



# MULTIKULTUREL UNDERVISNING I HISTORIE.

EN UNDERSØGELSE AF  
KULTURFORSTÅELSER  
I HISTORIEFAGET.

Maria Roed Eriksen  
30150356

Københavns Professionshøjskole

Vejleder: Andreas Kopp og Jonas Svane  
Efterår 2020

Antal anslag inkl. mellemrum: 64.368

# Indholdsfortegnelse

<b>1. INDLEDNING OG PROBLEMFOMULERING</b> .....	<b>3</b>
<b>2. LÆSEVEJLEDNING</b> .....	<b>4</b>
<b>3. METODE OG EMPIRI</b> .....	<b>5</b>
3.1 Redegørelse for metodisk afsæt .....	5
3.2 Empiri .....	5
3.2.1 Historiekanon .....	5
3.2.2 Undersøgelsesdesign .....	6
3.2.3 Årsplaner .....	6
3.3 Vurdering af reliabilitet og validitet .....	7
<b>4. FORSKNINGSINDBLIK</b> .....	<b>7</b>
4.1 Haas & Nielsen, 2009 .....	7
<b>5. TEORETISK AFGRÆNSNING</b> .....	<b>8</b>
5.1 Kulturforståelser .....	8
5.1.1 Begrebsafklaring .....	8
5.1.2 Kulturbegreber i historieundervisningen .....	8
5.1.3 Interkulturel kompetence .....	10
5.2 Vi både er og gør historie .....	10
5.2.1 Historiebevidsthed .....	10
5.2.2 En top-, fag-, eller brugerstyret didaktik .....	11
5.3 Ingen undervisning er kulturneutral .....	12
<b>6. DEL 1: HVORDAN IMØDEKOMMER DEN DANSKE HISTORIEKANON DET MULTIKULTURELLE KLASSERUM?</b> .....	<b>13</b>
6.1 Historiekanonens politiske bevæggrunde .....	14
6.2 Historiekanonens indhold og opbygning .....	15
6.3 Historiekanonens kulturelle repræsentation .....	16
6.4 Kanonens potentialer .....	16
6.5 Kanon i 2020 .....	17
6.6 Delkonklusion .....	18
<b>7. DEL 2: HVORDAN TILGÅR LÆRERNE DEN MULTIKULTURELLE DIMENSION I HISTORIEUNDERVISNINGEN?</b> .....	<b>18</b>
7.1 Lærer 1: Danmark er da ikke særlig multikulturelt ift. mange andre lande? .....	19
7.2 Lærer 2: Racisme. Om slavehandel og Martin Luther King .....	20
7.3 Lærer 3: Erindringsfællesskaber i sport og sprog .....	22
7.4 Lærer 4: Dekonstruktion af narrativer og nye grundfortællinger .....	24
7.5 Delkonklusion .....	26

<b>8. EFTERKRITIK .....</b>	<b>26</b>
<b>9. KONKLUSION.....</b>	<b>27</b>
<b>10. MULTIKULTUREL UNDERVISNING I PRAKSIS .....</b>	<b>28</b>
10.1 Banks fem dimensioner for multikulturel undervisning.....	28
<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>31</b>
<b>BILAG 1: FORSKNINGS- OG INTERVIEWSPØRGSMÅL.....</b>	<b>34</b>
<b>BILAG 2: UDDRAG AF INTERVIEW MED LÆRER 1 .....</b>	<b>35</b>
<b>BILAG 3: UDDRAG AF INTERVIEW MED LÆRER 2 .....</b>	<b>37</b>
<b>BILAG 4: UDDRAG AF INTERVIEW MED LÆRER 3 .....</b>	<b>40</b>
<b>BILAG 5: UDDRAG AF INTERVIEW MED LÆRER 4.....</b>	<b>42</b>

# 1. Indledning og problemformulering

”Det skal ud på uddannelserne, og det skal ud på skolerne. Hvorfor er der ikke nogen, der har gjort noget ved det? Hvorfor er det ikke kommet på skoleskemaet endnu?” (Odoom, 2020)

Sådan udtalte aktivist og radiovært Lucia Odoom i Politikens *Protesttilægget* i kølvandet på drabet på George Floyd og Black Lives Matter-demonstrationerne i foråret 2020. Odoom og hendes panel var vrede over, at racisme stadig ikke er sat på skoleskemaet, og at racismedebatten ikke har rykket sig længere. Udtalelsen rejser naturligt spørgsmålet om, hvordan skolens virkelighed er for de farvede elever, samt hvilken rolle historiefaget spiller i denne sammenhæng.

Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolen skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati (Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, nr. 823 af 15. august 2019, § 1 stk. 3)

Således står det beskrevet i folkeskolens formål, at skolen skal forberede elever til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter. Men hvordan kan folkeskolen lykkes med denne ambition, hvis en stor del af elevgruppen ikke føler sig repræsenteret i undervisningen? Hvordan kan man forvente, at eleverne vil tage medansvar, hvis de bliver frataget en andel i den fælles fortælling?

Denne opgave vil søge svar på, hvordan de politiske styredokumenter, lærerne er underlagt, forholder sig til netop den problematik. Opgaven vil ligeledes undersøge, hvordan lærere forholder sig til den multikulturelle dimension af et ellers meget, traditionelt set, etnisk dansk fag som historie. Opgaven bliver styret af følgende problemformulering:

*Hvordan imødekommer den danske historiekanon den multikulturelle klasserum, og hvordan tilgår lærerne den multikulturelle dimension i historieundervisningen?*

Opgaven har til formål at undersøge, hvordan historieundervisning i folkeskolens udskoling imødekommer den multikulturelle dimension/det multikulturelle klasserum, og hvordan denne kan styrkes, så alle elever oplever lige deltagelsesmuligheder. Opgaven styres af to delspørgsmål:

- 1) *Hvordan imødekommer den danske historiekanon den multikulturelle dimension i historieundervisningen?*
- 2) *Hvordan imødekommer historielærere i udskolingen i praksis den multikulturelle dimension i historieundervisningen?*

## 2. Læsevejledning

Første afsnit præsenterer de metodiske overvejelser samt den valgte empiri, der skal være med til at besvare opgavens problemformulering.

Opgavens andel del er et forskningsindblik i relateret videnskabelig litteratur på området, som skal kvalificere denne opgave.

Opgavens tredje del er en gennemgang af de teoretiske kategorier ”Kulturforståelser”, ”Vi både er og gør historie” samt ”Ingen undervisning er kulturneutral”, som skal bidrage til en etablering af et beskrivelsessprog for opgavens analysedel.

Opgavens fjerde del er projektets to analysedele. *Første del* af analysen har til formål at give indblik i historiekanonens baggrund, indhold og opbygning, hvorfor den kan bidrage til besvarelse af problemformuleringens delspørgsmål 1. *Anden del* af analysen vil undersøge fire læreres tilgang til historiekanon og kulturforståelse i historieundervisningen gennem semistrukturelle interviews, hvorfor den kan bidrage til besvarelse af problemformuleringens delspørgsmål 2.

I opgavens femte del præsenteres et forslag til praksisudvikling, der har til formål at belyse, hvordan historielærere i udskolingen i højere grad kan imødekomme den kulturelle dimension i historieundervisningen, samtidig med at være underlagt historiekanon.

Opgaven har dermed en ambition om at give teoretisk og praktisk indblik i den multikulturelle dimension i historieundervisningen i udskolingen, og samtidig bistå med forslag til hvordan undervisningen kan optimeres, så den multikulturelle undervisning styrkes.

## 3. Metode og empiri

### 3.1 Redegørelse for metodisk afsæt

Udgangspunktet for denne opgave er en undersøgelse af historielærerens overvejelser og erfaringer med historiekanonens i et multikulturelt perspektiv. Derfor tager undersøgelsen sit primære afsæt i en eksplorativ tilgang til spørgsmålene frem for en intervenerende hypoteseafprøvning. Derfor har undersøgelsen taget udgangspunkt i det semistrukturerede interview som metode, da metoden netop giver mulighed for at afdække et komplekst problem med mulighed for nye vinkler på emnet (Kvale & Brinkmann, 2015: 159). Efterfølgende anvendes den diskursanalytiske metode til at undersøge lærernes tilgang til det multikulturelle klasserum. Helt konkret vil denne del afsøge de sproglige strukturer, der er med til at indikere lærernes kulturforståelse. Lærernes kulturforståelse bliver afgørende for diskursen omkring kulturer i klasserummet og vil derfor unægtelig påvirke lærerens forståelse og implementering af multikulturel undervisning.

### 3.2 Empiri

I dette afsnit præsenteres det empiriske afsæt for opgaven. Første del præsenterer historiekanonens og dens implementering i folkeskolen. Anden del præsenterer opgavens undersøgelsesdesign samt de metodiske overvejelser i forbindelse med interviews af lærerne. Tredje del er en beskrivelse af lærernes årsplaner, mens afsnittet afslutningsvist vil vurdere empiriens reliabilitet og validitet.

#### 3.2.1 Historiekanon

Historiekanonens er et ministerielt styredokument, som består af en liste med 29 punkter udarbejdet i 2006 af et ekspertudvalg nedsat af daværende undervisningsminister Bertel Haarder. Udvalget havde til formål at udpege centrale punkter i historien, som skulle være obligatorisk undervisningsindhold i folkeskolen. Kanonen mødte en del modstand ved implementeringen, blandt andet for at være indoktrinerende og nære mistillid til lærerens professionelle dømmekraft. Kravene til brugen af kanonens er sidenhen blevet løst, men historiekanonens er stadig fast pensum i folkeskolen. Kanonen skal dog kun fylde en fjerdedel af undervisningstiden, ligesom kravet om kronologi igen er fjernet fra faghæftet. I undersøgelsens analyse (del 1) vil jeg se nærmere på, hvilket historiesyn kanonen qua sin

obligatoriske placering er med til at opretholde, samt hvordan den kan anskues ud fra et multikulturelt perspektiv. Afslutningsvist undersøger jeg kanonens konsekvens for lærernes praksisvirkelighed.

### 3.2.2 Undersøgelsesdesign

I det semistrukturerede interview bør man spørge *hvad*, før man spørger *hvordan* (Tanggaard & Brinkmann, 2010: 37). For at kunne stille relevante forskningsspørgsmål som fundament for de konkrete interviewspørgsmål, er der forud for interviewet blevet foretaget en gennemgang af relevant litteratur (se forskningsspørgsmål i bilag 1). Undersøgelsesdesignet, herunder undersøgelsens spørgsmål, er i nogle henseender inspireret af Haas og Nielsens kvantitative undersøgelse fra 2014 (bliver uddybet i afsnittet ”Forskningsindblik”). Ifølge Tanggaard (2010, s. 36) tillader en åben ansigt-til-ansigt-dialog uden for stram styring, at deltageren bedre kan fortælle sin historie og ligeledes opponere mod interviewerens spørgsmål. Netop denne overvejelse har været et centralt udgangspunkt for undersøgelsen i denne opgave; at undersøgelsesdeltageren skulle føle sig fri til at ytre sig uden at føle sig mistænkeliggjort eller på anden måde opleve interviewerens spørgsmål ledende. Derfor har intervieweren haft en ”bevidst naiv” tilgang til deltagerens udsagn for derved at forholde sig åben overfor udsagnene (Kvale & Brinkmann, 2015: 51).

Projektets analyse tager udgangspunkt i fire interviews med lærere fra forskellige skoler med blandet undervisningserfaring. Alle interviews er foretaget over Zoom<sup>®</sup> da COVID-19 i Danmark har forhindret fysiske møder i stor udstrækning. Dette har haft den primære ulempe, at den interaktion, som interviewet beror på, i nogle henseender blev mere unaturlig og mindre sammenhængende pga. skærmen, lyden og internettets begrænsninger. Omvendt havde det dog den fordel, at der udføres interview med en undersøgelsesdeltager fra Østjylland.

### 3.2.3 Årsplaner

Ud over de fire interviews anvendes lærernes årsplaner som empiri til at underbygge deres udsagn og som supplement til forståelsen af lærernes didaktiske overvejelser. Årsplanerne er fra 9. klasse og varierede i udførlighed fra en ti siders årsplan med litteraturanvisninger og problemstillinger til et billede af en håndskreven note. Årsplanerne analyseres ikke direkte, men indgår som del af den samlede empiri, der har bidraget til en forståelse af lærernes didaktiske praksis.

### 3.3 Vurdering af reliabilitet og validitet

Der er særligt ét forhold, der er værd at nævne i forbindelse med empiriens reliabilitet og validitet. Det skal her nævnes at tre ud af de fire undersøgelsespersoner er kontaktet gennem eget netværk, hvilket betyder, at der er en forudgående relation mellem interviewer og interviewperson. En forudgående relation mellem interviewer og interviewperson kan være problematisk, dels fordi en række forhold kan være implicite eller usagte mellem de to parter, og dels fordi interviewpersonen i nogle tilfælde kunne finde på at tale usandt for at leve op til interviewerens syn på vedkommende. I dette tilfælde er det dog oplevelsen, at det forudgående kendskab til interviewpersonerne gav mulighed for, at samtalen kunne åbne sig på et langt tidligere tidspunkt i forløbet.

## 4. Forskningsindblik

Inden for det historiedidaktiske felt er der i dag tale om et flerstrengt forskningsfelt, et felt der er for komplekst til at afdække i denne opgave. I stedet vil dette afsnit gøre læseren opmærksom på et forskningsprojekt, som udformningen af dette projekt står på skuldrene af.

### 4.1 Haas & Nielsen, 2009

Lektor ved Dansk Pædagogisk Institut Claus Haas og lektor Carsten Tage Nielsen påbegyndte i 2009 et forskningsprojekt med titlen *Dannelse og kulturarv i globaliserede samfund* (Haas & Nielsen, 2012a: 17). Projektet havde til formål at afdække det historiefaglige paradoks, som historielærerne fandt sig selv i, efter det Haas og Nielsen betegner som et ”paradigmeskifte” (Haas & Nielsen, 2012b: 14) i forbindelse med faghæftet *Historie 09* og den dertilhørende historiekanon. Med vendinger som ”statsreguleret tvangsmaskine” (s. 20) fremgår det tydeligt, at undersøgelsesfeltet er et, som forskerne har stærke holdninger til, hvilket Haas også indrømmer og italesætter (Haas, 2014: 21).

Jeg har særligt beskæftiget mig med den del af projektet, som søgte at undersøge, hvilken rolle historiebevidsthed spiller i lærernes bevidsthed, samt hvor stor indflydelse den, dengang nye, kanon har på lærernes tilgang til undervisningen (Haas & Nielsen, 2012b). Mit projekt står på skuldrene af Haas’ bog *Staten, eliten og ’os’* fra 2014, hvori kapitel 5 i bogen beror på samme undersøgelse.



## 5. Teoretisk afgrænsning

### 5.1 Kulturforståelser

Dette afsnit har til formål at afdække de mest generelle kulturforståelser inden for multikulturel undervisning med henblik på at tydeliggøre centrale opmærksomhedspunkter for opgavens analyse.

#### 5.1.1 Begrebsafklaring

*Kultur* er et bredt begreb, der spænder over mange områder. Denne opgave centrerer sig omkring etniske minoritetslever i særdeleshed og gør primært brug af termen *multikulturel*. Inden for nordisk kulturlitteratur støder man typisk på fire variationer af kulturbegrebet: *multietnisk*, *multikulturel*, *flerkulturel* og *interkulturel*. I denne opgave anvendes begrebet multikultur til at beskrive forholdet mellem flere kulturer, da det er den hyppigst anvendte i international litteratur. Ordet kan dog i princippet erstattes med flerkulturel, der har samme betydning. I Danmark har vi dog splittet brugen af det engelske *multicultural*, således at vi på dansk bruger to begreber, som afdækker forskellige aspekter af det engelske begreb, det ene multikulturel det andet interkulturel. Begrebet interkulturel adskiller sig fra de øvrige ved i højere grad at referere til elevens kompetencer i forbindelse med kulturmøder (Banks, 2009: 14). Begrebet interkulturalitet vil derfor blive anvendt, når der i opgaven henvises specifikt til kompetencer, som vedrører interaktioner mellem kulturer. Omvendt anvendes termen multikulturel, når emnet diskuteres i mere generel forstand.

#### 5.1.2 Kulturbegreber i historieundervisningen

##### *Det statiske kulturbegreb*

Det statiske kulturbegreb beror på en forståelse af, at kulturen er statisk og en afgrænset enhed (Canger & Kaas, 2020: 54). I kulturdiskussioner inden for det historiedidaktiske felt anvendes termen *monokultur* typisk (Haas, 2014). Det monokulturelle synspunkt beror på forestillingen om, at en (bestemt) kultur er identitetsbærende for en nation, og at denne kultur opfattes som ”indlysende, naturlig, passende og rigtig i det pågældende land og ikke som noget, der står til diskussion” (Buchard & Fabrin, 2019: 14). Den monokulturelle anskuelse tager afsæt i en essentialistisk og etnocentrisk opfattelse af, hvad dansk kultur er. Ud fra en essentialistisk tankegang findes der en objektiv forståelse af, hvad det vil sige at være dansk, ligesom der findes en særlig *essentielle* og på forhånd givne kerne i dansk kultur. Derfor omtales denne i bestemt ental – den danske kultur – med tilsvarende personlige

pronominer ”vi” og ”vores” (Haas, 2014: 14). Etnocentrisme beror på en formodning om, at etniske danskere er naturgivne udvalgte besiddere af denne kultur (s. 14).

### *Forestillede fællesskaber*

Monokulturelle forståelser refererer oftest tilbage til nationen og den nationale følelse. Benedict Anderson (f. 1936) beskriver nationen som et forestillet fællesskab. Han mener, at nationen er menneskers kreative evne til at skabe sammenhold og mening i sociale fællesskaber (Butters & Bøndergaard, 2010: 17).

Det er forestillet fordi medlemmerne af selv den mindste nation aldrig vil kende de fleste af fællesskabets øvrige medlemmer, møde dem eller høre dem. Alligevel lever forestillingen om deres fællesskab videre hos hver enkelt. (Butters & Bøndergaard, 2010: 17)

Ifølge Anderson er forestillingen om det horisontale fællesskab, nationen, grunden til, at så mange mennesker har været villige til at dø for fædrelandet de sidste århundreder (Butters & Bøndergaard, 2010: 18). En interessant antagelse, når vi senere skal kigge på de politiske bevæggrunde bag historiekanonien.

### *Det dynamiske kulturbegreb*

Det statiske kulturbegreb har gennem de seneste årtier mødt stor modstand. Man kan sige, at der er gået en socialkonstruktivistisk bølge over begrebet (Buchard & Fabrin, 2012: 26) Ud fra det socialkonstruktivistiske synspunkt må kulturen betragtes som en proces, der tillæres gennem daglige erfaringer, og som derfor forandres over tid (Kampmann, 2016: 611). Ud fra denne tankegang handler kultur ikke om en definitiv kulturforståelse, men derimod om at se mennesket som aktør; individet er både *kulturbærer* og *kulturskaber*. Følger man denne tanke, taler man ikke om kulturmøder, men derimod om interaktion mellem kulturproducerende individer (Butters & Bøndergaard, 2010: 79). Det dynamiske kulturbegreb har affødt mange forskellige teorier på området. Begrebet vil i denne opgave behandles som en socialkonstruktivistisk tilgang til kulturfænomenet, hvor der lægges vægt på forandringspotentiallet i daglige handlinger og tankemønstre (Buchard & Fabrin, 2012: 27).

### 5.1.3 Interkulturel kompetence

Interkulturel pædagogik er ikke noget nyt fænomen. Særligt i engelsksprogede lande som Canada, Australien og Storbritannien har interkulturalitet været højt på dagsordenen længe. Canada var det første land til at gennemføre politiske sanktioner inden for multikulturel undervisning i 1978 (Banks, 2009: 2). Derfor har danske politikere også søgt inspiration i f.eks. Canada, særligt med henblik på at hæve elevernes faglige præstationer (Haas, 2014: 15).

Dannelsesvisionen inden for interkulturel didaktik er et kulturelt pluralistisk samfund hvor ”forskellighed er positiv og efterstræbelsesværdig” (Buchard & Fabrin, 2012: 16), og hvor grupper lever side om side med ligeværdig kultur, som beriger hinanden (s. 16). Interkulturel didaktik tager udgangspunkt i at udvikle elevernes interkulturelle kompetencer som f.eks. rummelighed overfor andre mennesker. Det står som centralt i den interkulturelle didaktik at oplyse majoritetseleverne og samtidig opbygge kulturelt selvværd hos minoritetseleverne (s. 16).

Interkulturel kompetence kvalificeres helt overordnet af, at man har indsigt i sin egen sociale, historiske position, så man ved, fra hvilken position man selv taler. (Jensen, 2018: 17)

Der findes mange teorier om, hvordan man kommer bedst i mål med denne ambition. I opgaven tages der udgangspunkt i James A. Banks (2009) model over fem dimensioner for interkulturel undervisning. Dette skyldes, at Banks læner sig op ad den kulturforståelse, vi finder mest udbredt i Danmark. Mere om det i afsnittet ”Multikulturel undervisning i praksis”.

Interkulturel kompetence kan ses som en muskel, der skal styrkes, og derfor kan træningen ikke overlades til et enkelt fag. Historiefaget har dog en ganske særlig rolle at spille, og det vil følgende afsnit se nærmere på.

## **5.2 Vi både er og gør historie**

### 5.2.1 Historiebevidsthed

Historiebevidsthedsbegrebet kan spores tilbage til 1970’erne, hvor den tyske historiedidaktiker Karl-Ernst Jeismann bragte begrebet ind i det historiedidaktiske felt i Tyskland. Begrebets udbredelse i Danmark skyldes i særdeleshed historiedidaktiker Bernard Eric Jensens indsats (Poulsen, 2015).

Historiebevidsthedsbegrebet forsøger at vise, at vi mennesker lever og virker i en proces af tid. Det vil sige at forstå sig selv i en kontekst af fortid og fremtid. Bernard Eric Jensen udtrykker det således:

Historiebevidsthed tager afsæt i det forhold, at fortiden er til stede i nutiden som erindring og fortidsfortolkning, og at fremtiden er til stede i form af forventninger til den. Begrebet retter altså opmærksomheden imod menneskets eksistentielle vilkår. (Jensen, 1996: 5)

Begrebet tager afstand fra en læseplansforståelse (Butters & Bøndergaard, 2010: 14) af historiefaget, hvor eleverne betragtes som tomme kar (Nielsen, 2008: 179), som skal fyldes med (en bestemt) historie og kultur (s. 179). I stedet skal eleverne betragtes som fyldt med historie fra første skoledag. Elevens historiebevidsthed forhandles og formes, overalt hvor den færdes. Historiefaget spiller ikke nødvendigvis en naturgiven rolle i den forbindelse (Jensen, 1996: 15). Derfor påpeger Jensen at:

For at kunne klare sig i konkurrencen med andre produktionssteder, må skolens historieundervisning ikke alene satse på, at dens arbejde med historiebevidsthed vil fremstå som interessant og relevant, den må også stræbe efter, at det bliver kvalitativt bedre end det, børn og unge er vant til at møde andetsteds. Den må med andre ord gå ind og arbejde i spændingsfeltet mellem livsverdensrelevans og faglig kvalitet. (Jensen, 1996: 10)

Begrebet historiebevidsthed er imidlertid blevet kritiseret for at være for abstrakt og vanskeligt at bruge i konkrete undervisningssammenhænge (Undervisningsministeriet, 2006: 9). Derfor valgte man i Fælles Mål 2009 at erstatte begrebet *historiebevidsthed* med *historisk bevidsthed*. Denne begrebsændring implicerer, ifølge lektor Sten Larsen, at eleverne i højere grad skal betragtes som historieskabte end historieskabende (Larsen, 2012: 34). I denne opgave tages der imidlertid udgangspunkt i Jensens oprindelige forståelse af begrebet *historiebevidsthed*.

### 5.2.2 En top-, fag-, eller brugerstyret didaktik

Bernard Eric Jensen hævder, at historiedidaktik kan inddeles i tre styringsformer: top-, fag- eller brugerstyret didaktik (Jensen, 2012: 96). En begrebsliggørelse som i nærværende opgave kan være med til at belyse nogle af de faglige standpunkter, som kan vanskeliggøre en implementering af interkulturel didaktik i historiefaget. Derfor vil afsnittet her kort gøre rede for begreberne.

*En centralstyret historiedidaktik* har været den mest almindelige gennem tiden. Her bruger staten (traditionelt set) sin definitionsmagt til at implementere en bestemt identitetspolitik. Jensen kritiserer Fælles Mål 2009 for at videreføre en sådan tilgang f.eks. gennem implementeringen af en obligatorisk historiekanon, såvel som at undervisningen skal have et nationalt sigte qua formuleringen: ”Undervisningen skal gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og historie” (Jensen, 2012: 98). Formuleringen beror på en monokulturel forståelse af det danske samfund i dag.

*En fagstyret historiedidaktik* affødes af den kognitive revolution i 1960’erne. I denne periode begynder man at se elevernes tænkning som omdrejningspunktet. Indholdsbestemmelserne skal overlades til fagfolk, og eleverne skal lære at tænke mere som faghistorikere (Jensen, 2012: 102).

*En brugerstyret historiedidaktik* refererer til historiebevidsthedsbegrebet som beskrevet ovenfor. Brugerstyret refererer til, at skolens brugere bliver tildelt en væsentlig definitionsmagt. Indholdsbestemmelserne skal ud fra en brugerstyret tankegang knytte an til elevernes livsverden (Jensen, 2012: 103). Et synspunkt som kritiseres for at fokusere på navlepilleri, mens det nedtoner og negligerer fagets kundskaber og færdigheder (Undervisningsministeriet, 2006: 8). Nielsen argumenterer dog for, at der ikke er tale om navlepilleri, men derimod et spørgsmål om at vise, at livshistorie og erfaring danner koblingen mellem individ og fællesskab (Nielsen, 2008: 178). Det er blandt andet gennem livsverdenen, faget bliver vedkommende og relevant for eleven. Når eleverne kobler sin fortolkning af fortiden, forståelse af nutiden og forventning til fremtiden, bliver de klogere på, hvordan livet kan og skal leves (Jensen, 1996: 8). I analysens anden del skal vi se nærmere på, hvordan historiebevidsthed og interkulturel didaktik er gensidigt afhængig af hinanden i den meningsfulde multikulturelle undervisning.

### **5.3 Ingen undervisning er kulturneutral**

Udgangspunktet for arbejdet med historiebevidsthed og livsverden er, at alle elever ser sig selv repræsenteret i det udvalgte undervisningsstof. Først dér træder begreberne rigtig i karakter og bliver relevante. For at blive klogere på betydningen af repræsentationen vil dette afsnit se nærmere på den narrative psykologi og dens betydning for det multikulturelle klasserum. Den narrative psykologi beskæftiger sig med individets grundlæggende fortælling om sig selv og tager sit afsæt i den socialkonstruktivistiske antagelse om, at individets identitet er plastisk og til forhandling i større eller mindre grad gennem hele livet (Andersen, 2009: 132).

Evnen til at bruge og tilegne sig kulturer er en læreproces, som knytter sig til alle sfærer af livet i og uden for skolen. Vi bruger disse tillærte kulturelle koder (sprog, symboler, traditioner mv.) som meningsbærende kommunikation (Haas, 2011: 10). Al mental aktivitet er altså kulturelt medieret og situeret. Mennesket lever og virker konstant i kultur, og derfor må læring også forstås som en kulturel praksis, hvor mening forhandles (s. 10). Ifølge den amerikanske psykolog Jerome Bruner er vi nødt til at trække på sproglige og betydningsskabende praksisser, som bruges i en given kultur, for at konstruere meningsfulde identiteter og virkeligheder (Haas, 2011: 11). Vi skaber sammenhænge i vores fortællinger ved ubevidst at relatere til et ”os” og et ”dem”, vi fortæller i en kontekst af hvem ”vi” er, og hvor ”vi” kommer fra. I en historiefaglig kontekst supplerer Butters og Bøndergaard:

I historieundervisningen arbejdes der med denne dobbelthed, når de komplekse relationer mellem individer og sociale grupperinger i tid skal forstås. Derfor bliver historieundervisningen også et rum, hvor elever og lærer forhandler deres identiteter. (Butters & Bøndergaard, 2010: 54)

Hvis repræsentationen i dette ”vi” bliver for snæver forstået på den måde, at man bliver ekskluderet pga. sine forældres fødested, sin hudfarve, religion eller lignende, kan det have konsekvenser for elevens selvforståelse (Jensen, 2018: 104). Da historie ifølge fagets formål skal gøre eleverne fortrolige med ”dansk kultur” (Undervisningsministeriet, 2019: 27), er det ikke underordnet, hvad der bliver udvalgt som essentielt for ”Danmarks historie”. Netop dette forhold vil undersøgelsen se nærmere på i følgende afsnit.

## 6. Del 1: Hvordan imødekommer den danske historiekanon det multikulturelle klasserum?

Følgende afsnit vil analysere opgavens første delspørgsmål: *Hvordan imødekommer den danske historiekanon den multikulturelle dimension i historieundervisningen?* Delspørgsmålet besvares gennem en analyse af kanonens politiske bevæggrunde, indhold og opbygning samt repræsentation af kulturer. Da kanonen indgår som en obligatorisk del af undervisningen i historie, er det samtidig relevant at se på kanonens potentialer samt dens politiske status anno 2020, hvorfor afsnittet afrundes med en diskussion af disse forhold.

## 6.1 Historiekanonens politiske bevæggrunde

Afsnittet ”Forestillede fællesskaber” redegjorde for Benedict Andersons (f. 1936) teori om, at ideen om det forestillede fællesskab har været så stærk, at mennesker har været villige til at gå i døden for den. Det forestillede fællesskab bliver styrket gennem fælles myter og historier, en opgave som historiefaget traditionelt set har varetaget (Butters og Bøndergaard, 2010: 18). Da Bertel Haarder implementerede historiekanonen i Fælles mål 2009, kan det derfor tolkes som en reaktion på en række undersøgelser, der viste, at elever i den danske folkeskole ikke længere havde et tilstrækkeligt kendskab til fortællinger fra Danmark (Undervisningsministeriet, 2006: 3). Set i lyset af den hurtigt voksende globalisering var det forestillede fællesskab, som nationalstaten Danmark skulle repræsentere, altså truet på sin identitet (Haas, 2011: 131). Derfor var det også et bredt politisk forlig, der stod bag ændringen af folkeskolens formålsparagraf, således at dansk kultur og historie fik en mere central placering i formålsformuleringen (Poulsen & Brunbech, 2016). Dette er også med til at forklare kanonens positive formidling af den ellers lidt mørke del af Danmarks historie (jf. ophævelsen af slavehandlen og stavnsbåndet).

Regeringen gjorde brug af formuleringen ”dansk kultur og historie” (bestemt ental) i folkeskolens formål såvel som i historiefagets formål (Undervisningsministeriet, 2019: 7). Ved denne formulering refererede regeringen til en særlig essentialistisk forståelse af dansk kultur og historie. En formulering som næppe har været tilfældig, da Haarder så sin uddannelsespolitik som en del af et politisk projekt, som havde til formål at puste nyt liv i det danske folkefællesskab (bestemt ental). Haarder citeres således for at mene, at ”al menneskelighed har en national udformning. Den eneste måde, man kan blive et helt menneske på, er ved at kende den kultur man er vokset op i” (Jensen, 2006: 26).

Dette standpunkt har mødt stor kritik, blandt andet fra Lektor Claus Haas, som mener, at et essentialistisk udgangspunkt for undervisningen ikke kan forsvares i et demokratisk perspektiv. I stedet må de fremherskende kulturer tages til genforhandling og ændres, så de afspejler det multikulturelle klasserum (Haas, 2014: 21). Først da kan folkeskolen realisere sit formål om demokrati og ligeværd (Undervisningsministeriet, 2019: 4).

Det er 11 år siden, at historiekanonen først blev implementeret i den danske folkeskole, og grundtanken var, at kanonen skulle være obligatorisk, og at dens punkter skulle følges kronologisk – et krav som sidenhen blev droppet. Kanonen indgår dog stadig som en obligatorisk del af historieundervisningen, hvorfor den stadig er relevant at diskutere, omend den offentlige diskussion og kritik er stilnet af.

## 6.2 Historiekanonens indhold og opbygning

Folkeskolen er et af de eneste erindringssteder, alle danskere mere eller mindre har tilfælles. Derfor er historielæreren også den fagformidler, som uden sammenligning får mest taletid i danskerens liv (Haas, 2014: 130). Derfor er det heller ikke underordnet, hvilket materiale der udvælges og bearbejdes i undervisningen. Historiefaget fortæller os noget om, hvor vi kommer fra, hvad vi er, og hvor vi er på vej hen. Det udvalgte stof har derfor magten til at påvirke elevens definition og forståelse af de fremherskende forestillede fællesskaber som f.eks. det at være dansk. Lad os derfor se nærmere på, hvor de etniske minoritetslever vil se sig selv repræsenteret.

Historiekanonen består af 29 punkter, hvoraf 18 af dem handler om Danmarks historie samt et enkelt om Norden (Kalmarunionen). Tilsvarende handler syv af punkterne om Europas historie, mens de resterende tre punkter rækker uden for Europas grænser. Nogle punkter bevæger sig lidt i grænselandet af en sådan opdeling da ”ophævelsen af slavehandlen” må siges at række ud over Danmarks grænser, mens den meget positive vinkel på emnet lægger op til et dansk udgangspunkt for fortællingen. Hvis vi kaster blikket på kategorier som ”religion” og ”etnicitet”, springer det eurocentriske udgangspunkt i øjnene: Ud af de 29 punkter vedrører tre punkter ikke-hvide mennesker (Tutankhamon, ophævelsen af slavehandlen og 11. september 2001). Terrorangrebet den 11. september er det eneste sted i kanonen, hvor islam repræsenteres, mens fire punkter omhandler kristendom, og tre punkter omhandler fortidig religion. Banks påpeger, at netop terrorangrebet 11. september 2001 har øget stereotypiseringen og fjendtligheden mod muslimer verden over (Banks, 2009: 4). Det understreger det problematiske i, at det er det eneste kanonpunkt på listen, som berører islam og muslimer. Islamistiske ekstremister udfordrer det vestlige demokrati, og derfor er kanonpunktet væsentligt at have med, men vi må samtidig overveje, hvilke implicite diskurser det medfører, når repræsentationen af muslimer ellers er stort set fraværende.

Når vi arbejder ud fra et ideal om, at undervisningen skal kvalificere elevernes historiebevidsthed, altså give eleverne indsigt i hvordan deres liv passer ind i den store historie, bliver det vanskeligt med en historiekanon, som grundlæggende har en essentialistisk forståelse af den vedkommende historie for danske skoleelever. Når elevernes livsverden ikke spejles i historieundervisningen, er det naivt at tro, at elevernes historiebevidsthed kvalificeres alligevel. I stedet vil eleverne søge mod andre produktionssteder, hvor deres selvforståelse bekræftes. Jensen (2012) hævder tilmed, at kanonen har



til formål at assimilere elever, som lever inden for andre kulturer end det nationale majoritetsfællesskab.

### 6.3 Historiekanonens kulturelle repræsentation

Kanon tager højde for, at samfundets forskellige politiske og kulturelle grupperinger skal opleve, at listen over kanonpunkter også repræsenterer deres historie. (Undervisningsministeriet, 2006: 6)

Således skrev kanonudvalget i deres rapport fra 2006. Ifølge udsagnet inviterer kanonen umiddelbart til en åben multikulturel undervisning. Det er dog svært at få øje på, hvor disse ”kulturelle grupperinger” repræsenteres i kanonen. De etniske minoritets elever må ellers sige at være en meget generel betegnelse for en meget heterogen elevgruppe, som primært vil se dem selv repræsenteret i punkterne ”Tutankhamon”, ”Ophævelsen af slavehandlen” og ”11. september 2001”. Dette er naturligvis en meget grov generalisering, og vi må formode at eleverne også vil identificere sig inden for andre grupper end deres kulturelle ophav. Ikke desto mindre understreger det kanonens essentialistiske undertoner.

Historiekanonen fremstår desuden uigennemsigtig, og argumenterne for de udvalgte punkter fremgår ikke af udvalgets rapport. Som Nielsen (2008) formulerer det:

De er blot en række abstrakte punkter som et udvalg af politisk udpegede fagfolk har udpeget som » væsentlige « uden at give nogen begrundelser herfor. (s. 179)

Udover den manglende repræsentation af muslimske og etniske minoritets elever er det også bemærkelsesværdigt, at hverken Island, Grønland eller Færøerne optræder i historiekanonen.

### 6.4 Kanonens potentialer

Kanon er givetvis til stor gavn for nyuddannede historielærere, som ikke ved, hvor de skal ende og begynde med den uendelige mængde indhold, som historiefaget rummer. Kanonen giver overblik over Danmarks historie for den ukritiske bruger og vil derfor være et oplagt udgangspunkt for en årsplan. I den forbindelse må vi heller ikke glemme, at flere forlag har taget den kanoniske tilgang til undervisningen til sig (se f.eks. Gyldendals serie *Historiekanon – i praksis*) hvorved kanonens

nedslagspunkter vil være lettere tilgængelige og umiddelbart anvendelige for lærerne i en praksishverdag med begrænset forberedelsestid.

Desuden lægger kanonen op til en noget mere målbar vidensmængde, hvilket er nyttigt i forbindelse med evaluering af faget. En læreplansstyret undervisning med udgangspunkt i kanon og kronologi vil unægtelig være lettere at vurdere end den procespædagogiske tilgang. Historiebevidsthed vil være mere vanskeligt for læreren at vurdere, da det stiller større krav til elevens refleksionsevne og kritiske sans.

Det var desuden hensigten med kanonen, at den skulle være dynamisk og tages op til revision fra tid til anden (Undervisningsministeriet, 2006: 5). Det har vi dog ikke set konkrete eksempler på endnu.

## **6.5 Kanon i 2020**

Den mest ophedede diskussion, hvad kanonen angår, er stilnet af efterhånden. Det betyder dog ikke, at diskussionen ikke stadig er vigtig at have, og den bliver da også taget op fra tid til anden. For eksempel blev det vedtaget ved justeringen af folkeskoleloven i 2019, at man ville nedsætte en ekspertgruppe, som skulle vurdere, hvordan rigsfællesskabet kunne indgå på den eksisterende kanonliste. En ekspertgruppe er endnu ikke nedsat grundet ”Interne forhold i ministeriet” (Undervisningsministeriet, 2020). For ganske nylig blussede endnu en kanondiskussion op i kølvandet på drabet på historielæreren Samuel Paty, som havde vist Muhammed-tegningerne i forbindelse med et undervisningsforløb om ytringsfrihed. Som reaktion derpå mente en del af Folketingets partier, at Muhammed-tegningerne skulle indskrives som et kanonpunkt ud fra deisen om, at hvis stoffet blev gjort obligatorisk, ville man beskytte lærerne imod personlige trusler. Responsen fra undervisningsminister Pernille Rosenkrantz-Theil var utvetydig:

Nu er det jo ikke noget, der har groet i min baghave, at man skulle have en historiekanon. Det er blevet en del af det forligsstof, vi har lavet med hinanden, så nu er den der, men som udgangspunkt så er ideen om at bevæge sig tættere ind på, at vi skulle have pensum i Danmark, det er ikke noget jeg er tilhænger af. [...] Vores undervisningssystem bygger på lærernes ret til selvstændigt at vurdere det passende undervisningsmateriale for deres elevgruppe under skolebestyrelsens ansvar, og den frihed tager jeg faktisk ret alvorligt. (Samrådsmøde d. 25.11.2020, Folketinget, 2020)

Ministeren udtrykker altså her, at hun er imod en topstyring af lærerne, og i stedet ønsker hun at værne om lærernes metode og undervisningsfrihed. Et standpunkt som den curriculumbaserede kanontanke strider en del imod. Måske er der altså håb for lærernes metodefrihed fremover?

## 6.6 Delkonklusion

Hermed afrundes første del af opgavens analyse, som gennem en undersøgelse af historiekanonens baggrund, indhold og fremtid har søgt at finde svar på første delspørgsmål: *Hvordan imødekommer den danske historiekanon den multikulturelle dimension i historieundervisningen?* Efter endt analyse kan det konkluderes, at kanonen blev født ud fra en ambition om at styrke det nationale fællesskab i en mere globaliseret verden. Resultatet i praksis bliver en essentiel og monokulturel tilgang til historie, som fratager store dele af vores elevgruppe adgang til det nationale forestillede fællesskab og forringer deres chancer for en kvalificering af deres historiebevidsthed. Kanonkritikere vil gå så langt som til at sige, at kanonen har til formål at assimilere de elever, der lever inden for andre kulturer end det nationale majoritetsfællesskab (Jensen, 2012: 107). En anden problematik vedrørende kanonen er, at regeringen forbeholder sig retten til at diktere obligatorisk undervisningsindhold i historie. En topstyret didaktik sætter spørgsmålstejn ved lærernes professionalitet og evne til at udvælge og forholde sig kritisk til undervisningsindholdet. Som Jacobsen (2020) påpeger: ”Ville man gøre det samme med en elektriker?”.

## 7. Del 2: Hvordan tilgår lærerne den multikulturelle dimension i historieundervisningen?

Dette afsnit analyserer lærernes brug af historiekanonens, ligesom det undersøger, hvorvidt kanonens monokulturelle forståelse også afspejles i lærernes kulturforståelse og derved deres undervisning i historie. Da lærernes holdning spreder sig på et kontinuum fra monokulturel til multikulturel, gennemgås de enkeltvis frem for tematisk. Det skaber overblik og giver et bedre analytisk greb.

## 7.1 Lærer 1: Danmark er da ikke særlig multikulturelt ift. mange andre lande?

Lærer 1 (herefter L1) er lærer på en efterskole i Nordsjælland. Han har undervist i historie i 14 år. I det typiske klasserum på skolen vil der være ca. en til to etniske minoritetselever. L1 har den store udfordring, at alle elever hvert år kommer fra forskellige skoler med forskellig undervisning i baggrunden. Derfor er historielærerne på skolen blevet enige om at fokusere på de seneste 100 år af historien, som følges kronologisk fra 1. verdenskrig med fokus på centrale begivenheder. En yderligere udfordring er, at skolen har valgt at skære ned på undervisningstimerne i historie, hvilket betyder, at eleverne på 9. årgang modtager én times undervisning om ugen. Til spørgsmålet om hvorvidt L1 bruger historiekanonens i undervisningen var svaret ”nej”. Derfor blev det i stedet interessant at undersøge, om L1’s kulturforståelse afspejler den monokulturelle nationsforestilling, som kanonen repræsenterer.

Til spørgsmålet om hvorvidt hans undervisning forbereder eleverne til at leve i et multikulturelt samfund, svarer L1:

Altså ja. Jeg kommer jo ind på nogle af de ting, som gør, at Danmark er et forholdsvist homogent samfund i dag; at vi jo faktisk ikke er særligt multikulturelle ift. mange andre lande. Det giver måske en forståelse for, hvorfor vi ser ud, som vi gør i dag. (bilag 2: 6)

L1 er altså ikke umiddelbart enig i, at Danmark er et multikulturelt samfund, men derimod ganske homogent. Man kan sige, at ved at modargumentere mod forestillingen om Danmark som et multikulturelt, fraskriver L1 sig også ansvaret for at have multikulturelle overvejelser med i sin undervisning. For at komme nærmere en forståelse af L1’s kulturforståelse spørges der ind til, hvorvidt historieundervisningen har til formål at styrke elevernes nationale identitet. Hertil svarer L1:

L1: Ej, det er ikke det primære mål. Selvfølgelig er det et delmål, at de skal være klar over, hvor det er, de kommer fra, Danmarks rolle og sin danske identitet i forhold til konflikter og den store verdens politik og historik og sådan noget.

I: Og hvad tænker du, den danske identitet er?

L1: Ja, det ved jeg ikke. Det er nok meget det, der har formet os, og de skelsættende ting i verdenshistorien som har gjort, at vi har det billede på os selv, som vi har i dag. Ja, det kan være mange ting, men noget med at vi engang har været en stor nation, som i dag er blevet en lille

nation, hvor vi fokuserer på de indre dyder, at vi har et stort fællesskab, at vi er et meget homogent folkefærd, og at vi passer på hinanden. Sådant lidt socialistiske og meget demokratiske og går ind for frihed også. Så jeg tænker, at det er ligesom de ting, som er vigtige at de får med. (bilag 2: 3-5)

Udsagn som ”vi har det billede på os selv, som vi har” samt ”vi er et meget homogent folkefærd, og at vi passer på hinanden” er to stærke indikatorer på, at L1 ganske enkelt har en monokulturel forståelse af Danmark og det dertilhørende nationale forestillede fællesskab. L1 har meget få etniske minoritets elever i sin klasse, hvorfor det er nærliggende at tro, at klassens etniske sammensætning ikke udfordrer hans forestilling af dette. Multikulturel forskning argumenterer dog mod, at interkulturel didaktik kun er relevant i tilfælde af etniske minoritets elever i klassen. Ifølge Banks er interkulturel didaktik en forudsætning for at kvalificere elevernes kompetenceudvikling i en moderniseret og global verden (Kampmann, 2016: 616). L1 understreger samtidig, at han tager afstand fra historieundervisningen som et fag, der har til formål at styrke elevernes ”fædrelandskærlighed” (bilag 2: 1), og at han derfor altid sørger for at perspektivere ud i Europa for at styrke deres sammenhængsforståelse mellem ”vores historie” og ”resten af verdens historie” (bilag 2: 1). Hvordan L1 gør det helt konkret, fremgår ikke af hans årsplan, og han giver heller ingen eksempler på, hvordan eleverne inddrages i undervisningen. Det er altså nærliggende at konkludere, at L1 arbejder ud fra en læreplansorienteret tilgang til historieundervisningen, særligt da L1 afslutningsvist forklarer, hvordan han ved at undervise om Krystalnatten antager, at eleverne selv drager en parallel til racisme i dag, ”(...) og så forhåbentlig så kan det være noget, de kan lære noget af og ligesom få en lille aha-oplevelse af, at vi er måske ikke så anderledes i dag, end vi var dengang.” (bilag 2: 7).

## **7.2 Lærer 2: Racisme. Om slavehandel og Martin Luther King**

Lærer 2 (herefter L2) er lærer på en skole i Østjylland. Han har undervist i historie i 11 år. Han har ca. to etniske minoritets elever i hver klasse. Det fremgår tydeligt af interviewet, at L2 er en underviser, som gør sig mange overvejelser om, hvordan historiefaget skal gribes an, specielt med henblik på at klæde eleverne på til afgangsprøven. Til spørgsmålet om hvorvidt L2 inddrager kanonen, når han tilrettelægger sin undervisning, er svaret ”ja”. Han tænker så vidt muligt

kanonpunkterne ind i sin undervisning på hvert klassetrin. Ikke fordi det er kanonpunkter, man skal inddrage, ”men fordi det har været væsentligt i sig selv.” (bilag 3: 1). L2 uddyber senere i interviewet:

(...) Der kan man jo sige, at man har en historiekanon, som nogle politikere der har valgt, at det er det her, vi skal, dét er væsentligt. Det er nogle væsentlige nedslagspunkter, fordi det er vigtigt for udviklingen af Danmark at komme omkring nogle af de ting her. Og meget af det, hvis man kigger på den liste, så er meget af det, at vi er et demokratisk oplyst retssamfund, som har udviklet sig til det, det er i dag. Og der er jo mange af de punkter, som direkte eller indirekte drejer sig om vejen dertil. Der hvor vi er nu. (bilag 3: 5)

Ud fra dette citat kan det udledes, at L2 er af den overbevisning, at langt de fleste af kanonpunkterne har en slags objektiv sandhedsværdi. Han stoler på, at kanonudvalget har udvalgt de væsentligste historiske nedslag for Danmark, og derfor finder han det mindre problematisk, omend lidt træls, ”at der kommer nogen og dikterer.” (bilag 3:1).

I forhold til undervisning i et multikulturelt perspektiv ligger L2’s beskrivelse meget nær L1’s: Hans undervisning beror heller ikke på en opfattelse af Danmark som et multikulturelt samfund. Han anser derimod Danmark som et land, som ”jo netop er blevet kogt ind til at være sådan et keredansk folk” (bilag 3: 2). L2 er dog ikke af den overbevisning, at det kun er denne ”keredanske” type, som lever i det danske samfund, men at den homogene faktor har gjort det svært for ”os” at integrere ”de andre”:

(...) derfor har vi måske i modsætning til mange andre lande nogle gange haft sværere ved at integrere folk udefra; flygtninge og indvandrere. Hvorimod Storbritannien, Frankrig og nogle af de andre lande, de store kolonimagter, de har haft nogle kolonier, som de har haft i meget længere tid, og de har været meget tættere knyttet til. I manges tilfælde helt op til 60’erne hvor de sidste kolonier fik deres selvstændighed, og der er jo i øvrigt stadig kolonier. (bilag 3: 2)

L2 præsenterer her en interessant pointe: at større kolonimagter ikke har haft problemer med integrering af flygtninge og indvandrere, i samme grad som vi har set i Danmark. En tese som er svær at be- eller afkræfte, og som kan vurderes på mange parametre. I en britisk kontekst har skolesystemet diskuteret interkulturel didaktik siden 1970’erne og er derfor langt foran Danmark på det område (Buchard & Fabrin, 2012: 13). Om det skyldes deres fortid som stor kolonimagt er ikke utænkeligt. Til spørgsmålet om hvorvidt historiefaget spiller en rolle ift. racisme i Danmark, havde L2 endnu en pointe, som er interessant at fremhæve:

Altså, skolen hænger jo sammen, og så er der nogle fag og en fælles dannelsesopgave for alle de fag (...) Så ja, i høj grad. Vi arbejder jo også med emner i historie, som netop for eksempel slavehandelen, og slaveriet jo også et opgør med en tanke omkring, at det her, det er ikke mennesker, det er noget andet. Og hele bølgen i 60'erne med Martin Luther King (...) er jo også væsentlig i forhold til at tale imod racisme.” (bilag 3: 5)

L2 associerer i ovenstående citat racisme med slavehandel og Martin Luther King; to historiske punkter som ganske vist beskæftiger sig med racisme, men som ikke desto mindre præsenteres som isolerede fortællinger fjernt fra vores virkelighed i dag. Dette kan tolkes som en måde at ”depersonalisere” racismen (Buchard & Fabrin, 2012: 65). En taktik, som gør racisme lettere at tale om, fordi den foregår langt fra vores virkelighed. Det er dog samtidig også en tilgang, som repræsenterer en ganske almindelig misforståelse inden for undervisning, der berører temaer som racisme: at racisme i Danmark er et spørgsmål om fortiden og udlandet. ”Der findes ikke racisme i Danmark” er en påstand som ifølge Sonne (2020) ikke er helt ualmindelig i Danmark i dag, men som på én og samme tid er med til at negligere og bekræfte behovet for interkulturel kompetence i folkeskolen.

### **7.3 Lærer 3: Erindringsfællesskaber i sport og sprog**

Lærer 3 (herefter L3) har ét års undervisningserfaring og en lidt anderledes uddannelsesbaggrund, da hun er uddannet gennem Teach First-programmet. Det betyder, at hun har en bachelor i historie fra Københavns Universitet og senere har taget en didaktisk overbygning med det specifikke formål ”At skabe lige muligheder for alle børn og unge i Danmark” (Teach First, u.å). L3 arbejder på en skole på den Københavns Vestegn og fortæller, at skolen består af 95 % etniske minoritets elever. Haas og Nielsens undersøgelse fra 2009 viste, at de historielærere som arbejder på skoler med mere end 25 % elever med anden etnisk baggrund end dansk, ikke brugte kanonen, fordi de havde svært ved at vide, hvordan de skulle gribe den an (Haas, 2014: 132). Interviewet viser tydeligt, at L3 falder inden for den kategori. Da hun bliver spurgt om, hvorvidt hun bruger kanonen i sin undervisning, svarer hun:

L3: Men det er jo ikke særlig meget af Danmarks historie... eller af kanonen, som man faktisk skal have med.

I: Nej, det er kun 25 %.

L3: Ja, præcis, og netop på grund af det, så følte jeg også, at jeg havde lidt mere frihed til at vælge historie fra, ja, nu siger jeg bare ”verdenshistorie”.

I: Så du føler dig ikke så bundet af kanonen?

L3: Nej, det synes jeg ikke, jeg gør. Men med det sagt tager jeg også nogle ting, som har haft stor indflydelse i Danmark. (bilag 4: 3-5)

L3 er altså ikke specielt optaget af kanonen, selvom hun godt kan se, at nogle af punkterne har haft indflydelse på Danmark. Det tyder på, at L3, som Haas også beskriver, har svært ved at inkorporere den eurocentriske historiekanon i sit multikulturelle klasserum, hvorfor hun i stedet bruger sin viden fra universitetet til at sammensætte en årsplan (personlig kommunikation, 2. december 2020). Eleverne har, som hun beskriver, ikke en ”basisforståelse” af Danmarks historie, som elever på andre skoler måske vil have (bilag 4: 1). Elevernes forudsætning for at føle et tilhørsforhold til det forestillede fællesskab, ”dansker”, er svækket, fordi de ikke får det med hjemmefra. Der er altså ikke tale om historieløse elever, men derimod elever hvis historiebevidsthed er blevet skabt af en anden norm som referenceramme. Derfor perspektiverer L3 så ofte hun kan til ”verdenshistorien”. Derved styrker hun elevernes historiebevidsthed og tilhørsforhold til den monokulturelle kategori ”dansk”.

(...) Og det er faktisk at give eleverne et indblik i, hvad Danmarks historie er for noget, og hvorfor Danmark er... altså, hvad er nogle af de ting, som er fra dansk kultur? Og hvor de kommer fra? Fordi mange af dem får det ikke med hjemmefra overhovedet. Så nogle gange er det bare for at give sådan en basisforståelse af det samfund, som vi lever i i dag. Ja, det er en af tingene, og det er ikke kun ud fra Danmarks perspektiv, det er også lidt mere den større verden: Hvordan hænger Danmarks historie sammen med den større verdenshistorie? (bilag 4: 1)

Vi ser her en underviser, som oplever en udfordring i at undervise i historie, fordi eleverne ikke deler et fælles erindringsfællesskab. Et forhold som bliver tydeliggjort i højere grad i en klasse med mange etniciteter, sammenlignet med en klasse hvor de etniske minoritetselever ikke er i overtal. Minoriteten bliver majoriteten i dette tilfælde, og den essentialistiske tilgang til historieundervisningen bliver for alvor sat på prøve og må genforhandles i søgen på et nyt fælles ståsted. L3 forsøger at skabe dette nye fælles ståsted ved at drage paralleller mellem elevernes livsverden og emnerne i historie. Nedstående eksempel er fra et forløb om kanonpunktet ”Ophævelsen af slavehandlen”:



For eksempel så har jeg sagt: ”Nå, men hvilke lande spiller cricket?” Alle eleverne fra Pakistan forstår godt, hvad cricket er, og så er der også nogle fra Sri Lanka, de ved også godt, hvad det er. ”Hvorfor tror i, at det lige er? Altså, lad os lige prøve at kigge på nogle andre lande, der også spiller det. Og hvorfor er der andre, der ikke spiller det?” Nå okay, det har faktisk noget med kolonitiden at gøre, (...) hvis vi lige kigger på sådan noget som sport. Hvis vi så kigger på sådan noget som sprog: ”Hvor i Afrika taler de fransk? Og hvor i Afrika taler de engelsk? Og hvorfor gør de det?” Så, altså, sådan nogle ting kan jeg jo netop godt fremhæve: ”Nå, men du er jo fra Ghana, og taler man kun ghanesisk eller hvordan?”. Så på den måde tænker jeg mere, at jeg gør eleverne lidt mere opmærksomme, på hvordan verdenshistorie hænger lidt mere sammen.” (bilag 4: 8).

Gennem andre erindringsfællesskaber som f.eks. sprog og sport appellerer L3 til livsverdener og erindringsfællesskaber, som ikke nødvendigvis er afhængige af en essentialistisk dansk fællesnævner. En fremhævelse af elevernes kultur som ovenstående bør man dog samtidig være varsom med, da man kan risikere at fastholde eleven i en kulturel kategori, som eleven ikke identificerer sig særlig meget med. Det kan f.eks. være farligt, hvis den muslimske elev altid bliver talsperson for muslimer og islam (Buchard & Fabrin, 2012: 82-83). Selvom L3 sætter det multikulturelle højt på dagsordenen, er det interessant, at hun udtrykker en monokulturel forståelse af historieundervisningen, når hun indikerer, at eleverne skal lære noget om ”dansk kultur” (bilag 4: 1). Hendes iagttagelse af det multikulturelle klasserum kan beskrives som plural monokulturalisme i højere grad end en dynamisk kulturforståelse (Butters & Bøndergaard, 2010: 21).

#### **7.4 Lærer 4: Dekonstruktion af narrativer og nye grundfortællinger**

Lærer 4 (herefter L4) arbejder på en privatskole i Nordsjælland. L4 skønner, at skolen har ca. fem-seks elever med etnisk minoritetsbaggrund ud af ca. 700 elever. L4 har undervist i historie i 26 år og har for nylig læst en bachelor i historie på Københavns Universitet. L4 er stor modstander af den topstyrede didaktik, som kanonen repræsenterer, og mener, at den har til formål ”at gøre historiefaget til en omgang misforstået national identitetsdannelse” (personlig kommunikation, 30. september, 2020):

Altså, den (historiekanonen, *red.*) vil jeg kåre med fem stjerner som verdens kedeligste bog. Jeg har bladret i den et par gange og tænkt: Hvad fanden skal jeg bruge det til altså? Så øh, det giver ingen mening for mig, nej, at undervise i det som noget... altså, jeg får jo det der med, at når jeg

underviser i historie, at hver gang man siger, at noget er dansk, så hvis man begynder at pirke lidt i det, så bliver det jo glat som sæbe mellem hænderne på en, for hvad er det? (bilag 5: 6-7)

Ovenstående indikerer, at L4's undervisning er præget af en dynamisk kulturforståelse. Ifølge L4's overbevisning bør historiefaget i princippet ikke stå alene, da det i så fald altid vil bære præg af noget ideologisk og et ønske om at præge elevernes nationale identitetsforståelse (bilag 5: 1). For at undgå denne ideologiske prægning af eleverne arbejder L4 i stedet ud fra det, han kalder "fænomenologiske temaer" (bilag 5: 3) som f.eks. magt og ærlighed. Igennem temaer som disse fremhæver underviseren noget, som er "fælles identitetsbærende uanset etnicitet og kultur" (bilag 5: 3):

Og hvis jeg kan finde den historie i danmarkshistorien, så bruger jeg den gerne. Men jeg synes hele tiden, at jeg tænker over, også selvom jeg kun underviser pæredanske børn, at jo mere multietnisk og multikulturelt vores lille land bliver, jo mere globalt må vores fælles fortid jo også blive. Og historie skal jo handle om vores fælles fortid, og den bliver jo mere og mere global, og det prøver jeg at tage meget alvorligt, synes jeg. (bilag 5: 3)

Historieundervisningen hos L4 arbejder med elevernes historiebevidsthed ved at danne dem som globale verdensborgere, med en forståelse for at den fælles fortid ændres og defineres, i takt med at samfundet udvikles og udvides. Danmarkshistorien har i traditionel forstand ikke en særlig plads i undervisningen, og i stedet ønsker L4, at hans undervisning kan gøre eleverne mere kritiske ift. deres nationale identitet og det samfund, de lever i (bilag 5: 5). Det skal klæde dem på til aktivt at kunne deltage i demokratiet (bilag 5: 8). Dette gør L4 ved f.eks. at arbejde med elevernes narrativer og grundfortællinger i undervisningen (bilag 5: 9-13), da han mener, at nedbrydelsen af grundfortællinger er nødvendig, før vi kan få øje på den fælles fortid. L4 bruger altså sin viden og kompetencer inden for den brugerstyrede didaktik til at lade eleven fremgå som det centrale omdrejningspunkt for undervisningen. Eleven skal forstå sammenhængen mellem fortiden, nutiden og fremtiden for derved at forstå sin egen placering i verden og derudfra opdage sine fremtidige handlemuligheder som global samfundsborger. Altså hjælper historieundervisningen eleven til at kvalificere sine interkulturelle kompetencer.

## 7.5 Delkonklusion

Hermed afrundes anden del af opgavens undersøgelse, som gennem en analyse af fire semistrukturerede interviews med lærere har søgt at finde svar på andet delspørgsmål: *Hvordan imødekommer historielærere i udskoling i praksis den multikulturelle dimension i historieundervisningen?* Undersøgelsen har vist, at blot én ud af de fire lærere gør brug af den obligatoriske kanon i tilrettelæggelsen af sin undervisning, hvilket som udgangspunkt virker lovende for den multikulturelle undervisning, hvis dette fravalg skyldes kanonens monokulturelle historieforståelse. En videre analyse af interviewene viser dog, at den monokulturelle forståelse af historieundervisningen er fremherskende hos de lærere, som ikke har valgt at tage aktiv afstand fra den; den er altså lærernes grundindstilling. De lærere, som primært udtrykker en monokulturel forståelse af historieundervisningen, læner sig også op ad en traditionel tilgang til faget. Det er særligt interessant, at de to lærere, som særligt gjorde en aktiv indsats for at medtænke en mere multikulturel vinkel på historieundervisningen, begge var uddannede fra universitetet. Begge lærere giver udtryk for at trække på deres viden fra uddannelsen til at genoverveje alternative undervisningsmuligheder med multikulturelle vinkler. De multikulturelle vinkler består af en proces, hvor fremherskende fortællinger bliver dekonstrueret, sådan at nye fællesskaber og narrativer kan opstå. Altså er arbejdet med elevernes historiebevidsthed en forudsætning for en meningsfuld interkulturel didaktik.

## 8. Efterkritik

Denne undersøgelse er naturligvis ikke repræsentativ for et generelt billede af danske læreres holdninger til emnet. Undersøgelsen er også begrænset, da den ikke belyser, hvorvidt lærernes praksis stemmer overens med deres udsagn, ligesom den heller ikke undersøger, hvordan undervisningen opleves hos eleverne. Disse perspektiver kunne have bidraget med interessante sondringer og be- eller afkræftelse af lærernes udsagn. Et elevperspektiv kunne ydermere have givet anledning til en undersøgelse af elevers kulturforståelse samt oplevelse af faget historie.

Det er samtidig vigtigt at huske, at undersøgelsen her blot viser et øjebliksbillede af lærerne og deres holdninger. En anden interviewer kunne have stillet spørgsmålene på en anden måde, sådan at andre perspektiver var kommet til syne. Det er den kvalitative præmis, at intervieweren er en naturlig del af erkendelsen af viden.

## 9. Konklusion

Denne opgaves formål har været at søge svar på følgende problemformulering: *Hvordan imødekommer den danske historiekanon det multikulturelle klasserum, og hvordan tilgår lærerne den multikulturelle dimension i historieundervisningen?*

Gennem en analyse af opgavens to delspørgsmål kan det konkluderes, at den danske historiekanon ansporer til en ganske ensidig, monokulturel forståelse af historiefaget og dens indhold. Historiekanonens implementering kan tolkes som et forsøg på at ensarte forståelsen om det (forestillede) nationaldanske fællesskab: at assimilere elever som lever inden for andre kulturer end det nationale majoritetsfællesskab. Ud fra Bernard Eric Jensens begreb *historiebevidsthed* har vi set vigtigheden i, at elever ser sig repræsenteret i stoffet for at finde faget vedkommende. Gennem en analyse af kanonens indhold har det været muligt at konstatere, at den etniske minoritets elev vil se sig repræsenteret i kanonpunkterne ”Tutankhamon”, ”Ophævelsen af slavehandlen” og ”11. september 2001”. Det kan ikke udelukkes, at eleven identificerer sig med andre punkter på listen, da den naturligvis identificerer sig med andre fællesskaber end blot sin hudfarve og religion. Ikke desto mindre er elevens deltagelsesmuligheder inden for det nationaldanske fællesskab snævre. Kanonudvalget påpegede i deres rapport, at kanonen var udviklet, så den tog højde for ”samfundets forskellige kulturelle grupperinger” (Undervisningsministeriet, 2006: 6), men det kan dermed næppe være de etniske minoriteter i Danmark. Historiekanonens essentielle og monokulturelle historiesyn bidrager til en øget ”os” og ”dem”-mentalitet, som gør multikulturel undervisning i historie vanskelig.

En analyse af semistrukturerede interviews med fire lærere viste, at tre ud af de fire adspurgte ikke anvendte kanon i deres undervisning, og at lærernes undervisning i stedet bar præg af deres egne kulturforståelser. To lærere gav udtryk for en monokulturel forståelse af historiefaget og anså interkulturel didaktik som uvedkommende, mens racisme blev betragtet som et fortidigt emne. De to lærere, som tog aktiv afstand fra det traditionelle monokulturelle syn, var omvendt begge uddannede fra universitetet og havde beskæftiget sig aktivt med historiebevidsthed og multikulturel undervisning gennem deres uddannelse. Gennem bearbejdelse af elevernes historiebevidsthed og dekonstruktion af narrativer genopbyggede de sidstnævnte lærere et læringsrum, hvor undervisningen blev vedkommende for alle elever, og hvor elevernes interkulturelle kompetencer blev kvalificeret.

## 10. Multikulturel undervisning i praksis

Som nævnt i ovenstående konklusion må man som lærer være meget bevidst om, hvordan den multikulturelle dimension i undervisningen behandles. Derfor vil det følgende afsnit introducere en model af James A. Banks, der opdeler multikulturel undervisning i fem dimensioner. Hvert punkt vil præsentere en dimension og dernæst et anvendelsesforslag i en historiefaglig kontekst. Modellen kan anses som et værktøj, som kan bidrage til lærerens forståelse af de multikulturelle dimensioner og ligeledes bevidstgøre, hvordan disse kan behandles i undervisningen og på skolen.

### 10.1 Banks fem dimensioner for multikulturel undervisning

1. **Indholdsintegration** – At læreren inddrager eksempler fra forskellige kulturer i al almindelighed. Således at klassen introduceres for en bred vifte af ”normale mennesker”. Det handler om at normalisere det ”anderledes”. Konsulent Mette Toft Nielsen (2020) kalder dette greb for ”mikrobekræftelser” som modpol til ”mikroagressioner”.

Nielsen (2020) foreslår f.eks., at man udskifter navnene på ”tilfældige personer” (f.eks. Søren og Mette) i undervisningsmaterialet, så de får mindre danskklingende navne (f.eks. Hassan og Samar). En mikrobekræftelse som denne kan ifølge Nielsen være med til at belyse stereotypiske forståelser, mens det ikke-hvide bliver normaliseret.

2. **Videnskabelse** – Læreren præsenterer elever for opgaver, der skal afsøge diskurser i eksempelvis undervisningsmateriale eller artikler. Denne type arbejde har til formål at belyse ”implicit cultural assumptions” (Banks, 2009: 16), hvormed eleverne ikke blot er modtagere af viden produceret af andre, men derimod selv bliver producenter af viden.

I en historiefaglig kontekst kan man se nærmere på kanonpunkter som ”Ophævelsen af slavehandlen” i undervisningsmaterialer (f.eks. *Historiekanon – i praksis* af Jens Aage Poulsen). Her kan man analysere materialets retorik, og de implicite forståelser materialet indikerer. Her kunne fokuspunkter være vinklen på punktets titel (ophævelsen), brugen af termen ”slaver” i stedet for ”slavegjorte mennesker” og evt. en perspektivering til kolonialisme idag.

3. **Reduktion af fordomme** – Her henvender Banks sig til de daglige interaktioner på skolen, som præges af fordomme. Amerikanske undersøgelser viser, at børn helt ned til fireårsalderen er bevidste om etniske forskelle. Derfor handler det for Banks om at udvikle ”democratic racial attitudes” (Banks, 2009: 16). Dette handler om at modarbejde etableringen af elevers stereotype forestilling af sig selv og hinanden (Kampmann, 2016: 618).

I en historiefaglig kontekst kunne der her være tale om en undersøgelse af de majoritetsfortællinger, som er fremherskende i faget. Det er det, som L4 i undersøgelsen beskriver som en dekonstruktion af grundfortællinger. Et praksiseksempel på dette kunne være arbejdet med historiebrug og kritisk refleksion over dette.

4. **Lighedsskabende pædagogik** – Søger at give eleverne lige mulighed for deltagelse i undervisningen. Dette indebærer blandt andet at bruge varierende undervisningsmetoder, samt at lokalisere hvilke forventninger læreren bringer med ind i klassen (se evt. *Farvede forventninger* af Laila Colding Lagermann, 2019).

Lagermann påpeger, at den kollektive kultur i skolen er domineret af den hvide middelklasses normer og værdier (2019: 21), hvorfor forventningerne til anerkendt elevadfærd vil være formet derefter. Derfor er det vigtigt, at man som lærer er opmærksom på bl.a. hvilke rum, man skaber til autentiske samtaler, samt hvad man anerkender som værdifuldt input i undervisningen.

5. **Udvikling af skolekulturen hen mod større ”empowerment”** – Søger at omstrukturere skolestrukturen, sådan at elevernes indflydelsesmuligheder og demokratiske medbestemmelse øges i skolen. Skolen skal være et forbillede på den kultur, man ønsker, skal være dominerende i samfundet (Banks, 2009: 17).

I en historiefaglig kontekst kunne et forløb om ”Verdens bedste folkeskole” være en måde at udvikle skolekulturen mod større ”empowerment”. ”Verdens bedste folkeskole” var undervisningsministeriets arbejdstitel under udarbejdelsen af historiekanonen og er derfor en oplagt arbejdstitel til et forløb i historie, hvor folkeskolens udvikling og opgave kan drøftes. Som jeg tidligere i opgaven har påpeget, er historiebevidsthed afgørende for elevens deltagelsesmuligheder. Et forløb som dette har udviklingspotentiale, da folkeskolen er et fælles erindringssted, hvor alle elevers input har værdi set fra et multikulturelt perspektiv.

Model: *The Dimensions of Multicultural Education* af Banks, 2009: 15-17. Oversættelse af Kampmann, 2016.

Denne model har præsenteret fem dimensioner af multikulturel uddannelse i almen forstand og kan derfor inddrages i alle fag. Modellen er brugbar for den lærer, som har et ønske om at implementere interkulturel didaktik, men ikke ved, hvor hun eller han skal starte. Alle fem punkter er essentielle i den interkulturelle didaktik, og som med alle andre store opgaver må man starte et sted.

## Litteraturliste

- Andersen, F. (2009). Om narrative psykologi: - eller: ”der skal gode relationer til den gode fortælling” I: Ritchie, T. (Red.) *Relationer i psykologien*. (2. Udgave, 132-159). Værløse: Billesø Baltzer.
- Banks, J. A. (2009). Multicultural education: Dimensions and paradigms. I: J. A. Banks (Red.). *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (s. 9-32). London: Routledge.
- Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, nr. 823 af 15. august 2019, § 1 stk. 3. Hentet fra: <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2019/823> (20.12.2020)
- Buchard, M. & Fabrin, L. (2012) *Interkulturel didaktik. Introduktion til teorier og tilgange*. København: Hans Reitzels forlag.
- Butters, N. B. & Bøndergaard, J. T. (2010). *At gøre kultur I skolen: Interkulturel praksis i historieundervisningen*. København: Akademisk forlag.
- Canger, T. & Kaas, L. A. (2020). Skolens kultur. I: *Skolens pædagogiske praksis: Introduktion til lærerens arbejde*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Folketinget (2020. 25. november) *Åbent samråd i Børne- og Undervisningsudv. Om brug af muhammedtegninger i folkeskolen*. (min 35:26). <https://www.ft.dk/aktuelt/webtv/video/20201/buu/td.1708899.aspx?from=12-11-2020&to=13-12-2020&selectedMeetingType=Udvalg&committee=BUU&as=1#player> (14.12.2020)
- Haas, C. (2011). Folkeskolens historieundervisning – National og/ eller flerkulturel historiepolitik? *Slagmark – Tidsskrift for idéhistorie*, nr. 60. (s. 131-145)
- Haas, C. (2014) *Staten, eliten og 'os' . Erindrings- og identitetspolitik mellem assimilation og livet i salatskålen*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Haas, C. & Nielsen, C. T. (2012a). Historieundersøgelsen – mellem statsstyring og lærerperspektiv. I: *Historie & Samfundsfag. Retning på fagene*. (nr. 3) (s. 13-19). FALIHOS.
- Haas, C. & Nielsen, C. T. (2012b) Historiebevidsthed og/eller kanoniseret fagstyring. – set fra historielærerens perspektiv. I: *Historie & Samfundsfag. Retning på fagene*. (nr. 4) (s. 13-27). FALIHOS.



- Jacobsen, D. H. (2020, 1. november). ”Du er jo bange Dennis – indrøm det dog!”. *Folkeskolen*. Hentet fra: <https://www.folkeskolen.dk/1857783/du-er-jo-bange-dennis--indroem-det-dog> (25.11.2020)
- Jensen, B. E. (1996). Historiebevidsthed – hvad er det? I: Brinckmann, H. (red.) *Historieskabte såvel som historieskabende: 7 historiedidaktiske essays*. (s. 5-18) Gesten: OP-forlag.
- Jensen, B. E. (2006). En re-traditionalisering af historiefaget. *Historie og Samfundsfag (Nr. 4)* (s. 25-31). FALIHOS
- Jensen, B. E. (2012). Et historiedidaktisk overblik I: Binderup, T. & Troelsen, B. (red.) *Historiepædagogik*. (s. 96-115) Aarhus: KvaN.
- Jensen, I. (2018). *Grundbog i kulturforståelse*. (3. udgave). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Kampmann, J. (2016) Multikulturel og interkulturel pædagogik i skolen? I Laursen, P. F. & Kristensen, H. J. (red.) *Pædagogikhåndbogen: otte tilgange til pædagogik*. (s. 605 - 624) København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview: det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. (3. udgave). København: Hans Reitzels Forlag.
- Lagermann, L. C. (2019). *Farvede forventninger*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Larsen, S. (2012). Historiefaget i mere end 100 år I: Binderup, T. & Troelsen, B. (red.) *Historiepædagogik*. (s. 16-38) Aarhus: KvaN.
- Nielsen, C. T. (2008). Historieundervisningen i den danske folkeskole i et uddannelseshistorisk perspektiv I: Jönsson, L., Wallethe, A. & Weinberg, J. (red.) *Kanon och kulturarv: historia och samtid i Danmark och Sverige*. (s. 166-183) Göteborg: Makadam Förlag.
- Nielsen, M. T. (2020) <https://www.dekonstruer.dk> Instagram: [@dekonstuer]
- Odoom, L. (17. juli 2020). Den store kulturkanon [podcast] *Politikens protesttillæg*. Hentet fra: [https://politiken.dk/podcast/politikens\\_poptillaeg/art7859591/Den-store-kulturkanon](https://politiken.dk/podcast/politikens_poptillaeg/art7859591/Den-store-kulturkanon) (21.12.2020)

- Poulsen, J. A. (2015, 29. juni). Historisk bevidsthed, tænkning og kompetencer. *Historielab*. Hentet fra: <https://historielab.dk/historisk-bevidsthed-taenkning-og-kompetencer/> (07.12.2020)
- Poulsen, J. A. & Brunbech, P. Y. (2016, 28. januar). Hvad er der sket med kanonen? *Historielab*. Hentet fra: <https://historielab.dk/hvad-er-der-sket-med-kanonen/> (24.11.2020)
- Sonne, F. G. H. (2020, 22 juni) Hvad er strukturel racisme? Og findes strukturel racisme i Danmark? *Videnskab.dk*. Hentet fra: <https://videnskab.dk/kultur-samfund/hvad-er-strukturel-racisme-og-findes-strukturel-racisme-i-danmark> (13.12.2020)
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (red) *Kvalitative metoder; En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Undervisningsministeriet. (2006). *Rapport fra Udvalget til styrkelse af historie i folkeskolen*. <https://www.ft.dk/samling/20051/almdel/udu/bilag/431/293699.pdf> (20.11.2020)
- Undervisningsministeriet. (2019). *Historie Faghæfte 2019*. <https://emu.dk/sites/default/files/2019-08/GSK.%20Fagh%C3%A6fte.%20Historie.pdf> (29.12.19)
- Undervisningsministeriet (2020, 17. marts) Svar på spørgsmål 39 <https://www.ft.dk/samling/20191/almdel/gru/spm/39/svar/1643043/2164114.pdf> (14.12.2020)

## Bilag 1: Forsknings- og interviewspørgsmål

### Interview guide

<i>Forskningsspørgsmål</i>	<i>Interviewspørgsmål</i>
Hvad er det grundlæggende incitament for valg af undervisningsmateriale?	Hvad er det overordnede mål med at undervise i Danmarkshistorie?  Har din undervisning til formål at fremme elevernes nationale identitet?  Når du underviser i Danmarkshistorie, hvad er så formålet med det?
Hvor bevidst er lærerne om historiekanonens ophav og politiske ståsted? Og er det noget de agerer aktivt på?	Hvad mener du, at der fra officielt hold har været bevæggrunden for at indføre historiekanonen?
Hvordan og i hvilket omfang bruges historiekanonens i lærernes undervisning?	Hvor stor rolle spiller historiekanonens på de indholdsmæssige valg du træffer for din undervisning?  Hvad bruger du historiekanonens til?
Historieundervisning og demokratisk dannelse	Har din undervisning til formål at fremme elevernes demokratiske dannelse?
Hvordan påvirker Danmarks status som et multikulturelt samfund lærernes undervisning i historie?	Forbereder jeres historieundervisning eleverne til at leve og virke i et multikulturelt samfund?
BLM – har debatten vækket overvejelser?	Har du gjort dig nogle overvejelser om hvorvidt historiefaget spiller en rolle ift. Racisme i Danmark?  Tror du at historiefaget kan gøre en forskel inden for dette område?

## Bilag 2: Uddrag af interview med lærer 1

*I: Hvad er det overordnede mål med at undervise i Danmarkshistorie?*

01: L1: Det er jo selvfølgelig vigtigt at de bliver undervist meget i Danmarkshistorie. Jeg synes ihvertfald, ikke fordi de skal have fædrelandskærlighed, men det er vigtigt at forstå hvor vi kommer fra for at kunne forstå verden omkring os. Så når jeg har om 1. eller 2. verdenskrig så er det også tit, så slutter jeg af på et eller andet dansk perspektiv. Så hvis vi har om 1. verdenskrig er det meget oplagt at slutte med genforeningen og den afstemning der og hvordan Danmark var involveret i 1. og 2. verdenskrig. Så tit der tager jeg bare en Dansk vinkel på det. Nu er det jo meget internationalt det jeg kører det i de sidste 100 år. Så bliver det sådan meget Europas historie? Men tit med en dansk vinkel.

*I: Ja så du afrunder ligesom med et dansk aspekt? Men underviser ikke nødvendigvis med udgangspunkt i Danmark?*

02: L1: Nej men der kommer altid et eller andet fokus på Danmark i forløbet. Det kan godt være at det ikke bliver sluttet af sådan. Men så kan det også være at der kommer noget inde i midten. Lige der hvor det passer ind.

*I: Har din undervisning til formål at fremme elevernes nationale identitet?*

03: L1: Ej det er ikke det primære mål. Det er det ikke. Altså selvfølgelig er det et delmål at de skal være klar over, som jeg sagde før, hvor det er de kommer fra og hvor Danmarks rolle og sin danske identitet i forhold til konflikter og den store verdens politik og historik og sådan noget.

*I: Ja. Og hvad tænker du den danske identitet er?*

04: L1: Hvad jeg tænker den danske identitet er?

*I: Ja hvad betyder det?*

05: L1: Ja, det ved jeg ikke. Det er jo nok meget hvad der har formet os og det er jo skelsættende ting i verdenshistorien som har gjort at vi har det billede på os selv som vi har i dag og det kan være mange ting. Men det er jo nok noget med at vi engang har været en stor nation, som i dag er blevet en lille nation. Så vi vægter de indre dyder, vi har et stort fællesskab og vi er sådan et meget homogent folkefærd og vi passer på hinanden. Sådan lidt socialistiske og meget demokratiske og går ind for frihed også. Så jeg tænker at det er ligesom de ting som er vigtige at de får med.

...

*I: Tænker du at din historieundervisning også forbereder eleverne til at leve i et multikulturelt samfund? Som Danmark jo er i dag?*

06: L1: [lang pause] Altså ja. Jeg tænker jo ihvertfald på at vi kommer ind på nogle af de ting som gør at Danmark er et forholdsvis homogent samfund i dag. At vi jo faktisk ikke er særlig multikulturelle ift. Mange andre lande, og det giver måske en forståelse for hvorfor vi ser ud som vi gør i dag. At der har været perioder hvor vi har modtaget flygtninge med åbne arme i – nu kan jeg ikke huske hvornår det var? – 60'erne, 70'erne med småkager og kaffe og sådan noget, til at vi i dag har en meget fremmedfjendsk politik. Hvad er baggrunden lige for det? Og så også tiden op til 1. verdenskrig, den sammenligner jeg meget med den tid som vi lever i nu. Det her med at alle nationalstaterne kommer og man lukker sig om sig selv og ligesom siger farvel og tak til fællesskabet. Det er måske også lidt dér vi har stået de sidste 10 år eller lidt mere? At man begynder at lukke sig lidt mere om sig selv og sætte pris på sine egne værdier og så [kan] de andre sejle i sin egen sø. Sådan er det ihvertfald meget rundt omkring i Europa og USA og sådan noget at de politikere som fører den politik det er dem der vinder frem.

*I: Har du gjort dig nogle overvejelser om hvorvidt historiefaget kan have en indflydelse på hvordan vi italesætter racisme?*

07: L1: Ja! Ja det er også lidt i den forbindelse dér. Altså når jeg f.eks. gennemgår krystalnatten eller holocaust eller hvordan man sådan har behandlet folk i Danmark før i tiden, tager nogle eksempler, så kan jeg jo godt se at eleverne bliver sådan lidt forargede over det og tænker ”hold da op tænk at man kunne gøre sådan” og så kan man måske trække nogle linjer op til at man måske ikke er så meget bedre i dag og så forhåbentlig så kan det være noget de kan lære noget af og ligesom få en lille aha-oplevelse af at vi er måske ikke så anderledes i dag end vi var den gang.

## Bilag 3: Uddrag af interview med lærer 2

*I: Nu nævnte du selv historiekanonen, hvordan tænker du den ind når du tilrettelægger? Altså når du laver en årsplan tænker du så over hvilke emner i skal nå igennem? Kigger du så på historiekanonen?*

01: L2: Altså det har jeg faktisk gjort tidligere, taget nogle af de punkter som jeg vidste vi skulle omkring som jeg måske ikke ville have arbejdet med. Altså jeg afsluttede 9'ende klasse i sommers og så sad jeg lige og kiggede på listen og så hvad har vi rent faktisk arbejdet med? Altså af kanonpunkterne. Og det er stort set det hele faktisk. De første fire altså ertebøllekulturen, Tutankhamon, solvognen, kejser Augustus osv. Er jo nok nogle emner der hørte til i indskoling og Kalmarunionen og Colombus også, og Jellingestenen osv. har vi lige været omkring i starten af 7'ende klasse. Hvis jeg så ser på listen, er der måske 1 eller 2 emner vi ikke har været omkring. Det er egentlig ikke fordi jeg har tænkt så meget over kanonen men fordi det har været væsentligt i sig selv. Nogle gange kan det godt være træls at der kommer nogen og dikterer, og man skal selvfølgelig følge de retningslinjer der er "den her liste den skal du igennem og så kan du vælge noget andet som er vigtigt efterfølgende". Det kan man godt, det udfordrer også ens egne holdninger til hvad der skal undervises i. Men jeg må bare konstatere at det er jo vigtigt og jeg har stort set været igennem det hele med det sidste hold. Så kanonpunkterne er gode og brugbare og især tror jeg som nyuddannet historielærer kan den måske være god at læne sig op ad.

...

*I: Tænker du så også i forhold til indhold i undervisningen også at inddrage historier om hvordan vi er blevet flerkulturelle for eksempel? Er det noget du prioriterer?*

02: L2: Altså det har jeg faktisk nogle gange inddraget eller fokuseret på det modsatte faktisk i historie. Altså på den måde, vi har arbejdet med et tema på et tidspunkt som handlede om hvordan Danmark er blevet til det land, det er i dag. Der handlede det i høj grad om at vi har været et enormt stort rige som har spændt fra Indien til de vestindiske øer og Grønland og Shetlandsøerne og Island og Norge og Sverige og et pænt stykke ned i Tyskland, og så er vi jo igennem de her mange forskellige nederlag som vi har lidt undervejs i historien. Blevet skrumpet ind til det vi nu er. Efter genforeningen efter 1. verdenskrig hvor vi fik de gamle fyrstedømmer eller Sønderjylland tilbage eller dele af dem ihvertfald. Det har jo mere været en fortælling om at vi er blevet kogt ind til at være sådan et keredansk folk og derfor har vi måske i modsætning til mange andre lande nogle gange haft sværere ved at integrere folk udefra flygtninge/indvandrere hvorimod Storbritannien, Frankrig og nogle af de andre lande de store kolonimagter de har haft nogle kolonier som de har haft i meget længere tid og de har haft et tættere været meget tættere knyttet til i manges tilfælde helt op til 60'erne hvor de sidste kolonier fik deres selvstændighed og der er jo i øvrigt stadig kolonier. Storbritannien og Frankrig har jo stadig kolonier så det bliver mere en historie om hvordan vi egentlig ikke på samme måde som andre lande har levet i flere etniciteter og flere forskellige folk og stammer sammen øh så og det giver jo også et afsæt for at sige hvad der nogle gange kan være svært og hvordan man arbejder med tolerance. Men så på den anden side så har vi jo så det her demokratiske samfund hvor alle borgere har rettigheder hvilket på den anden side også skaber nogle bedre vilkår for andre mennesker altså

med religionsfriheden og så videre så det er jo også nogle af de ting vi kommer omkring. Men jeg vil ikke sige at det fylder så meget, det er måske lige så meget samfundsfag og igen der er jo overlap igen i de to fag.

*I: Ja det er der selvfølgelig*

03: L2: så og der er det jo en enormt stor fordel at kunne sige "Nå men kan i huske på det og det tidspunkt der snakkede vi om det" så kan man trække det ind og bruge det som bund i forhold til en samfundsfaglig diskussion og selvfølgelig også den anden vej også i kristendomskundskab hvorfor fungerer en by Leicester forholdsvis godt hvor der er 50% af befolkningen er pakistanere, indere og folk fra Mellemøsten, hvorfor er det et godt eksempel på et multikulturelt samfund? Hvorfor fungerer det rigtig godt og kunne man kopiere det til andre lande? Og det er jo så noget fra kristendomskundskab som man så kan bruge sammen med historie og sammen med samfundsfag som så kan give et overblik.

*I: Ja så de tre fag sammen tjener hver deres pligt. De skal ligesom udfylde [gestikulerer en cirkel]*

04: L2: Ja altså hvis man laver tre store cirkler og så kan man lave en rund cirkel inde i midten og sige at der er de her store overlap faktisk. Fagene skal være individuelle men den der tværfaglighed er vigtig at udnytte – de muligheder der ligger i det fordi eleverne jo undervises i forskellige spor i de forskellige fag, men det kan blive en god gryderet når man tager lidt af hvert fag og hælder det ned i en stor gryde fordi det giver dem en mulighed for at få det overblik som man har brug for at forstå den her komplekse verden vi jo lever i.

...

*I: Tror du at historiefaget kan gøre nogen forskel i forhold til racisme i Danmark?*

05: L2: Altså skole hænger jo sammen og så er der nogle fag og en fælles dannelsesopgave for alle de fag og nu hører historie med til den humanistiske blok. Så ja, i høj grad. Vi arbejder jo også med emner i historie som netop for eksempel er slavehandelen og slaveriet jo også et opgør med en tanke omkring at det her det er ikke mennesker det er noget andet. Og hele bølgen i 60'erne med Martin Luther King og altså er jo også væsentlig i forhold til at tale imod racisme og i bund og grund rummer historien også paradokset at historien også rummer uafhængighedserklæringen som har nogle klare mål i forhold til hvordan vi skal betragte mennesker. Ja godt nok ikke de sorte, der er glemt her. Men altså den franske revolution hvor de her menneskerettigheder igen kom op og spille, stærkt inspireret af uafhængighedserklæringen i USA. Grundloven som igen står ovenpå de her ting her og så videre. Så den her kamp for rettigheder igennem tiden er jo også ... Handler jo også om at det er rettigheder for alle FN's menneskerettigheder som bliver skrevet efter 2. verdenskrig, handler jo også om alle mennesker der skal have de her rettigheder. Så ja historie er da væsentligt i forhold til det. Og den historiske bund kan ligesom danne grundlag for at have nogle af de her diskussioner om hvordan betragter vi mennesker og det er jo forkert ergo skal vi lære noget af historien. [...] Så jo det har historiefaget ja i den grad en forpligtelse til men der er en hårdfin grænse mellem at være

moraliserende og fortælle eleverne hvad de skal tænke og hvad de skal mene det er en ting og så lad dem arbejde med nogle emner så de selv kan fordybe sig så de selv kan danne meninger og holdninger. Det kan selvfølgelig godt være lidt manipulerende en gang imellem fordi man skubber dem i en retning. Men det er vigtigt at eleverne selv tager stilling på baggrund af noget de oplever i stedet for at de får at vide at det er sådan her det er. Det lærer vi ikke noget af og de lærer de heller ikke noget af. Ja altså fordi den her dannelse som du også selv begyndte med at tale om. [...] Men historien kan vi ikke løbe fra, vi har jo kollektivt truffet nogle beslutninger i historien i forhold til hvad er det for et samfund vi gerne vil være og det er vigtigt at gøre opmærksom på. Også som en modvægt til nogle af de ting der sker nogle gange. Men der er en hårdfin grænse imellem hvor meget man som lærer og som skole kan påvirke eleverne i den ene eller den anden retning og der kan man jo sige der har man en historiekanon som der er nogle politikere der har valgt at det er det her vi skal, det er væsentligt. Det er nogle væsentlige nedslagspunkter fordi det er vigtigt for udviklingen af Danmark at komme omkring nogle af de ting her. Og meget af det, hvis man kigger på den liste, så er meget af det at vi er et demokratisk oplyst retssamfund som har udviklet sig til det det er i dag. Og der er jo mange af de punkter dom direkte eller indirekte drejer sig om vejen dertil. Der hvor vi er nu.



## Bilag 4: Uddrag af interview med lærer 3

*I: Det første spørgsmål jeg har tænkt mig at stille er Hvad er det overordnede mål med at undervise i Danmarkshistorie, som du ser det?*

01: L3: Det er nok meget præget af at jeg underviser på den skole jeg gør. Og det er faktisk at give eleverne nogle gange bare et indblik i hvad Danmarks historie er for noget og hvorfor Danmark er .. altså hvad er nogle af de ting som er fra dansk kultur og hvor er de kommet fra? Fordi mange af dem får det ikke med hjemmefra overhovedet. Så nogle gange er det bare for at give sådan en basisforståelse lidt og også det samfund som vi lever i i dag. ja, det er en af tingene og det andet det er også, altså lige så meget også bare ikke kun ud fra Danmarks perspektiv det er også lidt mere altså den større verden, hvordan hænger Danmarks historie sammen med den større verdenshistorie?

*I: Prøver du at tænke over at inddrage de lande de kommer fra? Kan man det?*

02: L3: Mit første år jeg underviste der var jeg meget nervøs og meget grøn og jeg kan faktisk huske at der var nogen der spurgte om det .. og så tænkte jeg \*flip\* jeg ved godt nok ikke særlig meget om Irans historie... Eller Kurdistan for den sags skyld. Så jeg var sådan der ”Nå men nu holder vi os lige til min årsplan” [griner lidt nervøst]. Men senere fordi jeg faktisk også underviste 8. en lille smule så prøvede jeg at kigge mere lidt mere på det som. Altså ikke så meget specifik Iran-historie men lidt mere sådan – Verdenshistorie. Og, er det fordi.. læser du selv til historielærer? Eller?

*I: Ja, ja det gør jeg. Jeg er faktisk færdiguddannet historielærer men skriver også bachelor i det.*

03: L3: Men men det er fordi altså, jeg ved ikke om de har snakket så meget, men nu læste jeg faktisk min historiedel på Absalon i Roskilde.

*I: Ja.*

04: L3: Men det er jo ikke særlig meget at eh af Danmarks historie som eller af kanonen som man faktisk skal have med.

*I: Nej det er kun 25%*

05: L3: Ja præcis Og netop på grund af det, så følte jeg også at jeg havde lidt mere frihed til at vælge historie fra, ja nu siger jeg bare verdenshistorie.

*I: Så du følte dig ikke så bundet af kanonen*

06: L3: Nej det synes jeg ikke jeg gjorde – det gjorde jeg ikke. Men med det sagt tog jeg også nogle ting som har haft stor indflydelse i Danmark

...

*I: Ja. Så det lyder som om at det faktisk er noget du har gjort dig en del overvejelser om og sådan tænker meget over at historie kan gøre noget for.*

07: L3: Man bliver selvfølgelig nødt til at reflektere når man underviser i sådan noget som... Og jeg har jo undervist i kolonitiden og så bliver man nødt til at overveje om man har været varieret nok i sin undervisning, og hvordan har jeg fremlagt det? På den måde synes jeg også at, ihvertfald når der har været det her med Black Lives Matter ... Ja så reflekterer jeg ihvertfald over om jeg har gjort det... om jeg har gjort det godt nok.

*I: Hvordan har du, nu sagde du at du tidligere at du har brugt, at du har prøvet at involvere elevernes kulturer i altså flette det sammen. Hvordan har du gjort det? Kan du komme med et eksempel?*

08: L3: Ja det er et godt spørgsmål. Det er øh... arg... Det er i mindre grad i forhold til planlægningen af selve undervisningen. Så er det måske øhm meget mere... og nu ... øh... blev der jo også lidt afbrud i det forløb men så har det været meget mere sådan mindre eksempler altså at give dem billeder af og gøre det tydeligt for dem... Altså nu taler jeg meget om kolonitiden men det er fordi det lige handler om det her Black Lives Matter også og at det handler lidt om det store verdens historie frem for Danmarkshistorie for eksempel så har jeg sagt "nå men hvilke lande spiller cricket?" og så skal man lige lave et nå men det, alle eleverne fra Pakistan forstår godt hvad cricket er og så er der også nogen fra Sri Lanka, nå men det ved de også godt hvad er ... "hvorfor tror i at det lige er ... Altså lad os lige prøve at kigge på nogle andre lande der også spiller det.. og hvorfor er der andre der ikke spiller det?" "nå okay, det har faktisk noget med kolonitiden at gøre"

*I: Ja*

09: L3: Altså hvis vi kigger på sådan noget som sport. Og så kigger vi på sådan noget som sprog "Hvor i Afrika taler de fransk? Og hvor i Afrika taler de engelsk? Og hvorfor gør de det?" så altså sådan nogle ting kan jeg jo netop godt fremhæve "Nå men du er jo fra Ghana. øhm og taler man kun Ghanesisk eller hvordan" så på den måde tænker jeg mere at jeg får øh gør eleverne lidt mere opmærksomme på øh hvordan verdens historie hænger lidt mere sammen

*I: Helt sikkert*

10: L3: Ja. Hvis det giver mening?

*I: Det giver rigtig god mening.*

## Bilag 5: Uddrag af interview med lærer 4

*I: Okay, men hvad tænker du er det primære formål med at undervise i historie?*

01: L4: Den synes jeg er svær for jeg synes jo nogle gange at faget slet ikke har en berettigelse som selvstændigt fag. Altså historie er jo når nogen bruger fortid til noget øhm så det bør faktisk altid stå i en kontekst hvis ikke det skal blive sådan et eller andet national-identitets-hejs-undervisning eller et eller andet ideologisk. Nogle gange så tænker jeg at faget aldrig bør stå alene for det kan det slet ikke fordi det vil jo altid være meget ideologisk.

*I: Ok. For det næste jeg skulle til at spørge om det var hvad er formålet med at undervise i Danmarkshistorie så?*

02: L4: Jamen det, altså øh, den har jeg også sværere og sværere ved at se. Men jeg gør det selvfølgelig!

*I: Så du underviser stadig i det?*

03: L4: "Den gode historie" hvis man kan finde den i en historie fra det område vi kalder Danmark, så tager jeg da gerne fat i den hvis den kan illustrere et eller andet fænomenologisk, hvis du forstår hvad jeg mener? 'Magt' 'ærlighed' øh noget som er fælles identitetsbærende for alle uanset etnicitet og kultur og sådan noget osv. Ikk? Og hvis jeg kan finde den historie i danmarkshistorien, så bruger jeg den gerne. Men altså jeg synes hele tiden at jeg tænker over, også selvom jeg kun underviser pæredanske børn at øhm at jo mere multi etnisk og multikulturel vores lille land bliver jo mere globalt må vores fælles fortid jo også blive og historie skal jo handle om vores fælles fortid og den bliver jo mere og mere global og det prøver jeg at tage meget alvorligt synes jeg.

*I: Hvad.. Så tænker du at din undervisning skal fremme elevernes nationale identitet?*

04: L4: NEJ.

*I: Nej? Point blank!*

05: L4: Jeg tænker at den skal gøre dem kritiske overfor deres nationale identitet. Ikke sådan at man skal forkaste noget som helst eller at jeg lægger noget som helst værdimæssigt i det. Men, men jeg synes at historieundervisningen berettiger – jeg kører den jo sammen med samfundsfagsundervisningen. – jeg har et fag der hedder kulturfag hvor jeg har blandet de to fag sammen. Det må man godt nu. og den berettiger på en eller anden måde til at gøre dem kritiske overfor den der del af deres identitet som er det nationale, at holde fast i det patriotiske og passe på det nationalistiske.

*I: Så hvad.. Nu har vi jo den her historiekanon som jo er en fast del af pensum til en vis grad. Hvordan... Tænker du den ind i din undervisning?*

06: L4: Altså den vil jeg kåre med 5 stjerner som verdens kedeligste bog.

*I: Ja? [griner]*

07: L4: og nej. Jeg har bladret i den et par gange og tænkt hvad fanden skal jeg bruge det til altså? Så øh, det giver ingen mening for mig nej at undervise i det som noget... Altså jeg får jo det der med at når jeg underviser i historie, at hver gang man siger at noget er dansk, så hvis man begynder at pirke lidt i det så bliver det jo glat som sæbe mellem hænderne på en for hvad er det? Så den der kulturkanon... nej jeg bruger den ikke... det er det korte af det lange.

...

*I: Okay, helt sikkert. Det giver god mening. Tænker du så at historieundervisningen, nu har du godt nok både historie og samfundsfag, at det skal fremme elevernes demokratiske dannelse? Tænker du over det?*

08: L4: Ja, det synes jeg. Jeg synes at det er det jeg faktisk går meget målrettet efter at gøre dem kritiske, og det er jo demokratisk dannelse at være kritisk overfor det samfund som vi lever i. Så man danner sin egen mening. Ja. Ud fra det eller gennem det kritiske filter. Så ja det synes jeg bestemt ja. Og jeg synes også, altså jeg har sådan en fast tilbagevenden til noget magthistorie altså historien om magten. Øh, og og ja demokratiet.

*I: Mmh. Og hvordan.. Har du gjort dig nogle overvejelser om hvorvidt historiefaget kan spille en rolle ift. Racisme i Danmark?*

09: L4: [stilhed] Eeh. Altså ja det er jo et eller andet sted nøglen. Fordi altså racisme er jo har jo udspring i en eller anden grundfortælling, et narrativ, om at nogle mennesker er på en bestemt måde og at nogle mennesker er på en anden måde, og historiefaget arbejder med når det begynder at blive lidt mere et videnskabsfag. Narrativer og grundfortællinger osv. Så ja netop ved at gå ind og arbejde med grundfortællinger, det synes jeg er et fedt ord.

I: Og hvad kunne det være, for eksempel?

10: L4: En grundfortælling kunne for eksempel være at alle arabere stjæler, de stjæler så meget så hvis de har sandaler på stjæler de også med tærne. Øøh, det er grundfortællingen om øh ja, sådan nogle som bliver gentaget mange gange og derfor bliver sand for nogle grupper af mennesker.

*I: Og hvordan spiller historie så en rolle i forhold til det?*

11: L4: Altså Triumph er jo et fantastisk eksempel på grundfortællinger lige i øjeblikket hvor han \*uforståelig mumlen/dårlig forbindelse\* de mest fantastiske grundfortællinger hele tiden ikk?

*I: Ja, og generaliseringer og..*

12: L4: Ja lige præcis ja. Altså og venstrefløjens grundfortælling om højrefløjens det er at de er ude på at give alle de rigeste skattelettelser og tage sig af sig selv og højrefløjens grundfortælling om venstrefløjens er at de er uansvarlige og at de sidder på deres hænder og laver ingenting ikk? Altså det er sådan to grundfortællinger.

*I: Ja og hvis man ikke kan få øje på dem, eller tage afstand fra dem så kan man heller ikke rigtig mødes?*

13: L4: Ja præcis. Ej men jeg har lige læst en pisse spændende bog om grundfortællinger og historiebrug af.. Årh nu skal jeg se her.. Sidsel Bjerrum. Øh som netop handler om hvordan racisme netop er bundet op på vores grundfortællinger og vores grundfortolkninger af verden. Så ja, svaret er med det in mente så er historiefaget jo dér hvor man skal arbejde med at fortid er fælles uanset hvad man gør, hvordan vi sparker og skider så bliver vores fortid mere og mere fælles.. \*dårlig forbindelse gør sætningens begyndelse utydelig\* [...] over fire milliarder mennesker på jorden og nu er der over otte. Så vores fortid bliver mere og mere fælles lige meget hvad vi gør.