

Minoriteter inkluderet i historieundervisningen

Indholdsfortegnelse

INDLEDNING

PROBLEMFORMULERING

REDEGØRELSE

Historiebevidsthed

Historie som kategorisering

Dannelse: materiel, formal og kategorial

Motivation

Inklusion

Muslimske minoriteter føler sig ekskluderet i folkeskolen

VIKINGETIDEN OG MELLEMLØSTEN

Vikingernes relation til Islam

EMPIRI

Interview som undersøgelsesmetode

Analyse

Analyse af interview med eleven Ayse

Indledning

Jeg vil i min bacheloropgave undersøge hvordan man som historielærer, kan inkludere muslimske minoritetselever i historieundervisningen, jeg tager udgangspunkt i et af de mest national symbolske områder i historieundervisningen nemlig vikingetiden, hvor jeg vil undersøge vikingernes relation til Mellemøsten, således at disse elever med anden kultur og historie, kan identificere sig med perioden. Jeg erfarede nemlig under min 2. praktik i historieundervisningen, at minoritetselever føler sig ekskluderet i undervisningen, da de mærker og oplever at faget ikke inddrager deres historie. Jeg derudover foretog to interviews med to elever under praktikken, jeg vil således i min opgave analysere de to interviews samt en undervisningssituation.

Problemformulering

Hvordan kan man som historielærer inkludere minoritetselever i historiefaget samt fremme elevernes interesse og motivation for faget?

Metodeafsnit

Det teoretiske grundlag for mit bachelorprojekt er Bernard Eric Jensens historiebevidsthedsbegreb, og Wolfgang Klafkis dannelsesteori som understøtter tilgangen til min analyse. Jeg vil derudover anvende Janne Hedegårds og Rasmus Alenkærs vinkler på inklusionsbegrebet til min kvantitative undersøgelse

Dertil har jeg inddraget bogen *Hvad skal vi med historie?* af Lise Kvande og Niels Naastad, som fremhæver nogle relevante undersøgelser i en flerkulturel klasserum i Norge som støtter op på min analyse. Derudover inddrager jeg to danske undersøgelser; Rapporten *historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen*, som viser elevernes oplevelse af historiefaget og Laura Gilliams artikel *svinekød, short og ballade*, hvor artiklen belyser majoritet og minoritets problematikker i den københavnske folkeskole.

Jeg har i min opgave ikke tænkt mig at komme ind på vikingetiden som periode, jeg vil derudover fokusere på hvilken relationer vikingerne havde til Mellemøsten og islam, som jeg tænker er meget relevant at inddrage i sin undervisning.

Fremstilling af opgavens teoretiske ramme

Historieundervisningens udvikling

Historieundervisning har gennem tiderne udviklet sig, hvilket er synligt i alle aspekter for undervisningen. Bl.a. relationen mellem lærer og elev samt forståelsen af fagets indhold. Ifølge bogen *Fagdidaktik i historie* fra 2015 af Rune Christiansen og Heidi Eskelund Knudsen, bliver udviklingen af historiefaget i grundskolen udfoldet. Bogen redegør for hvordan historiefaget i 1700 og 1800-tallet bygger på opdragelse, viden og fædrelandskærlighed. Viden omkring historie var et af de væsentlige led i opdragelsen, af den ideelle nationale borger, og undervisningen handlede primært om fortidens historiske begivenheder. Den formidlende viden af læren bestod af entydige årsagsforklaringer, som ikke måtte blive undersøgt eller kritiseret. Den didaktiske tilgang kaldes for *høremetode*, dengang var det en undervisningsmetode lærerne tilrettelagde, hvor elevernes opgave var, at lære stoffet udenad. Formålet med dette var, at faget skulle være med til at gøre eleverne identitetsskabende, moraliserende og nationalitetsopbyggende (Christiansen og Knudsen, 2015;16-19).

I 1900-tallet opstod, der et afgørende skift i faget, hvor dannelse og kildekritik fik mere fokus, og med folkeskoleloven i 1958, samt med Den Blå Betænkning i 1960, var der opgør mod den moraliserende, og nationalistiske tilgang i grundskolen. Herved skulle undervisningen nu tage udgangspunkt i elevernes forskellige alderstrin, og viden skulle være tættere på det akademiske historiefag med videnskabelige resultater. (Christiansen og Knudsen, 2015, s.18-23).

I VKO-regeringsperiode i 00'erne, og med Bertel Haarders som undervisningsminister skete, der omfattende forandringer i faget. Der blev indført kernestofområder, som skal gøre eleverne fortrolige med det danske kultur og historie. (Christiansen og

Knudsen, 2015; s. 27-31) I dag tager faget udgangspunkt i begrebet *historiebevidsthed*, som har til formål, at gøre eleverne bevidste om samspillet mellem fortolkningen af nutiden, nutidsforståelse og fremtidsforventninger, men faget har nogle didaktiske udfordringer, såsom hvordan undervisningen kan opleves interessant og relevant for eleverne.

Historiebevidsthed

I artiklen *Historiebevidsthed og historie hvad er det?* Af Bernard Eric Jensen fra 1996, beskriver Jensen to dominerende måder at forstå historie på; den ene måde at se historie på er, at historie er noget der indebærer gamle dage, hvor man sætter lighedstegn mellem historie og fortid. Den anden måde at se historie på er, når man fx siger, at der er nogen mennesker, der skaber historie eller at der nu træffes en beslutning af historisk betydning, hvor man ud fra dette perspektiv ser historie, som en proces, der omfatter både fortid, nutid og fremtid, heriblandt er der tale om historiebevidsthed. (Jensen, 1996, s. 6.)

Bernard Eric Jensen fortæller: *“Mennesker kan ikke leve og fungere uden historiebevidsthed, men de kan godt klare sig uden at modtage en formaliseret historieundervisning”* (Jensen, 1996, s. 9)

Ifølge Bernard Eric Jensen er historiebevidsthed en integreret del af alle menneskers livsverden, og ingen mennesker er historieløse. Det enkelte individs historiebevidsthed er ifølge Jensen noget, der rækker langt ud, og ikke noget eleverne først møder i historieundervisningen. Der er tale om historiebevidsthed, når historie forstås som en proces, der omfatter fortiden, nutiden og fremtiden. Begrebet tager afsæt i, at fortid er til stede som en erindring og fortidsfortolkning, hvori fremtid er til stede, som et sæt af forventninger. Han beskriver bl.a. hvordan historiebevidsthed er med til at skabe vores evne til, at orientere os i tid og rum. Som historielærer, må man være særlig opmærksom på, at eleverne har en historiebevidsthed uafhængig af skolen, gennem flere produktionssteder, hvor deres historiebevidsthed dannes og omdannes; gennem rejser, familieforhold, udenfor hjemmet, ved brug af medier, ved læsning af historiske

romaner, tegneserier, gennem deltagelse i religiøse og politiske bevægelser, ved deltagelse af sportslige og kulturelle arrangementer. (Jensen, 1996, s. 9 - 10)

Historiebevidsthed handler ikke kun om at have viden om historie, men derimod at forstå, at vi er historie, og vi er fælles om at have en historisk natur, vi er således alle historiske væsener. Når man taler om en historisk natur, vil det sige at personer eller grupper med forskellige historier, bliver forskellige. Måden man oplever, føler, tænker og handler på, kan kun forstås og forklares når man kigger på den kultur personen er opvokset i: *"Gennem menneskers fortløbende socialisering bliver den foreliggende kultur så at sige indlejret i dannelsen af deres personligheder og grupper og bliver dermed en del af deres kultur. Vil man derfor forstå og forklare være- og handlemåder, (...) hos en bestemt gruppe mennesker, må man sætte sig ind i deres kultur og dens historie"* (Jensen, 1996, s. 6) Som lærer, kan man imødekomme elever med en anden historienatur i skolen, og for at kunne forstå en bestemt gruppe, må man ifølge Bernard Eric Jensen sætte sig ind i elevernes kultur, idet at kunne forstå hvorfor de tænker, og handler som de gør. Bernard Eric Jensen opfordrer, at historiefaget tager udgangspunktet i forskellige former for historiebevidsthed, som er interessante og relevante for eleverne og deres livsverden (Jensen, 1996, s. 10).

Regeringen er også indforstået med dette, altså at elevernes livsverden skal inddrages i historieundervisningen, da eleverne ikke finder de udvalgte tidsperioder og emner i undervisningen relevante og interessante. Derfor lyder det fra Centrale kundskabs- og færdighedsområder i folkeskolen således: *"Indholdet af undervisningen (...) udvælges på sådan en måde, at arbejdet bliver vedkommende og perspektiverende for eleverne. For at udvikle elevernes historiebevidsthed skal indholdet knyttes til elevernes virkelighedsopfattelse og livsforståelse i nutiden"* (Jensen, 1996, s.10)

For at der sker en overensstemmelse mellem historieundervisningen, og de diverse produktionssteder, er det essentielt som lærer, at fokusere mellem livsverdens relevans og faglig kvalitet.

Bernard Eric Jensen bidrager med hvilken overvejelser man skal gøre sig, når historieundervisning både skal være meningsfuldt, og engagerende for eleverne. Derfor er det oplagt, at man som lærer forholder sig til de lære- og dannelsesprocesser, der er forbundet med historiebevidsthed.

Jensen beskriver de fire faser om historiebevidsthed således: *historiebevidsthed som identitet, historiebevidsthed som møde med det anderledes, historiebevidsthed som socio-kulturel læreproces og historiebevidsthed som værdi-og princip afklaring.* (Jensen, 1996; s. 7)

Jeg vil i min analyse primært fokusere på historiebevidsthed, som individ og historiebevidsthed i mødet med det anderledes. De to faser gør et sæt sammenvævende processer; *historiebevidsthed som identitet* handler om de erfaringer og refleksioner, et individ gør sig, omkring historie. Dette udvikles i de kommunikative fællesskaber, som individet er en del af. De fællesskaber, der er tale om, er bl.a. den familie, politiske, sociale eller kulturelle foreninger. Gennem *Historiebevidstheden som mødet med det anderledes*, vil man forsøge at sætte sig ind i andres være- og handlemåder, og på denne måde skabes en forståelse af, hvorfor man handler og tænker som man gør.

Elevernes opfattelse af faget

I rapporten *historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen* fra 2016 af Heidi Eskelund Knudsen og Jens Aage Poulsen er, der blevet foretaget en kvalitativ undersøgelse, der har til formål, at få et indblik i hvordan elever og lærere ser historiefaget i den danske grundskole. Eleverne opfatter historie som et fag, der ikke er ligeså vigtig, som andre fag fx Dansk, matematik og engelsk. Dog finder mange af eleverne historiefaget spændende, men har svært ved at udtrykke hvorfor. (Knudsen & Jensen, 2016; 13)

Man har undersøgt hvad eleverne synes er interessant i faget og er bl.a. kommet frem til at "At indholdet har betydning i dag, er et kriterium for flere elever. Ældre historie, dvs. fortidige begivenheder og hændelser for mere end 200 år siden, opleves som mindre interessant end moderne og nyere tid.

Når man som lærer skal have et forløb om vikingetiden, der strækker sig fra ca. 1000 år siden, er det vigtigt at kunne inddrage elevernes livsverden, så det ikke føles fjernt fra nutiden og har en relevans for eleverne.

Den flerkulturelle klasserum i Norsk undersøgelser

I kapitlet *Historie som kategorisering* i teoribogen "Hvad skal vi med historie?" udgivet i 2013 af Lise Kvande og Niels Naastad, bliver der beskrevet udfordringer læreren kan stå overfor i en flerkulturel klasserum, og jeg vil belyse nogle forskningsundersøgelser, der er blevet udarbejdet ift. minoritetens opfattelse af faget.

Historiefaget handler hovedsageligt om os, som udgør en majoritet altså flertallet, og afspejler sig fra de andre som er minoriteten, som udgør en mindretal i befolkningen. Dette kan være et problem for historielærere, da minoriteten kan føle sig marginaliseret, hvis de ikke har en stemme i historiefaget. Men det er vigtigt, at pointere at en minoritet ikke nødvendigvis er en marginaliseret gruppe, fx; Apartheid, hvor de sorte var en majoritet og de hvide var en minoritet, så havde de sorte ingen indflydelse for samfundet. Kvinderne har bl.a. også gennem historien været marginaliseret. Begrebet marginalisering bliver defineret således:

"Marginalisering er en form for ustøtningsmekanisme. Det handler om å være uten mudllighet til å definere virkeligheten om og for seg selv og for andre enn seg selv og sin egen gruppe; man er uten difinisjonsmakt og utelukket fra det "vi" som den hegemoniske makten definerer" (Kvande & Naastad, 2013, s. 144)

Det normale i klasserummet vil være elever som er født i Norge, har norsk som modersmål og norsk kultur, og det unormale vil være dem som ikke opfylder disse kriterier – der er de andre, hvilket kan være religiøse, sproglige og kulturelle minoriteter i landet. Der er også tale om en kategorisering hos minoritetskulturer, hvor majoriteten bliver defineret som de andre, og det normale for dem vil være personer som karakterisere dem selv.

Når der er tale om os, versus andre handler det bl.a. om majoritetens magt og interesser ift. Inklusion samt eksklusion af mindretallet, og hvem som bliver inkluderet eller ekskluderet skiftes over tid og definitionsmagten over hvad vi er og hvem de andre er. (Kvande & Naastad, 2013, s. 142-144)

Den palæstinensisk-amerikansk litteraturforsker Edward Said, har i 1970'erne udforsket vestens syn på *orienten*(arabere m.m.) og mennesker derfra. Ifølge Said, blev og bliver orientalerne set, som et negativt spejlbillede af vesten, ikke helt ulig, men anderledes på mange punkter, hvilket bliver fremhævet som relevant når der er tale om kategorisering mellem os og dem. Ifølge ham er; *"selv de mest velvillige og*

tolerante kommer seg vanskelig ut av sin kulturs hegemoniske diskurs om de Andre” (Kvande & Naastad, 2013, s. 145)

Pointen er således, at det kan være vanskelig at bryde det kulturs hegemoniske kurs, selv hvis man som minoritet har viljen, og interesse for samfundet, vil man stadig blive kategoriseret som værende ”de andre”. Gisle Kjellevold fik gennemført en undersøgelse i 2010, som handlede om hvilken betydning historie havde for eleverne, og hvad de synes var særligt interessant ved historiefaget. I undersøgelsen deltog 400 ungdomsskoleelever, og halvdelen var elever med anden etnisk baggrund. Kjellevold kom frem til at både elever med norsk baggrund og anden etnisk baggrund syntes, at europæisk og verdenshistorie er vigtigere end norsk historie, denne ytring kom dog mest fra minoritetselever. Kjellevold spørger bl.a. ind til den lille historie; altså familiens historie. Elever med anden kulturel baggrund er meget optaget af den lille historie, og da man spurgte ind til religion og landet deres forældre kommer fra, viste det sig, at eleverne var særlig optaget af tre særlige historier; Familiens historie, landet de har rødder fra, og deres forældres religionshistorie. (Kvande & Naastad, 2013, s. 151)

David Mellbjerg som er en svensk gymnasielærer, skriver i artiklen ”Det är inte min historia” han skriver bl.a. at lærerne skal forstå den historiekultur eleverne lever i, og læreren bør tage hensyn til elevernes historiebevidsthed, og ikke mindst i et flerkulturelt klasserum. Skolen konkurrerer med elevernes historiekultur udenfor skolen. Historiens betydning hos minoritetselever er ikke mindre, end majoritetens, men deres baggrund gør, at identitet og samhørighed oftest bliver opfyldt, når de er sammen med den gruppe de tilhører. Dette skyldes fordi eleverne oplever i historietimerne, at den norske historie er vigtigere og rigtigere end andres historie. I historiebøgerne bliver, der prioriteret nationale fortællinger, som er med til at skabe en form for afstand, når eleverne ser at andre gruppeidentiteter er vigtigere.

Dannelse: materiel, formal og kategorial

I forbindelse med Eric Bernard Jensens artikel om historiebevidsthed og hans forståelse af elevernes livsverden, vil det være relevant at henvise til den tyske professor Wolfgang Klafki (1927-2016).

Han har gennem årene gjort sig bemærket, ved brug af sine artikler om pædagogisk teori og forelæsninger. Klafki har i sine teorier taget udgangspunkt i mennesket, som subjekt samt hvordan individet forholder sig til omverdenen, og viden i udviklingen af forståelsen af subjektet selv. Han præsenterer os for tre begreber i dannelse; *formaldannelse*, *materialdannelse* og *kategorialdannelse*, som udgør tre forskellige måder at se dannelse på. Når der er tale om *formal dannelse*, er der fokus på elevens indre og perspektiv på sig selv er gældende her hvor underviseren træder i baggrunden. Det er således elevens selvudtryk, som er målet. Ved en såkaldt *material dannelse*, vil det primære fokus være, at lærer så meget som muligt. Underviseren skal tilrettelægge, og udvælge noget viden fra omverdenen, hvorfor denne viden overføres direkte til eleverne. Det er altså fakta, præcision og kvantitet, der er i omdrejningspunktet, hvori eleven som subjekt er underordnet. *Det sidstnævnte dannelsesbegreb altså kategorial dannelse* som Klafki opbygger og udbreder, tages der primært udgangspunkt i dét, at lære gennem eksempler. Der er tale om en sammenvævning af de to ovennævnte begreber, hvor eleven skal forbinde sig selv med den viden, det ukendte og kategorier fra omverdenen, derigennem udvikle en forståelse af sig selv samt verdenen omkring sig. Det er altså tale om en dannelse, hvor eleven udvikles og åbner sig for verdenen, og verdenen vil åbne sig op for eleven. (Agergaard, 2007, *Effektiv undervisning*, s. 68-95. & Graf, 2018, *Wolfgang Klafkis dannelsesteori*, s. 52-67).

Motivation

En del forskning tyder på, at motivation spiller en central rolle for elevernes læringsudbytte bl.a. Illeris' forskning, hvor man er kommet frem til at eleverne lære bedst, når der er en drivkraft og lyst til deltagelse. (Canger & Kaas, 2016 s. 206)

Motivation er et bredt emne, og der er mange teorier omkring hvordan eleverne kan blive motiveret, men jeg vil i dette afsnit tage udgangspunkt i motivation gennem tryghed, ligeværd og følelsen af at "høre til."

Der er mange unge, især blandt unge mænd, der starter glade og forventningsfulde i skole, men ender med 7-8 års skoleår kede af det, og trætte af at gå i skole, og have følelsen af, at man ikke høre til. Denne problematik har man prøvet at bearbejde i den østlige Polen gennem et projekt, som har til formål at skabe mere trivsel blandt børn og unge gennem fritidsaktiviteter, efter endt skolearbejde. I det område projektet foregår er der stor fattigdom med alkoholmisbrug, kriminalitet, vold, alkoholmisbrug og

ringe skoleresultater. I skolen var der konflikter mellem elever og lærere, mellem lærere indbyrdes samt forældre og lærer. Mange af skolens elever kom uforberedte i skoletrætte og opgivende, eleverne havde ingen glæde i at have undervisning.

I dette projekt, herunder fritidsprogrammet var der en række aktiviteter eleverne kunne deltage i, aktiviteterne omfatter leg, kunst, sport og så var der mentorordning, hvor de ældre elever hjalp de yngre elever, således blev selv de mest udsatte elever kom i skole med færdig lavet lektier. Lærerne var holdt op med at skælde eleverne ud og i hjemmene var der ikke flere skænderier om det. Gennem fælles indsats føler eleverne sig mere trygge, og deres lyst til at lære blev fremmet, nu synes de at det er sjovt at lære og at komme i skole. Eleverne sagde årsagen til, at de begyndte at kunne lide at komme i skole er fordi, at de føler sig mere trygge, trygheden kom nemlig af, at læreren begyndte at rose eleverne. Trygheden forekommer af at være en del af et godt socialt miljø, at have venner og føle sig ligeværdig. Når eleverne ikke er trygge i omgivelserne, føler sig ligeværdige eller ekskluderet, kan det gå hen og gøre dem umotiveret. (Løw & Else, 2014; 86-87)

Jeg synes at det er meget relevant at inddrage filosofiens teori omkring motivation; Platon beskriver Eros som betyder lyst, begær, forelskelse – som en stræben efter det gode, det sande og det smukke, denne stræben kommer af sig selv når den møder det skønne. (Løw & Else, 2014; 88)

Inklusion

I dette afsnit vil jeg anskueliggøre nogle definitioner på inklusion, som jeg tager udgangspunkt i. Begrebet inklusion har mange forskellige perspektiver, og for at forstå inklusion, afhænger det af, hvilken definition man tager udgangspunkt i. Jeg har valgt at bl.a. tage udgangspunkt i Janne Hedegaard Hansens definition, hvor hun beskriver inklusion på to måder; *fuld inklusion* og *ansvarlig inklusion*. Med fuld inklusion mener hun, at alle har det bedst af at være inde i det store fællesskab. I ansvarlig inklusion er der tale om dét at være tæt på det almene og hvis det er muligt, så gerne ind i fællesskabet. Ideen bag ansvarlig inklusion er, at man ikke skal presse elever til noget de ikke har lyst til, eller hvis eleven selvekskludere sig. (Løw & Else, 2014; 233-234)

Hvis man også tager et blik mod Rasmus Alenkærs perspektiv på inklusion, er det nødvendigt, at forstå rummelighedsbegrebet; Det *rummelige menneskesyn* er, når det

"normale" skal kunne rumme de "specielle". Det betyder at dét at være normal er det "rigtige", og de normale har mere ret til at deltage. Ifølge den *rummelige organisationer* det eleven med særlige behov som skal regulere sig til skolen. I det *inkluderende menneskesyn*, inkluderes elever med specielle behov. Her ser man alle lige, og alle har ret til deltagelse. I den **Inkluderende organisation** handler det hovedsageligt om, at inkludere og tilpasse sig til andre, derfor vil man nogle gange opleve at praksissen vil ændre sig, hvis ens forventninger ikke fungerede som det skulle. (Nielsen, 2016, s. 78) Alenkærs definition på inklusion lyder således:

"Inklusion er en dynamisk og vedvarende proces, hvori skolen øger mulighederne for tilstedeværelse, oplevelse af fællesskab, aktiv deltagelse og højt læringsmæssigt udbytte for alle elever. I denne proces tages der særligt hensyn til de elever, som er i faregruppen for marginalisering, eksklusion og lavt fagligt udbytte"(Nielsen, 2016, s. 78)

Alenkær er optaget af den "kvalitative inklusion" hvori der lægges vægt på, hvordan man har det i det sted man er, fremfor hvor man er. Følelsen af at tilhøre noget, og at være en del af et fællesskab, kan være altafgørende for et individs udvikling.

Minoriteter føler sig ekskluderet i folkeskolen

Hvis man kigger på jf. folkeskolens formålsparagraf §1, bliver der slået fast at folkeskolen står i en minoritetsposition, for skolen skal i samarbejde med forældre "*gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer*"

Ordvalget i formålsparagraffen er bemærkelsesværdigt, idet ordet fortrolighed består af at have et godt kendskab, erfaring og vaner til den danske kultur og historie. Hvorimod forståelse indebærer, at forstå andre menneskers lande og historie. I paragraffen er det tydeligt, at der lægges mere vægt på den danske historie, end minoritetens historie. Hvilket kan skabe disharmoni i skolen, som bliver belyst i antropologen Laura Gilliams undersøgelse.

Antropologen Laura Gilliam, som har forsket i etnisk minoritetsbørns identitetsdannelse, med særlig fokus på skolens bidrag dertil. Undersøgelserne er foretaget ved feltarbejde i en københavnsk folkeskole gennem flere år. Hun

konkluderer, at skolen er med til at skabe elevernes muslimske identitet blandt minoritets børnene, og især for drengenes vedkommende. Hun hævder, at elever med en anden etnisk baggrund oplever og møder et såkaldt kulturelt hegemoni, som gør, at eleverne føler sig kulturelt marginaliseret. Børnene føler bl.a. at majoritetskulturen er meget dominerende, hvilket medfører, at de føler sig markant anderledes, hvis de ikke opfylder de kriterier som man forventer af den "normale" elev.

(Bogish & Kornholt, 2015, s. 124)

I den ovenstående tabel er der definitioner på hvad integration, assimilation, segregation, og inklusion er. Begreberne er bemærkelsesværdige, især begrebet integration, da mange tror at integration er en envejsproces, hvor minoriteten skal tilpasse sig majoriteten, men det handler om at minoriteten og majoritetens tilpasser sig hinandens ønsker og behov. I folkeskolen opstår der segregation idet, at eleverne lukker sig om sig selv, som der bliver beskrevet i artiklen *svinekød, shorts og balladeaf* Laura Gilliam at *"Det er igen og igen de etnisk danske middel- klassebørn, men også de andre etnisk danske børn og så Milena (som den eneste etniske minoritets elev) som taler et standarddansk, der bliver rost og oplever, at deres viden og bidrag til undervisningen bifaldes af lærerne. Derimod er det oftest resten af de etniske minoritetsbørn, der bliver rettet og kritiseret eller sendt til ekstra dansk og tosprogsundervisning."* (Gilliam, 2008; 44) Hvis læreren behandler eleverne med forskelsbehandling, kan det påvirke elevens selvværd, og eleven vil ikke føle sig ligeværdig med majoriteten, og derfor vil eleven skabe en modstandskultur.

I artiklen fremhæver hun at eleverne "samles i en gruppe, de kalder indvandrerne, udlændingene, og sommetider ara- berne og perkerne, men også muslimerne. Selvom disse forskellige betegnelser ikke altid stemmer præcist overens, bliver de i børnenes tale brugt som synonyme for samme ikke-danske gruppe." (Gilliam, 2008; 45) Minoritets eleverne danner således grupperinger, hvor det de har tilfælles er ikke deres nationalitet, men det at være anderledes, og ikke at have den kristne baggrund. (Bogish & Kornholt, 2015, s. 140) Gilliam pointerer at eleverne ikke føler sig en del af fællesskabet, og derfor betegner de sig selv som "Udlændingene" eller som "muslimerne". Eftersom at eleverne føler sig ekskluderet, bliver der derfor skabt en følgelig modstandskultur mod en majoritetsnormalitet, som de finder i skolen og undervisningen. Derved bliver minoritets elevernes muslimske identitet forstærket, og

den etniske identitet nedtonet. Religionssociologen Margit Warburg har opstillet en model, som hun bruger til at anskueliggøre forholdet mellem minoritetsinterne, og minoritet-majoritets relationer.

(Bogish & Kornholt, 2015, s. 122)

Gruppeidentifikation omhandler hvorledes det enkelte individ identificerer sig med en gruppe. Ifølge Warburg finder man oftest en følelse af stolthed, når man er en del af en minoritetsgruppe, dog kan det modsatte også forekomme. For at gruppeidentifikationen kan virke effektivt, har man også brug for selv afsondring, noget der er med til, at skabe en "vi-følelse". Hun hævder at minoriteten og majoritetens attituder er præget af fordomme, men det modsatte kan også forekomme. Når minoritetseleverne bemærker forskelsbehandling, søger de accept og anderkendelse, fra et andet sted, hvorfor at minoritetsbørn børn skaber deres eget fælleskab.

Vikingetiden og Mellemøsten

Jeg vil i dette afsnit redegøre for nogle af vikingetidens kendetegn, som er beskrevet i de forskellige kapitler i bogen *Vinkler på vikingetiden* fra 2013, udgivet af Nationalmuseet og Skoletjenesten. Her vil jeg komme ind på bogens udlægning, af deres bondesamfunds opbygning, gravtraditioner, togter og afslutningsvis af min redegørelse; 1800-tallets brug af vikingerne som symbol på danskhed. For at skabe forståelse for hvem og hvordan vikingerne var, må man få et indblik i hvordan og hvorledes vikingetiden er blevet formidlet i gennem historien, således kigge på hvilken historiebevidsthed, der har været tale om omkring vikingetiden. Det er væsentligt at være bevidst om hvordan vikingerne er skabt igennem senere historiske perioder, for altså at kunne adskille nutidens fortolkninger fra fortidens faktiske realitet.

I bogen *Vinkler på vikingetiden* af Martin Brandt Djupdræt, udgivet i 2013 i kapitlet *Vikinger bliver til*, bliver 1800-tallets brug af vikingetiden præsenteret. Vikingerne var meget populære i 1800-tallet, men det betyder ikke at det var ikke der de levede, men interessen og forestillingen om dem blev først skabt i den tidsperiode, eftersom Danmark oplevede en hård periode, hvor landets grænser og styreform blev ændret. Danmark som var en europæisk stormagt, gik tabt, da landet var presset til at give

afkald på Norge efter Napoleons slag. I de turbulente periode Danmark gik igennem fik digter Adam Oehlenschläger og N.F.S. Grundtvig læst Suhm og var interesseret i Danmarks historie og omformede historiefortællingerne til kampfulde digtning. Det var med til at vikingetidens historier og mytologi blev meget populært materiale og som bl.a. blev brugt til at mindes om en tid, hvor Danmark var et kraftfuldt land og fremhæver vigtigheden af frihed. (Djupdræt, 2013, s. 8 - 9) Det siges at vikingetiden omfatter sig fra ca. år 800 e.kr. til og med 1050 e.kr. en periode der har forløbet sig ca. 250 år. Men på trods af perioden ikke varede særlig længe, betyder vikingetiden alligevel en vigtig del af Danmarks identitetshistorie, og nutidens populærkultur. Det var altså 1000 år senere at vikingetiden blev en periode, da det først blev undersøgt og brugt i 1800-tallet. I kapitlet *Menneske og samfund* fremlægger Ulrik Grubb, hvordan Johannes Steenstrup i 1876 gav udsagn for en at alle var lige i vikingetiden, Citatet tydeliggør 1800-tallets ønske om at spejle samfundsidealerne i vikingernes samfund. Han mente nemlig at man i vikingetidens samfund havde demokrati og beslutninger blev truffet af frie bønner, hvilket passede med slutningen af 1800-tallets samfundsidealers ønske om at kunne spejles i vikingetidens samfund. (Grubb, 2013, s. 21-22) Men påstanden om vikingetiden var præget af lighed og demokrati, er svært at fastholde, hvis man kigger udefra kritiske på kilderne. Grubb fremhæver hvordan vikingetidens samfund i høj grad var præget af sociale skel og hierarki, som man kan finde frem til ved at studere runesten og gravene fra tidsperioden.

Ulrik Grubb fremlægger hvordan arkæologerne opfatter den sociale pyramide direkte i gravene, fra træl til middelklasse til konge. Han forklarer hvordan man kan læse sig frem til sociale skel fra dengang, bl.a. ved at tage et kig på de forskelle der er fra grav til grav, som fortæller en anden historie end den Johannes Steenstrup fik fortælling om et egalitært vikingesamfund. For gravene fortalte noget helt andet. Trællene begravde man ved siden af deres herre, uden at have nogle former for genstande, og oftest dræbte man dem for at det kunne være muligt at begrave dem på samme tid med sin herre. De almene landbrugere blev begravet i træ kister med nogle få genstande, som eksempelvis var knive. Men de grave man mest kender til er overklassens grave, eftersom deres grave var en del større end de andres og de havde adskillige genstande med sig. Nogen blev begravet i kamre med for eksempel trælle, dyr og smykker.

Arkæologerne har i enkelte tilfælde opdaget en overklassekvinde begravet i en vogn som var placeret i en vikingebåd (Grubb, 2013, s. 25-26). Pointen er altså at man kan igennem gravfund fornemme og fortolke strukturen i vikingetiden. Maria Panum Baastrup skriver i kapitlet *Vikingerne og deres togter* med et andet aspekt af vikingetiden, som har en stor betydning for hvordan vi opfatter vikingetiden i dag – Deres togter. I kapitlet bliver der nævnt og fremhævet de områder de befandt sig i, bl.a. England, Vinland (Nordamerika), Rusland, Grønland og Bagdad. Vikingerne, som mange af dem var sømænd, havde takket være deres højt udviklede skibe nået ud til mange steder rundt i verden. Vikingerne har ikke selv skrevet hvor de har været på togter henne, man har fundet frem til hvor de har befundet sig via skriftlige kilder fra de mennesker og samfund, som vikingerne har besøgt samt arkæologiske levn fra de steder de har været. Man har bl.a. fundet runer indhugget i det nuværende museum (tidligere var kristent kirke, og efterfølgende en moske, som nu er et museum) Hagia Sophia i Istanbul (dåværende Konstantinopel). Derudover har man fundet en skriftlig kilde fra den arabisk rejsende Ibn Fadlan som i kapitlet bliver fremhævet, fordi det skriftlige kilde beskriver hans syn på vikingerne; Han mente at vikingerne var meget uhygiejniske og seksuelt voldsomme mod kvinderne (s. 39-40).

Vikingerne relation til Islam

Annika Larsson der er forsker og arkæolog, har lavet en ny forskning om vikingerne relation til Islam, som man kan læse i artiklen *Tegn på vikingetøj betyder "Allah"*. *Hendes undersøgelse* viser, at de tegn der står skrevet på båndene fra svenske Birka-vikingegrave, som man har anset som almindelige grafiske tegn fra perioden, faktisk består af en variant af arabisk, nemlig kufisk skrift. Oversættelsen af det former navnene "Allah" og "Ali". Larsson opdager under denne undersøgelse at hun tidligere har stødt igennem noget der minder om dette skrift i Spanien på mauriske tekstiler. Hun fremhæver bl.a. at man i tidligere undersøgelser er kommet frem til, at vikingerne havde besøgt Mellemøsten, eftersom man har fundet forskellige genstande i de Skandinaviske vikingegrave. Genstande såsom mellemøstlige artefakter, som man formår at vikingerne under deres ophold i Mellemøsten enten har købt eller stjålet. Larsson fortæller, at disse genstande står i modsætning til båndenes betydning, de kufiske tegn på båndene må have en helt anden betydning ifølge hende. Hun mener at disse bånd formentlig er udarbejdet i Vesteuropa og at islam må have haft en

påvirkning på vikingerne og deres begravelsesritualer. Ud fra en DNA-undersøgelse vil man nu finde ud af hvor i verdenen disse bånd stammer fra. (Upsala universitet, 2017)

Fremstilling: Empiri

Min observation (se Bilag 1) og praksisfortælling (se Bilag 2) som jeg oplevede under min 2. praktik i historieundervisningen, har vækket min store interesse for at undersøge problemstillingen nærmere, hvorfor jeg har foretaget to interviews med nogle elever på min sidste praktik. Jeg vil i min analyse lave en kortfattet analyse af min observation og praksisfortælling, og jeg vil primært tage udgangspunkt i interviews.

Observation og Praksisfortælling som forundersøgelse til mit bachelorprojekt

En observation er iagttagelse og sanselse, hvad der sker i rummet, på en særlig opmærksom måde. (Canger & Aagaard Kaas, 2016, s. 253-254)

En praksisfortælling er en fortælling om udvalgte episoder oplevet af praktikere, og den fortælles ud fra den professionelle perspektiv. Der tages afsæt i den professionelle forståelse af hvad der er hændt. (Canger & Aagaard Kaas, 2016, s. 269)

Interview som undersøgelsesmetode

Steinar Kvale definerer den kvalitative forskningsinterview som: "... *et interview, der har til formål at indhente beskrivelser af den interviewedes livsverden, så man kan fortolke betydningen af det beskrevne fænomen og dermed forstå den interviewedes livsverden*" (Canger & Aagaard Kaas, 2016, s. 241) I mit projekt anvender jeg den kvalitative undersøgelsesmetode, hvor jeg interviewer to elever med anden etnisk baggrund, med henblik på at få dannet et indblik i deres synsvinkel omkring historiefaget. Det kvalitative interview er altså med til at skabe mening og forståelse for interviewpersonens oplevelser, synspunkter og holdninger.

Analyse og fortolkning

Kortfattet analyse af forundersøgelse af observation og praksisfortælling

I min observation er det tydeligt at eleven Patrick er en modig elev der tør at kritisere faget, for at være kedelig, som Mustafa også er enig i. Men Mustafa tør i modsætning til Patrick ikke at sige det højt som mange andre elever der har det på samme måde. Men fordi vi har dannet en god og tryk relation til Mustafa, tør han godt at sige at han er enig til os praktikanter.

Eleverne har svært ved at se relevansen i faget, da lærerens undervisning er præget af det som Klafki kalder for material dannelse altså for meget fokus på objektet, frem for det formelle altså det subjektive. Ifølge Klafki kan man ikke ikke kan fokusere kun på det ene, og udelukke det andet, da begge dannelsesbegreber er lige vigtige. Derfor skal læreren fokusere på kategorial dannelse, da det handler om det at vide noget, kende noget (material dannelse) og at kunne gøre noget med det (formativ dannelse).

I min oplevelse med Mustafa, som jeg synliggøre under min praksisfortællingen fortæller eleven mig at han ikke har lyst til deltage, da han føler sig ekskluderet. Han er den eneste dreng i klassen med en anden etnisk baggrund og har ikke dannet en relation med sine klassekammerater. Klassen invitere ham til ikke ind til deres fællesskab, da de er ligeglade og Mustafa tager heller ikke initiativ til at gøre noget ved det, han har i stedet planer om at skifte skole. Eleven ville inkluderes i gruppen og gruppen invitere ham hellere ikke, hvad må man som lærer så gøre i en lignende situation? Kan man tvinge eleven til at være med? Tidligere nævnt i redegørelsen

Analyse af interviews

De interviewede elever har jeg navngivet Ayse og Fatima, idet jeg som lærer har tavshedspligt og ikke kan skrive elevernes rigtige navn. Disse to elever går begge i 6. klasse på en almindelig folkeskole i Nordsjælland. Eleven Ayse har forældre der kommer fra Tyrkiet og eleven Fatima har rødder fra Marokko.

I analysen vil jeg væsentlige gøre de vigtigste pointer fra interviewet, og jeg starter med at analysere interviewet med Ayse efterfulgt eleven Fatima.

Analyse af interview med eleven Ayse

Ud fra mit interview med Ayse, får jeg hurtigt et indtryk af en intelligent pige, når jeg spørger hende om Hvad hun tænker på når hun historie.

"Jeg tænker på fortiden. De ting der har gjort så verden ser ud som den gør i dag."

Ayse er en elev der ikke sætter lighedstegn mellem historie og fortid men hun forstår historie som en proces der omfatter fortid, nutid og fremtid. Eleven har, som Bernard Eric Jensen også påpeger i sin artikel, historiebevidsthed – hun er altså bevidst om at fortiden er årsagen til samfundet ser ud som den gør i dag. Derfor ser hun ikke kun historiefaget som fortid, men en proces.

Når jeg spørger ind til Ayses holdninger omkring faget, kan jeg ud fra interviewet mærke, at Ayse er en pige som elsker faget. Dog kan hun ikke lide, det indhold der bliver valgt til undervisningen. Dette finder man hurtigt ud af når der bliver spurgt ind til hendes meninger og holdninger om faget

"Det fedt, men jeg vil høre andet end Danmarks historie og 2. verdenskrig"

Jeg kommer med mere uddybende spørgsmål, med henblik på at få mere nuancerede svar om hvorfor hun ikke kan lide at høre om Danmarkshistorien, og 2. verdenskrig.

Jeg spørger hende, om hun kan fortælle mig noget mere om hvorfor hun vil høre andet, og om hun syntes 2. verdenskrig fylder meget og hvorfor.

"Ja, vi hører næsten kun om Danmark og ikke andre lande. Jeg synes også at det andet er vigtigt. Og 2. verdenskrig fylder meget og jeg synes det bliver lidt for meget, selvom det var synd for dem. Der skete dårlige ting med dem, men der sker også dårlige ting med andre, men det hører vi ikke om."

Tidligere i min opgave nævnte jeg Gisle Kjellevolds undersøgelse om elevernes syn på historiefaget, hvor Kjellevold havde undersøgt hvad eleverne synes er interessant i historieundervisningen og kom frem til at det flest var elever med anden etnisk baggrund der syntes at andre landes historie er lige så vigtigt eller endda vigtigere, og man kan så sige at Ayse er bl.a. en af de piger, som også synes at verdenshistorie er ligeså vigtigt som Danmarks historie og 2. verdenskrig.

Jeg spørger hende i interviewet, om hun kan komme med eksempler på, hvad der sker lige nu, som hun tænker er dårligt:

" Syrien har det dårligt. Jeg har hørt, at Tyrkiet har åbnet for landets grænser. Så syrerne flygter til Europa, men ingen vil tage sig af dem. De sidder i nogle lejre nu, og

de lejre er ikke sjove. Det er koldt. (...) Eleven er påvirket af at der er krig rundt i Syrien, og har det dårligt med at det ikke bliver brugt som indhold i faget. Når eleven har historiebevidsthed, har hun formået at forstå de grundlæggende elementer i historie, nemlig at nutiden også er historie, som ikke spiller en rolle i faget.

Hun er også påvirket af de flygtninge der flygter til vesten, som holdes ude. Hendes holdning forstærker hun ved at inddrage Israel og Palæstina konflikten.

"(...) Palæstina og Israel har det ikke godt sammen, det er en konflikt der også har varet længe. Men det hører vi ikke om. Vi hører kun om jøderne. Det bare typisk, at man aldrig taler om os muslimer, men alligevel er der så meget fokus på os."

I dette svar er det tydeligt at den konflikt der bliver fremstillet mellem Mellemøsten og Vesten er en del af elevens livsverden. Hun identificerer sig med syrerne, og hun oplever majoriteten ser muslimer

som en belastning for samfundet. Det at hun skriver man ikke taler om muslimer, skal forstås som valg af undervisningens indhold, altså at læreren bevidst ikke vælger om at tale om muslimer. Når hun siger der er fokus på os, er der tale om at hun ser sig som de andre, hun føler sig altså ikke en del af fællesskabet og oplever at ekskluderes ift. lærerens valg af indhold.

Som Bernard Eric Jensen skriver, om historiebevidsthed som individ; dét når individet påvirkes af de refleksioner omkring historie, og som udvikles i de kommunikative fællesskaber, individet er en del af. De fællesskaber der er tale om her, kan bl.a. være familien, sociale, politiske eller kulturelle foreninger. Som tidligere nævnt i opgaven har gymnasielæreren David Melbjerg udtalt sig om at læreren skal kunne forstå den kultur eleverne kommer fra, og tage hensyn til elevernes historiebevidsthed og ikke mindst i det flerkulturelle klasserum.

Elevens livsverden er påvirket af hendes baggrund, religion og kultur. Hvilket også er tydeligt når jeg spørger eleven om hun synes, verdenshistorien er vigtigere end Danmarkshistorien.

For at forstå Ayse bedre spørger jeg hende om hvad hun mener med "at der er mere er fokus på os" men der bliver ikke talt om "os".

Ayse eksemplificerer Rasmus Paludan, som er en højreekstremist, der har påvirket mange børn/unge omkring sine ekstreme holdninger om muslimer. Hun svarer således i interviewet;

"For eksempel; Rasmus Paludan, han taler hele tiden dårligt om os, det har jeg set på YouTube. Han mener at muslimer skal ud af landet. Muslimer bliver oftest bare dømt som dumme og samfundstabere, vi er i deres øjne kriminelle og farlige.

I dette citat synes jeg det er relevant at inddrage Margit Warburgs opstillede model der anskueliggør forholdet mellem minoritetsinterne og minoritet-majoritets relationer. I modellen er der tale om at minoriteten og majoriteten møder hinanden med fordomme, ud fra dette svar, er det tydeligt at elevens livsverden er påvirket af højreekstremisters syn på minoriteten. Hun er påvirket af, at det negative billede af muslimerne og når hun oplever i den virkelige praksis at muslimernes identitet er tabubelagt i faget, forsvare hun det med at majoriteten ikke kan lide muslimer og derfor møder hun majoriteten med fordomme.

I Laura Gilliams undersøgelse på dansk folkeskole i København, kom hun bl.a. frem til at minoritetsdrengene føler sig diskrimineret af lærerne, fordi de oplevede at lærerne var hårdere mod dem end majoriteten hvis de havde lavet ballade. Som historielærer er dette meget vigtigt at have med i sine overvejelser, inden man skal starte et forløb om vikingetiden eller andre specifikke perioder og emner.

Man skal differentiere og koble elevernes livsverden med indholdet og inddrage den i sin undervisning, det vil øge elevernes motivation for læring og fremme følelsen af at historiefaget er interessant og særlig relevant.

I interviewet spørger jeg eleven om hun synes at andre landes historie er ligeså vigtig som Danmarks historie og hun svarer således

"Ja. Jeg synes at vi har hørt for meget om Danmark, og 2. verdenskrig. Vi må godt høre om hvad der sker med muslimer også. Danmark er blevet multi. Vi hører ikke om Osmannerriget. Hvis der er fordi Tyrkiet er et muslimsk land, så var det jo førhen kristent. Så derfor kan man godt have om Osmannerriget, fordi så bliver det både muslimer og kristnes historie, så derfor kan man godt have lidt om det også."

Laura Gilliam påpeger at mange elever der kommer fra en anden kulturelbaggrund, føler sig hverken danske eller arabere, de betegner sig selv som muslimerne. Dét at eleven gør brug af ordvalget "os" og "muslimer" kan forstås som at hendes tyrkiske etnicitet ikke betyder en særlig stor rolle for hende, det er mere hendes muslimske identitet der er forstærket på skolen, hvilket Laura Gilliam begrundes at eleverne

møder minoriteter med forskellige kulturer såsom arabere, pakistanere og somalier, hvor det eneste de har tilfælles er Islam, som de kan identificere sig med.

Det er meget vigtigt, at man derfor har skabt en god relation med eleverne, for det vil bunde ud i at læreren kender sine elever godt og på denne måde planlægge sin undervisning ud fra elevernes læringsforudsætninger. Vikingetiden som bliver brugt som en central national selvopfattelse, må man som lærer, huske at vi lever i et multikulturelt samfund og man vil højst sandsynligt imødekomme elever med en anden etnisk baggrund, som har en anden livsverden, nogen kan bl.a. være påvirket og bange for de fordomme de møder om minoriteten, og for at forhindre dette må man inddrage minoriteten i sin undervisning, hvilket kan være en udfordring i sig selv. Jeg vil derfor i min opgave komme med eksempler på hvordan man kan inddrage elever med mellemøstlig baggrund.

I interviewet med Ayse, er det tydeligt at hun er en elev der ligger overmiddel i historie, for hun kan rigtig godt lide faget, og hun ser historie som en proces og ikke fortid. I dette interview, havde jeg selv planlagt at føre samtalen til sidst ind til vikingetiden, men jeg må indrømme at jeg blev ret overrasket eftersom hun selv tog vikingetiden op som et eksempel som det gode og Danmarks stolthed, som hun føler sig fjern fra og hun har svært ved at identificere sig med tiden. Eleven kan ikke huske så meget at tiden, hvilket også er en problemstilling at eleverne glemmer det de hører om. I rapporten i historiefaget i fokus, er der fremhævet at eleverne kræver at historien har noget med eleverne at gøre, hvis dette krav ikke opfyldes, vil det forekomme uinteressant for eleverne og dermed risikere at eleverne glemmer de vigtige hændelser fra tiden.

Analyse af interview med eleven Fatima

Eleven Fatima er en pige der tydeligvis har svært ved at se meningen i historiefaget. Hun har svært ved at forstå hvorfor man har historie som fag, og mener at det ikke er så vigtigt som andre fag, som man også har set elever udtale i rapporten historiefaget i fokus.

Ifølge Bernard Eric Jensen må man som lærer sætte sig ind i elevernes kultur, for at kunne forstå hvorfor de tænker og handler som de gør. Nogle lærere vil mene at man ikke bør kigge på elevernes etnicitet, men dette er en manglende mulighed – for det der interessere eleverne er de historier som også har noget med dem at gøre, som man bl.a. har fundet ud af i rapporten i historiefaget i fokus. Hvis eleven kommer fra en anden kultur, og faget virker uinteressant for eleverne, opfordre Bernard Eric Jensen at man som historielærer inddrager forskellige former for historiebevidsthed som inddrager deres livsverden.

Hun fortæller bl.a. at hun er bagud fordi hun synes det er kedeligt, det er tydeligt at eleven ikke kan koncentrere sig i timen fordi hun ikke finder en relevans i faget.

”Ja, jeg rækker aldrig hånden op. Nogle gange vælger min lærer mig og jeg svarer altid at jeg ikke ved det, men det ikke fordi jeg slet ikke ved noget, det bare nemmere at sige jeg ved det ikke. For så griner de andre ikke og så slipper jeg for alle mulige spørgsmål som de andre vil svare bedre på.”

Og når jeg spørger hende hvem de andre er og hvorfor hun tænker at de vil svare bedre, fortæller hun mig at danskerne i hendes klasse er meget bedre og de kommer med gode svar og læreren roser dem meget.

Eleven føler sig utryk i klassen, idet hun ikke kan udtrykke sig selv, fordi hun er bange for at blive gjort grin med. Hvis eleven ikke føler sig tryk, kan det spænde ben på hendes selvværd og hun vil på denne måde tro at det at være ”uintelligent” har noget med hendes tilhørsforhold at gøre, hvilket er i tilfældet her, da hun også siger i interviewet at danskerne er meget bedre, og de får mere ros.

Jeg mener at det at inkludere minoritetselever i sin undervisning er en væsentlig element for den kategoriale dannelse, eftersom den verden eleverne skal kende, er mere kompleks end monokulturens historier repræsenterer. Eleverne skal i faget dannes til at være en del af en verden, der er præget af forskelligheder som også er gældende i klasserummet. Selv hvis klassen er majoritets præget skal undervisningen stadig sikre sig at spejle den flerkulturelle samfund, hvilket den kategoriale dannelse opfordrer lærerne til, altså at eleverne skal kende verdenen og sig selv i verden. Majoriteten skal altså ikke kun lære den monokulturelle historie at kende, når de dannes i en flerkulturel verden. Hvis undervisningen kun tager udgangspunkt i flerkulturalitet, vil den være imod Klafkis dannelsesteori.

Diskussion

Hvor meget kan man ændre på indholdet på historieundervisningen, for at tilpasse elever med forskellige baggrund og kultur? Dette spørgsmål er blevet omdiskuteret i årtier, især da Bertel Haarder indførte historiefaget formål om at være fortrolig med dansk historie og kultur, og den førnævnte historiekanon som har til formål at danne elevernes national kulturforståelse, hvorfor er central i diskussionen om historiefagets formål. De teorier, jeg har anvendt i mit projekt, er den historieforståelse Bernard Eric Jensen fik indført om historiebevidsthed som nøglebegreb i faget.

På den anden side står historikeren og forskeren Anders Holm Thomsen kritisk til denne historieske forståelse som Bernard Eric Jensen har indført. Thomsen har i sin bog *Hvem ejer skolefaget Historie?* udgivet i 2008 skrevet sin kritiske tilgang til den elevcentrerede historieundervisning, der er med til at gøre den historiske kronologi overflødig. Ifølge Thomsen er fagets omdrejningspunkt med historiebevidsthed, er noget levn fra nogle kommunistiske venstrefløjs teoretikere, som ifølge ham gør eleverne til politiske brikker i historieundervisningen. Han mener at det er vigtigere at eleverne lære den absolutte kronologi i Danmarkshistorien. Han fik i 2007 bl.a. udtalt i artiklen *Danmarkshistorien der blev væk* i Berlingske, at;

»Vi fik et udmærket fagformål i 1975, da Ritt Bjerregaard var undervisningsminister. Men i 1994, da den radikale Ole Vig Jensen var minister, skete der en markant svækkelse af historiefaget. I 1975 hed det direkte, at eleverne skulle være fortrolige med den tradition det danske samfund og kulturliv bygger på, og der var i princippet lagt op til at give sammenhæng i elevernes historieviden.» (Blüdnikow, 2007)

Det er vigtigt at bemærke hans ordvalg *svækkelse* af historiefaget og *sammenhæng* i elevernes historieviden, han mener altså at der er sket en forringelse af undervisningen siden man i skolerne begyndte at lægge vægt på at styrke elevernes historiebevidsthed og identitet. Thomsen mener at historie er noget objektivt, som

eleverne skal læres i, og det handler ikke om at lære dansk historie men også dansk kultur:

“Næh, for deres egen kultur kan være hvad som helst. Det kan være lokalhistorie eller tyrkisk indvandrerkultur” (Blüdnikow, 2007)

Hans udtalelser læner sig således meget op af det, Klafki kalder material dannelse. Han vil sikkert mene at undervisningen, som tidligere nævnt i opgaven af gymnasielæreren David Mellberg opfordrer til, er en alt for *formal dannelse* i historiefaget, eller en højere grad politisk styret dannelse. Selvom Thomsens argumenter bliver kritiseret, er der stadig tale om et ønske om at sætte grænser på hvor meget historiefaget skal tilrettelægges efter minoriteten i praksis, men på den anden side er det tydeligt at underviserne er enige om at inddragelsen af flerkulturalitet er et vigtigt led i undervisningen.

Konklusion

Det er vigtigt at man som historielærer understreger hvorfor historie er et vigtigt og spændende fag, eftersom eleverne ikke synes at faget har en relevans, hvorfor jeg valgte at tage udgangspunkt i Bernard Eric Jensens opfordring til hvordan man kan gøre dette og han mener at historielærerne skal kunne sætte sig ind i minoritetens kultur og historie, så man har en forståelse for dem også. Hvis elever med anden etnisk baggrund oplever at deres historie ikke er en del af historiefaget, kan det føre til umotiverede elever der bliver passive deltagere i undervisningen. Ayse er bl.a. en af de elever, som ikke føler sig tryk i undervisningen og derfor vælger at svare “jeg ved det ikke” når læreren spørger hende om noget i klassen, men selvom Ayse ikke forstår hvorfor man har historie som fag i skolen, så undrer hun sig over hvorfor det kun er Danmarks historie og 2. verdenskrig de hører om, det viser at hun som eleven Fatima har noget tilfælles; søgen om deres historie. Eleven Fatima der har formået at forstå historie som en process, føler sig marginaliseret når deres historie ikke har en plads i faget. Hvis eleverne bemærker at dansk kultur og historie vægtes meget mere end deres historie, kan det risikere at der opstår segregation blandt etnisk minoriteter hvilket Laura Gilliam oplever under sin feltarbejde på en københavnsk folkeskole.

Når man skal tilrettelægge undervisning i praksis, er man derfor nød til at undersøge hvordan det indhold man vælger ikke demotivere eleverne og inddrage elevernes livsverden, hvorfor jeg valgte at tage udgangspunkt i en periode som vikingetiden, som oftest repræsenteres i faget som en monokulturel historie, men i virkeligheden viser sig at verdenen dengang også var ligeså flerkulturel som den er i dag.

Litteraturliste:

bøger

artikler

Laura Gilliam, Svinekød, shorts og ballade. Børns forståelse af den danske og den muslimske identitet i skolen <http://islamforskning.dk/files/journal/2008/FIFO-2008-3-del3.pdf>

Historiefaget i fokuset

<https://historielab.dk/wp-content/uploads/2016/03/Rapport-Historiefaget-i-fokus.pdf>

Danmarkshistorien der blev væk

<https://www.berlingske.dk/samfund/danmarkshistorien-der-blev-vaek>