

*Motivation og historisk identitetsdannelse i det flerkulturelle klasserum*

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Indledning</b>   | <b>2</b>  |
| <b>Mangfoldighed vs. Historiekanon</b>                                | <b>4</b>  |
| <b>Metode</b>   | <b>5</b>  |
| <b>Kvalificering af undersøgelsesmængde</b>                           | <b>6</b>  |
| <b>Faghæfte for Historie 2019</b>                                     | <b>6</b>  |
| <b>Spørgeskemadesign</b>  | <b>7</b>  |
| <b>Et lokalt forankret kvantitativt studies svagheder</b>             | <b>8</b>  |
| <b>Teori</b>  | <b>9</b>  |
| <b>“Historisk bevidsthed” v. Bernard Eric Jensen</b>                  | <b>9</b>  |
| <b>“Tokulturel ambivalens” v. Kamil Øzerk</b>                         | <b>9</b>  |
| <b>“Interkulturel pædagogik” v. Christian Horst</b>                   | <b>10</b> |
| <b>“Selvforståelse” v. Line Lerche Mørck</b>                          | <b>10</b> |
| <b>Analyse</b>  | <b>11</b> |
| <b>Historiefagets formål og identitet</b>                             | <b>11</b> |
| <b>Læseplanen og historiekanon</b>                                    | <b>12</b> |
| <b>Historiekanon i praksis jf. Vejledning for faget historie 2016</b> | <b>14</b> |
| <b>Historie som identitetsmarkør: et kvantitativt udsnit</b>          | <b>15</b> |
| <b>Vigtigheden af dannelse i dansk historie</b>                       | <b>15</b> |
| <b>Sammenhængskraft og tilknytning</b>                                | <b>16</b> |
| <b>Familie og kulturelle rødder</b>                                   | <b>17</b> |
| <b>Globalt udsyn og religion som identitetsmarkør</b>                 | <b>19</b> |
| <b>Sammenfatning af fund i analyse</b>                                | <b>20</b> |
| <b>Diskussion</b>   | <b>20</b> |
| <b>Historisk bevidsthed og Interkulturel pædagogik</b>                | <b>21</b> |
| <b>Identitetsdannelse i det flerkulturelle klasserum</b>              | <b>22</b> |
| <b>Historiekanon: Har vi overhovedet brug for den?</b>                | <b>23</b> |
| <b>Deltagelsesmulighed og marginalisering</b>                         | <b>24</b> |
| <b>Historiekanon: Revision af kanonpunkter?</b>                       | <b>25</b> |
| <b>Historiekanon -flerkultur, ingen kultur?</b>                       | <b>26</b> |
| <b>Konklusion</b>   | <b>27</b> |

## Indledning

Når vi som lærerstuderende i vores praktikker og evt. private virke som vikarer el. lign. bliver bedt om at undervise i et bestemt emne, er dette emne sjældent tilfældigt udvalgt. Der er da forinden inklusionen i årsplanen blevet taget flere hensyn. Det er læreren pålagt, i et vist omfang, at orientere sig i Fælles Mål for undervisningsfaget historie - både for at sikre sig at eleverne gennem hele deres skolegang kommer til at arbejde med alle kompetenceområder og færdigheds- og vidensmålene indenfor selvsamme, men også at orientere sig i en dansk historiekanon der udkom i 2009, som der skal arbejdes med i højest  $\frac{1}{4}$  af undervisningen (Historieundervisningsvejledning 2019: s. 14-15). Kanonpunkterne står tilbage som nedslag i dansk, europæisk eller verdenshistorie, som eleverne skal stifte bekendtskab med på et eller andet tidspunkt i deres skolegang - det er dog op til læreren at bestemme indhold under emnet, tidsmæssigt omfang, vinkling og hvorledes der arbejdes med de valgte færdigheds- og vidensmål (Historieundervisningsvejledning 2019: s. 17).

Når det kommer til det praktiske arbejde for den enkelte lærer ift. at udvælge undervisningsmateriale bl.a. på baggrund af de nationale styringsdokumenter ovenfor, er der da flere udfordringer man skal tage hensyn til. Undervisningsmaterialer er ikke bias fri idet fortolkninger og vinklinger af historiske emner og fænomener er blevet til inden for en faghistorisk skrivetradition, en særegen kulturkreds, og derudover er der lagt et historisk/geografisk snit, der i sine indlemmelser også tager stilling til hvad der ikke skal fortælles. Således vil en enkelt undervisningsbog have taget oplyste til- og fravalg ift. hvad der bliver præsenteret og de erfaringer, opfattelser og forståelser der ligger til grund for bogen afspejler da et forfatterperspektiv på de historiske fortolkninger, der kommer til udtryk i materialet. Historie er da ikke absolut og objektiv; og afhængig af de undersøgelsesrammer, tidsmæssige, geografiske, kulturelle osv. snit man som forfatter lægger, vil resultatet variere (Kvande & Naastad: s. 87).

## Motivation for undersøgelsen

Da jeg i min 2. praktik på en skole i Taastrup fik til opgave at varetage to 6. klassers historieundervisning, havde jeg frit valg ift. at vælge et nedslagssted i årsplanen og lærebogen "Historie 6". Jeg valgte et forløb omhandlende "Det Osmanniske rige" med dels arbejde i en lærebog, og dels hjemmeskabte opgaver. Uden at gennemgå en længere læremiddelanalyse af de sider der indgik i mit forløb, kan man overordnet sige at bogen behandler "Det Osmanniske rige" som noget fremmed og eksotisk til undersøgelse (Grubb & Poulsen: s.78-96). I den ene 6. klasse, der udelukkende bestod af etnisk danske børn, var alt materialet ny viden, det geografiske område, der udgjorde den historiske arena, relativt ukendt - et par havde været på ferie i Alanya - og overordnet set var relaterbarheden til sultaner, janitsharer, pashaer, basarer og særligt islam ikke eksisterende i klasserummet. I den anden 6. klasse, som var en nystartet klasse med optag fra mange af de andre skoler i lokalområdet, var den kulturelle sammensætning derimod mindre homogen. Flere af eleverne havde enten forældre, bedsteforældre eller forfædre med ophav inden for "Det Osmanniske riges" gamle grænser i Lilleasien og Mellemøsten. Hos dette segment af elevflokket var entusiasmen omkring emnet høj, og ærgerligheden stor over at osmannerne led nederlag på billedet "Slaget om Wien" fra 1683 (Grubb & Poulsen: s. 91), som vi analyserede i undervisningen. Jeg foreslog at man kunne gå hjem og læse om sultan Mehmed d. 2 og Konstantinopels fald hvis man var interesseret i, at læse om en osmannisk sejr, hvilket et par af eleverne fremlagde om ugen efter på egen opfordring.

Oplevelsen af de 2 forskellige niveauer af engagement og motivation i historieundervisningen i de 2 klasser fik mig til at tænke på da vi i undervisningen på lærerstudiet læste om Gisling Kjelleholds undersøgelse af norske elever i 8-10 klasse fra henholdsvis norsk- og minoritetsbaggrunds forhold til forskellige dele af historien. Således kommer Kjellehold i undersøgelsen frem til at religionshistorie, familiehistorie og historie om forældrenes hjemland, bliver tillagt større betydning og vægt hos minoritetsbørn end eksempelvis norsk historie (Kjellehold 2011: s. V) . Selvsamme undersøgelse er ikke mig bekendt lavet på danske skolebørn, selvom viden om dette emne i høj grad kunne være brugbart ude på de danske skoler.

## Mangfoldighed vs. Historiekanon

Rosenzweig og Thelen gennemførte i 1990'erne undersøgelsen: *The presence of the past: popular uses of history in American life*, hvori de bl.a. spurgte amerikanerne ind til i hvilke situationer de følte sig mest forbundet til fortiden. Af valgmulighederne som respondenterne blev præsenteret for, havde "gathering with the family" det højeste udslag, hvorimod undervisning i historie scorede lavest (Pietras & Poulsen : s. 77). Derudover viste undersøgelsen også at respondenterne fandt familie- og slægtshistorie mest interessant (Kjellebold : s. 13). Sammenholdt med Kjellebolds undersøgelse, hvori de norske elever med minoritetsbaggrund rangerede religionshistorie, familiehistorie og historie fra forældrenes hjemland over norsk historie, hvordan ser det da ud med den danske Historiekanon ift. at skabe grobund for motivation og historisk identitetsdannelse? Kjellebold refererer i sin undersøgelse til Anton Hoëms teori om skolen som et socialiseringssystem (Kjellebold: s. 63-64), der siger: at i en skole hvor elever, forældre og lærere udgør et værdi- og interessefællesskab vil eleverne have nemmere ved at opleve undervisningen som meningsfuld. Påvirkningen fra hjemmet og skolen vil forstærke hinanden i og med de afspejler samme værdigrundlag. Hos børn med minoritetsbaggrund kan eleven opleve mindre sammenfald i de værdier der bliver lagt vægt på hjemme og i skolen. Dette giver en dårligere læringskurve, svagere identitetsudvikling og en oplevelse af meningsløshed. Dette forhold betegner Kjellebold med begrebet *tokulturell ambivalens* lånt af Kamil Øzerk. Det vil groft sagt sige, at såfremt man ønsker, at give børn med minoritetsbaggrund samme lærings- og udviklingsmuligheder i den danske folkeskole som de etnisk danske elever, ligger der for lærerne et kæmpestort arbejde ift. at tilrettelægge undervisning og lægge en årsplan, der tager hensyn til alle elevers kulturelle baggrund. Dog hvis man tager historiefagets formål for sig selv, er vægtningen af den danske kultur og historie den eneste nævnte, og der er dermed ikke lagt op til at historieundervisningen bør understøtte andet end den. I FN's Børnerettighedskonvention artikel 29c står der

*"Deltagerstaterne er enige om, at uddannelsen af barnet skal have til hensigt at udvikle respekt for barnets forældre, dets egen kulturelle identitet, sprog og værdier, og for de nationale værdier i det land, hvor barnet er bosat, og i landet, hvorfra barnet oprindeligt stammer og for kulturer, der adskiller sig fra barnets egen kultur ..."* (FN's Børnerettighedskonvention)

Dette punkt, i en af Danmark ratificeret konvention, lægger i dets ordlyd op til en mere lige fordeling ift. at tilgodese både respekten for barnets forældre og kulturelle identitet, og værdierne i det land barnet er bosat. Dette stiller det umiddelbare spørgsmål: om et kulturelt dannende fag som historie, der i Kjelleholds undersøgelse bliver intrinsisk forbundet med identitetsdannelse, har en overdreven vægtning af dansk og europæisk kultur og historie, og dermed efterlader børn med minoritetsbaggrund med ringe mulighed for at finde mening med undervisningen og i forlængelse dygtiggøre sig i skolen? Når Undervisningsministeriets styringsdokumenter i deres ordlyd og i deres selektive kanonisering favoriserer dansk og europæisk historie, skaber det da grobund for en tokulturel ambivalens og værdimæssig dissonans i klasserummet, der er med til at dele klassen i os/dem relationer?

Således bliver mit undersøgelsesspørgsmål:

*“Hvilken betydning tillægger udskolingselever historie i deres identitetsdannelse, og hvorledes understøtter undervisning i Faghæftets Historiekanon det flerkulturelle klasserum?”*

## **Metode**

Ud af mit undersøgelsesspørgsmål fremgår da 2 forskellige delelementer jeg i dette metodeafsnit vil forholde mig til. Første delelement er undersøgelsesmængderne hvorfra der skal drages empiri. Den ene undersøgelsesmængde er så at sige et statisk sæt data, idet Undervisningsministeriets styringsdokumenter i form af Faghæftet -, Undervisningsvejledningen-, og Læseplan for faget historie, allerede er givet og nedskrevet. Dertil har vi “Rapport fra udvalget til styrkelse af historie i Folkeskolen” (2006), hvori den daværende regerings intention om forskellige tiltag for at styrke faget historie, er indskrevet. Men fra intention og anbefalinger, som rapporten gav til regeringen, og til den praktiske udformning af Faghæfte har foregået en udvælgelsesproces. Som udenforstående ville det kræve et omfattende analysearbejde, at sætte nål i hvilke anbefalinger der er helt, delvis eller ikke er fulgt til dørs. Indeværende opgave vil i forlængelse af undersøgelsesspørgsmålet beskæftige sig med formuleringer fra styringsdokumenterne i deres færdige form, med undtagelse af processen omkring tilblivelsen af “Historiekanon”, da der i anbefalingerne dertil foreligger essentiel information ift. hvordan kommissionen mente at en sådan burde

afspejle det brede danske samfund, og skulle være en dynamisk størrelse ift. løbende revision og repræsentation af samfundets kulturelle og politiske sammensætning.

Den 2. del af undersøgelsesmængden er elever fra udskolingen - nærmere bestemt eleverne fra 7. klasse på en skole i Husum hvor min empiriindsamling fandt sted. I denne del af undersøgelsesmængden er det eleverne der skal agere dataproducenter. De statistiske data fra denne indsamling vil da blive komparativt holdt op med resultater fra Gisle Kjelleholds norske undersøgelse.

Andet delelement af undersøgelsesspørgsmålet er en hypotese der mestendels fremgår subtekstuel gennem begrebet "flerkulturelt klasserum". Hypotesen er formuleret i lyset af bredere undersøgelser af samme art fra Holland, England og Norge, og går i sin enkelthed ud på at motivationen for at deltage i historieundervisningen kan variere afhængig af afstemning mellem den enkelte elevs kulturelle tilhørsforhold og det interesse- og værdifællesskab som emnerne i årsplanen, og dermed undervisningen, afspejler. Herved forstås at undervisning i kanonpunkter, der mestendels tager udgangspunkt i dansk og europæisk historie, muligvis ikke forekommer lige motiverende for alle elever i klasserummet.

## **Kvalificering af undersøgelsesmængde**

### **Faghæfte for Historie 2019**

Når jeg i denne undersøgelse har valgt at beskæftige mig med Faghæftet for undervisningsfaget historie er der flere grunde hertil. Under læreruddannelsen bliver vi i forbindelse med udarbejdelsen af læringssekvenser, uanset undervisningsfag bedt om orientere os i Fælles Mål når vi skal planlægge undervisningsindhold og arbejdsmetoder. I Fælles Mål for historie kan man da finde færdigheds- og vidensmål indenfor 3 kompetenceområder og ligeledes historiekanonisk indhold elever bør arbejde med i løbet af deres skoletid. Og i den forbindelse er ordet "bør" essentielt; Fælles Mål blev fra 2003-2006 introduceret som bindende trinmål, som erstatning for Klare Mål der kun var af vejledende natur (jf. Fælles Mål Historisk UVM.dk). I 2017 blev de bindende trinmål erstattet af bindende rammer i Fælles Mål og vejledende færdigheds- og vidensmål.

Formålet med undersøgelsen af disse nationale styringsdokumenter og derudover “Rapporten fra udvalget til styrkelse af historie i Folkeskolen” (2006), der har lagt grund til udfærdigelsen af Faghæftet, er da at lade dem agere indfaldsvinkel til resten af undersøgelsen. Faghæftet og anbefalingerne vil jeg lade stå som Børne- og Undervisningsministeriets svar på hvordan man som lærer opfylder de paragraffer af Folkeskolens Formål, der har med dansk historie og kultur at gøre. Jeg vil da ikke indgå i en diskussion med styringsdokumenterne om danskhed, og hvad det vil sige at være dansk. såfremt man accepterer præmissen at historiefaget er kulturformidlende og identitetsdannende, må fagets formål, fagets identitet og Historiekanon være formuleret på en måde, der afspejler Børne- og Undervisningsministeriets opfattelse af ovenstående spørgsmål, og i forlængelse deraf det officielle Danmarks holdning til selvsamme.

### **Spørgeskemadesign**

Spørgeskemaet i min undersøgelse kommer som tidligere nævnt til at lægge sig i slipstrømmen af lignende undersøgelser, og da særligt Gisle Kjelleholds undersøgelse lavet i forbindelse med hans kandidatafhandling “Historie og identitet i den flerkulturelle skole”, hvor han undersøger norske ungdomsskoleelevers (svarende til udskoling i DK) forhold til historie i -og udenfor skolen (Kjellehold 2011: Bilag A). I tilrettelæggelsen af undersøgelsens design er der prioriteret ikke at ændre det helt store på ordlyden af spørgsmålene sammenlignet med skemaet i Kjelleholds undersøgelse (se Bilag 1). Hvor han kiggede på etnisk norske elever og elever med etnisk minoritetsbaggrund, og han i sin undersøgelse havde et endnu bredere favnende undersøgelsesdesign, er det flere af de samme facetter af historie og historieundervisning jeg i min undersøgelse vil beskæftige mig med. Det vil både give et spændende sammenligningsgrundlag for data med Kjelleholds undersøgelse, og på samme tid måske kunne identificere svagheder eller mangler i Faghæftets sammensætning ift. virkeligheden ude i klasserummene. Spørgeskemaet hører under kategorien “kvantitativt interview” hvori fænomenet “identitetsdannelse i historieundervisningen” ønskes belyst. Modellen har karakter af et fænomenologisk survey (Andersen 2014: s. 106), hvori eleverne bliver mødt af en serie af lukkede spørgsmål med svarmuligheder. Fordelen ved et spørgeskema af denne art er da, at det er lettere at udtrække tendenser og svarmønstre til analyse på baggrund af de elevkategoriserings- og segmenteringsnit der lægges. Det er ligeledes lettere at kvantificere og modellere empirien i figurer og diagrammer, og således synliggøre undersøgelsesmængdens holdning til spørgsmålene i svarøjeblikket. Derudover er

det muligt at undersøge større antal af elever, således at empiriens forsøg på at beskrive et fænomen kvalificeres, og ikke kan affejes med at den er kun er gældende for den ene klasse, på den ene skole, i den ene by der blev undersøgt. Ulempen ved undersøgelser af denne art er at der i de simple spørgsmål og firkantede kategorier går noget nuance tabt, og at de konklusioner undersøgeren drager af empirien, i virkeligheden siger mere om forsøgsopstillingen, og måden spørgsmålene bliver stillet på end rent faktiske forhold i undersøgelsesmængden. Tabet af nuance kunne man som undersøger imødegå ved at udtage stikprøver af undersøgelsesmængden til opfølgende interview, med mere åbne spørgsmål, hvor den interviewede havde mulighed for at reflektere og svare med egne ord.

I spørgeskemaet bliver eleverne først bedt om at placere sig selv i en kønskategori, for så at angive deres eget og deres forældres fødeland. Dernæst bliver de bedt om at vurdere hvor enige de er i 12 udsagn vedr. deres forhold til historie generelt, og efterfølgende 9 hvor de skal forholde sig til hvilke tematiske snit de finder mest interessante i historie. Når der i spørgeskemaets kategorisering af eleverne lægges et snit der hedder "etnisk danske" elever og elever med "etnisk minoritetsbaggrund" kan dette problematiseres. Tilvalget af dette snit kan måske opfattes som om jeg med denne undersøgelse vil bidrage til at forstærke et "Os/Dem" skisme i den danske folkeskole, og dermed bekender indvandrerkritisk kulør. Jeg vil dog med disse kategoriseringer ikke anfægte at der i den danske folkeskole er en uoverskueligt bred vifte af kulturelle baggrunde og "måder" at være dansk folkeskole elev. Jeg vil snarere bruge empirien mhp. at diskutere hvorvidt UVM's styringsdokumenter favner det flerkulturelle klasserum med dets anbefalinger, og styringsgreb ift. at opfylde Folkeskolens formålsparagraf.<sup>1</sup>

### **Et lokalt forankret kvantitativt studies svagheder**

Da indeværende undersøgelse handler om identitetsdannelse i historieundervisningen i det flerkulturelle klasserum, er det nødvendigt at forholde sig til den specifikke svarmængde det lykkedes at involvere i undersøgelsen. Der opstår da et par svagheder forbundet med at udtrække tendenser fra et kvantitativt studie med 56 respondenter. Således er mit spørgeskema kun blevet besvaret på en årgang på en skole i Husum, hvor elevsammensætningen, omend fint repræsentativ for en skole i københavnsområdet, nok ikke ligner selvsamme på en landsbyskole i Vestjylland. Således bliver alle tendenser udtrukket af

---

<sup>1</sup> Dele af ovenstående afsnit er blevet til ifm. BA 1 modulets SP 1 og 2



svar fra respondenterne kun sigende for forholdet til historiefaget på denne ene årgang på denne ene skole. Man kan ligeledes påpege at 56 respondenter er i underkanten af hvad man kan ønske sig ift. at kunne drage lødige konklusioner ud fra tilgængelig svardata.

Tendenserne fra indeværende kvantitative studie bliver da brugt som et eksempel på en udskolingsårgang på en dansk skole i Københavnsområdet, der kan bruges som sammenligningsgrundlag ift. fundene i Kjelleholds norske undersøgelse. Tendenserne udtrykket af denne undersøgelse påstår dermed ikke at være gældende i hele den danske folkeskole på nationalt plan.

## Teori

### “Historisk bevidsthed” v. Bernard Eric Jensen

“Historisk bevidsthed” som defineret af Bernard Eric Jensen, er et spørgsmål om hvordan bevidstheden om fortolkninger af fortiden sætter sit præg på nutiden og forventningerne til fremtiden, og at disse fortidsfortolkninger også ændres i takt med at der sker forskydninger i vor samtidsforståelse. Denne penduleffekt udgør en central del af menneskets opfattelse af sig selv og omverdenen, idet ændringer og forskydninger i disse kan medføre en form for refleksiv handlingsregulering (Jensen 1996: s. 6). Når menneskets praktiske bevidsthed og sociale videnslager aktiveres, idet en given handling skal afvejes og denne bevægelse mellem selvopfattelse, social positionering og handling sker, er det da den proces som i faghæftet er beskrevet som: “Den indsigt kan eleverne bruge til at perspektivere deres hverdags - og samfundsliv ...” (Faghæfte Historie 2019: s. 28)? Ifølge Jensen er det et eksistentielt grundvilkår for mennesket at orientere sig i tid og rum for at finde mening i tilværelsen, og det er i denne undersøgelse af selvet som historieskabt og historieskabende, at den “historiske bevidsthed” opøves. Det er i elevens egen livsverden at de største forskydninger og udvikling i den historiske bevidsthed sker, og det bliver da skolefagets vigtigste funktion at systematisere og bevidstgøre eleven i dennes kompetencer til at undersøge, forstå og fortolke (Pietras & Poulsen 2016, s. 79-80).<sup>2</sup>

### “Tokulturel ambivalens” v. Kamil Øzerk

“Tokulturel ambivalens” som defineret af Kamil Øzerk, handler om hvordan elever med minoritetsbaggrund kan opleve en kulturel splittelse mellem hjemmet og venners kulturelle

---

<sup>2</sup> Ovenstående afsnit om “Historisk Bevidsthed” er blevet til ifm. BA1 SP 1 og 2

fællesskab, og de værdier eleven møder i skolesammenhæng. Øzerk understreger at ambivalensen kan være hæmmende for elevens indlæring, da det både kan udvikle sig til skam over egen kultur eller fjendskab mod majoritetskulturen, såfremt skolen ikke lykkes med at omfavne og anerkende elevens mangfoldige kulturelle facetter i deres identitet (Øzerk 2008 i Kjellefeldt 2008, s. 64).

### **“Interkulturel pædagogik” v. Christian Horst**

I den interkulturelle pædagogik anerkendes uddannelse som en af de vigtigste faktorer ift. at skabe sammenhængskraft i et samfund. Det handler da om at gentænke uddannelsessektoren for i højere grad at få den til at afspejle samfundets sociale- og kulturelle forandringsproces ift. befolkningssammensætning og komplekse sociale og etniske forudsætninger. Det er inden for tankegangen en nødvendighed for et samfund at bygge bro mellem disse komplekse forudsætninger og stigende faglige krav i uddannelsessystemet for at skabe deltagende medborgere med loyalitet over for den demokratiske styreform. Interkulturel pædagogik handler da ikke om at skylle al tradition og majoritetskultur ud med badevandet til fordel for et :” *uspecificeret etnisk sammenskudsgilde*” (Horst 2006, s.14). Det handler i stedet om at udvikle en undervisning, der anerkender de etniske og sociale kompleksiteter i samfundet, hvorunder alle får samme høje sproglige og kulturelle kompetence indenfor majoritetskulturen- og sproget. I en læringssammenhæng bør det foregå med anerkendelse, respekt for og inddragelse af de etniske forudsætninger hos alle elever. Den interkulturelle pædagogik står i modsætning til den nationale identitetspolitik, som ser en fastholdelse af majoritetskulturen for enhver pris, og som arbejder ud fra et statisk kulturbegreb. Dette kan føre til uddannelsesmæssig marginalisering i form af lavt tilegnelsesniveau og diskrimination af elever med anden etnisk baggrund end dansk (Horst 2006, s.15). Kulturbegrebet er i dag langt mindre essentialistisk, men i stedet en dynamisk størrelse der konstant bliver til og genforhandlet i takt med samfundets udvikling i social og kulturel kompleksitet, og handler i stedet for traditionsanalyse om afdækning af magtpositioner og fortolkninger af sociale positioner og deres diskursive udtryk (Horst 2006, s. 16)

### **“Selvforståelse” v. Line Lerche Mørck**

Line Lerche Mørck lægger sig i sin forståelse af begrebet “selvforståelse” i forlængelse af Holzkamps og Dreiers brug af begrebet. Denne handler om hvordan mennesket kommer til en forståelse af sig selv og andre ved at indgå i forskellige fællesskaber og

handlesammenhænge. Begrebet hviler på et praktisk fundament, idet man fokuserer på hvordan en person lever og handler, frem for en essentialistisk forståelse af identitet som en indre struktur, der kan opnås, give mening og være handlingsregulerende i livet. I forhold til indeværende undersøgelse er denne "selvforståelse" en interessant vinkel at lægge på personers væren og handlen, idet begrebet åbner op for, at man kan forstå sig selv forskelligt afhængigt af hvilket praksisfællesskab man indgår i (Mørck 2006, s. 45). Således kan "selvforståelsen" variere, afhængig af om man befinder sig i hjemmet, i skolen eller til fritidsaktiviteter og indkapsler således et mere kontekstafhængig identitetsbegreb, der ligger godt i tråd med Øzerks begreb om *tokulturell ambivalens*.

## Analyse

### Historiefagets formål og identitet

I Undervisningsministeriets "Faghæfte for undervisningsfaget historie" står det beskrevet hvorledes faget skal bidrage til dannelsesopgaven i den danske folkeskole. Uden at redegøre for totaliteten af dannelsesopgaven i den danske folkeskole jf. formålet, kan det groft deles i 3 hovedpunkter: 1) at give eleverne kundskaber, indsigt, og perspektiv på Danmark og verden; 2) at indøve arbejdsmetoder til at selvstændiggøre eleverne; og sidst 3) at klargøre eleverne til at træde ind i det danske samfund med alt hvad der hedder pligter, regler og værdi- og interesse fællesskab. Således søges der i Faghæftet at redegøre for hvordan formuleringerne om fortrolighed med dansk kultur og historie og forståelse for andre lande og kulturer i Folkeskolens Formål, skal bringes i spil i undervisningen. Der ligger da i formuleringerne fra Folkeskolens Formål en antagelse om at dansk historie og kultur har været påvirket af og påvirker samspillet med omverdenen, og det understreges ligeledes at "dansk historie" ikke er begrænset til Danmark som geografisk rum (Faghæfte Historie 2019: s. 27). At Danmark ikke er begrænset til det geografiske rum, kan da enten forstås som: Danmark i hele det historiske Rigsfællesskabs udstrækning, med berøringsflader, interessesfærer osv., dog kan det også læses som at Danmark er mere end dets land, by, mark og skov. At Danmark også er et sæt værdier og normer, menneskene der bor der, og at disse er blevet til over tid, og stadig genforhandles og reetableres i takt med historiens gang. Sagt med andre ord: Danmark og det danske samfund er et produkt af en historie, og samfundets indbyggere er til stadighed med til at skabe historie. Uden at gå ind i en diskussion om hvad det vil sige at være dansk i Danmark, er det interessant at der som formålet står, lægges op til at der er en umiddelbart

erkendbar “dansk kultur og historie”, og at eleverne i takt med arbejdet, rettet mod fortrolighed med disse, opbygger og styrker sammenhængskraften til de fællesskaber eleverne tilhører. At arbejde målrettet med synet for at individ og fællesskab er såvel historieskabte som historieskabende og samspillet mellem fortidsfortolkninger, nutidsforståelser og fremtidsforventninger, er en anden måde at sige vi i faget skal arbejde med elevernes “historiske bevidsthed” (Faghæfte Historie 2019: s. 28).

Når faget historie da skal facilitere en form for kulturformidling, et kritisk blik, historisk overblik og, i takt med eleverne livsverden udvider sig, udvikle deres “historiske bevidsthed”, er det da en ret overvældende påvirkning af eleverne og deres individuelle personlighed, perspektiv og handlemønstre der egentlig ønskes. Derfor vil jeg i denne undersøgelse forsøge at stille skarpt på denne identitetsdannelsesproces der ønskes fremmet hos elever landet over jf. UVM’s faghæfte for historie.<sup>3</sup>

### **Læseplanen og historiekanon**

I “Læseplanen for historie” er der, som tidligere nævnt, integreret en “Historiekanon”, der ved afslutning af 9. klasse skal være gennemgået. Kanonlisten indeholder personer eller afgrænsede begivenheder, der repræsenterer forandringer eller brud tillagt stor betydning for eftertiden. Kimen til historiekanon blev lagt i 2006, da Folketinget ved et bredt forlig blev enige om at inddrage dansk kultur og kulturarv i Folkeskolens formålsparagraf med formuleringen: “ ... gøre dem (eleverne) fortrolige med dansk kultur og historie, give dem forståelse for andre lande og kulturer” (Folkeskolen Formål). Samme år nedsatte Bertel Haarder (daværende undervisningsminister) et ekspertråd, der skulle udarbejde anbefalinger til tiltag, som kunne styrke historiefaget. Et af arbejdsområderne ekspertudvalget blev stillet i udsigt, blev formuleret således:

*“Det er regeringens opfattelse, at elever i folkeskolen ikke i tilstrækkelig grad er fortrolige med fortællingerne fra Danmarks historie, og at de ikke har tilstrækkeligt kendskab til andre nationers historie. Som noget nyt vil regeringen indføre en historiekanon” (Rapport fra udvalget til styrkelse af historie i Folkeskolen 2006)*

---

<sup>3</sup> Dele af ovenstående afsnit om “Historiefagets formål og identitet” er blevet til ifm. BA 1 SP 1 og 2

Kanon er da for regeringen et svar på, hvordan vi som skole kan imødegå en udvikling, hvor elever i Folkeskolen ikke er bekendt med dansk historie og de fortællinger der knytter sig hertil, og at dette kendskab er en hjørnesten i skolens dannelsesopgave, der går ud på at styrke sammenholdet og elevernes opfattelse af tilhør til det danske kulturelle fællesskab.

Således er der med denne kanon fra Undervisningsministeriets side lagt kimen til en rygrad af information, der mindst skal gennemgås én gang i historieundervisningen. Listen udgøres af i alt 29 nedslag; af de 29 har 23 helt eller delvist udgangspunkt i Danmark og dansk kultur, og af de tilbageværende emner/personer hører resten til i occidentalske del af verden bortset fra Tutankhamon. Når man sammenholder hvor occidentalt bundet de historiekanoniske nedslag er og ambitionen om at:

*“... kanonpunkterne, som det øvrige indhold, gøres meningsfulde og relevante for eleverne, knyttes til færdigheds- og vidensområderne og medvirke til, at eleverne når kompetencemålene.”* (Historieundervisningsvejledning 2019: s. 17)

med fagformålet for historie der lover sammenhængsforståelse og overblik, der kan bruges i hverdags- og samfundsliv, og desuden skal medvirke til at styrke elevernes historiske bevidsthed og identitet, er der påfaldende lidt information om hvilken slags historisk bevidsthed og identitet der ønskes styrket.

Anbefalingerne til hvorledes kanonpunkterne skulle inddrages og bruges i historieundervisningen, og selve formålet med dem, kan opsummeres i følgende 5 punkter:

1. Kanonpunkterne udgøres af centralt historiefagligt stof med væsentlige brud og forandringer med symbolværdi, og mulighed for perspektivering
  2. Kanon bør tages op til revision løbende i takt med samfundet og historieopfattelsens udvikling
  3. Punkter opstilles kronologisk og bør indgå i denne rækkefølge tilpasset elevernes klassetrin og historiefaglige formåen
  4. Undervisningsvejledningen bør give forslag til perspektiveringer til hvert punkt
  5. Kanon tager højde for samfundets politiske og kulturelle sammensætning således alle grupperinger oplever sig repræsenteret i materialet
- (Rapport fra udvalget til styrkelse af historie i Folkeskolen 2006, s. 5-6)

I forhold til indeværende opgaves undersøgelsesspørgsmål er pkt. 2 og 5 ovenfor af essentiel betydning. Således må man antage at udvikling og revision af kanonpunkterne, der følger udviklingen i samfundet ikke kun har at gøre med hvor enten nationalistisk eller internationalt orienteret Folketinget er sat sammen. Hvis man da kigger på formuleringen vedr. samfundets politiske og kulturelle grupperinger bør afspejles i punkterne, er der i indholdsdimensionen en anbefaling om at de skal afspejle den brede befolkning. Og så langt som vi kalder den danske folkeskole for en afspejling af det brede samfund, og i sin elevsammensætning et tilnærmelsesvis demografisk gennemsnit ift. politisk og kulturel baggrund, må man da udlede at kanonpunkterne bør indeholde et niveau af repræsentation i sin indholdsdimension.

### **Historiekanon i praksis jf. Vejledning for faget historie 2016**

I Undervisningsministeriets: "Vejledning for faget historie 2016" fremgår det, at der i faget historie skal undervises læringsmålstyret. Dvs. at man i historieundervisningen først skal gøre sig klart hvilke læringsmål man ønsker eleverne skal opnå af aktiviteterne i klasserummet, og først efterfølgende skal finde et emne hvori arbejdet med de historiefaglige kompetencer og færdigheder kan finde sted. Det er da forskellen på den læringsmålstyrede og den emnestyrede undervisning der er i spil. Man kan da undre sig over hvordan en historiekanon, der ret beset er en liste med 29 emner, passer ind i en grundtanke ift. læringsideal der lægger mere vægt på udvælgelse af læringsmål end valg af emne. Således ønskes det at:

*"Læringsmålene er mål for det, eleverne skal lære og er styrende for lærerens valg af undervisningens indhold, forløb og aktiviteter. De nye Fælles Mål skal understøtte lærerens arbejde med læringsmål."* (Undervisningsministeriets: Vejledning for faget historie 2016, stk. 3).

Sammenholdt med ønsket om at alle emner skal berøres inden 9. klasse er afsluttet, og anbefalingen om at undervisningen i kanonpunkterne maksimalt bør lægge beslag på ¼ del af undervisningstiden (Vejledning for faget historie 2016, s. 17), kan man da stille spørgsmål til hvorledes et læringsmålstyret ideal bliver udvandet idet man op til ¼ af tiden er bundet til undervisning i bestemte emner.

### **Historie som identitetsmarkør: et kvantitativt udsnit**

I denne del af analysen kommer indeværende opgave til at behandle nogle forskellige udsnit af den spørgeskemaundersøgelse jeg gennemførte på 7. årgang på skolen i Husum (se Bilag 2). Selve designet er allerede gennemgået i eget afsnit, så dette afsnit kommer i stedet til at beskæftige sig med følgende kvantitative udsnit: 1) Etnisk danske elever med etnisk danske forældre, 2) elever der er født i Danmark af forældre med minoritetsbaggrund, og 3) elever ikke født i Danmark med min. 1 forælder der ikke er født i Danmark, hvor 2 og 3 er sammenfattet under kategorien "elever med etnisk minoritetsbaggrund".

### **Vigtigheden af dannelse i dansk historie**

Hvis der først kastes blik på kategorien: Etnisk danske elever er der flere interessante fund. Ud af de 30 respondenter der faldt under denne kategori, vurderede 24 at de var enige eller meget enige i påstand 5: "Det er vigtigt at have viden om dansk historie". Der er ligeledes i påstand 6: "Når jeg lærer om historie får jeg en bedre forståelse for det danske samfund", en tilslutning på 19 respondenter i enig/meget enig svarkategorierne. Man kan da se en tendens i, at de etnisk danske elever i denne svarmængde både kan se dannelsesaspektet i undervisningen i dansk historie og ligeledes mener at det er en vigtig del af deres selvforståelse. Hvis vi da tager fat i kategorien: Elever med minoritetsbaggrund, kan vi ud fra samme påstande analysere et sammenligningsgrundlag. Således mener her kun godt halvdelen at viden om dansk historie er vigtigt. Hvis man da i samme kategori kaster et blik på påstand 6, mener 9/26 at de får en bedre forståelse for det danske samfund når de lærer om historie. I denne sammenligning kan vi se en signifikant forskel de 2 grupperinger imellem, og tendensen ville da kunne beskrives: elever med etnisk minoritetsbaggrund mener ikke i lige så høj grad at viden om dansk historie er vigtig og adgangsgivende for at forstå det danske samfund, som elever født i Danmark med etnisk danske forældre (se: Bilag 3, Figur 1). Hvis vi da sammenligner med Kjelleholds norske undersøgelse fandt den at: "*Flere etnisk norske elever enn elever med minoritetsbakgrunn mener at kunnskap om norsk historie er viktig*" (Kjellehold 2011, s. 40). Han tilskriver forskellen mellem de etnisk norske og elever med minoritetsbaggrund, at mange af eleverne er førstegenerationsindvandrere, og har fået en del af deres opvækst i andet land, og derfor ikke har samme tilknytning til norsk historie. Indeværende undersøgelse antal af respondenter er en del lavere end den norske undersøgelse, og har kun 6 elever der kan karakteriseres som førstegenerationsindvandrere, og det ville da være en fejltolkning, at tilskrive forskellen mellem de etnisk danske elever og

elever med minoritetsbaggrund det forhold. Man kan dog spekulere i om dansk historie, som den bliver undervist i Folkeskolen, i højere grad appellerer til de etnisk danske elever, og at de i opbyggelsen af deres selvforståelse spejler sig bedre i materialet. Faktorer som at der i hjemmet og i omgangskredsen er et ønske om at opretholde en tilknytning til de kulturelle rødder, kan også bære en del af forklaringen. Man kan da her tage fat i Kamil Øzerks begreb om: *tokulturell ambivalens* (Øzerk i Sand 2008: s. 123), da det kan være med til at beskrive den manglende identitetsmæssige tilknytning til landet man bor i. Således kan elever med minoritetsbaggrund opleve en splittelse mellem den virkelighed de møder i historieundervisningen og hjemmets dyrkelse af det gamle hjemlands kulturelle rødder og værdier. Man kan da i en sidebemærkning nævne, at det oprindeligt var en af tankerne bag Historiekanon at: styrke elevernes viden om dansk historie, og bidrage til en sammenhængskraft og elevernes opfattelse af tilhør til det danske kulturelle fællesskab. Når der da også er en signifikant forskel i spørgsmålet om historie giver en bedre forståelse af det danske samfund, er det nok urimeligt at tilskrive hele forskellen, at elever med minoritetsbaggrund ikke føler sig repræsenteret i hverken kanon eller den generelle historieundervisning. Man kan dog se en tendens i at de etnisk danske elever, på netop denne skole, i højere grad kan se formålet med historiefaget som adgangsgivende til at forstå det danske samfund og de værdier det bygger på.

### **Sammenhængskraft og tilknytning**

Hvis man da kaster et blik på påstand 10: "Hvis man vil være ægte dansk skal man kunne dansk historie", mener eleverne i minoritetbaggrundskategorien på linje med de etnisk danske elever, at der ikke er nogen sammenhæng mellem det at være dansk og viden om dansk historie. Således svarer 21/30 etnisk danske elever at de er enten uenige eller meget uenige mens 12/26 elever med minoritetsbaggrund svarer ligeså. I påstand 11: "Jeg føler mig knyttet til dansk historie", svarer eleverne med minoritetsbaggrund 14/26 hverken/eller mens den resterende svarmængde inden for denne elevkategori positionerer sig som enten uenig eller meget uenig. Hos de etnisk danske elever svarer 19/30 hverken/eller, mens 8/30 erklærer sig uenig i påstanden. Resultaterne i Kjelleholds undersøgelse afspejler samme resultat: at de etnisk norske ikke føler sig knyttet til norsk historie. Han forklarer resultatet gennem fundene i en anden undersøgelse - Youth and history - der fandt at norske elever havde en lav interesse for norsk historie (Kjellehold 2008, s. 45). Om tilfældet er det samme i den danske folkeskole kan indeværende opgaves spørgeskemaundersøgelse ikke give svar på, men man kan dog



stille spørgsmålstejn ved, hvordan der ikke kan være en sammenhæng mellem at størstedelen af eleverne mente, at det var vigtigt at have viden om dansk historie, og en reel interesse i at lære om selvsamme.

Når det i styringsdokumenterne er ønsket at Historiekanon skal være med til at skabe sammenhængsforståelse, og en følelse af tilknytning til dansk historie og de fortællinger der hører sig dertil, er påstand 13: "En fælles historie skaber fælles bånd mellem mennesker", interessant at sætte under lup. Når kommissionen for styrkelsen af faget historie i deres rapport anbefalinger dels siger at Historiekanon bør tages op til revision i takt med samfundets - og historieopfattelsens udvikling, og derudover understreger at den bør afspejle samfundets politiske og kulturelle sammensætning, er det da et spørgsmål om hvorvidt denne kanon kan ses som et udtryk for en fællesskabsdannende samling af fortællinger (Rapport fra udvalget til styrkelse af historie i Folkeskolen 2006, s. 5-6). Til påstanden svarer 13 ud af 30 af de etnisk danske elever at de er enten enige eller meget enige, og ca. samme mængde respondenter hverken/eller. Selve formuleringen af spørgsmålet kan måske forklare udslaget i hverken/eller da udtryk som "fælles historie" og "fælles bånd" bærer en grad af indforstået betydning, der kræver indsigt i strømninger i historiefaget, og derfor ikke nødvendigvis oversætter sig til en 7. klasses elev. Blandt eleverne med minoritetsbaggrund svarer 18 ud af 26 hverken/eller, og man kan da igen tillægge de utilgængelige betydningslag i spørgsmålet, at så stor en andel ender i en svarkategori der i sin uafklarethed svært lader sig analysere.

### **Familie og kulturelle rødder**

Vi har nu set på de dele af spørgeskemaet, der for både elever af etnisk dansk herkomst og elever af anden etnisk herkomst end dansk, har handlet om deres tilknytning til Danmark, det danske samfund og dansk historie, og i hvor høj grad disse bliver brugt som identitetsmarkører. Hvis vi da kigger tilbage på tidligere nævnte undersøgelse af Rosenzweig og Thelen, der fandt at amerikanere følte sig mest forbundet til historien når de var samlet med familien (Pietras & Poulsen : s. 77), er det da også relevant for indeværende undersøgelse at adressere de nærmere familiære relationer, og elevernes forhold til de dele af historien der knytter sig til dem. Sidste påstand vi vil se på er da: "Jeg føler mig tilknyttet til mine forfædre", der for vores 2 elevgrupperinger enten vil pege tilbage på historiske personer, der har levet i Danmark eller i et evt. gammelt hjemland. Af de etnisk danske elever svarer 22/30 enten enig eller meget enig til denne påstand, og viser da umiddelbart meget stor

tilslutning (Bilag 3: figur 2). Den store tilslutning er ikke så underlig igen hvis man sætter det i perspektiv af hvor de historiske personers fortællinger har udspillet sig. Om man tænker forfædre som bedsteforældre/oldeforældre eller længere bagud i generationerne vil det for mange af de etnisk danske elever svare til at læse eller høre om dansk historie. Man kan da kaste et blik tilbage på påstand 11, hvor et flertal af samme respondentgruppe ikke i stor grad følte sig knyttet til dansk historie, og undre sig over hvordan de 2 adskiller sig hos eleverne. Man kan her forklare forskellen ud fra Bernard Eric Jensens begreb om "Historisk bevidsthed", idet at selvsamme primært bliver produceret, forandret og udvikler sig indenfor elevernes egen livsverden, og i mindre grad i skolefaget historie (Pietras & Poulsen 2016, s. 80). Således har eleverne når de orienterer sig i tid og rum nemmere ved at overskue denne proces når det udgangspunkt i historiske nedslag er tættere på deres egen person - eks. gennem forfædre/familiehistorie. Af eleverne med minoritetsbaggrund svarer 19/26 enten enig eller meget enig i påstand 14, og lægger sig dermed procentuelt omtrent samme sted i tilslutningen som de etnisk danske elever (Bilag 3: figur 2). I Kjelleholds norske undersøgelse viste eleverne med minoritetsbaggrund en væsentlig større tilknytning til deres forfædre og familiehistorie. Denne tilknytning forklarer han med at slægten og familien tillægges en central betydning i minoritetsmiljøer. Normer omkring at familien og de ældre skal respekteres gør ifølge Kjellehold, at elever med minoritetsbaggrund i højere grad identitetsmæssigt knytter sig til den del af historien. Således mener han at etnisk norske elever sætter individuelle værdier som: egenværd, selvstændighed, selvrealisering og ligestilling højere end hensynet til familien og de værdier der knytter sig dertil (Kjellehold 2008, s. 52-53). Uden at tilføje så meget yderligere i forklaringsmodellerne, kan vi da observere at både de etnisk danske elever og elever med minoritetsbaggrund interesserer sig ca. i ens grad for familiehistorie med en tilslutning på 60 pct. i ret vigtig og meget vigtig svarmulighederne.

Hvis vi da kaster et blik på vigtighedsvurdering 21 og 22 der lyder: "Hvor vigtig er historien om den by/region hvor dine forældre er født", og "hvor vigtig er historien for det land dine forældre kommer fra". Disse vurderinger er da i deres ordlyd mest rettet mod at få et resultat fra de elever med etnisk minoritetsbaggrund, da det at spørge om lokal, regional eller national histories vigtighed til de etnisk danske elever endnu en gang primært vil handle om forskellige aspekter af dansk historie. Der er da en tilslutning på 14/30 etnisk danske elever der mener at lokal/regional historie fra hvor deres forældre er født er vigtig mod 15/26 hos eleverne med minoritetsbaggrund. Denne forskel er alligevel statistisk signifikant nok til at

være en kommentar værd. For eleverne med dansk baggrund vil denne slags historie måske handle om Husums historie eller Gladsaxes historie, som for de fleste af eleverne formentlig ikke vil være specielt tæt knyttet til deres følelse af kulturelt tilhør. For eleverne med minoritetsbaggrund er det helt modsat et spørgsmål om kulturelt ophav og rødder, når man eksempelvis har forældre født i Bagdad, Istanbul, Kabul eller Kathmandu. Det kan da være at det lokale eller regionale kulturelle fællesskab er et identitetsreference punkt der bliver dyrket i hjemmet og i familiens omgangskreds i minoritetsmiljøer i højere grad end hos de etnisk danske elevers familier. Man kan da her tale om elevernes "bindestregsidentitet", der handler om forskellen på den kultur de lever derhjemme og den kultur de møder i skolen, hvor en elev f.eks. kan identificere sig som dansk-iraker (Sand 2008 i Kjellebold 2008, s. 20). Det bliver for elever af minoritetsbaggrund en større sag at identificere sig med ophav og rødder gennem familiehistorie og kulturelle rødder end for de etnisk danske elever. Der er et spring hos de etniske danske elever fra vigtighedsvurdering 21 til 22, hvilket endnu en gang kan forklares med at "det land mine forældre er født" er et og samme der behandles i "det er vigtigt at lære om dansk historie" i påstand 5. Hos eleverne med minoritetsbaggrund holder tilslutningen sig konstant, uden dermed at konkludere at de samme elever der svarede vigtig eller meget vigtig i vigtighedsvurdering 21 har gjort det samme i 22.

### **Globalt udsyn og religion som identitetsmarkør**

I gruppen med de etnisk danske elever har en stor overvægt svaret "vigtig" eller "meget vigtig" i vurderingen af spørgsmål 17: "Hvor vigtig er verdenshistorien". Når det kommer til europæisk historie falder interessen til 19/30, der vurderer det vigtigt. Man kan her spekulere i om nogle af de for eleverne mest spændende emner man ville tage op under fanen "europæisk historie", også er dækket og bedre omfattet af fanen "verdenshistorien" - eks. Verdenskrigene, Opdagelsesrejsende eller Korstogene. Når eleverne da i undersøgelsen først bliver bedt om at forholde sig til "verdenshistorien", kommer "europæisk historie" til at virke som den stadig interessante, men mindre signifikante lillebror og derfor et par grader af vigtighed under. Af eleverne med minoritetsbaggrund vurderer 18/26 at "verdenshistorien" er vigtigt for dem, og 9/26 ligeså med "europæisk historie". Disse resultater adskiller sig markant fra Kjellebolds norske undersøgelse, hvor kun norsk historie blev vurderet som vigtigere af de etnisk norske elever. Alle andre historiske snit på lokalt, regionalt og internationalt niveau blev vurderet vigtigere af elever med minoritetsbaggrund (Kjellebold 2008, s. 59-60). Ligeledes stikker resultatet af vurdering 23: "Hvor vigtig er historien om din

religion?” fra indeværende undersøgelse ud ift. Kjelleholds norske undersøgelse. Han sammenfatter en forklaring om hvorfor de elever med minoritetsbaggrund i Norge tillægger andre former for historie end norsk historie større betydning - specielt verdens- og religionshistorie. Han bruger da Nordgrens begreb om “*diasporaidentitet*” til at sammenfatte hvordan eks. religionshistorie kan være en samlende faktor i minoritetsmiljøer på tværs af nationale tilhørsforhold. Sådanne trosfællesskaber kan da også siges at være kulturelle fællesskaber på samme måde som sprog og selve det at være en minoritet i et land domineret af en kulturel majoritet (Nordgren 2006 i Kjellehold 2008, s. 20).

### **Sammenfatning af fund i analyse**

I analysen af resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen kunne man uddrage følgende tendenser: elever med etnisk minoritetsbaggrund mener ikke i lige så høj grad at viden om dansk historie er vigtig og adgangsgivende for at forstå det danske samfund, som etnisk danske elever. Når eleverne med etnisk minoritetsbaggrund skulle vælge sig ind på dele af historien som de følte sig draget af, var det i højere grad familie/slægtshistorie, historie om forældrenes fødselsbyer/regioner, og historie med et mere internationalt udsyn. I Folkeskolens Formålparagraf bliver det dikteret at en del af Folkeskolens dannelsesopgave er at gøre elever fortrolige med dansk kultur og historie, og give forståelse for andre lande og kulturer.

I Faghæftet for Historie bliver arbejdet med dansk kultur og historie bl.a. operationaliseret i arbejdet med historiekanon, hvis 29 punkter har 23 nedslag der helt eller delvist har med dansk historie og/eller kultur at gøre. Intentionen med den danske historiekanon finder vi i “Rapporten fra udvalget for styrkelse af faget historie”, hvor regeringen udpensler at danske elever ikke i tilstrækkelig grad har indsigt i dansk historie og de fortællinger der knytter sig dertil, og ej heller i andre nationers historie. I anbefalingerne til regeringen siger udvalget det er vigtigt at denne kanon bliver revideret løbende så den afspejler samfundets sammensætning politisk og kulturelt, og vores historieopfattelse.

### **Diskussion**

Hvis vi da efter fundene i ovenstående analyse endnu en gang kaster blikket på indeværende opgaves undersøgelsesspørgsmål:

*“Hvilken betydning tillægger udskolings elever historie i deres identitetsdannelse, og hvorledes understøtter undervisning i Faghæftets kanonpunkter det flerkulturelle klasserum?”*

er det flere punkter denne diskussion kommer til at dreje sig om. Opgaven beskæftiger sig med historiefaget som et både kundsskabsgivende og alment dannende fag, der jf. Fagets Formål skal gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og historie, styrke elevernes historiske bevidsthed og identitet, og sætte dem i stand til at bruge indsigter fra faget i deres eget hverdags- og samfundsliv (Faghæfte 2019, s. 7). Men hvordan forholder det sig så med mulighedsrummet for underviseren ift. at understøtte det flerkulturelle klasserum?

Baggrunden for denne opgave var ret beset en undren over hvordan Historiekanon er blevet til, både ift. intention med etableringen af tvungne emner i undervisningen, men i lige så høj grad om kanon i sine 29 punkter afspejler det brede samfunds politiske- og kulturelle sammensætning. Når Faghæftet i sine formuleringer arbejder i spændingsfeltet *“fortrolighed med dansk historie og kultur”* og *“styrkelse af elevernes historiske bevidsthed og identitet”*, kan man da forudsætte at alle elever i klasserummet vil føle sig favnet af det fagformål og ikke mindst kanonpunkter? Det er ligeledes en undren værd, at overveje hvilket identitetspolitisk udgangspunkt ønsket om en kanon udspringer af, og i forlængelse af det om man i læringssammenhæng bør trække på en identitetspolitisk diskurs indeholdende et statisk, essentialistisk kulturbegreb, der udspringer af en politisk agenda fremfor at kigge på læringspotentialer.

### **Historisk bevidsthed og Interkulturel pædagogik**

Når historiebevidsthedsbegrebet er nævnt i Fagets Formål, og bliver brugt i sammenhæng med begrebet “identitet”, er det et oplagt udgangspunkt at kigge på hvilke implikationer det har ift. understøttelse af det flerkulturelle klasserum. Som nævnt i indeværende opgaves teoriafsnit, handler begrebet “Historisk bevidsthed” ifølge Jensen om menneskets eksistentielle grundvilkår: et ønske om at forstå sig selv, forstå sin omverden, og forstå sin egen plads i verden ved at orientere sig i tid og rum. Når man da i historieundervisningen arbejder med fortidsfortolkninger, samtidsforståelse og fremtidsforventninger, er det ikke kun opkvalificering af 1. ordensviden (at vide noget om historie) og 2. ordensviden (viden om vidensanvendelse) hos eleven. Det er i stedet opbygning af et vidende, reflektivt og handlende individ der er på spil. Når Jensen da yderligere understreger at den største

udvikling i denne bevidsthed sker indenfor elevens egen livsverden, hvilke implikationer har det da for praksis ude i klasserummene? Såfremt man køber ind på at den største udvikling sker når eleverne føler sig repræsenteret og finder undervisningssituationen og materialet meningsfuldt, idet det tager udgangspunkt i elevens egen livsverden, så bør alle elementer af et Faghæfte, Historiekanon inklusiv, forsøge at leve op til det.

Når man snakker om repræsentation ift. indeværende undersøgelse, var hypotesen: at elever af anden etnisk herkomst end dansk ikke nødvendigvis fandt et stort fokus på dansk kultur og historie interessant. Fundene i analysen af spørgeskemaundersøgelsen viste da også at eleverne med minoritetsbaggrund fra skolen i Husum, følte sig mere knyttet til familie og slægtshistorie end til dansk historie. Såfremt man sætter lighedstegn mellem tilknytning og elevens livsverden, bør man måske se på hvorledes man bibeholder meningsfuldheden for alle dele af klasserummet. Man kan her inddrage tankerne bag "interkulturel pædagogik" da denne lige netop arbejder i spændingsfeltet og kulturmødet mellem majoritets- og minoritetskultur. Når elever med minoritetsbaggrund i undervisningen arbejder med materiale, der i højere grad kobler sig til deres egen livsverden som familiehistorie, slægtshistorie, gamle hjemlandshistorie etc. og dermed inddrager deres kulturelle komplekse sammensætning som minoritet i Danmark i undervisningssituationen, viser indeværende opgaves undersøgelse at elevernes interesse er bedre ramt. Undervisningen er da her stadig båret af de institutionelle og styringsmæssige rammer, idet den skaber rammer for fordybelse, lyst til at lære mere, og skaber en følelse af ligeværd jf. Folkeskolen Formål gennem undervisningen.

### **Identitetsdannelse i det flerkulturelle klasserum**

For at iscenesætte hvorledes kulturel repræsentation kan foregå i klasserummet, er det da vigtigt at se på hvordan elever af anden etnisk herkomst end dansk identificerer sig selv. Jeg vil da her låne begrebet "bindestreksidentitet" af Sand (Sand 2008 i Kjellebold 2008, s. 20), og spejle det i Line Lerche Mørcks brug af begrebet "selvforståelse". Således befinder der sig mange elever i den danske folkeskole, der i deres forståelse af sig selv indeholder mere end et sprogligt og kulturelt tilhørsforhold. Således vil nogle elever af anden etnisk herkomst end dansk opleve at snakke et andet sprog når de gebærder sig i hjemmet eller sammen med venner end de gør i undervisningen i skolen. Kulturelt vil socialiteter i minoritetsmiljøer måske også adskille sig fra den de møder i skolen, og eleven kan da opleve sig selv både som

værende tilhørende majoritetskulturen i landet, og på samme tid føle sig som en del af den minoritetskultur der praktiseres i hjemmet. Det er i den forbindelse at “bindestregen” bruges til at betegne foreningen af de kulturelle sammenfald, sammensmeltninger og modsætningsforhold, der sker i eleven.

Hvis vi da kaster et blik tilbage på Børnerettighedskonventionens §29c, bliver det da bl.a. skolens opgave at sørge for at elevens uddannelse ikke skaber modsætningsforhold mellem de 2. Således skal barnets egen kulturelle identitet, sprog og værdier favnes på lige fod med uddannelsen i de nationale værdier i det land undervisningen foregår i. Således hvis der er en dissonans i de kulturelle værdier der bliver lagt vægt på i skolen og i undervisningen og de værdier eleven selv føler sig som en del af kan det føre til hvad Kamil Özerk kalder “*tokulturell ambivalens*”. Man kan da inddrage begrebet “selvforståelse” som Line Lerche Mørck bruger det - navnlig til at betegne hvordan identitet ikke er en fasttømret indre struktur, men snarere en kontekstafhængig socialt og kulturelt betinget proces, der sker i den enkelte elev afhængig af hvilken socialitet eller praksisfællesskab denne manøvrerer i. Således vil skolens praksisfællesskab indebære en struktur, en arbejdskultur, og et sæt specifikke regler og værdier der konstant reproduceres. Man kan da spejle ovenstående i tidligere omtalte Anton Höems teori om skolen som et socialiseringssystem, hvor dissonans mellem de værdier der praktiseres i hjemmet og de værdier der dannes indenfor i skolen kan gå ud over elevens selvforståelse som legitim deltager i undervisningen. Således vil undervisningen som praksisfællesskab føles som et aflukket, majoritetskultursunderstøttende, system, der ikke favner elevens baggrund, og at undervisningens mål er assimilationsrettet frem for en integrationsproces.

Men hvordan kan vi som undervisere når vi forholder os til de styringer der er indlagt Faghæftet, Fagets Formål, og Folkeskolens Formålsparagraf sørge for eleven ikke ender i en loyalitetskritisk ambivalens, hvor eleven tvinges til at vælge mellem kulturelle rødder og majoritetskulturs opøvelse og kendskab?

### **Historiekanon: Har vi overhovedet brug for den?**

Når Bertel Haarder i 2006 følte det nødvendigt at værne om noget særegen dansk kultur ved nærmere at indkredse hvad dansk kultur er gennem en historiekanon, bekender han da kulør

som en kultur-essentialist. Han er citeret for i et interview med Information at sige: “ *Dansk kultur er vigtigere end andre kulturer ... Derfor siger jeg, at al tale om kulturelighed og religionslighed - det er nonsens*”<sup>4</sup>

Når vi da bliver ført gennem “Bibelfortællinger” i Kristendomskundskab, dansk litteratur i dansk litteraturkanon og gennem historiske begivenheder i eller omkring Danmark i Historiekanon - som alle blev indført som en del af “*fortrolige med dansk kultur og historie*” tilføjes i Folkeskolens Formål - bliver den kulturelle sammensætning i befolkningens kompleksitet ikke kun køgt ned til majoritets- og minoritetskultur. Der bliver i styringsdokumenternes prioritering lavet en reel klasseinddeling hvor “den danske kulturkreds” må have naturlig forrang, da undervisning i Danmark, fulgt denne logik, må foregå på danske præmisser, og ud fra danske undervisningsemner. At disse kanon stadig hænger fast i styringen af den danske folkeskole kan synes som en speciel prioritering idet undervisningsidealet om læringsmålstyret undervisning og undervisernes materialefrihed umiddelbart er svært forenelig med en kulturhegemonisk, monokulturel liste af emner der skal gennemgås. Alle disse tiltag som en del af en national identitet- og kulturpolitik risikerer i værste fald at munde ud i uddannelsesmæssig marginalisering af elever med minoritetsbaggrund.

### **Deltagelsesmulighed og marginalisering**

Antropologen Laurie Olson har på en amerikansk high school undersøgt hvorledes uddannelsesmæssig marginalisering kan foregå. Hun siger at marginaliseringen og den sociale udskilningsproces ikke kun finder sted når de studerende handler eller interagerer med hinanden. Den samfundsmæssige politik og i forlængelse deraf skoleprogrammet, både udskiller, ekskluderer og diskriminerer i sin sortering af de studerende efter hudfarve, sprog, klasse- og kulturelle baggrund (Mørck 2006, s. 84). Når vi i den danske folkeskole jf. Folkeskolens Formål opøver kendskab til dansk kultur og historie, og har et stort fokus på vores egen kulturkreds, kan man da også identificere en sorteringsproces i klasserummet. En sortering hvorunder elever der både lever i og forstår sig selv som en del af en kultur, der i forudsætningen for tilblivelsen af formuleringen i formålet, er blevet til på baggrund af en historisk proces indenfor det geografiske område “Danmark”, udgør førsteholdet. Hvis man da giver elever med etnisk dansk ophav forrang i undervisningen i histories struktur, styring

---

<sup>4</sup> Information 23. december 2005, s. 24-25: Interview med Undervisningsminister Bertel Haarder



og kanon kan det være med til at skabe en sammenhængskraft dem imellem. Men i den sortering bliver der også dannet et andethold. Et hold af elever med minoritetsbaggrund der ikke føler sig repræsenteret i undervisningsmaterialet, marginaliseret kulturelt, og begrænset for deltagelsesmulighed i undervisningen. Dette kan gå negativt ud over elevernes selvforståelse, og have betydning for i hvor stor grad eleverne har lyst til at deltage i undervisningen.

### **Historiekanon: Revision af kanonpunkter?**

Når vi da står mellem at skulle opdyrke et kendskab til dansk kultur og historie uden dette må være på bekostning af elevens kulturelle ophav og identitet, og vi gennem begrebet "historisk bevidsthed" har belyst hvordan elevens udvikling og læring bedst understøttes med udgangspunkt i elevens egen livsverden, hvordan stiller det så folkeskolelæreren når der skal udvælges læringsmaterialer? Som tidligere nævnt blev kanonpunkterne indført i 2006 og siden overgik Folkeskolens undervisning til at skulle være læringsmålstyret i 2016, og historiekanonpunkterne skulle fra da af ikke gennemgås som emner, men skulle indgå i undervisningen for at opfylde læringsmål (Grevy 2017). Hvordan man rent praktisk når at berøre samtlige 29 punkter, uden at tænke hvert enkelt punkt indenfor et emne - eks. Ertebøllekulturen som en del af et stenalderemne - kan være lidt svært at passe sammen. Indeværende opgave vil da hellere tage fat på hvad status er på den nuværende Historiekanon ift. flerkulturel repræsentation. Således er der af de 29 punkter ikke eet eneste der kommer øst for Egypten, og som kun under emnerne: Tutankhamon, Columbus, 9/11, FN's Menneskerettighedserklæring, og Ophævelsen af slaveriet, får et historisk snit, der ligger uden for det europæiske kontinent (Se: Bilag 4). Hvis vi da ønsker at styrke elevens identitet jf. Fagformålet, og der i tilblivelsen af Historiekanon blev anbefalet, at denne burde revideres i takt med samfundsudviklingen og samfundets kulturelle og politiske sammensætning, er det så ved at være på tide med en revision? Størstedelen af elever af anden etnisk herkomst (både 1. og 2. generation) end dansk kom pr. 2019 fra Syrien, Tyrkiet og Irak (dst.dk), så måske en inkorporering af emner som: Assyrien i Mesopotamien, Det Osmanniske rige, Kalifaterne, kunne være oplagte at tage fat i. Det skal ikke forstås som om indeværende opgave påstår, at læreren i sin materialeudvælgelse ikke har mulighed for, at arbejde med ovenstående emner - det står læreren frit for, og en historieunderviser med indsigt i eleverne i sin klasses interesse, ophav og læringsforudsætninger vil måske vælge at gå den vej. Det skal i højere grad forstås som en undren over hvorfor man potentielt binder 25 % af undervisningstiden i en kanon, der

hverken er tidssvarende, eller en afspejling af samfundets nuværende kulturelle og politiske sammensætning.

Hvis kanon rent faktisk blev revideret til at være mere repræsentativ for det flerkulturelle Danmark kunne man spekulere i om den måske kunne komme til at udfylde en vigtig funktion: At alle elever på tværs af landsdele, regioner og kulturelle forskelle, uanset lokalområdets kulturelle sammensætning, ville få nogle fælleshistorier om både landets fortid, kulturmøder, og forståelse for andre kulturer, som Folkeskolens Formål bl.a. har som ambition. Det ville således i højere grad stå som et udgangspunkt for kulturel brobygning, indbyrdes forståelse for hinandens kulturelle forskelle i både fortid og nutid, og i fremtiden kunne understøtte respekt for hinandens mangfoldige kulturelle identitetsudtryk.

### **Historiekanon -flerkultur, ingen kultur?**

Hvis vi da også binder en sløjfe tilbage til en af denne undersøgelses forbehold: at analysens kvalitative udsnit primært kan sige noget om 7. årgang på en skole i Husums forhold til historie, og måske i bedste fald kan udvides til at være repræsentativ for en skole i københavnsområdet, hvorledes kan fundene og overvejelserne om Faghæftet og Historiekanons sammensætning udvides? Det er en overvejelse værd, at hvis kanon i sin repræsentativitet skal afspejle et landsgennemsnit af den brede befolkning, og bliver revideret, om den så i sit forsøg på favne det flerkulturelle klasserums nuancer, måske mister sin relevans for andre dele af landet, hvor klasserummene kulturelt ser mere homogene ud. Det vil således altid i konsensusøgende tiltag blive fundet noget middelgrund, der hverken tilgodeser den ene eller den anden part. Således ville en revideret, flerkulturel kanon måske i virkeligheden i sit forsøg på at afspejle det samfund den er blevet skabt i og til, favne så bredt kulturelt, at historieundervisning hvor punkterne indgår ikke vil kunne passes ind i alle elevers livsverden. Man kan da stille spørgsmålstejn ved om kanon overhovedet er nødvendig, og om man i styringen af undervisningen skulle lægge mere vægt lærerens kendskab til sin classes sammensætning og behov. Læreren kunne da i sin materialefrihed og udvælgelse af læringsmål planlægge undervisningen med hensyn til elevernes kultur, læringsforudsætninger og behov, frem for at være bundet til at berøre et antal kanoniske punkter.

## Konklusion

Indeværende opgave har søgt at belyse hvorledes elever i udkolingen i den danske folkeskole tillægger betydning til de emner, kundskaber og virkemåder der arbejdes med i undervisningsfaget historie. Dette er søgt belyst gennem et empirisk, kvantitativt studie af en 7. klasse årgang på en skole i Husum, hvor bl.a. koblingen mellem kulturel baggrund, og interesse i forskellige dele af historien, samt holdninger til historie som kulturformidlende og til samfundet adgangsgivende fag, blev undersøgt. Ligeledes blev det søgt kortlagt gennem formuleringer i styringsdokumenterne for faget og en rapport der lå til grund for dele af Faghæftet, hvorledes fagets kulturformidlende side bør varetages i undervisningen bl.a. gennem Historiekanons 29 emnepunkter. Når opgaven efter undersøgelsen ikke kan give et entydigt, nationalt svar på elevers holdning til faget på tværs af kulturelle baggrunde, kunne der dog fra studiet udtrækkes tendenser om at elever med minoritetsbaggrund savnede en form for repræsentation af egen livsverden og kultur i undervisningen. Der fandtes i formuleringerne i styringsdokumenterne rester fra Bertel Haarders national-identitetsprojekt fra start 00'erne hvor opøvelse i en særegen dansk kultur og tradition er en integreret del af Folkeskolens opgave, og som et værktøj i det projekt er Historiekanon en del af kronen på værket. Når undersøgelser i England, Holland, Norge og nu her i Danmark (i markant mindre skala) viser at repræsentation i historieundervisningen er vigtig for elevernes interesse, motivation, og følelse af at høre til, og der i anbefalingerne i "Rapporten for styrkelsen af undervisningsfaget historie" (2006) i sin tid blev anbefalet at Historiekanon blev opdateret i takt med samfundets historieopfattelse, og politiske- og kulturelle sammensætning, er der da allerede her udstukket en fremadskuende kurs? Nærværende undersøgelse stiller sig kritisk overfor behovet for en Historiekanon i sin nuværende form. Såfremt man forstår kultur ud fra dets etymologiske ophav *cultura* (at dyrke), er dansk kultur og historie ikke kun en øvelse i at skue tilbage, men i lige så høj grad noget der skal vokse og udvikle sig i takt med den befolkning den afspejler.

## Litteraturliste

Andersen, Ib (2014). *Valg af undersøgelsesdesign. i: Den skinbarlige virkelighed - vidensproduktion i samfundsvidenskaberne*. Samfundslitteratur

Grubb, Ulrik og Jens Aage Poulsen. *Historie 6*. Gyldendal (mangler siden med årstal i mit eksemplar)

Horst, Christian (2006). Behovet for en interkulturel pædagogik - en udfordring af den monokulturelle selvforståelse. I: Horst, Christian. *Interkulturel pædagogik*. Kroghs Forlag

Jensen, Bernard Eric (1996). Historiebevidsthed og historie hvad er det? i *Historieskabte såvel som historieskabende*. Op-forlag

Kjellehold, Gisle (2011). Historie og identitet i den flerkulturelle skolen: en undersøgelse av historiens betydning for ungdomsskoleelevers identitetsdanning. Program for læreruddanning, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Kvande, Lise og Nils Naastad (2020). *Hvad skal vi med historie?: Historiedidaktikk i teori og praksis*. Universitetsforlaget

Mørck, Line Lerche (2006). *Grænsefællesskaber - Læring og overskridelse af marginalisering*. Roskilde Universitetsforlag

Pietras, Jens og Jens Aage Poulsen (2016). *Historiedidaktik: mellem teori og praksis*. Hans Reitzels forlag.

Sand, Therese (2008). *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. Cappelen akademisk forlag.

## Links

Børnekonventionen: Bekendtgørelse af FN-konvention af 20. november 1989 om Barnets Rettigheder (\* 1)

<https://www.retsinformation.dk/eli/ltr/1992/6>

Børne- og undervisningsministeriet: Læseplan for Historie 2019

[https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/Gsk\\_1%C3%A6seplan\\_historie.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/Gsk_1%C3%A6seplan_historie.pdf) tilgået kl 12:00  
15/5 2022

Faghæfte for Historie 2019

[https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/Gsk\\_fagh%C3%A6fte\\_historie.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/Gsk_fagh%C3%A6fte_historie.pdf) tilgået 11:00 4/3  
2021

Folkeskolens Formålsparagraf 2006

<https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal> tilgået 15:06 4/3 2021

Fælles Mål 2019

[https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK\\_F%C3%A6llesM%C3%A5l\\_Historie.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Historie.pdf)  
tilgået kl 10:35 19/2 2021

Grevy, Carlo. Historiekanonen: Praksis i Folkeskolen 2006-2016, Danmarkshistorien.dk 2017

<https://danmarkshistorien.dk/vis/materiale/historiekanonen-praksis-i-folkeskolen-2006-2016/>  
-tilgået 18/5 2022 kl 12:04

Historisk oversigt Fælles Mål

<https://www.uvm.dk/folkeskolen/fag-timetale-og-overgange/faelles-maal/historisk/historisk-oversigt> tilgået 20:15 5/3 2021

Indvandrere i Danmark 2019 - Danmarks statistik

<https://www.dst.dk/Site/Dst/Udgivelser/GetPubFile.aspx?id=29446&sid=indv2019> - tilgået  
18/5 2022 kl 12:14

Rapport fra udvalget til styrkelse af historie i Folkeskolen 2006

<https://historielab.dk/wp-content/uploads/2017/05/Rapport-fra-udvalget-til-styrkelse-af-historie-i-folkeskolen-2006.pdf?iframe=true&width=1215.2&height=577.6> - tilgået 14/5 2022  
12:30

Undervisningsministeriet: Vejledning for faget historie 2016

<https://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/undervisningsministeriet-vejledning-for-faget-historie-2016/#bookmark5> - tilgået 15/5 2022 kl 11:43

**Egne forberedende opgaver fra BA1: at undersøge lærerfaglige problemstillinger i grundskolen**

Seiersen, Nicolai Dalsgaard. *Motivation og historisk identitetsdannelse i det flerkulturelle klasserum*. BA1 SP1. Upubliceret

Seiersen, Nicolai Dalsgaard. *Undersøgellesdesign*. BA1 SP2. Upubliceret