

# Minoritetsdanske elevers oplevelse af historieundervisning

---

Bachelorprojekt 2021



## Indholdsfortegnelse

<b>1. Indledning</b>	<b>3</b>
<b>2. Læsevejledning</b>	<b>4</b>
<b>3. Begrebsafklaring</b>	<b>6</b>
<b>4. Teori</b>	<b>6</b>
4.1 <i>Historiebevidsthed</i>	6
4.1.2 <i>Historiebevidsthed og identitet</i>	9
4.2 <i>Motivation</i>	9
4.2.1 <i>Motivation og historieundervisning</i>	10
4.3 <i>Inklusion</i>	11
4.4 <i>Hvordan hænger historiebevidsthed, motivation og inklusion sammen?</i>	12
<b>5. Relevant forskning</b>	<b>14</b>
<b>6. Empiri og metode</b>	<b>15</b>
6.1 <i>Præsentation af empiri</i>	16
6.2 <i>Behandling af empiri</i>	16
6.3 <i>Undersøgelsesdesign af interview</i>	17
6.4 <i>Undersøgelsesdesign af spørgeskema</i>	17
6.5 <i>Kritik af metoder</i>	18
<b>7. Analyse</b>	<b>19</b>
7.1 <i>Elevernes grad af historiebevidsthed</i>	19
7.2 <i>Elevernes motivation for historiefaget</i>	19
7.3 <i>Elevernes oplevelse af indholdet i undervisningen</i>	21
7.4 <i>Lærerens organisering af undervisningen</i>	23
7.5 <i>Organisering af indhold</i>	24
7.6 <i>Sammenfatning</i>	27
<b>8. Diskussion</b>	<b>28</b>
8.1 <i>Efterkritiske metodeovervejelser og sammenligning af fund med relevant forskning</i>	28
8.2 <i>Kritik af Bernard Eric Jensen</i>	29
<b>9. Konklusion</b>	<b>30</b>
<b>10. Perspektivering</b>	<b>30</b>
<b>11. Handleperspektiv</b>	<b>31</b>
<b>12. Litteraturliste</b>	<b>34</b>
<b>13. Bilag</b>	<b>37</b>
13.1 <i>Bilag 1: Kodetræ</i>	37
13.2 <i>Bilag 2: Interviewguide til fokusgruppeinterview</i>	37
13.3 <i>Bilag 3: Uddrag af fokusgruppeinterview</i>	38
13.4 <i>Bilag 4: Interviewguide til spørgeskemaundersøgelse</i>	44
13.5 <i>Bilag 5: Uddrag af lærerinterview</i>	46

## 1. Indledning

*“Størstedelen faktisk af dem der går i vores klasse, de stammer jo fra Mellemøsten, så det kunne være rart at vide, hvor man stammer fra osv., ens historie så det ikke er noget irrelevant men noget relevant, hvor stammer jeg fra, forstår du?” (Elev)*

Ifølge folkeskolens formålsparagraf skal skolen gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og historie og give dem forståelse for andre lande og kulturer. Det er altså formuleret, at begge dele skal fremgå i undervisningen, men gennem betoningen af fortrolighed og forståelse kan det kan tolkes, at der er en prioritering af dansk kultur og historie. På trods af dette skal lægges der vægt på elevernes individuelle livsverden i historiefagets formål, der lyder således:

“Stk. 3. Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte. Derved opnår eleverne forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund.”  
(Undervisningsministeriet, 2019).

Virkeligheden er, at Danmark i højere grad end før er et flerkulturelt samfund, og at folkeskolen præges af mange forskellige etniciteter med forskellige livsverdener. Tidligere fagformål for historie har i større grad sigtet mod at have elevers identitet for øje ved at uddanne til demokratiske medborgere, hvorimod det nuværende formål har fokus på medlemmer af en nation, hvormed det demokratiske sigte er rykket ned i stk. 3 (Nielsen, 2010, s. 16). Vi undrer os over, at styredokumenterne ikke afspejler det omgivende samfund.

Når formålsparagraffen ophøjer dansk kultur og historie, men fagformålet stadig kræver fokus på øget historiebevidsthed og identitet, modsiger disse to styredokumenter hinanden. Ifølge Bernard Eric Jensen opnås en øget historiebevidsthed og identitetsdannelse bedst ved at tage udgangspunkt i elevernes livsverden (Pietras & Poulsen, 2016, s. 80), men hvordan kan historielæreren sørge for, at eleverne bliver fortrolige med dansk kultur og historie og samtidig tage udgangspunkt i minoritetsdanskernes historiekultur jf. fagformål stk. 3? Er der en risiko for, at lærere bevidst eller



ubevidst begrænser minoritetsdanskernes identitetsudvikling og dermed deres muligheder for at deltage i et demokratisk samfund?

Vi er nysgerrige på, om minoritetsdanske elever er motiveret for historieundervisning, og i hvor høj grad elevernes forskellige kulturer inkluderes og opfattes som en ressource. Derudover vil vi undersøge, hvilke overvejelser historielærere gør sig i forhold til et flerkulturelt klasseværelse, og hvordan lærerens organisering af undervisningen afspejler sig i eleverne. Bliver elevernes livsverden inkluderet i undervisningen, eller beskæftiger den sig primært med vestlig historie, hvor historielæreren læner sig op af historiekanonnen?

På baggrund af dette er vi nået frem til følgende problemformulering:

Hvordan oplever minoritetsdanske elever historieundervisning, og hvordan organiserer lærere historieundervisning i et flerkulturelt klasselokale?

## 2. Læsevejledning

Vi ønsker at undersøge minoritetsdanske elevers oplevelse af historieundervisningen og lærerens organisering heraf. Opgaven er opdelt i 11 afsnit som kort præsenteres nedenfor:

**Indledning:** Vi præsenterer opgavens tema og problemstilling samt dens relevans for vores kommende virke som historielærere. Vores udgangspunkt for undersøgelsen er en undren over for folkeskolens formålparagrafs manglende afspejling af samfundet, der kommer til udtryk gennem en ophøjelse af dansk kultur og historie i et flerkulturelt samfund. Samtidig lægger fagformålet for historie op til, at man tager udgangspunkt i elevernes livsverden. Styredokumenterne er altså modstridende. Vi vil kigge nærmere på, hvordan det opleves af minoritetsdanske elever, og hvordan lærerne imødekommer dette. Indledningen udmøntes i en problemformulering, der tager udgangspunkt i de problemstillinger, som er omtalt i indledningen.

**Læsevejledning:** Guide til læseren som sikrer overblik over opgaven.

**Begrebsafklaring:** Kort redegørelse af meningsbærende begreber som ikke inddrages i teoriafsnittet.

**Teori:** Vi redegør for opgavens bærende teoretiske begreber; historiebevidsthed, motivation og inklusion, og hvordan de relaterer sig til opgavens problemformulering. Vi tager udgangspunkt i Bernard Eric Jensens forståelse af historiebevidsthed, hvor det bærende element er livsverden. Afslutningvist beskriver vi, hvordan vi ser de tre begreber i relation til hinanden.

**Relevant forskning:** Dette afsnit beskriver de forskningsprojekter, som vi er inspireret af. Rapporten 'Historiefaget i fokus' undersøger bl.a. elevers oplevelse af historieundervisning. Vores undersøgelse bidrager til et skærpet fokus på minoritetsdanske elever. Gisle Kjelle vold undersøger historiens betydning for majoritetsnorske- og minoritetsnorske elevers identitetsdannelse. Vi bruger projektet til at underbygge vores indsamlede empiri og fund.

**Empiri og metode:** Vi gør brug af den fænomenologiske-hermeneutiske tilgang til undersøgelsen, som er en induktiv metode. Vores undersøgelsesfelt bygger på to semistrukturerede fokusgruppeinterviews af minoritetsdanske elever samt en spørgeskemaundersøgelse af deres historielæreres undervisning. Afsnittet vil ydermere indeholde en kritisk refleksion over metoden, som bl.a. går på graden af repræsentativitet og udfordringerne ved at interviewe børn.

**Analyse:** Med afsæt i den præsenterede teori analyserer vi de empiriske fund. I analysen fremhæves særligt elevernes motivation for historieundervisningen, hvor religion og familiehistorie især spiller en stor rolle. Derudover fremhæver vi også lærernes organisering af undervisningen og deres blik for minoritetsdanske elever.

**Diskussion:** Dette afsnit er en diskussion af efterkritiske metodeovervejelser samt analysens væsentlige pointer sammenholdt med den forskning, vi har fundet inspiration ved. Derudover kaster vi også et kritisk blik på Jensens tilgang til historiebevidsthed.

**Konklusion:** På baggrund af analysen præsenteres undersøgelsens resultater. Kort fortalt tager lærerne ikke højde for etnicitet, hvilket kommer til udtryk i deres historieundervisning, som primært omhandler dansk og vestlig historie. På trods af dette oplever eleverne sig ikke ekskluderet.

**Perspektivering:** I dette afsnit diskuteres hvilke konsekvenser, fundene i undersøgelsen kan have for folkeskolen og samfundet.

**Handleperspektiv:** På baggrund af perspektiveringen giver vi vores bud på, hvilke handlemuligheder vi finder væsentlige for at imødekomme de mulige udfordringer, vi peger på i perspektiveringen.

### 3. Begrebsafklaring

#### Majoritetsdansk og minoritetsdansk

I opgaven læner vi os op af Laura Gilliams brug af begreberne *majoritetsdansk* og *minoritetsdansk*. Betegnelserne skal understrege, at begge kategorier af børn er danske, forstået som medborgere i Danmark, der er født, opvokset og formet af det danske samfund, men dog har en numerisk og magtmæssig minoritetsstatus eller majoritetsstatus givet deres hudfarve og forældres etniske baggrund (Gilliam, s.10, 2018).

#### Livsverden

Bernard Eric Jensen benytter sig af Dan Zahavis definition af begrebet livsverden:

“Livsverdenen er, ikke overraskende, den verden, vi lever i. Det er den verden, vi i dagligdagen tager for givet, det er den førvidenskabelige erfaringsverden, som vi er fortrolige med, og som vi ikke stiller spørgsmålstejn ved.” (citeret i Jensen, s. 90, 2004)

### 4. Teori

#### 4.1 Historiebevidsthed

Begrebet *historisk bevidsthed* optræder i historiefagets formål stk. 3 og udgør en stor del af kompetenceområdet historiebrug (Undervisningsministeriet, 2019). Begrebet har skabt stor debat, da det tidligere har optrådt som *historiebevidsthed*. Der er ikke entydig sammenhæng i faghæftet i definitionen af begrebet *historiebevidsthed* og *historisk bevidsthed* og ingen stringent fortolkning af, hvordan de to begreber ligner eller adskiller sig fra hinanden. Vi vælger at arbejde med fagformålets *historisk bevidsthed* ud fra begrebet *historiebevidsthed*, da der under *historisk bevidsthed* i Gads Historieleksikon henvises til *historiebevidsthed* (Gads historieleksikon, 2009, s. 248)

Historiedidaktiker Bernard Eric Jensen definerer begrebet således:

“Historiebevidsthed tager afsæt i det forhold, at fortiden er til stede i nutiden som erindring og fortidsfortolkning, og at fremtiden er til stede som et sæt forventninger. Begrebet retter altså opmærksomheden mod det menneskelige eksistensvilkår, at i en levet nutid indgår der altid såvel en erindret fortid som en forventet fremtid” (citeret i Lund, 2013, s. 24).

Historiebevidsthedsbegrebet blev i slutningen af 1960'erne anvendt til at tydeliggøre et opgør med tanken om, at historie som undervisningsfag og forskningsfelt måtte være neutralt og fortidsrettet, og forståelsen af relationer mellem historisk viden og hverdagsliv skulle være bevidst og reflekteret (Pietras & Poulsen, 2016, s. 67). Udgangspunktet for historiebevidsthedsbegrebet er opfattelsen af sammenhængen mellem de tre tidsdimensioner. Fordi fortiden ikke er forsvundet, fremtiden ikke er der endnu og nutiden ikke kan afgrænses, taler man om fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning (Pietras & Poulsen, 2016, s. 67). Jensens opfattelse af historiebevidsthed er, at det er et eksistentielt grundvilkår for alle mennesker at reflektere og orientere sig i tid, og dermed spiller mennesket en afgørende rolle i skabelsen af historiebevidsthed. Mennesket bærer altid noget historisk i sig som historieskabende såvel som historieskabt aktør. Det kan derfor, som menneske, ikke undgås at have en historiebevidsthed, da mennesket afkoder og forstår sin egen nutid i lyset af en fortolket fortid og en forventet fremtid, som vi handler på baggrund af (Thomsen, 2019, s. 32).

Overordnet set kan der skelnes mellem tre forskellige historiedidaktikker; centralstyret, fagstyret og brugerstyret. Jensen tilskriver sig selv sidstnævnte (Jensen, 2012, s. 96). En brugerstyret didaktik skal, ifølge Jensen, tage udgangspunkt i elevernes livsverden, og hvad der er vedkommende for dem skal være kriteriet for valg af indhold og organisering af stoffet. Indholdet skal ydermere vælges ud fra interesser og ønsker i den enkelte klasse (Pietras & Poulsen, s. 80, 2016).

“Indholdet (...) udvælges på en sådan måde, at arbejdet bliver vedkommende og perspektiverende for eleverne. For at udvikle elevernes historiebevidsthed skal indholdet knyttes til elevernes virkelighedsopfattelse og livsforståelse i nutiden”  
(Citeret i Jensen, 2012, s. 103).

Denne måde at strukturere undervisning på betyder, at det ikke længere vil være den basisfaglige viden, som definerer historieundervisningens indhold, men hvad der viser sig vedkommende for de pågældende klasser (Pietras & Poulsen, s. 80, 2016). Tanken er, at det vil resultere i elever med en øget motivation for aktiv deltagelse i et demokratisk samfund, fordi en kvalificeret historiebevidsthed udgør forudsætning for at blive funktionsduelige individer og gruppe-medlemmer i samfundet (Jensen, 2017, s. 12). Derudover skal historieundervisningen også præges af demokrati, som betyder, at man som lærer ikke kun skal undervise i demokrati, men også undervise med demokrati (Jensen, 2012, s. 104). Som konsekvens af ovenstående bryder Jensens tilgang med den traditionelle klasse- og fortidsfikserede, kronologiske organisering af indholdet. Kritikken af Jensen går blandt andet på, at der med Jensens tilgang kun kan redegøres for fagets dannelsesmæssige sigte og ikke en læreplan med faste indholdsområder, fordi indholdet skal vælges ud fra den specifikke elevgruppes livsverdener (Pietras & Poulsen, s. 80, 2016).

Jensen udviklede sammen med en sekretariatsgruppe læreplanen *Historie 95* for undervisningsministeriet, som viste sig at være for u håndgribelig, hvorfor man med tiden (2009) erstattede begrebet *historiebevidsthed* med *historisk bevidsthed* med det argument, at historiebevidsthedsbegrebet var for abstrakt (Pietras & Poulsen, s. 82, 2016). *Historisk bevidsthed* markerede, at begrebet var knyttet til arbejdet med faget samtidig med, at man lod sig inspirere af nyere tysk historiedidaktik, som blandt andet lagde vægt på kildekritik. Jensen var stærkt kritisk over for det nye begreb og hævdede, at man gjorde faget for fortidsfikseret (Pietras & Poulsen, s. 82, 2016). Status er, at historiebevidsthedsbegrebet i dag står som et centralt begreb for mange historielærere (Pietras & Poulsen, s. 82, 2016). På trods af dette kommer det til udtryk i Historielabs undersøgelse (2015), at traditionen for at strukturere indholdet kronologisk stadig hersker, og at den pragmatiske løsning ofte vinder.



“Hvis styrkelse af historiebevidsthed reelt og med fylde skal være skolefagets omdrejningspunkt, må det forudsætte, at valget af indhold og arbejdsformer sker ud fra elevernes præmisser og hverdagsliv.” (Pietras & Poulsen, 2016, s. 83).

#### 4.1.2 Historiebevidsthed og identitet

Man kan sige, at en historiebevidsthed på et eller andet niveau betyder, at man er i stand til at historisere sig selv, som betyder at sætte sig selv ind i en historisk kontekst i både tid og rum (Kvande & Naasted, s. 46). Derfor er historiebevidsthedsbegrebet tæt forbundet med at være identitetsskabende. At vide hvem man er, og hvor man kommer fra, og hvilke veje man vil gå handler om udviklingen af ens selvforståelse, som kan beskrives både identitets- og historiebevidsthedsskabende (Kvande & Naasted, s. 46). Derfor kan man koble historiebevidsthedsbegrebet til fænomenet identitet ved at undersøge historiebrugsformer, særligt den eksistentielle, individuelt såvel som kollektivt. Den eksistentielle historiebrugsform bliver fremtræden, når individer eller grupper bruger historien til at skabe deres egne fortællinger eller til at etablere kollektive erindringsfællesskaber (Thomsen, 2019, s. 32). Denne form for historiebrug handler altså om, de forsøgt mennesker gør sig på at nå frem til, hvem de hver især er, og hvad de er en del af. Historiefagets væsentligste funktion er dermed at udvikle og systematisere elevernes historiebevidsthed, for med historiebevidstheden følger bevidstheden om at være historisk aktør og forståelsen af at være historieskabende (Pietras & Poulsen, 2016, s. 80). Hvis skolen ikke kan løfte denne opgave, er der risiko for, at mennesker i fremtiden ikke vil komme til at indgå aktivt i samfundet og derved ikke blive demokratiske medborgere. Man er nødt til at være klar over sin identitet og sin historieskabende rolle, før man kan deltage i samfundet.

#### 4.2 Motivation

I det følgende afsnit vil vi skitsere forskellige forståelser af motivationsbegrebet. Fordelen ved at organisere undervisningen med øje for elevernes motivation er, at elevernes motivation i høj grad spiller en rolle for deres læringsudbytte.

Ud fra et behavioristisk læringssyn betragter man læring som en forandring af adfærd, hvor eleverne motiveres gennem ydre påvirkninger i form af straf og belønning (Canger

& Kaas, 2016, s. 206). Det kan for eksempel komme til udtryk gennem karakterer, smiley-ordninger eller sociale og materielle konsekvenser. Ved ydre påvirkninger ligger et syn på, at mennesker kan betinges til at handle på bestemte måder. Hvis ydre påvirkninger skal fungere efter hensigten, er det vigtigt, at det bliver oplevet som en reel belønning eller straf, da det ellers risikerer at have modsat effekt.

I modsætning til motivation som ydre påvirkninger kan man også forstå motivation som et indre forhold. Deci og Ryan beskriver dette i deres teori om selvbestemmelse, hvor indre motivation forstås som:

“(…) Adfærd, individet har interesse for eller finder lystbetonet, og som det vil udføre, selv om det ikke medfører ydre belønning eller ydre konsekvenser”  
(citeret i Canger & Kaas, 2016, s.207).

Deci og Ryan beskriver yderligere nødvendigheden af, at lysten til den indre motiverede adfærd spiller sammen med et af tre mulige behov; behovet for kompetence, tilhørsforhold eller medbestemmelse. En ydre kontrol af indholdet kan føre til en direkte ødelæggelse af den indre motivation (Canger & Kaas, 2016, s. 207). Når man kigger på den indre motivation, drejer det sig i høj grad om en kvalitativ forståelse, da det her handler mere om, hvad eleverne er motiverede for frem for en kvantitativ forståelse, som eksempelvis kunne bygge på en karakter og derfor en mere præstationsorienteret opfattelse (Canger & Kaas, 2016, s.207).

#### 4.2.1 Motivation og historieundervisning

Flere undersøgelser peger på, at historie ikke er et populært fag blandt elever. Udfordringerne er mange. Eleverne kan ikke huske, hvad de har lært, indholdet er ikke vedkommende, og selvom historielærerne har stort fagdidaktisk og pædagogisk potentiale, bliver tilgangen ofte en forældet ‘tankpasserpædagogik’. Pietras og Poulsen giver følgende bud på, hvordan man kan fremme elevernes motivation for historieundervisning ved at bruge teorier om elevernes historieforståelse og læringsforudsætninger til at gøre indholdet vedkommende og meningsfyldt og samtidig styrke elevernes historiebevidsthed:

- Tag afsæt i historiske personer (udgangspunktet er den lille historie)
- Appeller til det emotionelle
- Ansku emnet fra kulturelle, mentalitetshistoriske, æstetiske vinkler
- Historisk empati
- Udfordr stereotypiske forestillinger
- Få dybde og bredde i undervisningen til at spille sammen
- Brug konkrete eksempler på historiebrug
- Knyt indholdet til lokalmiljøet
- Lad fællesmenneskelige eksistenstemaer være styrende (Pietras & Poulsen, 2016, s. 106).

### 4.3 Inklusion

Vi undersøger elevernes oplevelse af historieundervisning med inklusionsbegrebet for øje. Vi er nysgerrige på, om elevernes forskellige kulturer bliver inkluderet i lærerens tilrettelæggelse af undervisningen. Derudover er det altid relevant at arbejde med inklusion, når der er tale om en minoritet. Følgende afsnit vil redegøre for inklusionsbegrebet i tilknytning til vores undersøgelse.

Inklusion betyder i ordets forstand 'at lukke ind' og står i modsætning til eksklusion, som betyder at 'lukke ude'. Inklusion bruges til at beskrive, hvor rummelig en normalitetsbestemmelse er, for eksempel i forhold til kulturelle, religiøse og etniske minoriteter. I skolesammenhæng bruges begrebet dog oftest til at beskrive den specialpædagogiske praksis, hvor børn som tidligere er blevet sendt i specialskole inkluderes i den almene skole (Bogisch, 2015, s. 124). Flere internationale erklæringer, som for eksempel børnekonventionen, fastsætter inklusion som et princip, der skal sikre alle børn retten til at deltage i skole- og uddannelsessystemet. Målet er, at sikre alle lige adgang til uddannelse uafhængigt af handicap, køn, etnicitet osv. og dermed modvirke diskrimination og forskelsbehandling (Canger og Kaas, 2016, s. 149).

Janne Hedegaard Hansen skelner mellem 'fuld inklusion' og 'ansvarlig inklusion'. Fuld inklusion berører elevens rettigheder og spørgsmålet om retfærdighed. Hvis retten til deltagelse ikke imødekommes, vil det være et udtryk for diskrimination. Fuld inklusion knytter an til læringsteorier, hvor deltagelse og læring kobles sammen samt hylder forskellighed som en normalitet (Hansen, 2014, s. 235). Ansvarlig inklusion ses som den

pragmatiske tilgang, hvor inklusion er visionen og som hele tiden tilstræbes, men som aldrig kan efterleves til fulde. Denne form for inklusion forstår læring forskelligt alt efter elevens behov, og derfor er inkluderende læringsfællesskaber ikke altid det mest hensigtsmæssige for alle elever (Hansen, 2014, s. 235).

Har man sagt inklusion, har man automatisk sagt, at der er noget, der kan betegnes som en normalitet og noget, der afviger. Normaliteten vil ofte være den eftertragtede. Når vi afklarer begreberne normalitet og afvigelse, er det vigtigt at have for øje, at normalitet ikke er noget, man enten har eller ikke har. Normalitet er blot noget, der er baseret på tilfældige historiske tidspunkter. Med andre ord knytter det sig til samfundsmæssige og kulturelle kontekster (Canger og Kaas, 2016, s. 146,). Professionelle vurderer ofte normalitet ud fra forskellige typer af normalitetsbestemmelser, herunder den kulturelle normalitetsbestemmelse, der knytter sig til kulturelt etablerede normer, som barnet socialiseres ind i. Konsekvensen heraf er, at etniske minoriteter, eller andre former for 'andethed', kommer til at fremstå som afvigende (Canger og Kaas, 2016, s. 146,).

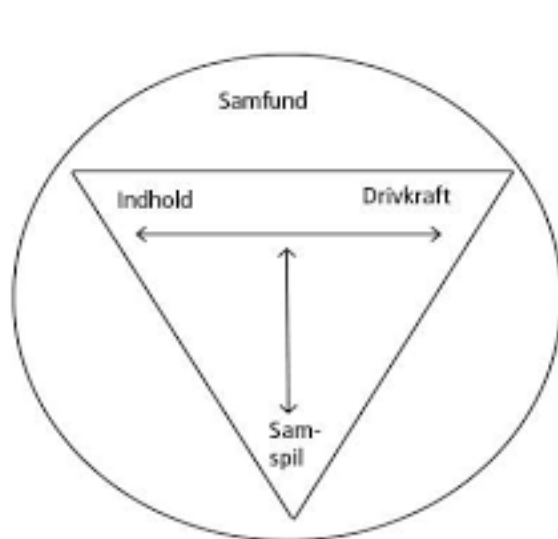
#### 4.4 Hvordan hænger historiebevidsthed, motivation og inklusion sammen?

Vi har valgt at undersøge minoritetsdanske elevers oplevelse af undervisningen ud fra begreberne historiebevidsthed, motivation og inklusion. Isoleret set er begreberne enestående, som kan bruges til at belyse hver deres felt. I forhold til vores problemformulering ser vi en fordel i at synkronisere begreberne, da samspillet mellem dem da bliver dynamiske og således påvirker hinanden.

Jensens historiebevidsthedsbegreb arbejder ud fra en brugerstyret didaktik, hvor udgangspunktet er elevernes livsverden, og hvad der er vedkommende for dem. Den indre motiverede adfærd styres bl.a. efter behovet for medbestemmelse og elevens oplevelse af et tilhørsforhold. På den måde mener vi, at man kan se en vekselvirkning mellem historiebevidsthed og motivation, hvilket fører til en følelse af inklusion. Når eleverne bliver inviteret ind i læringsfællesskabet ud fra deres livsverden, oplevelsen af tilhørsforhold eller medbestemmelse, vil de opleve at føle sig inkluderet.

Vi mener, at det kan illustreres ved hjælp af læringstrekanten, som uddannelsesforsker og professor Knud Illeris står bag. Læringstrekanten er et udtryk for læringens processer

og samspil. Modellen består af to processer; tilegnelsesprocessen og samspilsprocessen. Begge skal ifølge Illeris være aktive for, at læring kan finde sted (Illeris, 2012, s. 21). *Tilegnelsesprocessen* er vist som den vandrette dobbeltpil og beskriver den interne bearbejdelse og tilegnelse af ny læring fra impulser som samspillet indebærer. *Samspilsprocessen* er vist som en lodret dobbeltpil og beskriver det enkelte individs samspil med omgivelserne (Illeris, 2012, s. 21). Derudover indeholder modellen tre dimensioner; indhold-, drivkraft- og samspilsdimension. Tilegnelsesprocessen indeholder både indholdsdimensionen og drivkraftsdimension. Indholdet består af det, som læres, mens drivkraften er energien, engagementet og motivationen bag det, der læres. Styrken og karakteren af drivkraften er medbestemmende for resultatet og læringens holdbarhed (Illeris, 2012, s. 22). Samspilsdimensionen beskriver de sociale, samfundsmæssige og kulturelle sammenhænge, som individet er og ønsker at være en del af. Man taler om den måde, man handler, kommunikerer og samarbejder på for at opnå integration.



Læringstrekanten (Canger & Kaas, s. 182, 2016).

Vores teoretiske begreber kan anvendes flere steder i læringstrekanten. Historiebevidsthed kan sættes i relation til både indhold og samspilsdimensionen. Indholdet vil tage udgangspunkt i elevers livsverden, og samspillet er tilgangen, som læreren kommunikerer ud for at kvalificere elevernes historiebevidsthed og dermed inkludere eleverne i læringsfællesskabet. Motivation udgør drivkraftsdimensionen og er, ifølge Illeris, væsentlig for, at læring kan finde sted. Dimensionen rummer også følelser og vilje,



hvilket kan være styret af følelsen af, hvorvidt man føler sig inkluderet i undervisningen. Ovenfor bruges læringstrekanten til at understrege samspillet mellem de teoretiske begreber, som vil ligge til grund for vores analyse.

## 5. Relevant forskning

I dette afsnit vil vi kort beskrive de forskningsprojekter, vi læner os op ad og har fundet inspiration ved.

Jens Aage Poulsen og Heidi Eskelund Knudsen har for Historielab udarbejdet rapporten "Historiefaget i fokus" fra 2016. Rapporten undersøger tre områder; Lærerforståelser af egen faglighed og formidling, elevforståelser af historiefaget og læremidler i historieundervisningen. Undersøgelsesområdet elevforståelser af historiefaget har været interessant for os, fordi det bl.a. undersøger elevernes møde med historie som fag og livsvilkår, udbyttet af undervisningen og elevernes historiebevidsthed. De undersøger altså, ligesom os, elevers oplevelse af historieundervisningen. Undersøgelsen tegner et billede af, at eleverne oplever historie som et fag, der handler om fortiden og anser indholdet som relevant, hvis det dramatiseres, er aktuelt eller er en skelsættende begivenhed. Eleverne har svært ved at se et samspil mellem fortid, nutid og fremtid samt nytteværdien af faget. Derudover peger eleverne på, at læreren har stor betydning for faget, og at det er vigtigt, at læreren brænder for faget, er faglig kompetent, har et godt humør samt forbereder sig grundigt til undervisningen.

Resultaterne i rapporten bygger på dataindsamlinger foretaget på 28 skoler i udskolingen fordelt på landets fem regioner. Rapporten udlægger, at dataindsamlingen er foregået ved hjælp af gruppeinterviews, men informationen vedrørende gruppesammensætningen er meget begrænset fx. i forhold til etnicitet. Den er altså kun repræsentativ til en vis grad. Med afsæt i denne rapport ønsker vi at udføre en lignende undersøgelse med et specialiseret fokus på minoritetsdanske elever, der kan bidrage til forståelsen af, hvordan historieundervisning opleves af en specifik målgruppe. Vi er derfor inspirerede af rapportens undersøgelsesdesign.

Derudover har Gisle Kjellevold, i sin masteropgave i samfundsdidaktik 'Historie og identitet i den flerkulturelle skolen', undersøgt historiens betydning for elevers identitetsdannelse.

Kjellevolds empiri er indsamlet ved hjælp af en spørgeskemaundersøgelse med 444 elever fra udskolingen som respondenter, herunder er 48,2 % af eleverne minoritetsnordmænd. Undersøgelsen peger blandt andet på, at etniske norske elever føler sig mere tilknyttet til historien i Norge, end elever med minoritetsbaggrund gør. På trods af at vores projekt ikke har samme fokus som Kjellevolds, er Kjellevolds opgave relevant, fordi resultaterne peger på, at elever med minoritetsbaggrund lægger særlig vægt på historieformer som religionshistorie, familiehistorie og historien til forældrenes hjemland i deres identitetsdannelse, hvilket giver god mening, eftersom Identitetsdannelse og identitet spiller en afgørende rolle i menneskers historiebevidsthed.

Kjellevolds projekt styrker vores fund, fordi projektet peger på samme tendenser som vores empiri gør. Ligeledes styrker projektet vores opgave i kraft af, at antallet af adspurgte elever er større, og dermed bliver vores undersøgelse mere repræsentativ, da vores undersøgelse ellers kun vil kunne fortælle om en gruppe af minoritetsdanskernes oplevelse af historieundervisningen inden for et geografisk smalt område på samme skole.

Derudover har vi hentet inspiration fra Kjellevolds interviewguide til historielærere, der undersøger hvilke udfordringer lærere møder, samt hvordan læreren tilrettelægger sin undervisning med minoritetsdanskere i klassen for netop at sikre størst muligt læringsudbytte. Vores opgave bidrager derfor med et skærpet fokus på minoritetsdanskernes oplevelse af historieundervisningen samt lærernes tilrettelæggelse af denne.

## 6. Empiri og metode

Vi læner os op ad en fænomenologisk-hermeneutisk tilgang. Fænomenologien er baseret på virkeligheden, og hvordan den fremstår gennem menneskers oplevelse og erfaringer (Mottelson, 2017, s. 42). Når man arbejder med den fænomenologiske tilgang, parkerer man sin forforståelse for at nå ind til kernen af det, man undersøger (Mottelson, 2017, s. 43). En fænomenologisk tilgang er begrænset ved, at den kun frembringer tendenser, men ikke giver mulighed for at udfolde og begrunde fundene (Mottelson, 2017, s. 44).

Derfor anvender vi den hermeneutiske tilgang til at forstå fænomenet. Hermeneutikken giver os mulighed for at udfolde menneskets frembragte meninger, i vores tilfælde lærere og elevers forklaringer, ved at fortolke på deres udsagn (Mottelson, 2017, s. 45). Fænomenologien er altså indgangen til feltet, og hermeneutikken er måden vi fortolker de fund, vi finder i feltet på. Begge retninger ser fænomener som noget, der skal forstås kontekstuel. Derudover arbejder vi induktivt i undersøgelsen af vores problemstilling, hvorfor vi ikke har været fastlagt på, hvilke teorier der skulle ligge til grund for vores analyse, men i stedet udvælger teorien på baggrund af, hvad vi finder interessant i vores empiri. Vi bevæger os altså fra enkelte tilfælde til at forklare det frembragte fænomen i den kontekst, det befinder sig i og forsøger på den måde at gøre enkelttilfælde til noget alment (Egholm, 2014, s. 226).

## 6.1 Præsentation af empiri

Empirien er indsamlet på en folkeskole på den Københavnske Vestegn og består af to semistrukturerede fokusgruppeinterview med elever samt et spørgeskema til deres historielærere. Eleverne er sat i grupper af læreren ud fra vores ønske om to heterogene grupper. Fælles for alle er dog, at de har forældre med etnisk minoritetsbaggrund heraf Tyrkiet, Pakistan og Marokko. Skolen er valgt, da den ligger i et område, som i 1960-80'erne inviterede gæstearbejdere til Danmark. Mange blev boende, og derfor består mange af byens indbyggere af efterkommere af indvandrere. I dag består skolen ca. af 85 % minoritetsdanskere. Vi har valgt at interviewe elever fra udskolingen, fordi vi er inspirerede af Poulsen & Knudsens rapport (2016), som også undersøger udskolings- elevers oplevelse af historiefaget. Herudover er elever i denne aldersgruppe mere kognitivt udviklede, hvilket gør, at de har et større refleksionsniveau. Desuden har udskolings elever større erfaring med historiefaget end mindre elever.

## 6.2 Behandling af empiri

Efter indsamling af empiri er der på baggrund af de transskriberede interviews foretaget en fokuseret kodning (se bilag 1).

Vi inddrager empirien fra undersøgelsen løbende i analysen der, hvor det giver bedst mening ud fra de forskellige kategorier.

Grundet kravet om anonymitet vil navnene på hverken elever eller lærere fremgå i opgaven. Det kommer således heller ikke til at fremgå hvilken elev eller hvilken lærer der anvendes citat fra, da det vurderes ikke at have betydning for projektet hvem, der siger hvad, men i højere grad, hvad der siges indholdsmæssigt. Vi skelner dog mellem elever og læreres udsagn, fordi vi både undersøger elevers oplevelse og lærerens tilrettelæggelse.

### 6.3 Undersøgelsesdesign af interview

Vi undersøger elevernes oplevelse af historieundervisningen gennem kvalitative fokusgruppeinterview. Vi valgte den form for interview ud fra tanken om, at eleverne ville føle sig mere trygge sammen samt ønsket om at indsamle nuanceret og righoldig information, hvilket et fokusgruppeinterview giver rig mulighed for. På baggrund af en interviewguide (se bilag 2) gennemførte vi to semistrukturerede interviews, hvilket giver en høj grad af fleksibilitet, fordi interviewerens kan ændre rækkefølgen af spørgsmål eller temaer ud fra, hvordan samtalen udvikler sig og giver mulighed for at stille opfølgende spørgsmål (Bjørndal, 2014, s. 102). Denne måde at strukturere interview på sikrer således også hensynet mellem at være åben over for informanterne og deres forskellige typer af information og samtidig sørge for at fokusere på spørgsmål, som er vigtige at få svar på (Bjørndal, 2014, s. 102). Vi startede interviewet med at fortælle eleverne, at interviewet er anonymt, og at det skulle foregå som en almindelig samtale, hvor der hverken er rigtige eller forkerte svar. Vi fortalte eleverne, at vi undersøgte elevers oplevelse af historieundervisningen, men undlod at fortælle om fokuset på minoritetsdanskere for at undgå risikoen for, at eleverne ville forsøge at svare det, de troede vi gerne ville høre. Se bilag 3 for uddrag af de transskriberede interviews. Ved interesse er det muligt at indhente begge transskriberede interviews i fuld format.

### 6.4 Undersøgelsesdesign af spørgeskema

Ved hjælp af spørgeskemaer undersøger vi, hvordan lærerne organiserer historieundervisning i et flerkulturelt klasselokale (se bilag 4). Spørgeskemaerne har åbne svaralternativer, som muliggør, at informanten selv formulerer sit svar og dermed får mere frihed (Bjørndal, 2014, s. 110). Svarkategorier er derfor ikke angivet i spørgeskemaet, og dermed får informanten mulighed for at give et svar, som vi ikke selv

har tænkt på samt et mere nuanceret svar, der rummer mere information (Bjørndal, 2014, s. 110). Det mest optimale havde været at interviewe lærerne for at kunne få et uddybet svar samt stille opfølgende spørgsmål, men dette var desværre ikke en mulighed<sup>1</sup>. Vi vurderer dog, at et spørgeskema er et godt alternativ til interview, fordi vi har med voksne mennesker at gøre, der er i stand til at nedfælde deres tanker og holdninger på skrift. Vi har derudover fået tildelt lærernes undervisningsplan over historieundervisningen, som vi med fordel benytter os af til at underbygge lærernes udsagn og elevernes oplevelse af undervisningen. Se uddrag af spørgeskemaundersøgelse i bilag 5. Ved interesse er det muligt at indhente spørgeskemaundersøgelsen i fuld format.

## 6.5 Kritik af metoder

Vi har som sagt gennemført to fokusgruppeinterviews og en spørgeskemaundersøgelse med to lærere som respondenter. Selvom vi læner os op ad undersøgelser, der kan underbygge vores resultater, er vores undersøgelse stadig kun delvis repræsentativ. En årsag til graden af repræsentativitet kan skyldes, at interview sjældent egner sig til at kaste lys over mere abstrakte samfundsmæssige fænomener. Interviewets force er imidlertid at belyse respondenternes subjektive oplevelser og forståelser (Mottelson, 2017, s. 121). For vores undersøgelse betyder det, at elevernes oplevelse af historieundervisningen ikke nødvendigvis er almengyldig. Metodisk ville en mulighed have været at triangulere, eksempelvis kunne vi have gennemført tilsvarende kvalitative interviews på en anden skole med høj andel af minoritetsdanske elever eller have gennemført en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse i hele udskolingen.

Ved interview af børn skal man være særlig opmærksom på magtforholdet mellem børn og voksne. Risikoen, for at et barn vil indtage den indforståedes position, er højere, sammenlignet med en voksen (Mottelson, 2017, s. 124). Man skal derfor have for øje, at interviewet bliver struktureret således, at der er plads til, at børnenes perspektiv og positioner kommer frem. En fare kan være, at børnene vil se den voksne interviewer på samme måde, som de oplever de andre voksne, som de er vant til at omgås med på interviewstedet. Skulle dette ske, øges risikoen for, at elever vil indtage en holdning, som er præget af netop disse relationer og magtforhold, hvorfor elever kan forsøge at svare

---

<sup>1</sup> Grundet restriktioner ift. covid-19 situationen



det, de tror interviewererne gerne vil høre (Mottelson, 2017, s. 124). Denne udfordring forsøgte vi at imødekomme ved at gøre det tydeligt for eleverne, at deres subjektive oplevelse var vigtig for os, og der derfor ikke var nogle forkerte eller rigtige svar. Samtidig blev interviewene gennemført i fokusgrupper, som dermed kunne få eleverne til at føle mere trygge og udligne det skæve magtforhold.

## 7. Analyse

### 7.1 Elevernes grad af historiebevidsthed

Vi undersøger minoritetsdanske elevers oplevelse af historieundervisningen og læner os, i den forbindelse, op af Jensens tilgang til historiebevidsthedsbegrebet, hvor det er lærerens opgave at systematisere og kvalificere elevernes historiebevidsthed ved at tage udgangspunkt i elevernes livsverden. Derfor er det væsentligt at undersøge elevernes historiebevidsthed, og hvor kvalificeret den er. Elevernes historiebevidsthed kommer blandt andet til udtryk ved spørgsmålet om, hvorfor de tror, de har historie som fag i skolen:

*“Også for at vide mere om hvordan verden er kommet fra 1. verdenskrig til nu, hvor vi har computere over det hele og vi har egne telefoner, så vi kan forstå, hvordan det er sket.” (Elev)*

*“Så vi ikke begår de samme fejl som vi har gjort før i tiden.” (Elev)*

I begge citater udviser eleverne historiebevidsthed, fordi de er bevidste om en fortidsfortolkning samt en nutidsforståelse. Første citat kobler ikke en fremtidsforventning på, og om eleven i sidste citat omtaler fejl i nutiden eller i fremtiden er svært at vurdere. Om det er fordi elevernes historiebevidsthed ikke er kvalificeret, eller om det er lærerens manglende udgangspunkt i elevernes livsverden, vil vi kigge nærmere på.

### 7.2 Elevernes motivation for historiefaget

Eleverne er hverken overentusiastiske eller uden entusiasme, når det kommer til faget historie. Det tyder på, at der især er to faktorer, som spiller en rolle for elevernes interesse eller mangel på samme; læreren og karakterer. Eleverne er meget begejstrede for deres lærere og lægger stor vægt på deres engagement, som har stor betydning for

elevernes motivation og deres lyst til at deltage på trods af, at emnet ikke siger dem noget i første omgang:

*“Ja, fordi i starten gider man jo ikke lære [om] 1. verdenskrig, fordi man tænker, hvad skal man bruge det til, men at [læreren] er opmuntrende og selv er interesseret, det hjælper jo os med at få opmærksomhed [på] undervisningen.” (Elev)*

Lærernes engagement for faget kommer blandt andet til udtryk hos eleverne, ved det arbejde som lærerne lægger i at lave powerpoints. De bliver brugt til at introducere et nyt emne, hvor eleverne lægger vægt på lærernes måde at fortælle på. Eleverne siger, at de kan mærke, at deres lærere brænder for faget ud fra deres toneleje og kropssprog. Eleverne giver udtryk for, at det er med til at gøre undervisningen mere levende, hvilket motiverer dem til at deltage. Elevernes oplevelser passer godt med lærerens intentioner:

*“Jeg gør meget ud af at finde den ”gode historie” i historien, for på den måde at fange dem og gøre dem nysgerrige. Jeg starter altid med at formidle emnet mundtligt, og supplerer som regel med billeder og videoklip. Jeg prøver at forsimple komplicerede ting, og ”pynter” måske lidt for at øge den dramatiske vinkel. Har erfaret at eleverne husker meget mere, hvis de historiske begivenheder bliver formidlet som fortællinger.” (Lærer)*

Det tyder på, at lærerens engagement for historiefaget har stor betydning for elevernes indre motivation. Derudover kom det også til udtryk hos den ene gruppe af elever, at karakterer har stor betydning for deres motivation og interesse i historieundervisningen.

*“Det fleste vælger jo ikke at deltage frivilligt. De vælger det, fordi de ved at deres karakterblad afhænger af hvor meget de siger, hvad de laver og hvor meget forståelse de har for det. Hvis vi ikke fik karakterer, så tro mig, jeg tror ikke der ville være så mange elever, der ville gide og række hånden op eller komme til undervisningen.” (Elev)*

*“Det er vores eneste motivation. Det er bare karakter” (Elev)*

Eleverne er præget af ydre motivation, som kommer til udtryk gennem deres karakterer. Dette tyder på et præstationsorienteret læringsmiljø, hvor andres anerkendelse af en selv

tilegnes stor betydning. Følgende udsagn bekræfter ydermere, at læreren italesætter karakterer og eksamener og bidrager til et præstationsorienteret læringsmiljø:

*“Eller også når læreren siger I skal følge med her, fordi det her kommer I sikkert, hvis I trækker historie så det det her I sikkert kommer op i. Så det jo også der man begynder at lytte med.” (Elev)*

Ovenstående tegner et billede af, at eleverne både synes, at historie kan være spændende, fordi deres lærere formår at skabe en naturlig interesse gennem faget og gennem sin egen passion samtidig med, at eleverne giver udtryk for, at karakterer har en meget stor betydning for deres deltagelse i undervisningen og påpeger, at hvis karakterer ikke var aktuelle, ville eleverne ikke møde op til undervisning. Det er altså på sin vis to modsatrettede udsagn.

### 7.3 Elevernes oplevelse af indholdet i undervisningen

Som tidligere nævnt læner vi os op ad Bernard Eric Jensens forståelse af historiebevidsthedsbegrebet, hvor elevernes historiebevidsthed kvalificeres ved at tage udgangspunkt i elevernes livsverden. Derfor vil vi nu kigge nærmere på undervisningens indhold.

Spørger man til elevernes oplevelse af selve indholdet, nævner de især revolutioner og krige, hvilket er ret typisk for elever (jf. rapporten Historiefaget i fokus) og peger derfor på, at eleverne hverken er mere eller mindre interesserede i historie end andre skoleelever samtidig med, at det også primært er det, som har været omdrejningspunktet for undervisningen ifølge undervisningsplanen.

Under interviewet af eleverne fremlagde vi historiekanon for eleverne for at høre, hvilke emner de havde været igennem eller kendte til. Under samtalen blev det tydeligt for nogle af eleverne, at kanonlisten, og dermed deres undervisning, primært tager udgangspunkt i dansk og vestlig historie. Elevernes opdagelse stemmer overens med lærernes undervisningsplaner samt lærernes måde at organisere undervisning på, hvilket virkede til at provokere flere af eleverne, som stillede sig kritisk over indholdet i undervisningen. Eleverne fortalte, at det ikke var en ny diskussion, og at de i løbet af deres skoletid flere gange havde spurgt deres lærere, hvornår de skulle besøge en moské i stedet for en kirke. I forbindelse med det lagde eleverne især vægt på, at de vidste nok

om kristendommen og rejste spørgsmålet, om kristne elever også lærer lige så meget om islam, som de adspurgte elever lærer om kristendommen.

*“Fordi Danmark er et kristent land. Men vi er jo i, altså vi er kommet forbi oplysningstiden, vi har jo fundet ud af det ikke kun kristendommen der er en religion længere, der er også alle de andre religioner man skal tage hensyn til” (Elev)*

Gisle Kjelle vold peger i sit projekt på, at elever med minoritetsbaggrund lægger en særlig vægt på historieformer som religionshistorie, familiehistorie og historien til forældrenes hjemland i deres identitetsdannelse. Noget kan tyde på, at det samme gælder for disse elever. Begge grupper ønskede mere viden om deres forældres hjemlande og havde en tendens til at identificere lande på baggrund af religion. En elev fortalte også, at eleven var sikker på, at flere elever ville deltage i klassen, hvis undervisningen handlede om nogle af de lande, hvor eleverne har rødder. Eleverne er selv opmærksomme på, at deres motivation eventuelt kan øges ved, at undervisningen omhandler lande, som eleverne har rødder i og altså er vedkommende for dem samt ved at blive inddraget i valg af indhold:

*“Jeg synes måske at ens lærer kan spørge, hvad der interesserer en. Det kunne måske også gøre undervisningen bedre.” (Elev)*

Dette understøtter altså teorien om, at lysten til den indre motiverede adfærd spiller sammen med behovet for tilhørsforhold og medbestemmelse.

Selvom der er mange måder at tage udgangspunkt i elevernes livsverden på, tyder det ikke på, at læreren formår at ramme eleverne i forhold til religion og etnicitet på trods af, at eleverne giver udtryk for, at det spiller en stor rolle i deres hverdag. Hvad er det så, læreren lykkedes med, når eleverne oplever læreren som engageret og motiverende? Det er muligt, at læreren stadig tager udgangspunkt i elevernes livsverden, men ikke gennem religion og etnicitet. Eleverne er mere end deres etnicitet og religiøse overbevisning, og derfor kan deres livsverden godt danne udgangspunkt for undervisningen alligevel. Det kan for eksempel gøres ved at anskue 2. verdenskrig gennem et barneperspektiv. Om dette er tilfældet, vil vi kigge nærmere på i følgende afsnit.

#### 7.4 Lærereens organisering af undervisningen

Hvis vi retter blikket mod lærernes svar på spørgeskemaerne samt deres undervisningsplaner, er det muligt at sammenholde disse med elevernes oplevelse. Eleverne oplever deres lærere som meget entusiastiske og engagerede i historiefaget, hvilket kommer til udtryk i deres måde at fortælle på. Lærernes svar bekræfter elevernes oplevelse og fortæller, at de ofte introducerer nye emner ved brug af den narrative tilgang for at fange elevernes opmærksomhed og måske pynte lidt på dramaturgien i fortællingen. Dette er dog noget, lærerne praktiserer grundet en oplevelse af, at elever generelt ikke oplever historiefaget som særlig interessant og dermed forsøger at skærpe elevernes opmærksomhed samt øge elevernes motivation. Til spørgsmålet om hvordan lærerne imødekommer de modsatrettede krav, som består i, at lærerne både skal gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og historie og samtidig styrke elevernes historiebevidsthed og identitet, svarer den ene lærer følgende:

*“Elevernes etnicitet spiller ingen rolle for indholdet af min undervisning. Jeg arbejder som regel kronologisk i faget. Det betyder, at verdenshistorien har det med at slutte med den danske velfærdsstat, og det ved vi jo godt, at den ikke gør i virkeligheden.” (Lærer)*

En af de adspurgte lærere giver selv udtryk for, at etnicitet ikke spiller nogen rolle for indholdet af dennes organisering undervisning. Samme lærer nævner, at eleverne omtaler sig selv som for eksempelvis ‘tyrker’, ‘kurder’ og ‘muslim’ hvilket kan tolkes som identitetsskabende markører og derfor får stor betydning for deres identitet. Vi undrer os over, at læreren udviser blik for elevernes identitetsskabende markører, men stadig ikke finder det væsentligt at tage højde for i undervisningen.

Det tyder ikke på, at lærerne stræber efter at tage udgangspunkt i elevernes livsverden i forhold til religion og etnicitet. Det er svært at sige, om lærerne formår at ramme elevernes livsverden gennem andre perspektiver ud fra vores empiri. Det vi dog kan se er, at et af emnerne fra den ene undervisningsplan handler om livet på landet, hvor eleverne skal besøge lokalmiljøet. Her er der altså tale om at tage udgangspunkt i elevernes livsverden, da undervisningen omhandler det geografiske område, hvor eleverne selv bor. Uanset hvor længe man bor på et bestemt sted, påvirker dette sted ens



identitet og historiebevidsthed. At knytte an til lokalmiljøet er også et af Pietras & Poulsens førnævnte bud på, hvordan man kan fremme elevens motivation ved at gøre indholdet vedkommende og styrke elevernes historiebevidsthed.

## 7.5 Organisering af indhold

*“Jeg har i min undervisning ikke overvejende fokus på dansk kultur og historie, men prøver at trække nogle større linjer i verdenshistorien (primært vestlig dog).”*  
(Lærer)

Empirien peger på, at undervisningen primært omhandler dansk og vestlig historie. Det viste sig i vores interviews, lærernes egne udsagn og lærernes undervisningsplan. Hvis lærerne ikke tager udgangspunkt i elevernes livsverden i forhold til religion og etnicitet, tyder det på, at de er i stand til at motivere og inkludere eleverne på anden vis. Til spørgsmålet om det er muligt at lægge op til en mere elevcentreret undervisning på trods af styringer i fælles mål og behovet for historiekundskab, svarer den ene lærer følgende:

*“De overordnede rammer for undervisningens indhold bør være styret af lærerne. Det er læreren, der fortæller, at klassen skal arbejde med et bestemt emne, landboreformerne, for eksempel. Det er læreren, der ved, at emnet er vigtigt og har haft betydning for mange mennesker og samfundet som sådan. Inden for dette emne kan man godt forestille sig, at eleverne vælger egne delemner, arbejdsformer eller metode. I så fald er det læreren, der sørger for, at eleverne over tid får lejlighed til at prøve kræfter med flere forskellige kulturteknikker og historisk metode. Læreren bør vejlede eleverne tæt under informationssøgningen eller emnevalget. Det er vigtigt at eleverne har udviklet en ide om, hvad der er "historie", så de kan skelne det fra andre, beslægtede fag.”* (Lærer)

Læreren fremstår åben for at lade eleverne få medbestemmelse inden for nogle begrænsede rammer. Medbestemmelse er et af de tre mulige behov, som spiller sammen med lysten til den indre motiverede adfærd. Hvis læreren tillader eleverne selv at vælge en underkategori inden for et på forhånd valgt emne, og de dermed får medbestemmelse, øges graden af elevernes motivation. Som nævnt tidligere har behovet for tilhørsforhold også en betydning for elevernes motivation. Hvilket tilhørsforhold eleverne har til

landboreformerne, er dog svært at få øje på. Samme lærer peger også på fordelene ved at arbejde tematisk i undervisningen:

*“Fordelen ved at beskæftige sig med moderne tid i historie i [udskolingen] er imidlertid, at det nærmest kalder på tematisk samarbejde med samfundsfag (det er også smart at læse faget sammen med samfundsfag, fordi historie har så få lektioner i [udskolingen]). Dansk udenrigspolitik, menneskerettigheder og EU er oplagte eksempler. I samfundsfag lægger jeg tit op til, at eleverne skal tænke i medborgerskab.” (Lærer)*

Menneskerettigheder som indhold er ikke kun et eksempel på at gå tematisk til værks, men også at arbejde ud fra fællesmenneskelige eksistenstemaer, hvilket også fremgår af Pietras & Poulsens bud på at gøre indholdet mere vedkommende. At arbejde med fællesmenneskelige eksistenstemaer byder på muligheden for at inkludere minoritetsdanske elever, da det er problemstillinger, som mennesker i alle tider og samfund har forholdt sig til. Fordelen ved at arbejde tematisk er, at man både fokuserer på en bestemt problematik samt sikrer overblik over afgørende begivenheder, brud og konflikter. Dette giver altså mulighed for at perspektivere et emne til et andet og dermed ramme flere elevers nysgerrighed.

Det er, som nævnt tidligere, svært at sige, hvad eleverne reelt set synes om historie, fordi deres udsagn peger i flere forskellige retninger. Et bud på hvad der kan virke motiverende, set ud fra empirien, er elevernes mulighed for medbestemmelse, lærernes glæde ved historie og at gå tematisk til værks i forhold til valg af indhold i undervisningen. Vi er nysgerrige på dette fund og rejser spørgsmålet om, eleverne føler sig inkluderet i historieundervisningen? Elevernes hverken eller entusiasme for historie viser undersøgelser er en generel tendens, men hvordan opleves lærernes holdning om, at etnicitet ingen rolle spiller af eleverne?

Vi har tidligere beskrevet ‘fuld inklusion’ og ‘ansvarlig inklusion’, som typisk bliver forbundet med specialpædagogik. Vi bruger begreberne med minoritetsdanske elever for øje og inkludering af dem i historieundervisningen. Fuld inklusion omhandler elevernes ret til deltagelse, hvor forskellighed bliver anset som et gode. I vores konkrete

undersøgelse imødekommer elevernes rettighed, men ser vi på indholdet i undervisningen, er forskelligheder, for eksempel i forhold til religion og etnicitet, ikke noget, der tydeligt bliver hyldet, da undervisningen primært tager udgangspunkt i dansk og vestlig historie. 'Ansvarlig inklusion' ses som den pragmatiske tilgang, hvor inklusion er visionen, men som er svær at efterleve. Ud fra empirien tegner der sig et billede af, at lærerne praktiserer en tilgang til historieundervisning, som anses for at være pragmatisk, idet man følger historiekanonien og dermed starter i den tidlige historie og ender i nutiden. At lærerne ikke inddrager elevernes livsverden i forhold til religion og etnicitet kan derfor tyde på en 'ansvarlig inklusion' frem for 'fuld inklusion', da Kjellelvolds undersøgelse netop peger på, at etniske minoritetselevs livsverden i høj grad er præget af etnicitet og religion.

Hvis vestlig historie praktiseres som den kulturelle normalitetsbestemmelse, er konsekvensen, at afvigere fra denne kulturs adfærd vil komme til udtryk gennem selvforsøndring, og relationen mellem majoriteten og minoriteten kan være præget af diskrimination. Ud fra empirien er der dog ikke noget, der tyder på, at eleverne føler sig diskrimineret og/eller ekskluderet fra undervisningens indhold. Selvom flere efterspørger undervisning med udgangspunkt i mellemøstlige- og arabiske lande og deres historie, kommer det dog ikke til udtryk som en oplevelse af diskrimination.

*"Størstedelen faktisk af dem der går i vores klasse, de stammer jo fra Mellemøsten, så det kunne være rart at vide hvor man stammer fra osv., ens historie så det ikke er noget irrelevant men noget relevant, hvor stammer jeg fra, forstår du?" (Elev)*

Under interviewet bevægede samtalen sig ind på, hvordan eleverne oplevede Danmark i dag, og deres oplevelse bar præg af demokratiske værdier:

Elev 1: *"Det er ligesom et land, hvor man bestemmer selv, hvad man kan være?"*

Elev 2: *"Man har ytringsfrihed"*

Elev 3: *"Der er ikke diskrimination"*

Elev 2: *"Der er ikke noget om race, hvilken religion man er og sådan noget. Det har også noget med grundloven at gøre fik vi at vide. At man må bestemme hvad man vil tro på"*

Selvom at ovenstående udsagn handler om Danmark som stat, argumenterer vi for, at disse værdier kan ses i den måde, man fører skole på og derved også i historieundervisningen. Udsagnene vidner derudover også om, at lærerne praktiserer åndsfrihed og ligeværd, som folkeskolens formålsparagraf og fælles mål for historie foreskriver det.

Lærernes undervisning fokuserer hovedsageligt på kronologisk overblik og historie-kundskab frem for historiebevidsthed. Begge dele står skrevet i fælles mål, men ifølge Bernard Eric Jensen fører en kvalificeret historiebevidsthed til demokratiske medborgere. Selvom empirien peger på, at lærerne praktiserer demokratiske værdier i historieundervisningen, hvad er så konsekvenserne for det manglende fokus på historiebevidsthed med udgangspunkt i elevernes livsverden?

## 7.6 Sammenfatning

På baggrund af vores analyse er vi kommet frem til følgende:

- Eleverne er ikke drevet af en indre motivation for historieundervisningen, men er ikke afvisende overfor, at det kan være interessant.
- Undervisningen tager primært udgangspunkt i dansk og vestlig historie og dermed ikke elevernes livsverden i forhold til religion og etnicitet, men der er eksempler i undervisningsplanen på, at lærerne rammer elevernes geografiske livsverden.
- Eleverne motiveres muligvis gennem medbestemmelse og tematisk bearbejdelse af indhold.
- Lærerne har ikke etnicitet for øje.
- Eleverne er opmærksomme på, at de primært har om vestlige og kristne landes historie og er opmærksomme på, at de i højere grad kunne blive mødt gennem indhold omhandlende deres families rødders lande.
- Eleverne oplever sig ikke ekskluderet og diskrimineret.

## 8. Diskussion

### 8.1 Efterkritiske metodeovervejelser og sammenligning af fund med relevant forskning

Ud fra undersøgelsen tegnes der et billede af lærerne som kvalificerede og fagligt kompetente. Skolen består af ca. 85 % minoritetsdanske elever, og netop derfor undrer vi os over, at begge læreres historieundervisning ikke tager højde for elevernes etniske og religiøse livsverden. Det kan tænkes, at lærernes udsagn er et udtryk for en aktuel tendens, som går på at være 'farveblind' og dermed ikke forskelsbehandle. Denne indgangsvinkel kommer fra et godt sted, men hvad er konsekvensen af dette? Kan man ubevidst komme til at diskriminere?

Vi har i undersøgelsen benyttet os af den videnskabsteoretiske tilgang fænomenologi og dermed induktiv metode. Derfor har vi under empiriindsamlingen skulle sætte vores forforståelse i parentes. Spørgsmålet er, om det er lykkedes os, eller om det har været tydeligt for respondenterne, hvor vi har villet hen med opgaven. Det sker for eksempel, at forforståelsen viser sig, når man i et interview laver et nedslag i samtalen, som kan pege i en bestemt retning. Et eksempel kunne være, at vi som interviewere gjorde ekstra meget ud af, at eleverne uddybede udsagn omhandlende deres families lande og ønsker til emner i historieundervisningen. Ligeledes medbragte vi historiekanonien og spurgte om, eleverne kunne få øje på særlige mønstre på baggrund af de emner, der fremgår på listen.

Den fænomenologiske-hermeneutiske tilgang lægger vægt på, at fænomener, som optræder, skal forstås kontekstuel. Derfor kan vi rejse spørgsmålet om, hvorvidt Jensens syn på historiebevidsthed og tilgang til undervisning ville have samme effekt og betydning i andre kontekster? Passer Jensens teori især til denne case, fordi de fleste børn er minoritetsdanskere med stærke identitetsskabende markører i forhold til religion og etnicitet frem for en etnisk dansk elev?

Men hvad kan vi så bruge denne undersøgelse til? De mønstre, som optræder, fortæller os noget om én bestemt elevgruppe på én bestemt skole og er derfor ikke nødvendigvis almen gyldig. På trods af det peger undersøgelsen dog overordnet set i samme retning som Historielabs rapport *Historiefaget i fokus*. For begge gælder det, at eleverne ikke finder fortiden særlig relevant og ikke kan se nytteværdien af historiefaget. Derudover gælder det også for Historielabs undersøgelse, at undervisningen primært drejer sig om



dansk og vestlig historie. Undervisningen struktureres kronologisk med udgangspunkt i historiekanonien som vigtigt redskab for overblik. Det samme peger vores undersøgelse på.

Kigger vi på Gisle Kjelleholds resultater, kan vi understrege vores egen empiris validitet. Kjelleholds resultater peger på, at minoritetsnorske elever overordnet set er særligt interesserede i historie til deres religion samt de lande, hvor deres forældre kommer fra. Det samme kommer til udtryk i vores undersøgelse.

## 8.2 Kritik af Bernard Eric Jensen

Vi har flere gange i projektet demonstreret Jensens pointer, hvor historiebevidsthed øges og kvalificeres ved at tage udgangspunkt i elevernes livsverden. I afsnittet ovenfor rejser vi spørgsmålet om, hvorvidt vores case er repræsentativ, og om Jensens teori stemmer godt overens med vores studie, fordi det omhandler minoritetsdanske elever. I dette afsnit vil vi kort diskutere Jensens historiebevidsthedsbegreb og dets begrænsninger. Vi argumenterer i opgaven for, at minoritetsdanske elever vil drage fordel af lærerens undervisning, hvis den er organiseret med udgangspunkt i elevernes livsverden. Tages lærernes perspektiv in mente, kan vi rejse spørgsmålet, om det altid vil være mulighed for læreren at efterkomme Jensens tilgang? Som vi ser på det, er der flere faktorer, der gør sig gældende. På læreruddannelsen er det ikke den fagfaglige del i historieundervisningen der fylder mest, og derfor er det begrænset, hvad man som nyuddannet lærer har af historisk viden kontra det fagdidaktiske aspekt. Hvis man på trods af det stadig vil forsøge at tage udgangspunkt i elevernes livsverden, kræver det stor forberedelsestid. Netop denne er der en begrænsning på, da mange uanset engagement og interesse sjældent vil arbejde gratis. Her kan diverse læremidler være en hjælp til læreren, hvor indhold, metode og aktiviteter på forhånd er valgt ud, og dermed bliver en håndsrekning til læreren. Kunsten bliver derfor at finde de læremidler, der repræsenterer indhold, der er vedkommende for minoritetsdanske elevers livsverden. Og nu til spørgsmålet om hvorvidt Jensens tilgang til historiebevidsthed er en gevinst for alle elever uanset etnicitet; Der vil sjældent være nogle elever, som ikke kan drage fordel af, at undervisningen tager udgangspunkt i elevernes livsverden, men ved udeblivelse af denne tilgang er der risiko for, at elevernes historiebevidsthed ikke kvalificeres, og deres muligheder for at deltage som demokratiske borgere i samfundet mindskes.

## 9. Konklusion

Denne opgave har haft til formål at undersøge minoritetsdanske elevers oplevelse af historieundervisningen og læreres organisering af denne. Fundene i undersøgelsen peger på, at der er flere faktorer, der gør sig gældende for elevernes oplevelse af historieundervisningen. Elevernes motivation for historie er ikke drevet af en indre motivation men derimod ydre påvirkninger bl.a. i form af karakterer. Ligeledes har læreren en stor betydning for elevernes oplevelse, og eleverne bliver i høj grad motiveret af lærerens engagement for historie.

Eleverne giver udtryk for, at historieundervisningen primært tager udgangspunkt i vestlige og kristne lande, som eleverne sætter lighedstegn mellem. Undervisningen ender dermed at stå i modsætning til deres egen religion, islam. På trods af det oplever eleverne sig ikke ekskluderet og diskrimineret. Dette kan skyldes, at lærerne formår at motivere de minoritetsdanske elever gennem deres eget engagement og interesse for faget, elevernes mulighed for medbestemmelse og udgangspunkt i elevernes geografiske livsverden.

Lærerne underviser primært ud fra fagsynet historie som kundskab, som præges af en kronologisk kanon didaktik. I modsætning til dette står Jensens brugerstyrede didaktik. Jensen er fortaler for en elevcentreret tilgang, som kvalificerer elevernes historiebevidsthed, gennem undervisning med udgangspunkt i elevernes livsverden. En sådan tilgang til historie vil føre til en højere grad af demokratisk dannelse og desuden bidrage til en følelse af inklusion. Etniske minoritets elever identificerer i højere grad sig selv med sin familiehistorie og religion. På trods af dette har etnicitet ikke betydning for lærernes organisering af undervisningen. En konsekvens af dette kan være, at skolen ubevidst begrænser elevernes identitetsdannelse og dermed deres mulighed for at blive aktive medborgere i samfundet.

## 10. Perspektivering

Vi har i opgaven rejst en række spørgsmål, som kan synes svært at svare entydigt på. Vi vil i det følgende afsnit diskutere nogle af de konsekvenser, fundene i opgaven kan have for folkeskolen og samfundet.

Der har og vil altid være et sigte for organisering af folkeskolen. Den nuværende formålsparagraf kan, på grund af vægtningen af dansk kultur og historie argumenteres, for at være ekskluderende over for minoritetsdanske elever. Derudover fremgår det, at fælles

mål for historie, læseplanen og undervisningsvejledningen, som skal være en hjælp til historielærerens organisering af praksis, peger i meget forskellige retninger. Så hvilket forestillet fællesskab skal historieundervisningen forberede elever til at leve og virke i? Hvis nuværende formålsparagraf og fælles mål for historie fokuserer på folkeskolens nationale dannelse og den danske kulturarv, hvad er så konsekvenserne for de minoritetsdanske elever?

At kvalificere elevers historiebevidsthed med udgangspunkt i elevernes livsverden vil sjældent skade nogen, men kan derimod have en positiv effekt for minoritetsdanske elever, da minoritetsdanske elever især identificerer sig med deres families rødder og deres religion. En kvalificeret historiebevidsthed øger, ifølge Jensen, elevernes lyst til demokratisk dannelse. Hvis historieundervisningen praktiseres ud fra en kronologisk kanondidaktik, argumenterer vi for, at skolen således bliver en medkonstruktør til en modstandskultur. Det kan eksempelvis komme til udtryk ved selvforsøg og dermed fastholde et parallelsamfund. Den politiske højrefløj tenderer til udtalelser om, at indvandrere skal være bedre til at integrere sig. Hvis folkeskolens styredokumenter ekskluderer minoritetsdanskere og praktiserer assimilation frem for integration, kan folkeskolen altså ses som værende medansvarlig i en strukturel diskrimination af minoritetsdanskere. Hvordan kan staten imødekomme denne eventuelle udfordring? Det er relevant at undersøge, hvilke strukturer i en formålsparagraf, fælles mål og undervisning, der kan medvirke til et inkluderende undervisningsmiljø for minoritetsdanske såvel som majoritetsdanske elever.

## 11. Handleperspektiv

Vi vil i dette afsnit præsentere vores tanker på, hvad denne undersøgelse kan bidrage til i vores kommende praksis som lærere i folkeskolen. På baggrund af ovenstående afsnit fremgår det, at der er god grund til at søge nye veje for at inkludere alle børn i folkeskolen. Til inspiration kan man kigge mod Canada, hvor man i staten Ontarios uddannelses-system i høj grad har fokus på at styrke elevernes uddannelsesmæssige succes og faglige kundskaber og derved lægge an til en flerkulturel og demokratisk fagdidaktik og uddannelsesstrategi. Denne uddannelsesstrategi er stærkt forbundet med en løbende revision af skolens curriculum, der har til formål at sikre, at inklusion og anerkendelse af

etniske og kulturelle forskelle bliver en af hovedpointerne og derfor en integreret del af skolens generelle virke og formål (Haas, C. 2014,s. 16).

Vender man igen blikket mod Danmark, har lovkravet om seksual- og familiekundskab-undervisning, FN's 17 verdensmål samt rettighedsskoler rundt omkring i landet alle til hensigt at sætte dannelsesidealet på dagsordenen og dermed i høj grad uddanne eleverne til verdensborgere.

Vi læner os op af en elevcentreret historiedidaktik, og på baggrund af det vil vi præsentere et alternativ til den historiekanon, som lærere er underlagt, og som ofte kommer til at være styrende for læreres organisering, og dermed medvirker til en nationalistisk og fortidsfikseret undervisning.

Vi forestiller os, at staten med fordel kan indføre en mere brugerorienteret historiedidaktik, hvor Klafkis epokale nøgleproblemer bliver styrende og danner ramme for indholdet af historieundervisningen. Ifølge Klafki bør skolen bygge på et alment indhold. Det almene indhold i skolen kan ikke fastlægges én gang for alle, det er derimod et spørgsmål om, hvad samfundsmæssige magter i en kultur finder aktuelt og som er stadig centrale indholdsområder og er derfor altid underlagt historiske og samfundsmæssige betingelser. Indholdet skal dog ikke være en afklaring af, hvad staten eller magtfulde interesseorganisationer ønsker, men skal rejse spørgsmål til, hvad den unge generation skal tilegne sig i mødet med det, som angår alle mennesker i et fællesskab (Ting, 2018, s. 60). Målet med at lade nøglebegreberne være styrende for valg af indhold i historieundervisningen bliver blandt andet at inkludere alle elever uanset etnicitet, religion etc. ved, at historieundervisningen omhandler almengyldige tematikker. Undervisning ud fra nøglebegreber danner grundlag for, at undervisningen tager udgangspunkt i elevernes livsverden, men sikrer samtidig læreren en hvis frihed for valg af indhold og metode inden for et sæt overordnede rammer. Nøglebegreberne skal løbende revideres for at sikre, at undervisningen til enhver tid vil være aktuel og vedkommende for eleverne og det samfund, de er omgivet af. På den måde bliver dannelsesidealet verdensborgere frem for alene at være demokratisk medborger i en bestemt nation. Nedenfor vil vi kort præsentere Klafkis nøglebegreber og dertilhørende forslag, til hvilke emner man kan arbejde med. De emner, vi har foreslået, tager udgangspunkt i minoritetsdanske elevers livsverden. Det er værd at bemærke, at det

giver rig mulighed for at arbejde med mange forskellige emner samt, at mange underemner kan gå igen i de forskellige nøglebegreber.

<b>Nøglebegreber</b> (Laursen, 2002, s. 24)	<b>Mulige underemner</b>
Fredsspørgsmålet	Israel-Palæstina konflikten
Problematikken ved nationalprincippet og problematikken ved det kulturspecifikke og det interkulturelle	Kolonialiseringen
Det økologiske spørgsmål	Klimaflygtninge
Den tekniske- og industrielle udvikling	Overvågning
Den samfundsmæssigt skabte ulighed	Apartheid
Farer og muligheder ved de nye styrings-, informations- og kommunikationsmedier	Industrialiseringen
“Jeg-du”-oplevelser	Familieliv gennem tiderne

Vi har dog ikke den rette bemyndigelse til at ændre et topstyret curriculum her og nu. Det, vi derimod kan og vil gøre, er at praktisere en kritisk multikulturalistisk didaktik i undervisningen. Denne tilgang er en fusion mellem den antiracistiske og multikulturelle tilgang, hvor fokus er på bevidstgørelse af racisme, fordomsbekæmpelse og kulturkendskab. Tilgangen er inspireret af socialkonstruktivismens tanke om, at forskelle kun hersker i kraft af menneskers daglige handlinger herunder samfundsmæssige konstruktioner, hvori der lægges vægt på et forandringspotentiale (Buchardt & Fabrin, s. 26, 2012). Vi ser klasserummet som et oplagt sted at starte.

## 12. Litteraturliste

- Bjørndal, C. R. P. (2014). **Det vurderende øje - Observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning**. Århus: Forlaget Klim.
- Buchard, M. & Fabrin, L. (2012). **Interkulturel didaktik - Introduktion til teorier og tilgange**. København: Gyldendal A/S.
- Bogisch, B. (2015) "Det ulige magtforhold - majoritet og minoritet". | Bogisch, B. Kornholt, B. (red.), **KLM på tværs - Sociologiske, historiske og filosofiske perspektiver** (s. 119-143). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Egholm, L. (2014). **Videnskabsteori - perspektiver på organisationer og samfund**. Latvia: Hans Retizels Forlag.
- Jensen, B. E. (2009). Historiebevidsthed. | G, Jensen (red.), **Gads Historie Leksikon** (s. 248). København: Gads Forlag
- Gilliam, L. (2018). **Minoritetsdanske drenge i skolen - Modvilje og forskelsbehandling**. Århus, Danmark: Aarhus universitetsforlag.
- Haas, C. (2014). **Staten, eliten og "os" - Erindrings- og identitetspolitik mellem assimilation og livet i salatskålen**. Århus, Danmark: Aarhus universitetsforlag.
- Illeris, K. (2012) Læringsteoriens elementer - hvordan hænger det hele sammen | K. Illeris (red.), **49 tekster om læring** (s. 17-36). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jensen, B. E. (2004) **Med livsverdenen som afsæt**. FFH (48), s. 82-92.
- Jensen B. E. (2017) Historisk identitet og viden | A. Ahle. & C. Vollmond (red.), **Historiedidaktik** (s. 9-23). København: Columbus.

- Jensen, B. E. (2012). "Et historiedidaktisk overblik". | Bindeup, T. (red.), **Historiepædagogik** (s. 96- 112). Århus: Kvan.
- Hansen, J. H. (2014) "*En skole for alle: Inklusion*". | Løw, O. & Skibsted, E. (red.), **Elevers læring og udvikling - også i komplicerede læringsituationer** (s.231-243). København: Akademisk oplag.
- Kjellehold, G. (2011). **Historie og identitet i den flerkulturelle skolen - en undersøgelse av historiens betydning for ungdomsskoleelevers identitetsdanning**. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Knudsen, H. & Poulsen, J. A. (2016). **Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen**. Jelling: Historielab.
- Kvande, L. & Naastad, N. (2018). **Hvad skal vi med historie?**. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, E. (2013). **Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere**. Oslo: universitetsforlaget.
- Mottelson, M. & Muschinsky, L. J. (2017). **Undersøgelser - Videnskabsteori og metode i pædagogiske studier**. Bosnien: Hans Reitzels Forlag.
- Pietras, J. & Poulsen, J.A. (2016). **Historiedidaktik - mellem teori og praksis**. Latvia: Hans Reitzels Forlag.
- Ting, S. (2018). **Wolfgang Klafkis dannelsesteori**. KVAN (110), 52-67.
- Thomsen, K. (2019). **Historiefaglig arbejdsbog**. Århus: Systime A/S.
- Buchardt, M. & Fabrin, L. (2012). **Interkulturel didaktik - introduktion til teorier og tilgange**. København: Gyldendal.

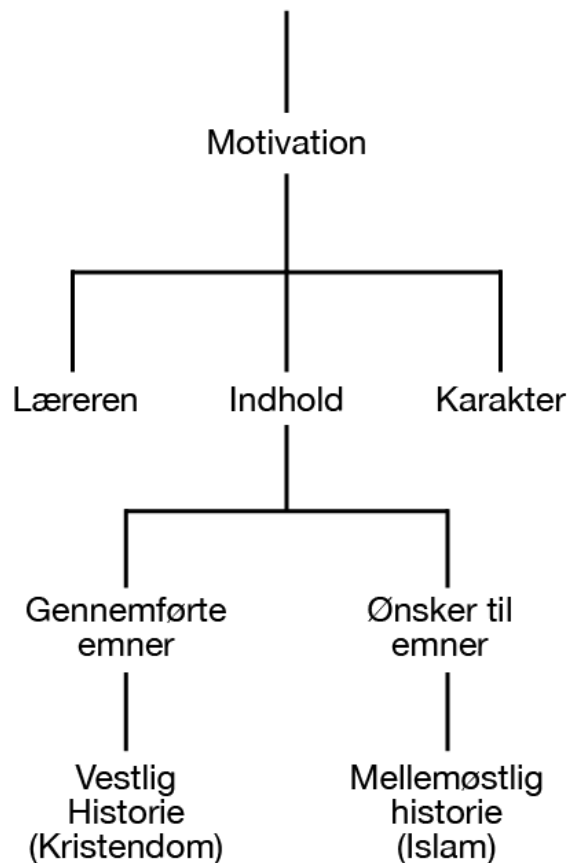


- Laursen, H. M. (2002) **Wolfgang Klafkis nøgleproblemer - et didaktisk udgangspunkt**. Unge Pædagoger (6), s. 17-31.
- Canger, T. & Kaas, L. (2016) **Praktikbogen - didaktik, klasseledelse og relationsarbejde**. Latvia: Hans Reitzels Forlag.
- Undervisningsministeriet (2019). **Formålsparagraffen**. Lokaliseret den 2. januar 2021 på: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>
- Undervisningsministeriet (2019). **Historie. Fælles mål**. Lokaliseret den 2. januar 2021 på: [https://emu.dk/sites/default/files/2019-08/GSK.%20F%C3%A6lles%20M%C3%A5l.%20Historie\\_0.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2019-08/GSK.%20F%C3%A6lles%20M%C3%A5l.%20Historie_0.pdf)

## 13. Bilag

### 13.1 Bilag 1: Kodetræ

# Elevers oplevelse



### 13.2 Bilag 2: Interviewguide til fokusgruppeinterview

Tak fordi I har lyst til at deltage i et interview.

Vi skal gøre Jer opmærksomme på, at interviewet er anonymt. Det vil sige, at alt hvad der kan spores tilbage til jer og jeres skolen, blive anonymiseret.

Det kommer til at foregå som en stille og rolig samtale og I skal vide at der ikke er hverken er rigtige eller forkerte svar.

Interviewspørgsmål:

- Efter hvilket forløb synes I, at du har lært noget?

- Hvorfor?
- Hvordan foregår undervisningen i historie? (Arbejdsformer osv.)
- Hvad synes I er interessant og relevant?
  - Hvorfor?
- Hvorfor tror I, at I har historie?
- Hvad mener I, at man kan bruge historie til?
- Hvordan kan man vide noget om fortid?
- Hvad tænker I at Jeres historielærer har af betydning for undervisningen?
  - Hvad gør din lærer godt/mindre godt?
- Er der et emne I godt kunne tænke dig at have om, som I ikke har været igennem?
- Er der noget I synes I mangler/noget I savner i historieundervisningen?
  - Hvorfor det? Hvad mener du med det?
- \*Historiekanon\* Hvad tænker du om dette?
- Hvornår er I motiveret for historieundervisning?
  - Hvorfor?

### 13.3 Bilag 3: Uddrag af fokusgruppeinterview

#### **Uddrag 1:**

Elev 1: Det har haft en meget stor betydning for verden. Det er som sagt krig og det har varet i længere tid.

Interviewer 1: Ja. Okay. Det fortæller noget om hvordan vi lever i dag. Det var skelsættende dengang. Ja. Okay. Øhm, hvorfor tror I at vi har historie? Hvorfor tror I at det er et fag i skolen?

Elev 2: Så vi ikke begår de samme fejl som vi har gjort før i tiden.

Interviewer 1: Okay... Ja?

Elev 3: Også for at vide mere om hvordan verden er kommet fra 1. verdenskrig til nu hvor vi har computere over det hele og vi har egne telefoner så vi kan forstå hvordan det er sket.

Interviewer 1: Ja? Lære noget af fortiden. Hvad mener I man kan bruge historie til?

Elev 2: Ikke så meget, hvis jeg skal være ærligt

Elev 4: Historielærer

Elev 1: Man kan godt, men det ikke lige noget man har i tankerne

Elev 3: Altså, det er ikke ligesom man går ud til hverdag og så tænker man bare på historie, du ved, men selvfølgelig hvis der kommer et emne op i nyhederne eller man hører en samtale om det, så ved man lidt baggrundsviden men det ikke fordi det er noget der hjælper ens hverdag med at køre eller.

### **Uddrag 2:**

Interviewer 1: Ja. Øhm, hvad tænker I at Jeres historielærer har for undervisningen? Har det nogen betydning?

Elev 3: Altså hvilken historielærer det er?

Elev 2: Vores historielærer er meget god til at forklare.

Elev 3: Han er også med til gøre undervisningen spændende i forhold til nogle af de andre historielærere vi har haft.

Elev 2: Enig.

Interviewer 1: Hvordan gør han det?

Elev 3: Altså han er mere, han tager sig tid til at lave et powerpoint hvor han laver et

rigtig langt powerpoint hvor han går ind i tingene som han ved han selv føler er svært så han kommer ind på det, og også hans baggrundsviden af hvad vi ved og hvad han tror vi får problemer med. Så han går fx første time vi har om et nyt emne, det går ikke på at vi selv skal ud og undersøge ting, det går ud på at han skal forklare os hvad vi kommer til skal arbejde med resten af måneden eller skoleåret.

Elev 1: Det også den tone han snakker i, den er ikke kedelig, den er sådan, han har en meget opmuntrende tone, sådan ja, sådan meget frisk, han lyder ikke sådan i dag skal vi lære om det her og det her, du ved, han er sådan ja, frisk- agtig.

Elev 3: Han øver sin powerpoint meget. Så altså ja, det ikke som om han læser det op, han fortæller det sådan personligt til os.

Interviewer 1: Så, han er velforberedt. Og ja, du siger han virker frisk. Tror du han kan lide historie?

Elev 1: Det tror jeg. Det sådan ihvertfald det han viser når han snakker på den måde.

Interviewer 1: Hvad gør det for dig?

Elev 1: Det gør undervisningen lidt mere spændende og så føler man at det kan faktisk godt være sjovt.

Interviewer 1: Ja.

Elev 1: Istedet for ej ikke igen nu skal vi bare lytte.

Interviewer 1: Hvis han synes at undervisning at var enormt kedelig, tror du det ville have nogen, ville det gøre noget for den undervisning I skulle have?

Elev 3: Ja fordi i starten gider man jo ikke lære 1. verdenskrig fordi man tænker hvad skal man bruge det til, men at han er opmuntrende og selv er interesseret det hjælper jo os med at få opmærksomhed.

### **Uddrag 3:**

Elev 3: Det fleste vælger jo ikke at deltage frivilligt. De vælger det fordi de ved at deres karakterblad afhænger af hvor meget de siger, hvad de laver og hvor meget forståelse de har for det. Hvis vi ikke fik karakterer, så tro mig, jeg tror ikke der ville være så mange elever der ville gide og række hånden op eller komme til undervisningen.

Interviewer 2: Er det rigtigt?

Elev 5: Ja

Interviewer1: Nej okay så det er sådan mere af frygt for hvad der skal ske efter folkeskolen at an hører med end det er egentligt er sådan indholdet man synes er interessant i undervisningen.

Elev 2: Det er vores eneste motivation. Det er bare karakter.

Elev 3: Også når man skal skrive en opgave i historie så det jo ikke fordi jeg tænker ej det her bliver bare så spændende jeg skal bare skrive, jeg tænker jo på hvordan kan jeg gøre den her opgave fyldt med informationer og så både have det min lærer vil have sådan så jeg kan få en bedre karakter sådan så jeg kan få det på mit karakterblad.

Interviewer 2: Mmh. Hvis der ikke var nogle af jer, eller hvis I ikke fik karakter, hvor mange af jer ville så synes at historie var interessant?

Elev 1: En smule.

Elev 2: Kommer an på emnet.

Elev 1: Ja

Uddrag 4:

Interviewer 2: Øh, prøv at fortæl hvad der er et relevant emne. Hvornår er et emne relevant?

Elev 2: Når det er lidt nyere og når øhm når det er relevant for os. Når det er noget vi kan relatere til.

Elev 3: Eller også når læreren siger I skal følge med her, fordi det her kommer I sikkert, hvis I trækker historie så det det her I sikkert kommer op i. Så det jo også der man begynder at lytte med.

#### **Uddrag 5:**

Elev 3: Vi har kun haft om du ved, Tyskland, Sverige, Norge og England, og USA og Frankrig. Det ikke fordi vi har lært det vildeste altså forskellige landes historie.

Elev 2: Faktisk, når man ligger mærke til det, så er det mest kristne lande vi lærer om.

Elev 3: Ja, det det jeg siger.

Interviewer 1: Hvorfor tror I det?

Elev 3: Fordi Danmark er et kristent land. Men vi er jo i, altså vi er kommet forbi oplysningstiden, vi har jo fundet ud af det ikke kun kristendommen der er en religion længere, der er også alle de andre religioner man skal tage hensyn til.

#### **Uddrag 6:**

Interviewer 1: Hvor har I rødder henne hvis jeg må spørge om det?

Elev 5: Pakistan

Elev 2: Tyrkiet

Elev 3: Marokko

Elev 4: Jeg synes måske at ens lærer kan spørge hvad der interesserer en. Det kunne måske også gøre undervisningen bedre.

### **Uddrag 7:**

Elev 3: Så, det der måske skete i det vestlige lande det kunne jo sagtens være det der skete i det sydlige lande hvor det måske har været værre eller nemmere, altså vi ved jo ikke rigtig hvad historien bag afrika eller Syrien, vi ved jo kun det vi hører fra nyhederne og internettet osv

Elev 2: Mmh, vi har også fået lidt at vide i biologitimen at mennesker stammer fra afrika og sådan noget men det har vi ikke lært i historietimen

Elev 3: Vi får jo bare at vide det øh jo her fra det så'n og så'n og så'n her det skete og det er sådan her kristendommen det derfor de her ting man gjorde sådan her, og det var antisemitisme der skabte det her men de har ikke rigtig fortalt os hvordan vores historie som mennesker er.

Elev 2: Størstedelen faktisk af dem der går i vores klasse, de stammer jo fra Mellemøsten, så det kunne være rart at vide hvor man stammer fra osv, ens historie så det ikke er noget irrelevant men noget relevant, hvor stammer jeg fra, forstår du?

### **Uddrag 8:**

Interviewer 1: Hvordan tænker i at Danmark er i dag?

Elev 6: godt

Elev 7: moderne

Interviewer 1: Moderne? Hvorfor moderne?

Elev 8: Det er ligesom et land, hvor man bestemmer selv, hvad man kan være?



Elev 6: Man har ytringsfrihed

Elev 9: Der er ikke diskrimination

Elev 6: Der er ikke noget om race, hvilken religion man er og sådan noget. Det har også noget med grundloven at gøre fik vi at vide. At man må bestemme hvad man vil tro på

Interviewer 1: Religionsfrihed? Okay

#### 13.4 Bilag 4: Interviewguide til spørgeskemaundersøgelse

Formålet med dette interview er at få indblik i, hvilke didaktiske overvejelser lærere gør sig i forhold til historiefaget i udskolingen med fokus på minoritetsdanske elever.

Alle respondenter bliver anonymiseret. Den information vi får, vil ikke kunne lede tankerne hen på enkeltpersoner.

Dette interview vil blive brugt som empiri i vores bachelorprojekt på læreruddannelsen, hvor vi undersøger minoritetslevers oplevelse af historieundervisningen.

Tak fordi I har lyst til at deltage.

Josefine Wagner & Kathrine Brunsgaard  
Studerende på Københavns Professionshøjskole

---

#### **Spørgsmål 1)**

*Er det muligt at lægge op til en mere elevcentreret undervisning på trods af styringer i fælles mål og behovet for historiekundskab?*

#### **Spørgsmål 2)**

Historiebevidsthedsbegrebet er stadig meget aktuelt i læreplanen og inden for historiedidaktik. Foruden fokus på at gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og historie står der også følgende i fagets formål:

“Stk. 3. : Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte. Derved opnår eleverne forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund.”

*Hvordan imødekommer du, i en klasse, der primært består minoritets elever, denne paragraf? Og er der nogle specielle udfordringer?*

### **Spørgsmål 3)**

Man er som lærer bundet op på at inddrage historiekanonien i historiefaget gennem . En stor del af disse punkter omhandler dansk og vestlig historie. Mange lærebøger tager udgangspunkt i at eleverne har forhåndsviden om emnet gennem ting man har lært og erfaret sammen med sin familie, venner og gennem medierne. Elever med minoritetsbaggrund mangler ofte denne forhåndsviden, da deres kulturelle og historiske baggrund vil være anderledes end etnisk danske elevers.

*Hvad mener du at man kan gøre i undervisningen for at kompensere for dette skel og dermed tilrettelægge undervisningen med størst mulig læringsudbytte?*

### **Spørgsmål 4)**

*Har du oplevet forskelle mellem hvad etnisk danske elever og elever med anden etnisk baggrund lægger i sin forståelse af historie som fag og identitet?*

### **Spørgsmål 5)**

*Hvad mener du er den/de vigtigste grund/e til at undervise i historie?*

### 13.5 Bilag 5: Uddrag af lærerinterview

#### **Spørgsmål 1)**

*Lærer 2:* De overordnede rammer for undervisningens indhold bør være styret af lærerne. Det er læreren, der fortæller, at klassen skal arbejde med et bestemt emne, landboreformerne, for eksempel. Det er læreren, der ved, at emnet er vigtigt og har haft betydning for mange mennesker og samfundet som sådan. Inden for dette emne kan man godt forestille sig, at eleverne vælger egne delemner, arbejdsformer eller metode. I så fald er det læreren, der sørger for, at eleverne over tid får lejlighed til at prøve kræfter med flere forskellige kulturteknikker og historisk metode. Læreren bør vejlede eleverne tæt under informationssøgningen eller emnevalget. Det er vigtigt at eleverne har udviklet en ide om, hvad der er "historie", så de kan skelne det fra andre, beslægtede fag.

#### **Spørgsmål 2)**

Lærer 1: Jeg har i min undervisning ikke overvejende fokus på dansk kultur og historie, men prøver at trække nogle større linjer i verdenshistorien (primært vestlig dog). Prøver at få dem til at forstå hvordan historiske begivenheder skal ses i en sammenhæng. Alt har en årsag og konsekvens. Vi har arbejdet med forskellige styreformer og ideologier, og dermed også demokrati. Jeg håber de igennem dette får en forståelse for at der er andre styreformer end det de oplever i DK, og at det ikke er noget de kan tage for givet.

Jeg har i den forbindelse ikke specielt fokus på at eleverne er minoritets elever, da jeg opfatter verdenshistorie som alment dannende, uanset hvor ens forældre kommer fra.

Lærer 2: Jeg er på linje med Lærer 1. Elevernes etnicitet spiller ingen rolle for indholdet af min undervisning.

Jeg arbejder som regel kronologisk i faget. Det betyder, at verdenshistorien har det med at slutte med den danske velfærdsstat, og det ved vi jo godt, at den ikke gør i virkeligheden.

Fordelen ved at beskæftige sig med moderne tid i historie i 8. og 9. klasse er imidlertid, at det nærmest kalder på tematisk samarbejde med samfundsfag (det er også smart at

læse faget sammen med samfundsfag, fordi historie har så få lektioner i niende). Dansk udenrigspolitik, menneskerettigheder og EU er oplagte eksempler. I samfundsfag lægger jeg tit op til, at eleverne skal tænke i medborgerskab.

### **Spørgsmål 3)**

Lærer 1: Jeg erfarede ret hurtigt, at det var vigtigt at historie ikke blev for teksttungt. Dels fordi historiebøgerne ofte er skrevet i for svært sprog, men også fordi elever mangler en hel masse forforståelse. De bliver derfor ikke engagerede og synes det uinteressant og kedeligt

Jeg gør meget ud af at finde den "gode historie" i historien, for på den måde at fange dem og gøre dem nysgerrige. Jeg starter altid med at formidle emnet mundtligt, og supplerer som regel med billeder og videoklip. Jeg prøver at forsimple komplicerede ting, og "pynter" måske lidt for at øge den dramatiske vinkel. Har erfaret at eleverne husker meget mere, hvis de historiske begivenheder bliver formidlet som fortællinger.

Først derefter får de lov til at historiebogen. Forhåbentligt vil flere af dem nu læse med en øget nysgerrighed og forståelse.

### **Spørgsmål 4)**

Lærer 2: Ligesom X oplever jeg, at de fleste elever på X ikke opfatter sig selv som "danske". En hel del af dem kalder sig "tyrkere" eller "kurdere" eller "muslimer". De ser tyrkiske (historiske) serier og er også informeret (til en vis grad) om begivenheder i Tyrkiet. Nogle af eleverne med tyrkiske rødder kender til Osmannerriget af navn. For de flestes vedkommende spiller deres families oprindelseslands historie heller ikke nogen identitetsskabende rolle.