleverne har kendskab til historiske monumenter i deres lokalområde
Magt og religion	6+7	Dukketeater / Teater	Eleverne opfører "Blodgildet i Roskilde" som teaterstykke	Eleverne har kendskab til "Blodgildet i Roskilde" Eleverne kan gengive en historisk begivenhed

Fase 3

Fagsyn: Historie som kompetence (7-9. klasse)

Tema	Lektion	Indhold	Aktivitet	Læringsmål
Magt og religion	1+2	"Blodgildet i Roskilde" Kildearbejde	Læse "Blodgildet i Roskilde" som det står beskrevet i "Gesta Danorum".	Eleverne har viden om "Blodgildet i Roskilde" Eleverne har kendskab til historiske kilder
Magt og religion	3+4	Hvem var Saxo? Hvad var Saxos	Undersøge hvem Saxo var	Eleverne har viden om Saxo Grammaticus

		forbindelse til Absalon? Hvad er "Gesta danorum"?	Undersøge Saxos forbindelse til Absalon Undersøge "Gesta Danorum" ophavsituation og tid for udgivelse	Eleverne har viden om kilders ophavssituation Eleverne har viden om "Gesta Danorum" og dens formål
Magt og religion	5+6	Absalon vs. Valdemar d. Store	Eleverne skal redegøre for Absalon og Valdemar d. Stores relation til hinanden ift. Saxos beskrivelse af vendertogtet i 1169. Kildeanalysere Tuxens maleri fra 1894 "Arkonas fald"	Eleverne har viden om vendertogterne. Eleverne har kendskab til magtpositioner mellem kirke og stat i middelalderen.
Magt og religion	7+8	Helmolds slavekrønike Saxo - en løgner?	Læse Helmolds beskrivelse af Vendertoget i 1169. Sammenligne Saxos's beskrivelse mod Heldmold	Eleverne har kendskab til Helmolds slavekrønike. Eleverne har viden om kilders positioner
Magt og religion	9+10	Kirken som fæstning Borg, by og samfundet omkring	Vordingborg og besøg på Danmarks Borgcenter Fremlæggelser on site	Eleverne har viden om historiske mindesmærker i lokalområde. Eleverne har viden om kirken og borgenes betydning for samfundets opbyggelse

BIBLIOGRAFI

- Anderson, B. (2001): *Forestillede fællesskaber - refleksioner over nationalismens oprindelse og udbredelse*, Roskilde Universitetsforlag

- Berry, J.W. (1997); "Immigration, acculturation and adaption" i *Applied Psychology* no. 46
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J.D. (1996): "*Refleksiv sociologi*", Hans Reitzels Forlag
- Brejnrod, P. (2007): *Sociologi*, Gyldendal
- Chu, E.; White, F. A.; Verrelli, S. (2017): Biculturalism amongst ethnic minorities: Its impact for individuals and intergroup relations" i *Australian Journal of Psychology* no. 69
- Feldbæk, Ole (1991): "Skole og identitet 1789-1848. Lovgivning og lærebøger" i Feldbæk, Ole (red.) (1991), *Dansk identitetshistorie*, bind 2, C.A. Reitzels Forlag,
- Fleischman, F.; Verkuyten, M. (2016): "Dual identity among immigrants; COmparing different conceptualizations, their measurements, and implications" i *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology* no. 22
- Glasdam, S. (2016): "Semistrukturerede interview af enkeltpersoner", i Glasdam, Riis Hansen & Pjengsaard (red.): *Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område*, Hans Reitzels forlag
- Grinder-Hansen, K. (2008): "Kanon - et middel til at opnå samlingskraft i samfundet?" i Jönsson, Wallethe & Wienberg (red.) (2008): *Kanon och kulturarv - Historia og samtid i Danmark och Sverige*, Makadam Förlag
- Habermas, J. (2001): *The Postnational Constellation*, Cambridge: Polity
- "Habermas, J. (1994): "Statsborgerskab og nasjonal identitet" i Elias, N. & Habermas, J: *Nasjonalisme og nasjonal identitet*, Cappelen
- Haislund, T. & Therkildsen, N (2017): *Danmarkshistorien - en god historie?*, eksamensopgave i historie, Professionshøjskolen Absalon
- Holsgaard Laursen, M. (2002): "Wolfgang Klafkis nøgleproblemer - et didaktisk udgangspunkt" i *Unge Pædagoger* nr. 7
- Iversen, Kristian & Pedersen, Ulla (2015): *Danmarkshistorie mellem erindring og glemsel*, Columbus,
- Jensen, Bernard Eric (2012): "Et historiedidaktisk overblik", i Binderup, Thomas m.fl. (red.): *Historiepædagogik*, Kvan.
- Jensen, Bernard Eric (2009): "Historiebevidsthed" i *Gads Historieleksikon*, Gads Forlag

- Just, P. & Monaghan, J. (2000): *A Very Short Introduction to Social and Cultural Anthropology*, Oxford University Press
- Kjeldstadli, Knut (2001), *Fortiden er ikke hvad den har været*, Roskilde Universitetsforlag
- Korsgaard, Ove (2016): "National identitet og interkulturel pædagogik" i *KvaN*, nr. 106
- Lund, Erik (2015), *Historiedidaktik: En håndbok for studenter og lærere*, 4. udg., Universitetsforlaget
- Nielsen, Frede V (1998): *Almen musikdidaktik*, 2. udg., Akademisk Forlag
- Petersen, Nikolaj (2015): "Lad dine elever skabe historie" i Radar - historiedidaktisk tidsskrift. Tilgået via: <http://historielab.dk/lad-dine-elever-skabe-historie/> 20-05-2018 00:41 GMT+1
- Petersen, K. & Christoffersen, D. (2017): *God stil i professionsopgaver*, Hans Reitzels Forlag
- Pietras, Jens & Poulsen, Jens Aage (2011): *Historiedidaktik*, Hans Reitzels Forlag
- Poulsen, Jens Aage & Petersen, Nikolaj, red. (2015), *Forenklede Fælles mål i historie - en håndsregning*, HistorieLab
- Poulsen, Jens Aage (2013): *Historie - mål og midler*, KLIM
- Rambøll (2015): *Undersøgelse af historielæreres opfattelser af historiefaget og dets læremidler samt forenklede Fælles Mål* (rapport), for Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling
- Rüsen, J (2004): "Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development" i Sexias, P. (red.)(2004): *Theorizing Historical Consciousness*, University of Toronto Press
- Skolverket (2017): Kommentarmaterial till kursplanen i historia, Reviderad 2017
- Spanget Christensen, Torben (2015); *Fagdidaktik i Samfundsfag*, Frydenlund
- Undervisningsministeriet (2006), "Rapport fra Udvalget til styrkelse af historie i folkeskolen, juni 2006". Tilgået via: http://historielab.dk/hvad-er-der-sket-med-kanonen/#wp_lightbox_prettyPhoto/0/ 14-05-2018 23:41 GMT+1

- Skolverket.se (2018), "Kommentarmaterial till kursplanen i historia, Skolverket, Reviderad 2017), Tilgået via:
<https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/historia> 03-06-2018 11:29 GMT+1
- Skolverket.se (2018), "Kursplanen i historia", Tilgået via:
<https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/historia> 03-06-2018 11:35 GMT+1
- Skolverket.se (2018), "Diskussionsunderlag til kursplanen i historia", Tilgået via:
<https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/historia> 03-06-2018 11:13 GMT+1

Bilag 1: Interviewguide, elever

Baggrund:

1. Hvilke(t) sprog taler I derhjemme?
2. Hvor længe har din familie boet i Danmark?
3. Har du eller dine forældre gået i skole i andre lande?
4. Hvornår startede du med at have historie?
5. Hvor mange timer har du i historie om ugen?

Historiesyn:

6. Hvorfor tror du, man har i historie i skolen?
7. Hvilke slags aktiviteter i historieundervisningen kan du bedst lide?
8. Kan du beskrive en situation i historieundervisningen, hvor du følte, du lærte noget?
9. Hvornår er man god til historie?
 - Føler du, at du er god til historie?

Identitet:

10. Kan du rangere dansk, etnisk og bindestregs-identitet efter vigtighed for dig?
- Føler du dig dansk eller land?
 - I hvilken kombination tænker du dig - Føler du dig dansk-land eller land-dansk
11. Er der situationer, hvor du føler dig mere det ene eller det andet?

Identitet ift. historie:

12. Er der emner i historie, der interesserer dig? / Har I haft emner i historie, du syntes var spændende?
- Hvilke
 - Hvorfor?
13. Vil du helst arbejde med danmarkshistorien eller verdenshistorien?
- Hvorfor?
14. Synes du, at dine klassekammerater burde lære noget om "dit" lands historie?

Interviewguide, lærere

INTERVIEWGUIDE, LÆRERE

Baggrund:

- Er du linjefagsuddannet i historie?
- Hvor længe har du undervist i historie?
- Hvad synes du om at undervise i historie?

Historiesyn:

- Hvorfor underviser vi i historie?
 - Hvad skal eleverne gerne have med sig, når de er færdige med historie?
- Hvad synes du kendetegner din historieundervisning?

6. Hvad er styrende for dit valg af indhold?
7. Hvordan oplever du elevernes møde med historiefaget?
8. Kan du beskrive en succesoplevelse fra historieundervisningen?

Interkulturalitet:

9. Hvor stor en rolle spiller hhv. danmarks- og verdenshistorien i din undervisning?
10. Hvilke tanker gør du dig om elever af anden etnisk baggrund, når du planlægger din undervisning?
11. Hvad tænker du om at inddrage historie fra nogle af elevernes oprindelseslande?

