

Indholdsfortegnelse

Indledning	1
Problemformulering	1
Læsevejledning	1
Præsentation af forskning og undersøgelser ift. lovgivning	2
<i>Historiefaget i fokus</i>	3
<i>En undersøgelse av historiens betydning for ungdomsskoleelevers identitetsdanning</i>	4
<i>Vems är historien?</i>	4
Metode	5
<i>Præsentation af empiri</i>	6
<i>Kvalitativ metode</i>	6
<i>Kvantitative metoder</i>	6
<i>Kritik af metode</i>	7
Teori og begrebsafklaring	8
<i>Historiebevidsthed</i>	8
<i>Intersubjektivitet</i>	8
<i>Livsverden i et flerkulturelt samfund</i>	9
<i>Identitet – Bernard Eric Jensen</i>	11
<i>Identitetsdannelse - Jan Tønnesvang</i>	11
<i>Selvbestemmelsesteorien - Deci & Ryan</i>	13
<i>Interkulturel pædagogik</i>	14
<i>Historiebevidsthed, intersubjektivitet, rettetheder og identitetsdannelse</i>	15
Analyse	16
<i>Hvad er historiefaget?</i>	16
Fagformålet 1975:	16
Fagets formål 1994:.....	18
Fagets formål 2019	20
Historiekanon	22

<i>Hvad er historiefagets opgave?</i>	23
<i>Nanna Butters</i>	24
<i>Anders Holm Thomsen</i>	24
<i>Inddragelse af empiri</i>	26
<i>Lærerinterviews</i>	32
<i>Sammenfatning af analyse af empiri</i>	33
Diskussion	33
Konklusion	37
Bibliografi	39
Bilag	41
<i>Bilag 1</i>	41
<i>Bilag 2</i>	48
<i>Bilag 3</i>	49

Indledning

Vi har både gennem vores praktikperioder, i undervisningen og via forskning oplevet og undret os over problematikkerne, hvad skal historiefaget, hvad kan det tilbyde eleverne i deres identitetsdannelse, hvilket indhold og læringsmål skal historiefaget besidde, og hvilken påvirkning har de aktuelle rammefaktorer for faget af muligheder og/eller begrænsninger, og sidst men ikke mindst hvad har det politisk og lovmæssigt af betydning for faget, læreren og eleverne. Vi har haft det flerkulturelle aspekt for øje i forhold til omtalte problematikker, samt hvordan historiefaget kan have en ekskluderende effekt overfor minoritetskulturer i faget. Formålet med vores interviews er at få indsigt i, hvordan såvel læreren som eleverne oplever kanonen og historiefagets muligheder.

Problemformulering

Hvordan kan man i et flerkulturelt klasserum understøtte elevernes individuelle og kollektive identitetsdannelse og historiebevidsthed, og hvilken rolle spiller historiekanonens i den forbindelse?

Læsevejledning

Vi ønsker at undersøge historiefaget i det flerkulturelle klasserum med henblik på, at undersøge hvordan identitetsdannelsesprocessen foregår, og hvad historiekanonens har for denne ift. at imødekomme fagets formål.

Relevant forskning: Dette afsnit beskriver de forskningsprojekter, som vi har fundet relevans i. Vi beskriver hvordan vi bruger udvalgt forskning til at belyse vores analyse af empirien.

Metode: Dette afsnit vil vi beskrive hvilke metoder vi har benyttet os af, i udarbejdelsen af denne opgave. Samtidig beskriver dette afsnit vores tilgang til opgaven, hvor der beskrives hvordan vi er tilgået empirien og hvilke overvejelser der ligger til grund for dette. Der vil også indgå kritik af metoden i dette afsnit. Vores empiri bliver ligeledes præsenteret her.

Teori og begrebsafklaring: I dette afsnit vil der redegøres for udvalgt teori og begreber, som vi har brugt i opgaven. Endvidere har vi beskrevet processer som ligger til grund for individuel og kollektiv identitetsudvikling. Vi sammenfatter teorien for at udbyde forståelsen af, hvad identitetsdannelse rummer og for at skabe et udgangspunkt for analysen.

Analyse: Med afsæt i den præsenterede teori analyseres udviklingen i historiefagets opgaver. Dernæst inddrager vi to fagfolk for at give et flerperspektivistisk blik på hvilken rolle historiekanonnen har. Til slut analyseres empiriindsamlingen med teori, fagfolk og sammenlignes med analysen af fagets opgaver. Forskning inddrages her.

Diskussion og handleperspektiv: Dette afsnit diskuterer analysens svar med henblik på at udforme et handleperspektiv, som imødekommer udfordringer som er fundet i vores empiri. Til slut vil handleperspektivet fremkomme.

Konklusion: Opgavens resultater vil beskrives her, og et forsøg på at besvare problemformuleringen.

Præsentation af forskning og undersøgelser ift.

lovgivning

I vores opgave gør vi brug af i alt tre forskningsprojekter, der alle undersøger historiefaget ud fra forskellige perspektiver. Forskningsprojekterne er foretaget i de skandinaviske lande Danmark, Norge og Sverige. Vi vil beskrive de undersøgelser, undervisningsministeriet lægger til grund for indførelsen af historiekanonnen i 2006, og som fremgår af Historie Fælles Mål 2019 (undervisningsministeriet, 2019).

I 2006 nedsatte Undervisningsministeriet et udvalg bestående af eksperter, forskere og embedsmænd, der skulle udarbejde anbefalinger til, hvordan historiefaget kunne styrkes (Jespersen, et al., Juni 2006, s. 8), hvilket afstedkom at kommissoriet for udvalget foreslog en kanonliste for dansk historie, der skulle sikre, at danske elever fik et minimum af historisk stof fra alle perioder, og at den opvoksede generation erhvervede sig viden om et antal af væsentlige begivenheder fra såvel Danmarks historie som andre nationers historie. Der *fastlægges samtidig, at kanonlisten vil tage højde for, at samfundets forskellige politiske og kulturelle grupperinger vil opleve, at listen også vil repræsentere deres historie* (Jespersen, et al., Juni 2006, s. 18).

Vi vil inddrage og forholde os til ovenstående, da historiefagets kanonliste indgår som et af de faglige mål i Fælles Mål for Historie:

- *Eleven kan bruge kanonpunkter til at skabe historisk overblik og sammenhængsforståelse.*
- *Eleven har viden om kanonpunkter.*

Der står desuden i fagets formål stk. 3 at:

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).

Vi vil i den forbindelse kigge på sammenhængen mellem udvalgets anbefalinger om kanonlisten og fagets formål med udgangspunkt i nedenstående forskningsprojekter samt udvalgt relevant teori.

Historiefaget i fokus

Jens Aage Poulsen og Heidi Eskelund Hansen foretog for Historielab i 2016 et omfattende forskningsprojekt ved navn "Historiefaget i fokus" på i alt 28 skoler med 56 afviklede interviews. I rapporten er forskningsprojektet opdelt i tre undersøgelsesområder:

- 1) Lærerforståelser af egen faglighed og formidling.
- 2) Elevforståelser af historiefaget.
- 3) Læremidler i historieundervisningen.

Rapporten er af særlig interesse for os, da den både omhandler lærernes begrundelser for planlægning, gennemførelse og evaluering af egen undervisning, samt om, hvad eleverne forstår ved historiefaget og deres udbytte heraf. Rapporten har ligeledes fokus på elevernes oplevelser af historiefagets (skolefagets) nytteværdi.

Vores spørgeskema til eleverne og lærerinterviews vil gøre brug af selvsamme fokus- og undersøgelsesområder for derved at skabe et sammenligningsgrundlag (Knudsen & Poulsen, 2016).

En undersøgelse av historiens betydning for ungdomsskoleelevers identitetsdanning

Vi vil fokusere og præcisere det flerkulturelle aspekt i historieundervisningen ved at inddrage Gisle Kjellevolds masteropgave i samfundsdidaktik om historiefaget og identiteten i den flerkulturelle skole (Kjellevold, 2011): *En undersøgelse av historiens betydning for ungdomsskoleelevers identitetsdanning*. Kjellevold indsamlede empiri fra 444 elever fra udskolingen ved brug af en spørgeskemaundersøgelse, hvor 48,2% af respondenterne var at betegne som nordmænd med minoritetsbaggrund. Kjellevolds undersøgelse spørger ind til de norske elevers tilknytning til norsk historie, og om hvorvidt eleverne føler, at historie har en identitetsskabende effekt på dem. Kjellevold forsknings peger på, at nordmænd med minoritetsbaggrund er mere optagede af historiske temaer som religion og familiehistorie samt om historien om og fra deres egne familiers oprindelse og hjemland, hvorimod det hovedsageligt var de etnisk norske elever, der var optagede af og følte tilknytning til Norges historie. Vi har valgt Kjellevolds forskningsprojekt qua fokusområderne er de samme, som vi ønsker at sætte lys på i dette bachelorprojekt. Kjellevold stiller spørgsmål ved indholdsdelen i historiefaget set i forhold til, hvordan eleverne oplever fagets identitetsskabende aspekter, hvilket ligeledes taler ind i vores projekt. Vi har ydermere ladet os inspirere af Kjellevolds spørgeskemadesign for derved at give analysedelen et sammenligningsgrundlag i undersøgelsen af om tendenserne i den norske historieundervisning også ses i dansk kontekst. Samtidig vil vi undersøge, hvilken betydning lovgivningen i form af fagets formål fra 1975, 1994 og 2019 samt den danske historiekanon har for tendenserne i den danske historieundervisning.

Vems är historien?

Vi vil inddrage Kenneth Nordgrens ph.d.-afhandling foretaget i Sverige fra 2006: *Vems är historien? Historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige*. Forskningsprojektet indeholder tre undersøgelsesområder og udforsker historie som bevidsthed, kultur og handling indenfor tre forskellige områder. Historiebevidsthed og multikulturalisme er begreberne som skaber teoretisk kohærens og sammenhæng i afhandlingen.

1. Det første undersøgelsesområde omhandler skabelse af fælles historie i udviklingen af en diaspora kultur, som betyder en større gruppe af mennesker som deler samme kulturelle og regionale ophav, men som ikke lever i deres traditionelle hjemland. Nordgren undersøger, hvad det har af betydning for minoritets elever at inddrage kilder og historier fra deres traditionelle hjemland, som opstiller en metahistorie, som skal give en forståelse for livet i diaspora.
2. Den anden undersøgelse præsenterer tre fokusinterviews, hvor gruppernes baggrund er assyrisk, syrisk og arabisk, hvor interviews er foretaget et par uger efter og med baggrund i terrorangrebet 9/11, og hvordan respondenterne fortolker emnet med baggrund i deres historiebevidsthed og historiekultur.
3. Det sidste fokusområde handler om historie som skolefag, og hvordan den multikulturelle udvikling og de svenske læreplaners interkulturelle sigte, har ændret konteksten for historiefaget, og samtidig en analyse i, at de udtrykte intentioner stadig skaber en polarisering i 'os' (svenskerne) og 'dem' (minoriteter og immigranter).

Nordgren kom blandt andet frem til at den eksistentielle brug af historien er vigtig for eleverne for at orientere sig i samtiden. Eleverne relaterer sig til både individuel- og kollektiv identitetsdannelse, og ved at rekonstruere ens egen fortid i form af fortællinger, og at fortællingerne har afgørende betydning i dannelsen af identitet og socialisering (Nordgren, 2006).

Metode

Vi har i forbindelse med vores opgave gjort brug af to metoder i indsamlingen af empiri. Vi har både benyttet den kvalitative metode i form af interview af fire historielærere, og den kvantitative metode i form af spørgeskemaer til ca. hundrede elever på klassetrinene 5.-9. Vi har valgt den fænomenologisk-hermeneutisk tilgang til undersøgelserne, da vi er optaget af, hvad fokuspersonerne, vi indsamler empiri fra, har oplevet og følt i forhold til spørgsmålenes problemfelter. I fænomenologien er der ikke et endegyldigt facit, men ved hjælp af hermeneutikken kan der tolkes og analyseres på de udsagn, lærere og elever måtte have, ved hjælp af relevant teori (Bak, 2017, s. 47-70).

Præsentation af empiri

Empirien er indsamlet fra i alt fire skoler fra henholdsvis Esbjerg, Nyborg, Viby J og Harlev. Vi har været optaget af, hvordan forskellige lærere benytter af Historiekanonlisten. Vi har ikke undersøgt, hvordan demografien i forhold til etniciteter i de forskellige klasser har været, men fælles for alle klasserne har været, at de i større eller mindre grad repræsenterer både majoritets- og minoritetskulturer.

Kvalitativ metode

Dette projekts empiriindsamling vil blive holdt op imod forskningsbaseret empiri for at validere den indsamlede empiri og for at spore andre problemstillinger og perspektiver. Høgsbro peger på, at kvalitative metoder beskæftiger sig med fænomener, hvori der indgår mange forskellige forhold, som skal undersøges både nærmere og ofte også mere i dybden. En kvalitativ undersøgelse kan belyse særlige normer eller interaktioner i organisationer som fx folkeskolen. De kvalitative metoder kan bidrage med beskrivelser, individers forståelser eller motiver, hvormed disse metoder ligeledes kan være forklarende, hvis de indfanger og indkredse årsager og sammenhænge i analyserne. De kvalitative metoder handler om at komme i dybden med de indsamlede data, som ofte kan belyse menneskelige relationer og interaktioner (Bak, 2017, s. 49-50).

Vi har gjort brug af semistrukturerede interviews, som er kendetegnet ved, at interviews gennemføres via nedskrevne spørgsmål (Bak, 2017, s. 50). Vores spørgsmål til de fire interviews var nedskrevet på forhånd, hvilket også styrede og blev udgangspunktet for afviklingen af disse. Vi afveg alene fra spørgsmålene, når det havde relevans for undersøgelsen og kunne udfolde problemstillingen. Vi var bevidste om lærernes intentionalitet og livsverden i den forstand, at hvordan ville de interviewede lærere gengive deres oplevelser qua deres tanker og erindring, og derfor kan være (er) 'farvet' af eget læringssyn eller faglige stolthed (Bak, 2017, s. 54-55). Vores indsamlede empiri og forskning indenfor faget vil danne grobund for konkrete handleperspektiver.

Kvantitative metoder

I udarbejdelsen af og indsamlingen til vores spørgeskema har vi haft til formål at klarlægge, hvad eleverne synes om historieundervisningen fra de interviewede lærere Vi bad derfor de

interviewede lærere om at dele spørgeskemaet op, så vi kunne opstille sideordnet for at se sammenhænge mellem lærernes udtalelser og elevernes opfattelse af historiefaget. Derudover har spørgeskemaet til formål at give en idé om, om elevernes faglige udbytte svarer til målene for historiefaget. Spørgsmålene i spørgeskemaet er af forskellige karakterer, hvor vi har benyttet os af både faktuelle- og holdningsspørgsmål (Reimer & Sortkær, 2017, s. 146). Hensigten med de faktuelle spørgsmål var at få indblik i respondenternes etnicitet og klassestrin, samt at finde frem til, hvor mange af kanonpunkterne eleverne havde arbejdet med. Tidsdimensionen heri rummer både retrospektive spørgsmål, hvor eleverne skal huske tilbage på, hvad de har arbejdet med, og aktuelle spørgsmål, da de kan være i gang med et kanonpunkt, mens de besvarer spørgsmålene i skemaet. Holdningsspørgsmålene er baseret på elevernes oplevelser af faget (Reimer & Sortkær, 2017, s. 146-147).

Spørgeskemaet gør brug af såvel lukkede som åbne svarmuligheder, hvilket gør det overskueligt at indsamle og gruppere svardata på for det første de konstruerede spørgsmål, hvor vi ønsker statistisk data (de lukkede), og dernæst give eleverne mulighed for at uddybe svarene (de åbne), hvorpå vi kan analysere, tolke og fortolke deres tilkendegivelser (Reimer & Sortkær, 2017, s. 148).

Kritik af metode

Vi vil rette kritik af vores metode, idet gennemførelsen af spørgeskemaet kunne have været udført anderledes. Svarene vi fik tyder i nogen grad på, at eleverne ikke forstår kompleksiteten af spørgsmålene og har svært ved at svare på de åbne spørgsmål, hvor de skal uddybe deres svar. Samtidig kunne tilgangen til elever med flerkulturelle baggrunde have været udformet anderledes og mere præcis. Vi forsøgte, at stille spørgsmål, som indirekte ville indikere, hvorvidt eleverne havde flerkulturelle baggrunde. Spørgsmålet baserede på, om de eller deres forældre havde andre modersmål end dansk. I lyset af empiriindsamlingen, har vi vurderet, at det havde været hensigtsmæssigt at stille spørgsmålet direkte og flere, da det ville have givet en højere validitet i forhold til svarene. Det ville have været nærliggende at undersøge lærerens praksis, og hvordan undervisning og kommunikation påvirker elevernes oplevelse af faget. En analyse af de lærermidler som lærere og elever har adgang til, kunne også have uddybet opgaven og givet andre perspektiver for en mere dybtgående opgave.

Teori og begrebsafklaring

Historiebevidsthed

Bernard Eric Jensens teori om historiebevidsthed er et vigtigt teoretisk begreb i forståelsen af, hvordan vi både som individer og samfund forholder os til fortiden og historien.

Historiebevidsthed er ikke en medfødt bevidsthed, men en kompleks størrelse, der indbefatter mange elementer. Det er en færdighed, der dannes og udvikles gennem læreprocesser, og den præges af de kulturer, som mennesket lever, lærer og virker i. Historiebevidsthed rummer såvel en tids- som en stedsbevidsthed, idet vi alle lever i en tidsepoke et bestemt sted, hvor der er nogen, dér har været her før os. Historiebevidsthed handler samtidig om, hvordan vi vælger at huske og tolke historien, hvilket vil have indflydelse på identiteten hos en given person eller en gruppering af personer. Den måde, vi bruger historien på, afspejler måden, vi skaber vores identitet på (Jensen, 2014, s. 16-19).

Bernard Erik Jensen definerer begrebet sådan:

“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” (Lund, 2013, s. 24).

Intersubjektivitet

Vi vil nu belyse, hvad Bernard Eric Jensen forstår ved intersubjektivitet, da det giver en fornemmelse for hvordan kulturopfattelser opfattes af mennesker og hvordan forskellige fællesskaber præger vores identitet.

Jensen nævner intersubjektivitet, som det set-up vi mennesker lærer at agere i. Vi bliver kulturelt dannet i forskellige situationer heriblandt følelsesfællesskabet, som er det fællesskab, som bygger på følelser, der både er nærværende og åbenbare. Det er de fællesskaber, hvor mennesker knytter sig til de normer, som er forbundet med udtryk og værditillæggelse eller mangel på samme. Kulturfællesskabet er defineret som ikke kun et emotivt fællesskab men også et betydningsfællesskab, hvor mennesker kan føle at noget er betydningsfuldt, men også begribe, og dermed forstå, hvad en gestus eller et ord betyder, og hvorfor det er

betydningsfuldt. Desuden er mennesker både kulturprodukter og kulturproducenter, da de tilhører et fællesskab som modtager kulturprodukter, men samtidig producerer de kulturer på en og samme tid. Et kulturfællesskab udgør ikke en homogen og integreret intersubjektivitet, men kan indeholde forskelle mellem kønnenes kultur, sprog- og skriftkultur, folke- og elitekultur, samfundsklassers kultur og etniske eller konfessionelle gruppers kultur.

Mennesker indgår også i tidsfællesskaber, som er de fællesskaber, der knytter sig tid.

Tidsfællesskaber kan deles op i tre dele, en indre tid, som er knyttet til det enkelte menneske, en intersubjektiv tid, som er tiden imellem mennesker, og de sociale tidskategorier, som ingen konkret position har, men forstås som et samfunds fællesforståelse i et givent tidsrum.

Forestillet fællesskab bygger på politik og forstås som det imaginære fællesskab, der er i en given nation. Det er et fællesskab, som både er begrænset men også suverænt. Det imaginære aspekt kommer til udtryk i og med, at medlemmerne aldrig vil kende majoriteten af det samlede fællesskab. Imaginære fællesskaber defineres som et fællesskab, hvis antallet af medlemmer er større end hvad ét medlem kan kende, fx en tilskuergruppe i en fodboldklub eller de studerende på et universitet. Disse fællesskaber bygger på følelsesprægede ritualer, billeder og metaforer, der tages i brug, når fællesskabet praktiseres og italesættes.

Fællesskabet har en kulturstemning indlejret, der kan give dets medlemmer en følelse af at høre hjemme eller det modsatte, netop at ekskludere medlemmer. Et sådant fællesskab udgør flere forskellige identiteter, som kan give udfordringer, der må håndteres i dagligdagen, da der kan opstå indbyrdes konflikter, der både udkæmpes mellem enkeltpersoner og i de grupper, de er medlemmer af. Én måde at håndtere disse konflikter på kan være at rangordne identiteterne i underordnet og overordnet identitet, hvorved der tildeles en forrangsstilling (Jensen, 2017, s. 73-81).

Livsverden i et flerkulturelt samfund

Bernard Eric Jensens historiebevidsthedsteori baserer sig på, hvad han kalder menneskers livsverden, der har seks kendetegn.

Den første er en-taget-for-given virkelighed, som er de løbende iagttagelser mennesket gør implicit hele tiden til alle tider, og som ligger til grund for ethvert menneske- og samfundsliv. Det andet kendetegn er, at livsverdenen anskues i et førstepersons perspektiv, hvorfor der må tages højde for dette, da beretninger ikke kan tage afsæt i et tredjepersons perspektiv, hvilket dog ikke betyder, at mennesket ikke kan forholde sig neutralt til sin livsverden.

Det tredje kendetegn er, at menneskets livsverden bliver påvirket af dets intersubjektive set-ups, hvor vi særligt i ansigt til ansigt interaktioner med andre lærer os selv og vores omverden at kende, hvilket medfører, at vi bliver indlemmet i betydningsfællesskab. Først senere i livet kan vi se bort fra denne påvirkning de intersubjektive set-ups måtte have og beskue vores verden med en teoretisk-udforskende tilgang. Interaktionen med andre er med til at danne vores kulturelle opbyggede selv.

Det fjerde kendetegn er, at livsverdenen må anskues i et livshistorisk perspektiv, hvilket betyder, at måden hvorpå vi opfatter vores livsverden kan ændres i takt med, at verdenen ændres. Det kan have påvirkning på, hvordan bearbejder, udvikler og transformere dette perspektiv.

Det femte kendetegn er, at livsverdenen betragtes først i en følelses- og betydningsbelagt virkelighed, hvor vi først senere kan betragte den i et neutralt perspektiv.

Det sjette og sidste kendetegn er, at brugertilgangen er den fremherskende i en livsverden, der opleves som en praksisorienteret virkelighed, hvor vi vil vide, hvad vi kan den bruge til (Jensen, 2017, s. 123-154).

Ovennævnte viser, hvad der ifølge Bernard Eric Jensen, påvirker menneskers livsverdener, hvilke slags fællesskab, de færdes i, og hvordan tid og sted samtidig har stor effekt på netop dette. Vi vil nu se nærmere på, hvordan livsverden og særligt de forestillede fællesskaber i Danmark kan skabe konflikt mellem flertals- og mindretalskulturerne. En undersøgelse udarbejdet af undervisningsministeriet i 2005 viste det sig, at danskerne rangerede højt på kommunikationskompetencer, men lavt på interkulturelle kompetencer, hvilket kan forklares ved, at Danmark gennem tiderne har været et relativt homogent folkefærd, og først i nyere tid er befolkningsantallet i og af mindretalskulturer været stigende i en grad og netop derfor kan betegnes som mindretalskultur. Jensen nævner, at *“så snart medlemmer af en flertalskultur føler sig truet af ‘de fremmede’, vil de have klassificeret ‘de fremmede’ som afvigere - dem, hvis kultur og livsstil ikke kun er anderledes, men mindre værd end deres egen”* (Jensen, 2017, s. 142), hvilket medfører en konflikt i samfundet, som politikere vil forsøge at løse. Jensen ser to måder at løse konflikten på: Den ene ville være at føre en politik, som har fokus på at forbedre hele befolkningens forudsætning for at begå sig i komplekse flerperspektivistiske virkeligheder gennem målrettede omskolinger. Den anden måde ville være, at det udelukkende er medlemmerne af mindretalskulturerne, der skal omskoles, og hvis identitet skal bearbejdes i et norm- og traditionsoverførende samfund, hvilket i følge

Jensen er den måde politikerne i Danmark har fulgt, da de siden 2004 indførte de seks forskellige kanonlister (heriblandt historiekanon), der alle har særlig betydning for det at være dansk. Jensen påpeger, at dette er gjort for at iværksætte en politisk-kulturel assimilering af de mange indvandrere og flygtninge, der befinder sig i Danmark (Jensen, 2017, s. 143-145).

Identitet – Bernard Eric Jensen

Jensen ser identitetsdannelse som et komplekst samspil af biologiske, psykologiske og sociale processer (Jensen, 2010, s. 97-98). I disse processer indgår aktiviteter som at efterligne, spejle sig i og identificere sig med andre, og samtidig er identitetsdannelse en livslang proces, som er i konstant udvikling. Jensen tilskriver historiefaget den vigtige rolle at være rammesætter af disse aktiviteter, samt at historiefaget videreformidler indhold, så de førnævnte muligheder opstår. Historiefaget er et værktøj, hvori alle elever stifter bekendtskab med den fremherskende kultur i det samfund, de lever og virker i, og samtidig skal historiefaget behandle dette ved, at eleverne skal lære at afkode kulturkoder for at kunne tage del i den pågældende kultur. Eleverne skal så at sige igennem en akkulturationsproces, hvor de overtager dele af en kulturarv. Jensen mener, at identitet både skaber et tilhørsforhold, når man identificerer sig med mennesker fra sin egen omgangskreds, eller at man føler sig hjemme i en bestemt gruppe, altså både individuel og kollektiv identitetsdannelse. Samtidig gør Jensen opmærksom på, at identitet også markerer forskelle, som etablerer et identitetsmæssigt skel mellem "os" og "de andre". Dette skel sker ved at markere kulturforskelle, som tilskrives en afgørende betydning. Jensen påpeger, at mennesker har flere identiteter fx. familie, etnisk, religiøs, social eller politisk identitet, hvor disse kan understøtte hinanden, men også være i konflikt med hinanden. Jensen påpeger at identitetsdannelse, både individuel og kollektiv, har umiddelbart mest effekt af historiebrug (Jensen, 2010, s. 97-100).

Identitetsdannelse - Jan Tønnesvang

Vi har valgt at inddrage Jan Tønnesvangs teori om identitetsudvikling og selvets rettetheder, da vi ser det som en uddybning af Bernard Eric Jensens identitetsdannelse ud fra historiebevidsthed. Ydermere anser vi Tønnesvangs teori som relevant ift. temaet i vores

problemformulering *individuel- og kollektiv identitetsdannelse*. Vi vil bruge teorien som analyseredskab til fortolkning af vores empiri og andet relevant forskning.

Jan Tønnesvang beskriver identitet som individets oplevelse af at være den samme over tid. Det betyder, at individet kan udvikle sig, blive klogere og lære mere om sig selv over tid uden at miste sig selv. Individet kan betegnes som kontinuerligt foranderligt, og ifølge Tønnesvang vil individet altid have en følelse af at være sig selv. Tønnesvang refererer til Heinz Kohut og hans teori om, at oplevelsen af at have en identitet, der er vedvarende på trods af den konstante udvikling, er rodfæstet i et sammenhængende kerneselv (Tønnesvang, 2009, s. 91).

Kerneselvet har fire rettetheder:

1. *Se mig som den jeg er*: Individet er rettet mod at blive spejlet af omgivelserne på sin selvfremstilling og selvhævdelse. I denne rettethed kan individet udfolde sin egen skabertrang og realisere sig selv.
2. *Vis mig hvem jeg kan blive*: I denne rettethed er individets fokus på noget, der er større end en selv. I denne rettethed er udviklingen af værdier, idealer og forestillinger centralt.
3. *Lad mig være ligesom dig*: Denne rettethed handler om, at vi mennesker afspejler os i andre, der er ligesom en selv. I denne rettethed skal individet opleve en følelse af, at være en individualitet samtidig med at have noget tilfælles med andre, som man hører til blandt.
4. *Udfordre mig uden at knægte mig*: Dette handler om, at udvikle evner og færdigheder ift. sine idealer og ambitioner.

Hvis disse rettetheder udvikles og skal bidrage til et modent selv, kræver det, at individet forsynes med det, Tønnesvang kalder *psykologisk ilt* i en passende mængde fra sine omgivelser. Den psykologiske ilt får individet af selvobjekter, som betegnes for den funktion, som individet får, af de mennesker som støtter og vitaliserer kerneselvet. Vitaliseringen sker, når individet kan spejle og anerkende selvets selvfremstilling og kan fungere som et troværdigt forbillede for derved at få mulighed for at føle sig ligeværdig i samvær med ligesindede, så individet kan udfordre dets evner og færdigheder uden at vedkommende bryder sammen eller ekskluderes. Omgivelserne kan betegnes som selvobjekter og har derfor stor betydning for individets selvudvikling samt identitetsudvikling (Tønnesvang, 2009, s.

92). Eleverne befinder sig og bruger mange timer i skolen hver dag, hvorfor lærerens rolle som selvobjekt er helt central i vitaliseringen og støtten til eleverne. Samtidig er klassefællesskabet og elevernes indbyrdes relationer centrale i tilhørsforholdet og dermed i udviklingen af kollektiv identitetsdannelse. Læreren kan af flere veje vitalisere sine elever, bl.a. gennem klasseledelse, relationsarbejde, sit fag og/eller didaktiske tiltag. Vores fokus er på, hvad historiefaget kan tilbyde ift. rettethederne.

Selvbestemmelsesteorien - Deci & Ryan

Vi vil med Richard Ryan og Edward Decis selvbestemmelsesteori tydeliggøre, hvordan vi kan have øje for motivation i historiefaget.

Selvbestemmelsesteorien baserer sig på tre psykologiske behov, hvilke Ryan og Deci mener er afgørende for, at mennesket kan føle sig motiveret. Mennesket er født med ønsket om aktivitet og tilknytning, men dette lykkedes kun, når det oplever støtte fra omverdenen, i forhold til at udfolde dets naturlige og positive tilbøjeligheder. Alle mennesker behøver på tværs af, etnicitet, alder, køn og landegrænser den samme støtte fra omgivelserne og er i høj grad knyttet til de tre psykologiske behov, som selvbestemmelsesteorien baserer sig på.

Det første psykologiske behov er selvbestemmelse. Selvbestemmelse i skolekontekst opleves, når elever kan tage personlige initiativer og føle medbestemmelse. Det handler om at give eleverne mulighed for frivilligt at kunne tilslutte sig det faglige indhold. Ryan og Deci uddyber dette ved, at når mennesket føler medbestemmelse og styring over eget liv, vil de ting, det foretager sig, give mening.

Det andet psykologiske behov er behovet for kompetence, som handler om, at eleven kan magte og håndtere de udfordringer og opgaver, det bliver stillet, hvor læreren må tilpasse de givne opgaver til elevens faglige niveau, og samtidig give mulighed for, at eleven kan deltage. Opgaverne stilles må hverken være for lette eller svære, hvilket kræver, at læreren kan give feedback til og anerkendelse for, at eleven kan mestre opgaven.

Det tredje og sidste behov, som Ryan og Deci beskriver, er behovet for samhørighed. Dette behov baserer sig på at kunne føle sig som en meningsfuld bidragsyder til fællesskabet, og at eleven har positive relationer til klassekammeraterne og lærerne i klassen. Ydermere skal eleven opleve, at der er plads til dets idéer, samtidig med at det viser sig som et kompetent medlem af fællesskabet (Rasmussen & Pless, 2019, s. 91-92).

Mette Pless beskriver vigtigheden af at de tre behov bliver opfyldt for, at elever kan opnå indre motivation. Mette Pless skelner mellem ydre og indre motivation, hvor den ydre motivation kommer af en ordre eller en belønning ved færdiggjort arbejde. Den indre motivation opstår, når eleven har et frivilligt ønske om at deltage og engagere sig i det faglige indhold. Neurologisk set kan man samtidig se vigtigheden af den indre motivation, da indholdet og læreprocessen sandsynligvis vil have et større fagligt udbytte hos eleverne, da elevernes opmærksomhed på emnet vil være større, hvis de er indre motiveret (Rasmussen & Pless, 2019, s. 89).

Vi vil senere diskutere, hvorfor denne teori er særlig interessant i forhold til at inddrage Bernard Eric Jensens begreber om historiebevidsthed og livsverden, samt kigge på relevant empiri om hvordan elever oplever historiefaget, og de problematikker der måtte opstå i netop dette. Sidst er teorien relevant for vores opgave, da vi vil diskutere, hvad historiefaget skal fagligt, og hvordan der bør undervises i historiefaget, hvor særligt behovene for medbestemmelse og samhørighed er væsentlige, da vi har en tese om, at historiekanonnen kan have en negativ effekt på særligt disse to behov, som Ryan og Deci behandler.

Interkulturel pædagogik

Interkulturel pædagogik baserer sig på, at uddannelse er en af de vigtigste faktorer i samfundet, når ønsket er et samfund med sammenhængskraft, dvs. at skabe samfundsmæssig integration. I interkulturel pædagogik handler det om, at grunduddannelserne og uddannelserne konstant gentænkes i en bredere sammenhæng i relation til befolkningens sammensætning og kompleksitet, såsom sociale og etniske forudsætninger. Uddannelser er nødvendige, hvis samfundet ønsker dets individer skal kunne bygge bro mellem komplekse forudsætninger, skiftende og øgede faglige krav, og samfundet samtidig fordrer medborgerskab og demokratiske borgere, der er loyale over for demokratiet.

Interkulturel pædagogik handler ikke om at tilsidesætte majoritetskulturen til fordel for minoritetskulturer. Den handler om, at udvikle en undervisning, der hviler på den erkendte etniske og sociale kompleksitet i samfundet, så alle borgere får mulighed for at erhverve den samme høje sproglige og kulturelle kompetence med afsæt i majoritetskulturen. Det sker kun, hvis undervisningssammenhænge respekterer, anerkender og inddrager de etniske forudsætninger som elevgrupperne i en klasse måtte have (Horst, 2006, s. 14-15).

Historiebevidsthed, intersubjektivitet, rettetheder og identitetsdannelse

Vi undersøger, hvordan historiefaget kan bidrage til elevernes identitetsdannelse og historiebevidsthed, og hvilken rolle historiekanonnen spiller i den forbindelse. Vi undersøger dette ud fra begreberne historiebevidsthed, intersubjektivitet, identitetsudvikling og selvets rettetheder samt motivation. Begreberne hver for sig kan belyse hver deres felt. Talt ind i vores problemformulering er det givende at sammenstille begreberne, da spillet begreberne imellem beriger forståelsesrammen. Vi ser intersubjektivitet som de forestillede fællesskaber som skolen som institution tilbyder, og hvad det mere intime klasserum tilbyder, hvor eleven møder de intersubjektive set-ups, sociale interaktioner, som giver en følelse af nærvær, at føle sig betydningsfuldt og en følelse af at høre hjemme. Skolen og klasserummet er et betydningsfuldt fællesskab for eleverne, hvor relationer opstår og udvikles. Det er gennem de forestillede fællesskaber, at eleven udvikler kollektiv- og individuel identitet. Jensen påpeger, at det er i historiebevidstheden, individet udvikler dets individuelle og kollektive identitet ved måden, det husker og tolker historien på, som samtidig afspejler, hvordan det skaber dets identitet. Vi kobler Tønnesvangs teori om selvets rettetheder med førnævnte identitetsudvikling, som er følelsen af nærvær, at være betydningsfuld og føle sig hjemme, og synkroniserer disse med de fire rettetheder for at skabe et mere operationelt analyseredskab. Samtidig vil Deci og Ryans selvbestemmelsesteori inddrages, da vi ser en sammenhæng mellem de psykologiske behov og selvets rettetheder.

Analyse

Hvad er historiefaget?

Vi vil nu analysere historiefaget ud fra fagets formål, der gjaldt indtil 1994, fagets formål fra 1994 og 2019 samt kanonlisten. Vi vil se på, hvad historiefaget skal i skolen og for eleverne.

Fagformålet 1975:

Formålet med undervisningen er, at eleverne erhverver viden om tidligere tiders levevilkår, tankesæt og samfundsforhold, og at de får en oplevelse af sammenhængen mellem fortid og nutid og af de forandringer, der har fundet sted i menneskers udfoldelsesmuligheder.

Stk. 2. Det skal tilstræbes, at eleverne bliver fortrolige med den tradition, det danske samfunds- og kulturliv bygger på som forudsætning både for forandring og videreførelse.

Stik. 3. Undervisningen skal medvirke til, at eleverne opøves i at lytte til og læse sammenhængende historiske skildringer og vurdere dem som forklaring på fænomener, de ikke umiddelbart kender fra deres egen erfaringskreds (Holm Thomsen, 2008, s. 15).

Eleverne skal lære om levevilkår, tankesæt og samfundsforhold fra fortiden for at se en sammenhæng til nutiden, men ikke til et fremtidsperspektiv, hvorfor fagets formål ikke læner sig op ad tankerne bag historiebevidsthed (Jensen, 1994, s. 30). Generelt set ud fra stk. 1 i fagets formål handler historiefaget om at formidle udvalgte og bearbejdede dele af videnskabsfagets resultater (Pietras & Poulsen, 2016, s. 59-60). Historiefaget skal dermed give eleverne en forståelse for, at de er historieskabte, og at nutiden har sine rødder i fortidens resultater.

Ifølge stk. 2 ses historiefaget som et kultur- og normoverførende fag, hvor eleverne skal have viden om og forståelse for den kultur og de traditioner, det danske samfund bygger på, hvilket skal give eleverne forudsætningen for videreførelsen af den danske kulturarv. I stk. 2 ligger også en erkendelse af, at samfundet er i konstant forandring, som dog må tage afsæt i kulturarvens værdi- og normsæt, hvilket gør eleverne til både kulturprodukter og

kulturproducenter (Jensen, 2017, s. 76). Inddrages Jensens begreb *intersubjektivitet*, må der stilles spørgsmål til elevernes dannelse af identitet? Vi danner vores kulturelle udbyggede selv ved, at vi møder andres kulturelle, udbyggede selv, og i interaktionen med hinanden etablerer noget fælles for derved at skabe intersubjektivitet (Jensen, 2017, s. 75), hvorfor der kan argumenteres for, at fagets formål forsøger at få indflydelse på, hvad eleverne både skal være kulturprodukter af og kulturproducerende til i deres intersubjektive set-ups. Eleverne ses dermed som bestemte produkter af en bestemt kultur og skal blive kulturproducenter med udgangspunkt i netop den danske kulturarv. Historiefaget skal bidrage til etableringen af en fælles kultur, og dermed en kollektiv national erindrings identitet.

Ifølge stk. 3. kan historiefaget drage paralleller til den kundskabsformidlende historieundervisning, da eleverne skal opøves til "*at lytte til og læse sammenhængende historiske skildringer og vurdere dem, som forklaringer på fænomener...*" Eleverne skal dermed have undervisning i metoder fra videnskabsfaget, som bl.a. består i kausal analyse, hvor eleverne skal kunne kortlægge årsagsforbindelser og gennemføre systematisk kildearbejde. Historiefaget er dermed også kundskabs- og kompetenceoverførende.

I historiefagets formål fra 1975 skal pointeres, at historieundervisning langt fra forholdt sig til den elevcentrerede undervisning, hvorfor elevernes livsverden ikke skulle være undervisningens omdrejningspunkt. Historiefaget var et kultur- og normoverførende vidensfag, hvor det danske perspektiv var udgangspunktet og den centralstyrede tilgang bestemte historiefaget.

Med intersubjektiviteten som referenceramme ligger ovennævnte formål op til, at skolen som institution, skal bidrage til det forestillede fællesskab, som er fællesskabet i en given nation, gennem sociale tidskategorier i tidsfællesskabet, da datidens fælles samfundsforståelse bygger på en national dansk identitet altså dannelsen af en kollektiv identitet. Vi forstår ligeledes fagets formål derved, at historiefaget skal bidrage til et følelsesfællesskab, nemlig klassen, hvor eleverne skal knytte sig til danske normer og værdisæt. Historiefaget skal også bidrage til eleverne som et kulturfællesskab, hvor faget skal tilbyde modtagelse af danske kulturprodukter og gøre eleverne til danske kulturproducenter. Med historiebevidsthed som referenceramme determinerer faget, hvordan vi skal huske og tolke historien, og dermed vil elevernes brug af historien afspejles i, hvordan den enkelte elev og klassen skaber en identitet

ud fra dansk kulturarvs norm- og værdisæt. Historiefaget har til formål gennem rettetheden, *Vis mig hvem jeg kan blive* og *Lad mig være ligesom dig*, at danne både en kollektiv og en individuel identitet med udgangspunkt i danske værdier, idealer og forestillinger.

Historiefaget har til formål at ilte rettetheden, *Udfordre mig uden at knægte mig*, dvs. at udvikle elevernes individuelle identitet ved erhvervelse af viden om dansk historie og gennem udviklingen af færdigheder og kompetencer, hvormed historiefaget motivere eleverne gennem det psykologiske behov for kompetence og sluttelig tilbyder faget motivation gennem behovet for samhørighed, da eleverne ved deltagelse i undervisningen kan føle sig som meningsfulde bidragsydere.

Fagets formål 1994:

Formålet med undervisningen i historie er at styrke elevernes historiebevidsthed og identitet og øge deres lyst til og motivation for aktiv deltagelse i et demokratisk samfund. Det sker ved at fremme deres indsigt i, at mennesker er historieskabte såvel som historieskabende.

Stk. 2. Ved at arbejde med samspillet mellem fortid, nutid og fremtid skal eleverne udvikle deres indsigt i menneskers liv og livsvilkår gennem tiderne. Herved skal de videreudvikle deres forståelse af og holdning til egen kultur, andre kulturer og menneskers samspil med naturen.

Stk. 3. Undervisningen skal give eleverne mulighed for overblik og fordybelse i vedkommende historiske kundskabsområder og fremme deres indsigt i kontinuitet og forandring. Undervisningen skal bygge på og stimulere elevernes evne til indlevelse, analyse og vurdering og fremme deres lyst til at videregive og skabe historiske fortællinger på baggrund af viden (Holm Thomsen, 2008, s. 14-15).

I fagets formål fra 1994 tager historiefaget en markant drejning fra fagets formål fra 1975, hvor indholdet af undervisningen var omdrejningspunktet, til nu at undervisningen skal være elevcentreret, hvilket skal ses i lyset af et stigende fokus på historiebevidsthed og hermed elevens livsverden, identitetsudvikling og eksistentielle behov som Bernard Erik Jensen behandler i sin bog *Historiedidaktiske Sonderinger* fra 1994, som vender en ny tilgang til det daværende historiefag. Historiebevidstheden er skrevet ind i fagets formål og bliver dermed

kernen i historieundervisningen og historiedidaktikken, hvorfor vi kan se, at historiefaget udvikler sig fra ikke alene at have fokus på fortiden og nutiden, men til også at handle om en sammenhæng og samspil mellem fortid, nutid og fremtid (Pietras & Poulsen, 2016, s. 67).

Historiefagets opgave er nu at udvikle elevernes historiebevidsthed, identitet og give dem kompetencer i at kunne reflektere og fremtidsperspektivere. Historiefaget varetager nu tre tidsdimensioner frem for to. Historiefaget tillægges samtidigt en dannelsesopgave, da eleverne gennem faget skal *øge deres lyst til og motivation for aktiv deltagelse i et demokratisk samfund*. Historiefaget er fortsat værdi- og normoverførende, men eleverne skal nu motiveres til at deltage i demokratiet og på samme tid udvikle en forståelse af, at de er historieskabte og historieskabende, hvor de netop gennem undervisningen motiveres til det historieskabende. Historiefaget skal nu tage udgangspunkt i elevernes livsverden, da eleverne skal udvikle forståelse for såvel egen som andres kulturer og samtidig udvikle kompetencer i at se kontinuitet og forandring. Historiefaget skal fremme elevernes lyst til at skabe historiske fortællinger på baggrund af viden, hvilket fungerer som historiefagets kompetencegivende funktion.

Qua at dansk historie og tradition er udeladt direkte af fagets formål, skal historiefaget ikke bidrage til et fast forestillet fællesskab, altså det determinerende. Det skal bidrage til det forestillede fællesskab ved, at eleverne skal motiveres til aktiv deltagelse i demokratiet, hvori udviklingen i det forestillede fællesskab med historiefaget som bidragsyder ses at gå fra en monokulturel til en multikulturel kollektiv identitet, hvor fællesnævneren er at indgå og bidrage til demokratiet. Dermed er der givet en retningslinje for det forestillede fællesskab og den kollektive identitet. Historiefaget bidrager til følelsesfællesskabet ved, at eleverne aktivt skal reflektere over normer og værdier for forståelsen af et demokratisk samfund.

Determinationen kan karikeret siges at gå fra et nationaltorienteret værdi- og normsæt til et samfundsorienteret værdi- og normsæt. Fagets formål betoner samtidig, at kulturfællesskabet ikke er homogent, men forskelligartet, hvor historiefaget i den grad skal bidrage til kulturfællesskabet, da klassen består af forskelligartede kulturprodukter, som i fællesskaber skal agere kulturproducenter. Med historiebevidstheden som referenceramme ses en udvikling i fagets formål, hvor eleverne skal huske og tolke historien ud fra eget perspektiv og egen livsverden, hvorved eleverne skal få mulighed for at spejle sig ud fra egen kultur og ud fra andres kulturer. Identitetsdannelsen tager dermed udgangspunkt i elevernes egne

tolkninger af såvel sig selv som andres fortid og nutid for derved at danne en kollektiv identitet ind i fremtiden. Med identitetsdannelsens rettetheder for øje skal historiefaget ilte *Se mig som den jeg er*, hvor eleven gennem undervisning i egen og andres kultur kan realisere sig selv og udfolde sin egen skabertrang. Med andre ord skal faget give eleverne en mulighed for at forstå, hvordan de individuelt og hver især er kulturprodukter. Historiefaget skal ilte rettetheden, *Vis mig hvem jeg kan blive* ved, at eleverne udvikler en større bevidsthed i tilegnelsen og udviklingen af værdier og idealer, altså at de selv er kulturproducerende. Gennem evnen til indlevelse, analyse og vurdering på baggrund af viden og udviklingen af færdigheder skal der dannes grundlag for tilegnelse af historiske kompetencer såsom kausilitetsforståelse. Historiefaget skal ilte rettetheden, *Udfordre mig uden at knægte mig*, og derved styrke elevens individuelle identitetsdannelse. Vi forstår ordvalget i historiefagets formål som at elevernes kollektive identitetsdannelse er et fremtidsperspektiv, der bliver iltet gennem rettetheden, *Lad mig være ligesom dig*, hvor eleverne i undervisningen skal opleve en følelse af at være et selvstændigt individ og kulturprodukt, samtidigt med, at det oplever at have det tilfælles med sine klassekammerater, at de sammen er kulturproducerende og senere i livet indgår i det kollektive fællesskab, der hedder demokratiet. Historiefaget skal tilbyde motivation gennem selvbestemmelse og ved udgangspunkt i og fra egen kultur for at tilslutte sig det faglige indhold. Historiefagets færdighedsmål skal motivere eleverne gennem kompetencebehovet, hvor undervisningen skal motivere eleverne gennem behovet for samhørighed, idet kulturarven og dermed eleven som kulturprodukt bliver en meningsfuld bidragsyder til fællesskabet.

Historiefaget bliver med denne formålsparagraf et identitets- og elevcentreret fag, som ikke bygger på paratviden om nationale fortællinger, så faget har ikke til formål at skabe et fælles narrativ.

Fagets formål 2019

Der er i Danmark i dag fra politisk side beskrevet mål og formål for historiefaget. Historiefaget skal bidrage til skolens dannelsesopgave såvel som den skal bevare og give viden om dansk- og andre landes historie. Fagets samlede formål lyder således:

Eleverne skal i faget historie opnå sammenhængsforståelse i samspil med et kronologiske overblik og kunne bruge denne forståelse i deres hverdags- og samfundsliv. Eleverne skal blive fortrolige med dansk kultur og historie.

Stk. 2. Eleverne skal arbejde analytisk og vurderende med historiske sammenhænge og problemstillinger for at udbygge deres forståelse af menneskers liv og livsvilkår gennem tiderne og opnå indsigt i kontinuitet og forandring.

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).

Hvilke fællesskaber skal faget i dag danne rammerne for? Der kan plæderes for at historiefaget i formålparagraffen af 2019 forsøger at rumme historiefagets opgaver i kulturfællesskabet både fra 1975 og 1994, hvor det primære fokus er på dansk kultur og tradition, og dermed er andre landes historie og kultur gjort sekundære. Historiefaget skal bidrage til følelsesfællesskabet i klassefællesskabet ved, at skolen afspejler de danske værdier og normer, og hvor undervisningen bidrager til, at eleverne overtager disse for at kunne deltage aktivt i demokratiet senere. Historiefaget skal bidrage til at se skolen som konkret forestillet fællesskab, et imaginært fællesskab som bygger på, afspejler og videregiver de normer og værdier, samfundet bygger og navigerer ud fra. Historiefaget skal dermed bidrage til, at eleverne føler sig som en del af noget større, her det demokratiske samfund i Danmark som igen er en del af det globale samfund. Historiefaget skal styrke elevernes forudsætninger for at leve og deltage i et demokratisk samfund, og med historiebevidsthed som referenceramme skal eleverne fortolke fortiden for at forstå det historieskabte Danmark i nutiden for at kunne leve og deltage i fremtidens Danmark. Historiefaget skal såvel styrke elevernes individuelle identitet ved en bearbejdning og overføring af dansk kulturarv, så de kan indgå i kulturen, som ved at bidrage til, at eleverne får et tilhørsforhold til såvel samfund som landet Danmark. Historiefaget skal udvikle elevernes identitet gennem rettetheden, Se

mig som den jeg er, der kan tolkes som forstå mig som den jeg er, da eleverne skal opnå forståelse for, hvordan de og deres livsvilkår er historieskabte, dvs. historiefaget anerkender alle elevers kulturarv. I rettetheden, *Vis mig hvem jeg kan blive* skal historiefaget tilbyde eleverne muligheden for at udvikle identitet gennem forståelsen af sammenhænge i samspil og kronologi for derved at kunne overføre denne forståelse til eget hverdags- og samfundsliv. Elevernes identitetsudvikling bygger i denne rettethed på at udvikle idealer og værdier, hvor en del af historiefagets opgave består i at overføre allerede besluttede værdier og idealer ud fra, at eleven skal blive fortrolig med dansk kultur og historie. Historiefaget skal udvikle en kollektiv identitet i rettetheden, *Lad mig være ligesom dig* ved, at eleverne skal opleve at være et individ, og samtidig have det tilfælles med klassekammeraterne at de indgår i et fællesskab i såvel skolen som det danske samfund, som indgår i en større global sammenhæng. Vi læser ud af fagets formål, at historiefaget har kompetenceudviklingen særligt for øje i elevernes identitetsudvikling, hvorfor eleverne skal udvikle sig selv gennem tilegnelse og udvikling af fagets tre kompetenceområder og af denne vej motiveres. Det vil med andre ord sige, at eleverne skal motiveres gennem selvbestemmelse i form af at kunne analysere, vurdere og relatere indholdet i historiefaget til eget liv.

Historiekanon

Den stigende indvandring i Danmark i de forrige årtier, kan ifølge Bernard Eric Jensen skabe konflikter i det forestillede fællesskab, hvorfor en naturlig reaktion fra politikernes side er at gribe regulerende ind i ønsket om at mindske konfliktniveauet. Dette ses ofte gennemført ved hjælp af uddannelsessystemet, hvor en form for kulturel assimilation skabes (Jensen, 2017, s. 43).

Bertel Haarder som undervisningsminister i 2005 fremlagde sammen med VKO-flertallet et ønske om at styrke danske folkeskoleelevers ståsted og tilhørsforhold til særlig danske værdier, kultur og historie og med indførelse af en dansk historiekanon ville regeringen afhjælpe konflikten (Christiansen & Knudsen, 2015, s. 22-23). Danske elever manglede paratviden i historie for at kunne etablere fællesskab med den danske kulturarv som omdrejningspunkt, hvorfor historiekanonens opgave er at bidrage med indhold til fagets formål og udbygge det kulturelle fællesskab. Som tidligere nævnt forstår vi ud fra fagets formål fra 2019 at en af historiefagets opgaver i undervisningen er at styrke det kulturelle

fællesskab, hvor kanonlisten bliver styrmand for rammerne i kulturfællesskabet. Med Faget formåls ordlyd, *Eleverne skal blive fortrolige med dansk kultur og historie* skal kanonlisten sikre, at eleverne opnår indsigt i hvilke historiske begivenheder, der tillægges særlig betydning for samfundsudviklingen i Danmark. Eleverne tilhører et fællesskab, som arver kulturprodukter fra tidligere tiders fællesskaber, og de kulturprodukter, de modtager, er blevet til på baggrund af, at specielt kanonlistens begivenheder har haft afgørende betydning for nutidens samfund, værdier og idealer. Historiekanonen er dermed statens udvælgelse og måde at bruge historien på i fremstillingen af fortællingen om Danmark. Inddrages rettetheden, *Lad mig være ligesom dig* og oversættes den til kollektiv identitetsudvikling i historiefaget, bliver præmissen for kanonlisten, at eleverne skal afspejle sig i hinandens forståelse af fortællingen om Danmark. I forlængelse af dette bliver kanonlistens opgave at motivere til samhørighed eleverne imellem og fungerer som hjælpeapparat i undervisningsfagets opgave i dannelsen af en kollektiv identitet. Gennem det kulturelle narrativ kanonlisten er, og hvor tilsigtet er af normativ betydning for eleverne, får kanonlisten en mere eller mindre indirekte betydning for elevernes individuelle identitetsudvikling.

Hvad er historiefagets opgave?

Undervisningsfaget historie rummer mange opgaver. Historiefaget er et metodefag ligesom fx matematikfaget. Eleverne skal netop tilegne sig fagets metodiske kompetencer: historiebrug, kildearbejde og kausalitet analyse. Historiefaget er samtidig et vidensfag, hvor eleverne skal blive bekendte med viden om historien og kulturen. Derudover har faget en dannelsesopgave indlejret ift. såvel individuel som kollektiv identitetsudvikling. Historiefaget skal udvikle elevens identitet ved, at undervisningen åbner op for elevens forståelse af at være historieskabt, hvor fortidens begivenheder har påvirket og haft indvirkning på det nutidsskabte. Nutidsdimensionen er, at eleverne skal være vidende om, at de lever i et demokratisk samfund, hvor de fremadrettet og i fremtiden har mulighed for at deltage og påvirke samfundet, eleverne er altså historieskabende, og deres valg kan påvirke næste generation af elever. Historiefaget skal bibringe eleverne analytiske, reflekterende og ræsonnerende færdigheder og kompetencer og derved bidrage til den kollektive identitetsdannelse gennem skabelsen af et fælles narrativ, der giver følelsen af tilhørsforhold. Dele af det fælles narrativ tager udgangspunkt i den danske kulturarv, hvorfor historiefagets opgave ligeledes er at videre- og overbringe kulturarven og det dertilhørende normative.

Undervisningsfaget historie rummer mange opgaver, hvor vi i analysen af vores empiri vil se på, hvordan eleverne oplever undervisningen samt det fælles narrativ. Vi vil sammenstille elevernes svar med fagets opgaver for at derigennem og vurdere om opgaverne tjener deres formål. Først beskriver vi elevernes oplevelse af faget ud fra vores spørgeskema for derefter at supplere med andre forskningsresultater omhandlende dette. Derefter vil vi holde elevernes oplevelse af faget op mod fagets formål fra 2019 og kanonlisten og dermed historiefagets opgave. Til sidst vil vi perspektivere til den forskning, som undersøger selvsamme temaer. Dermed får historiefaget i dag en kompetence- og identitetsdannende funktion, men samtidig skal faget skabe et fælles narrativ og fungere som kulturoverførende.

Nanna Butters

I forlængelse af dette vil vi inddrage Nanna B. Butters synsvinkel på, hvad hun mener god interkulturel undervisning er, nemlig at undervisningen bør læne sig op ad reformpædagogikken, som er optaget af at bevidstgøre den enkelte elev om dennes egen rolle i og forståelse af kultur, kulturarv og tilhørsforhold (Bøndergaard & Butters, 2010, s. 14-15). Butters er dermed fortaler for en elevcentreret undervisning, som tager udgangspunkt i elevens livsverden, og at tilføjelsen af historiekanonien er et konservativt pædagogisk middel, som udelukkende besidder et statisk kulturbegreb, også kaldet læseplanspædagogik, hvor læseplanspædagogikkens hovedformål i historiefaget er at videreføre kulturarv og tilhørsforhold. Der kan da rejses tvivl om, hvorvidt indførelsen af historiekanonien er et skridt væk fra fagets formål fra 1994, som lagde vægt på elevens historiebevidsthed, livsverden og den elevcentreret undervisning, og et skridt tilbage imod historiefagets formål fra 1975. Butters påpeger, at med den statiske kulturopfattelse forstås undervisningen i kulturmøder som et værktøj i og til, hvordan elever skal gebærde sig i mødet med 'de andre' samt give indsigt i forskellige kulturers værdisæt og historiske udvikling, hvilket hun finder kritisabelt, da der er tale om en 'dansk' kultur, som der kræves et grundigt kendskab til for at kunne have frugtbare møder med 'de andre' (Bøndergaard & Butters, 2010, s. 15).

Anders Holm Thomsen

Vi vil med Anders Holm Thomsen inddrage en fagmands syn på historiefagets identitet, hvad skal vi med faget, og hvilke opgaver skal faget varetage. Derudover inddrages de tre

historiedidaktikere, Jensen, Butters og Thomsen for at diskutere forskellige syn og handleforslag på, hvordan historiefaget kan bidrage til elevernes udvikling for derigennem selv at udforme et handleperspektiv. Vi vil nu se nærmere på, hvad Anders Holm Thomsen mener faget skal bidrage med, og hvad hans syn er på kultur, historiebevidsthed og individuel- og kollektiv identitet.

Anders Holm Thomsen opsummerer hovedpunkter for og imod en historiekanon.

Hovedargumenterne imod er som følger:

- Den radikale samtids- og fremtidsrettede kronologi
- Identitet som en fremtidsrettet, og fra fortiden løsrevet, størrelse
- Multikulturalisme - i modsætning til et traditionelt kulturfag med forpligtelse på kundskabsformidling af kulturarv
- Historie: en variant af samtidsorientering
- Frem for kulturarv betones elevens færdigheder som aktiv konstruktør i en produktiv historieundervisning (Holm Thomsen, 2008, s. 30-31)

Han påpeger, at alle argumenterne har en elevcentreret vinkel som tilgang (Holm Thomsen, 2008, s. 29). Samtidigt påpeger han, at fortalere for en elevcentreret undervisningsfilosofi vægter elevernes udvikling af motivation, færdigheder og emancipation frem for traditionelle faglige kundskaber (Holm Thomsen, 2008, s. 8).

Han opridser argumenterne for en kanon:

- En fælles begrebsverden og tilhørsforhold - som grundlag for samfundsansvar, hvad enten der så henvises til solidaritet eller borgerligt samfundssind.
- Fælles kundskabsmæssige forudsætninger for at forstå demokrati som en styreform
- At hjemmets kulturarv afspejles i en fælles, bindende læseplan, og forældrene derpå kan sikre sig, at undervisningskontrakten mellem skole og hjem overholdes.
- Et fælles vidensgrundlag som fælles afsæt for en ungdomsuddannelse (Holm Thomsen, 2008, s. 23).

Han mener, at kronologien bruges til at give historiefaget en faglig systematik, som kan fremhæve en rækkefølge med henblik på at udrede årsagsvirkningsforhold, og at give perspektiv (Holm Thomsen, 2008, s. 35-36). Med andre ord siger Thomsen, at kanonlisten bidrager til fagets formål, om at give eleverne kompetencer. Dermed at kanonlisten ilter rettedheden *Udfodr uden at knægte mig* og bidrager til behovet for kompetence ud fra

selvbestemmelsesteorien. Han påpeger, at hvis kronologien gøres relativt kan manipulationen følge med (Holm Thomsen, 2008, s. 45).

Anders Holm Thomsen mener at tilhængere af den elevcentrerede historieundervisning forsøger at gøre op med overbringning af kulturarv og værdinormer og kundsskabsindlæring, hvilket er hvad fortalere for kanonlisten forsøger at få i undervisningens centrum (Holm Thomsen, 2008, s. 8). Derudover ser han kanonlisten som en forsvarsreaktion på, at indvandringen bliver mærkbar omkring tiden ved den første EU-afstemning, og derfor at normer og værdier er alvorligt udfordret på dette tidspunkt i vores samfund. Thomsen mener, at kanonen er skabt for at udfylde det videnstab som årtiers fejlslagen elevcentreret undervisning har skabt (Holm Thomsen, 2008, s. 11-13).

Inddragelse af empiri

Denne del af analysen vil omhandle forskellige udsnit af vores empiriindsamling på tre forskellige skoler. Viby skole og Næshøjskolen i Århus og Birkhovedskolen i Nyborg. I dette afsnit vil vi beskæftige os med et kvantitativt udsnit, som omhandler, ser på forskelle og sammenhænge mellem etnisk danske elever og elever med anden etnisk baggrund. I alt er der 57 etnisk danske elever og der er 39 elever med anden etnisk baggrund.

Vi vil sammenstille elevernes svar med fagets opgaver for derigennem og vurdere om opgaverne tjener deres formål. Først vil vi beskrive elevernes oplevelse af faget ud fra vores spørgeskema samt supplere med andre forskningsresultater omhandlende dette. Bagefter vil vi holde elevernes oplevelse af faget op i mod fagets formål og kanonlisten, og dermed fagets opgave samt perspektivere til forskning som undersøger samme eller lignende temaer.

I spørgsmålet om undervisningen i historiefaget er interessant svarer 30% af de dansk etniske elever, at de oplever det uinteressant mod 35 %, der finder faget interessant, og de resterende 35 % svarer både og. I spørgsmålet om faget er lærerigt svarer 6 %, at det ikke er lærerigt mod 64 %, der svarer, at det er lærerigt, hvor de resterende 30 % svarer både og. Til spørgsmålet om undervisningen er relevant, svarer 25 %, at faget ikke er relevant mod 51 %, der finder faget relevant, og de resterende 24 % svarer både og.

På de selvsamme spørgsmål finder 31% af eleverne med anden etnisk baggrund faget uinteressant mod 30%, der finder det interessant og de resterende 39% svarer både og. 19% finder ikke faget lærerigt mod 48%, der finder faget lærerigt og de resterende 33% svarer både og. 21% af eleverne med anden etnisk herkomst finder ikke faget relevant mod 61%, der finder det relevant og de resterende 18% svarer både og (bilag 1).

I en sammenligning af svarene fra to af spørgsmålene ses, at størstedelen af eleverne i begge kategorier finder historiefaget lærerigt og relevant, hvor frekvensen falder for såvel etnisk danske som eleverne med anden etnisk baggrund ved at en større del finder faget uinteressant.

På trods af den manglende interesse for faget tyder det på, at elever uanset baggrund i større eller mindre grad kan se eller fornemme vigtigheden af historiefaget i forhold til, at det bidrager til læren om historien og relevansen af faget. Det kunne indikere, at motivationen for faget kan være en af årsagerne til den manglende interesse. Ser vi på, hvad Deci og Ryans selvbestemmelsesteori siger, kan det skyldes, at elevernes behov ikke bliver tilstrækkeligt dækket. Som Eric Bernard Jensen nævner, vil lægfolk og dermed elever føle sig fremmedgjorte fra historieundervisningen på grund af det eksklusive fokus på national historie, hvorfor behovet for medbestemmelse af f.eks. indholdet ikke vil være til stede. Måden hvorpå behovet for medbestemmelse kunne fordres, ville som tidligere nævnt være, hvis elevernes livsverden blev udgangspunktet for indholdet af historieundervisningen. Om hvorvidt dette er den egentlige årsag til den manglende interesse i historiefaget er dog diskuterbar.

En elev med anden etnisk herkomst understreger sin manglende interesse ved faget med udsagnet:

“Må skal det handle om andet end kun Danmark og Europa fx. Mellemøsten, hvor jeg stammer fra. Det synes jeg ville være spændende.” (bilag 1)

Kigger man på forskningsprojektet ”Historiefaget i fokus”, er der særligt to ting, der er afgørende for, om eleverne synes historieundervisningen er interessant (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 13): *“Eleverne interesserer sig umiddelbart for spændende og dramatiske fortællinger om fortiden.”* og *“At indholdet har betydning i dag, er et kriterium for flere elever. Ældre historie, dvs. fortidige begivenheder og hændelser for mere end 200 år siden,*

opleves som mindre interessant end moderne og nyere tid.” Det tyder altså på, at eleverne vægter interessen for faget på baggrund af, hvorvidt fortællingerne er spændende, og om indholdet så at sige er ‘tættere’ på den tid de lever i. Eleverne efterspørger altså historie og fortællinger, som de kan relatere sig til grundet indlevelse, spænding, eller fordi det ligger nær deres livsverden.

På trods af denne efterspørgsel om relaterbar historieundervisning har eleverne svært ved at se en direkte kobling til deres eget liv. 67% af etnisk danske elever og 76% af elever med anden etnisk herkomst oplever ikke, at historiefaget har givet dem viden om, hvem de er som personer. Om begrebet identitet er for abstrakt, så er den individuelle identitetsdannelse opgave, som fremgår af fagets formål stk. 3, ikke gjort synlig for størstedelen af eleverne, hvilket sandsynligvis kan være svarene på, hvorfor eleverne kan have svært ved at afkode historiefagets forskellige formål. Her kan det være interessant at kigge på historiebevidstheden blandt elever, og om de dermed har en fornemmelse af at være historieskabte og historieskabende. Her tages der udgangspunkt i de to spørgsmål om, hvorvidt eleverne har en følelse af, at historieundervisningen giver viden om hvem de er, og om den giver forklaring på, hvorfor samfundet er, som det er i dag. Størstedelen af eleverne kan se forklaringen på samfundets udvikling, men det kan udledes, at de har svært ved at se en kobling til, hvordan historien har været med til at påvirke dem som individer. Dog er der elevsvar, som kunne tyde på, at historiebevidstheden er at finde hos flere elever. En elev skriver således:

“Jeg synes, at det er vigtigt at lære om historien, da den tit kan hjælpe med ikke at lave de samme fejltagelser i samfundet (som tidligere i historien). Den hjælper med at finde hinanden og give personlighed til andre slægter.”(bilag 1)

Dette svar er interessant, da det både indeholder den historiske bevidsthed, idet eleven kan se en sammenhæng og årsagsforklare, hvorfor samfundet bliver formet og udviklet, som det gør. Tillige er der en dimension af det individorienterede aspekt, som udgør noget af historiebevidsthedsbegrebet, samtidig med at udtalelsen indeholder en forventning om fremtiden, og hvordan denne påvirkes af vores nutidige handlinger.

Foranlediget af ovenstående stillede vi eleverne det spørgsmål, om de generelt kan se meningen med historiefaget udover at opnå viden om fortiden. Flere af de adspurgte elever i vores empiriindsamling udtrykker sig ved frustration over, at de ikke føler, at historien er

vigtig for dem. Dette ses f.eks. ved (bilag 1): *“Jeg har ikke brug for at vide noget om det”* eller *“Jeg har ikke brug for at vide noget om en mand fra 100 år siden”*. Andre svarer, at historien er vigtig, men uden at vide hvorfor eller forstå de væsentligste faktorer, hvilket ses ved flg. Eksempel (bilag 1): *“Det er godt at lære om Danmarks historie fordi vi bor her”* eller *“Det er vel vigtigt at vide lidt om sit land”*.

I forskningsprojektet “Historiefaget i fokus” er spørgsmålet, om begrebet ‘historiebevidsthed’ er synligt og håndterbart hos eleverne bevaret ved:

“De har sjældent problemer med eksplicit at udtale, at viden om fortid er vigtig for at kunne forstå nutidige forhold, men mange har svært ved at give konkrete eksempler på deres forståelser, dvs. eksempler på hvor i deres hverdagsliv, de ser eksempler på sådanne koblinger. Noget tyder derfor på, at historiebevidsthed som fænomen mere er mundtlige verbaliseringer i faget end udtryk for konkrete forståelser hos elever. (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 24)”

I og med, at vi ser historiebevidsthed som en væsentlig faktor i at lykkedes med historiefagets dannelsesopgave, ser vi et sammenstød mellem fagets formål stk. 3. og elevernes oplevelse og forståelse af faget.

I spørgsmålene om punkterne i kanonlisten anser 66% af de etnisk danske elever kanonpunkterne som værende vigtig viden, når man bor i Danmark, hvor 34% synes det modsatte. 76% af eleverne med anden etnisk baggrund anser kanonpunkterne som værende vigtig viden, når man bor i Danmark, hvor 24% synes det modsatte. Eleverne svarede på, om historieundervisningen giver forklaring på, hvorfor samfundet er, som det er, hvilket 70% af de etnisk danske elever synes mod 88% af eleverne med anden etnisk herkomst. Der er måske en kobling med svaret omkring relevans, hvor eleverne med anden etnisk baggrund finder historiefaget mere relevant end de etnisk danske elever.

På spørgsmålet om inddragelse af elevens egen kultur i undervisningen oplever 67% af eleverne med anden etnisk baggrund, at deres kultur inddrages mod 59% af etnisk danske elever. Eleverne skulle forholde sig til om undervisningen tilbyder viden om, hvem jeg er,

hvilket 67% af de etnisk danske elever ikke følte mod 76% af elever med anden etnisk baggrund.

På spørgsmålet om eleven føler tilknytning til de emner de får undervisning i svarede 47% af eleverne med anden etnisk herkomst, at de føler en tilknytning mod de dansk etniske 55%.

På spørgsmålet om eleverne føler at historieundervisningen er vigtig for dem og deres familie svarede 49% af eleverne med anden etnisk herkomst ja mod 37% for de danske etniske elever (bilag 1).

Vi finder det interessant, at eleverne med anden etnisk baggrund anser kanonpunkterne som værende mere vigtige at have viden om end de etnisk danske elever. En forskel på 10% af svarene. Her kan rejses spørgsmålet, om kanonlistens egentlige formål er lykkedes, når elever med minoritetsbaggrund på en og samme tid kan se vigtigheden af punkterne, og føler at undervisningen inddrager det, de definerer som 'deres' kultur. Har kanonlisten så formået at skabe en fælles kultur og kollektiv identitetsdannelse for de mennesker som vokser op i Danmark? Eller er det et tegn på den assimilation igennem uddannelsessystemet, som Bernard Eric Jensen peger på?

59% af eleverne med anden etnisk herkomst svarer, at det de definerer, som deres kultur bliver inddraget i historieundervisningen, hvilket kan sammenlignes med de 67% af etnisk danske elever, som svarer på samme spørgsmål (bilag 1). Svarene ligger tæt på hinanden, hvilket kunne tilskrives, at historieundervisningens indhold er for fjernt fra elevernes selvopfattede kultur eller et tegn på, at historiekanonens primært bidrager til det intersubjektive set-up som kaldes det forestillede fællesskab kan diskuteres.

37% af eleverne med anden etnisk herkomst føler eller delvist føler, at historieundervisningen er vigtig for dem og deres families kultur mod 49% af, hvad de dansk etniske elever har svaret. Om der her er tale om en eksklusion af ikke etniske danske elever kan diskuteres, men det er samtidig værd at have øje for at 55% af de eleverne med anden etnisk baggrund i større eller mindre grad føler en tilknytning til indholdet af undervisningen, hvilket er en større andel end de etniske danske elever med deres 47% (bilag 1).

Ud fra svarene på de sidste tre spørgsmål skal det fremhæves, at uanset baggrund er der en stor del af eleverne, som føler sig distanceret fra indholdet af undervisningen i forhold til deres opfattelse af, hvad deres kultur er. Dertil kan lægges, at størstedelen af eleverne uanset

baggrund føler, at kanonlistens punkter er vigtige, hvilket kan tolkes som svar på, at eleverne i større eller mindre grad oplever en følelse af at være en del af det forestillede fællesskab, som er Danmark, og at det historiske narrativ og fortællingen om Danmark er vigtig, men at de selvsamme elever ikke tillægger det mere værdi, end at det er vigtigt af have viden om.

Begrebet om historiebevidsthed kan give et uddybende svar på ovenstående. Det kan siges, at eleverne accepterer, at de skal indgå under et fælles narrativ. Sammenstiller man svarene på spørgsmålene om vigtigheden af historiekanonens punkter og forståelsen af samfundsudviklingen i Danmark, kan det tolkes at eleverne accepterer at fortidsfortolkningen er vigtig, men det kan udledes at de ikke formår at fortolke den præsenterede fortid, og dermed kan de ikke skabe sammenhæng til deres nutidsforståelse og deres fremtidsforventninger. Inddrager vi Tønnesvang og ser på rettetheden *Lad mig være lige som dig* kan det siges, at eleverne oplever at være en individualitet blandt andre, men uden at have noget tilfælles med de andre. Vi refererer her til klassefællesskabet og klassekammeraterne. Dermed kan det siges, at visse elever mangler psykologisk ilt i denne rettethed fra selvobjekterne, klassekammeraterne. De forstår at de har noget tilfælles, men følelsen af at have noget tilfælles mangler. Inddrages Jensen kan der være tale om, at eleverne ikke gør brug af historie ift. at udvikle deres individuelle og kollektive identitet. Ift. Jensen og Nordgrens forskning i de intersubjektive set-ups eleverne er i, kan der opstå konflikter i form af forskellige tilhørsforhold og påvirkninger derfra. Indholdet i de forskellige fællesskaber som eleverne indgår i kan have modstridende effekter ift. identitetsprocessen i historiebrug. I Nordgrens forskning ses en sammenhæng mellem historiebrugen for diaspora og at påtage sig en kollektiv identitet som modstrider med forældrenes (Nordgren, 2006, s. 58-60). Kjellebold har i sin masteropgave fundet frem til, at elever i Norge ikke mener, det er vigtigt at kende til norsk historie for at være 'ægte' norsk, og samtidig at fælleshistorie skaber bånd mellem mennesker. Det viste sig, at eleverne var mere optaget af verdenshistorien og familiehistorier (Kjellebold, 2011, s. 60).

Det kalder på spørgsmålet, om historiekanonens gavner faget på andre måder end at skabe curriculum og give eleverne paratviden om Danmark. En stor del af eleverne fra vores empiriindsamling udtrykker, at indholdet ikke har givet dem viden om, hvem de er som personer, hvorfor der kan argumenteres for, at historiekanonens nok kan skabe en følelse af fællesskab, men kan være problematisk i arbejdet med den kollektive identitetsdannelse. Med

dette mener vi, at eleverne nok ser sig selv som en del af fællesskabet, men har svært ved at koble det til deres egen identitet.

Lærerinterviews

Vi vil nu kigge på, hvordan de lærere, som vi har interviewet, forholder sig til kanonlisten. Læreren fra Viby Skole nævner i forhold til kanonlisten, at han ikke ser den som en "skal-opgave" men bruger den som et pejlemærke. Endvidere er han tilhænger af kanonlisten, da det giver et overblik over indholdet af undervisningsmateriale, som man kan vælge i kronologisk rækkefølge.

"... at det bliver overskueligt, at man kan indrette sine årsplaner og sine ting kronologisk. Derudover er der selvfølgelig også tidsaspektet, som spiller en stor rolle"(bilag 3)

Han uddyber samtidig at han ser begrænsninger i sine ressourcer ift. tid. Han mener ikke, at han ville kunne gøre andet end at benytte de faglige materialer, som er tilknyttet skolen, da forberedelsestiden ikke tilbyder andet.

I forhold til hvordan han strukturerer sin historieundervisning tyder det på, at det samme gør sig gældende for mange lærere Danmark over. I forskningsprojektet "Historiefaget i fokus" fandt Poulsen og Knudsen frem til følgende (Eskelund Knudsen & Poulsen, 2016, 17):

- Kronologi spiller en stor rolle for mange lærere. Det betragtes som nødvendigt for at skabe overblik i faget.
- Undervisningen tilrettelægges ofte således, at den i vid udstrækning afspejler og struktureres efter Historiekanonens kronologiske opbygning og indhold.

Vi vil nu inddrage læreren fra Nyborg, som ikke er tilhænger af historiekanonen, for at kaste et lys på, hvordan hun bærer sig ad med struktur og undervisning i faget.

Til spørgsmål om hvordan læreren fra Nyborgs ideelle kanonliste ville se ud siger hun:

"Jeg havde slet ikke valgt sådan nogle punkter(henviser til kanonlistens punkter). Jeg havde valgt temaer af i stedet... for eksempel, hvorfor ikke have et tema i historie, der hedder familietyper? Og så kigge på, hvordan familier har udviklet sig fra stenalderen og frem til nu."(bilag 3)

Det er her tydeligt at læreren ikke er tilhænger af kanonlisten, og umiddelbart er større tilhænger af en elevcentreret undervisning, hvor eleverne eksempelvis kan undersøge andres

familieforhold, og bruge den viden til at lære og forstå sin egen familie.

Hun er fortaler for den elevcentrerede undervisning, hvilket hun påstår, at hendes undervisning bærer præg af (Haas). Eksempelvis nævner hun følgende situation i forhold til hendes syriske elever:

“De ved meget om det arabiske forår ... Så det har de simpelthen undervist deres årgang i... De andre bliver fuldstændig optaget af det, fordi de er personligt involveret i det.”(bilag 3)

Hun uddyber dette ved, at hendes tilgang til udvalget af indholdet i undervisningen baserer på, at hun vælger halvdelen og hendes elever vælger den anden halvdel, da hun ser en stor gevinst i at give eleverne medbestemmelse. Hun påstår at eleverne engagerer sig mere i faget når de har medbestemmelse, hvilket er i god tråd med Deci og Ryans selvbestemmelsesteori.

Sammenfatning af analyse af empiri

Vi har gennem vores empiri fundet frem til, at historiefagets formål i nogen grad lykkedes, men der ses samtidig udfordringer og sammenstød mellem fagets formål og elevernes opfattelse. Vi har ligeledes undersøgt, hvilken indvirkning historiekanonens indhold har på det, hvor eleverne efterspørger historieundervisning, som de kan relatere til, da de har svært ved at se en sammenhæng mellem historiekanonens indhold og deres egen identitet. På trods af at historiekanonens indhold ser ud til at tale ind i elevernes identitetsdannelse, har de alligevel forståelse af, at emnerne er vigtige for folk der bor i Danmark. Dette ses også i, at de oplever at have en forståelse for, hvorfor samfundet ser ud som det gør i dag. En stor del af eleverne oplever altså at blive fortrolige med dansk historie og kultur, samtidig med at de opnår kompetencer i faget, men at koblingen til elevernes egen individuelle- og kollektive identitetsdannelse har de svært ved at gennemskue.

Diskussion

Vi vil nu diskutere den analyserede empiri med henblik på konkrete handlingsforslag til, hvordan vi ser historiefaget bør udfolde sig. Vi vil benytte os af perspektiverne fra Bernard Eric Jensen, Nanna B. Butters og Anders Holm Thomsen i fremstillingen af, hvordan læreren

i en flerkulturel klasse kan understøtte elevers individuelle- og kollektive identitetsdannelse og deres historiebevidsthed, samtidig med at eleverne får dækket de behov, der kalder og understøtter de selvsamme elevers motivation. Vi vil drøfte betydningen af kanonlisten og give et bud på, hvordan arbejdet med en sådan kunne tage sig ud med hjemmel i såvel egne fund og tendenser udledt fra analysen af vores egen indsamlede empiri som i forskningsfund fra andre skandinaviske lande.

I analysen af egen empiri fandt vi blandt andet frem til, at elever mangler tilknytning til indholdet, og de kan have svært ved at se og fornemme, hvordan historiefagets indhold har betydning for dem, og hvad de kan bruge faget til. Her finder vi det relevant at inddrage Nanna Butters syn på historieundervisningens opgave. I forhold til identitetsdannelse, skal historieundervisningen give eleverne mulighed for selv at forhandle sig frem til deres 'nye' identitet og kulturelle tilhørsforhold. Dette ser Butters kan opnås ved at føre en elevcentreret undervisning, som tager udgangspunkt i elevernes livsverden. I kravet om inddragelsen af historiekanonien vil det ifølge Butters være vanskeligt at skabe historieundervisning, som ikke indefryser elevers identitet, og dermed pålægger eleverne et tilhørsforhold.

Bernard Eric Jensen underbygger dette yderligere ved sit begreb om livsverden, hvor han pointerer, at hvis der ønskes et fag, som fordrer historiebevidstheden hos elever, skal elevernes livsverden i spil i undervisningen, hvor selve emnet her er af mindre betydning sammenholdt med fremgangsmåden. Jensen påpeger, at der må tages udgangspunkt i elevernes livsverden, hvis de skal udvikle deres identitet og samtidig leve op til fagets formål stk. 3. som lyder: *“at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte.”*

Vi vil nu inddrage et perspektiv/resultat fra Nordgrens forskning i den videre diskussion. Han finder i sin forskning fremtil: *“Det existentiella bruket av historia framstår som en viktig del av att orientera sig i samtiden”* (Nordgren, 2006, s. 217). Eleverne i forskningen tilhørte en diaspora kultur, hvor eleverne har en anden kulturel baggrund end den skolens curriculum tager udgangspunkt i og havde dermed et andet tilhørsforhold til indholdet. Forskningen viste, at eleverne trak sig fra skolen som kollektiv identitet, hvis skolens handlinger var i modstrid med deres individuelle identitet (Nordgren, 2006, s. 217). De ser ikke sig selv som en del af majoritetskulturen, som bygger på vestlige ideer, hvor Nordgrens analyse peger på, at der er en relationel logik mellem fortælleren og det fortalte. De svenske elever kan siges at

se og forstå det kollektive narrative som historiefaget forsøger at skabe, men at det er imod deres individuelle identitet, at indgå i fællesskabet, som faget forsøger at skabe.

Man kan altså diskutere, hvorvidt historiefagets formål kan opfylde sine mål, når der stilles krav om inddragelse af historiekanon, hvor Butters og Jensen begge problematisere dette jævnfør deres perspektiver på identitetsdannelse og tilegnelse af historiebevidsthed.

Vi vil nu bringe et andet perspektiv ind i diskussionen ved at inddrage Anders Holm Thomsen, der argumenterer for, at hvis skolens formål er *at viderebringe viden om forældregenerationernes kulturarv - som en fælles forståelsesramme og grundlag for tilhørsforhold, samfundssind og folkestyre - så giver det nærmest sig selv, at historiefagets eksistensberettigelse og egentlige essens er en kanon*” (Holm Thomsen, 2008, s. 11).

Thomsen retter altså en kritik af Jensens historiebevidsthedsteori, hvor han er uenig i Jensens forhold til tidsdimensionen, fremtid. Han skriver, at når historiebevidsthed er identisk med fortolkningsrammen for undervisningsfaget historie så: *“... er det ikke viden om fortiden, der længere er i undervisningens forgrund, men derimod fortolkningsfærdigheder og samtidens brug af disse*” (Holm Thomsen, 2008, s. 14). Konsekvensen af dette ifølge Thomsen er, at viden om kanonlistens punkter ikke i sig selv har værdi, men at det handler om historikerens og elevernes egne fortolkninger, hvilket er *decideret overambitiøst* for eleverne, da dette endda er *en stor teoretisk udfordring for belæste faghistorikere* (Holm Thomsen, 2008, s. 14). Samtidig mener han, at de tidskrævende faglige forudsætninger forsømmes ved inddragelse af fremtidsperspektivet som anlægges på historien, og som lægger op til *fantasiøvelser og fiktion*. Med andre ord mener Thomsen, at elevernes kognitive evner og formåen ikke kan mestre et sådant abstraktionsniveauet, fremtidsperspektivet. Thomsen betragter identitet og kulturarv som indbyrdes forbundne størrelser med et fælles afsæt i tidsdimensionen, fortiden. Kulturarven vil have sin oprindelse i fortiden, hvor identitet som relation udvikles i den tid og det rum som eksisterer, men vil altid komme i forlængelse af fortiden (Holm Thomsen, 2008, s. 47-48).

Der kan argumentere for, at Anders Holm Thomsens historiefag bygger på et håndterbart fag, hvor der er sat tydelige rammer for, hvad historiefaget skal indeholde. Vi vil i den forbindelse henvise til de lærerinterviews, vi har foretaget, hvor de interviewede lærere tilslutter sig kanonlistens opgave som rettesnor og som redskab i at kunne planlægge og gennemføre deres

undervisning med begrundelsen om let tilgængelighed af indholdet og dermed behov for mindre forberedelse.

Vi vil i vores bud på, hvordan en kanonliste kan bruges tilgodese lærernes behov og samtidig opfordre til den elevcentrerede undervisning. Målet er at lykkes med elevernes individuelle identitetsdannelse, og da kanonlisten på nuværende tidspunkt ikke imødekommer behovet for inddragelse af elevernes livsverden, foreslår vi en kanonliste, der baserer sig på temaer frem for nationale historiske nedslag. Dette ligger i tråd med, hvad læreren fra Nyborg fortalte om sin undervisning. Vi vil med Nanna Butters i ryggen argumentere for, at eleverne skal have mulighed for selv at definere deres tilhørsforhold til et givent emne, kultur eller fællesskab, det må antages, at der i et demokratisk samfund skal være plads til forskellige holdninger. Der kan derfor argumenteres imod at pålægge tilhørsfold, direkte eller indirekte, da dette er i strid med fagets formål stk. 3. som siger: *“Derved opnår eleverne forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund.”* (undervisningsministeriet, 2019)

Den temabaseret undervisning vil i højere grad tage afsæt i den elevcentrerede undervisning, hvor det muliggøres at inddrage elevernes livsverden og på den måde understøtte elevernes historiebevidsthed og identitetsudvikling. I drøftelserne af budet på en ny historiekanon har vi haft interkulturel pædagogik for øje. Dette har vi gjort med hensyn på at skabe en undervisningsforudsætning som erkender etniske og sociale kompleksiteter i samfundet og samtidig respektere, anerkender og inddrager de etniske baggrunde som elevgrupper i en klasse måtte have. Vores bud på temaer som denne historiekanon blandt andet kunne indeholde lyder således:

- **Migration og kulturmøder:** Dette har fokus på, hvordan migration og kulturmøder har påvirket samfund og kulturer gennem tiden. Eleverne skal her undersøge historiske nedslag, hvor migration og kulturmøder har fundet sted og diskutere, hvordan det har påvirket vores samfund og kultur i dag.
- **Krig og konflikter:** Dette har fokus på, hvordan krige og konflikter har haft betydning for samfundet, og hvilke årsager der ligger til grund for krige.
- **Teknologisk udvikling:** Dette har fokus på hvordan teknologisk innovation påvirker den måde, vi lever på i dag. Og hvordan ny teknologi samtidig vil påvirke fremtiden.
- **Køn og ligestilling:** Dette har fokus på, at eleverne skal undersøge historiske eksempler på kønsroller og diskrimination, og diskutere hvordan vi i dag kan arbejde med at bekæmpe diskrimination af køn og minoriteter.

- **Demokrati og politik:** Dette har fokus på udviklingen af demokrati og politiske systemer gennem tiden. Eleverne kan samtidig diskutere, hvordan politiske systemer fungerer i dag, og hvordan de kan forbedres.

En temabaseret historiekanon vil have fokus på historiebevidsthed og identitet ved at inkludere emner, der aktivt påvirker vores samfund og kultur i dag. Samtidig vil det i forskellige undervisningssituationer muliggøre, at eleverne har det til fælles at kunne bruge historiefaglige kompetencer i mødet med dem selv og med andre. Denne kanonliste skal stadig ses som en rettesnor, men hvor eleverne får en medbestemmelse i lærerens undervisning af temaer. Endvidere har kanonlisten sit fokus på både samhørighed og kompetence, da eleverne skal opnå en følelse af, at kunne bidrage meningsfuldt til fællesskabet uanset baggrund samtidig med at kunne opnå de historiefaglige kompetencer som fremgår af fagets formål. Vi forestiller at en sådan liste muliggøre inddragelse af elevernes familieperspektiver.

En mulig kritik af forslaget kunne være, at elevernes kronologiske forståelse ikke bliver arbejdet med på samme måde som den gør ved den nuværende kanonliste. Det ville derfor kræve, at man som lærer formår at tilrettelægge undervisningen med henblik på, at skabe balance mellem en elevcentreret tilgang og en tilgang, der sikrer en tilstrækkelig dybde og kompleksitet i undervisningen. Samtidig vurderer vi, at det på nuværende tidspunkt kan være udfordrende at indføre i og med, at de undervisningsmaterialer på de almene fagportaler ikke baserer sig på denne tænkning af historiefaget, men nærmere henvender sig til arbejdet med den nuværende historiekanon. Det ville derfor kræve mange ressourcer for historielærere at tilrettelægge undervisningen efter disse temaer, hvilket ifølge lærerinterviews i forvejen er en problemstilling.

Konklusion

Vi kan på baggrund af opgaven konkludere, at historiefaget rummer mange opgaver. Gennem arbejdet med vores empiri blev det tydeligt for os, at eleverne var splittet omkring faget. Vi ser ud fra vores empiri, at eleverne har en fornemmelse af, hvad historiefaget tilbyder af muligheder. Problemet ligger i, at de ikke formår at overføre det til eget liv og færdigheder. Flere elever har udfordringer i, at omsætte undervisningens indhold til egne rettetheder, og i

styrkelsen af deres individuelle identitetsdannelse. De ved ikke hvordan de skal bruge historien. Med andre ord kan det siges, at eleverne ikke kan bruge deres fortidsfortolkning i deres nutidsforståelse og fremtidsforventning. I den forbindelse opstår der konflikter i den gennemførte undervisning samt elevernes opfattelse af faget og fagets formål. Vi er blevet bekendt med sammenstød i historiekanonens og fagets formål i det, vi er blevet opmærksomme på, at eleverne ikke finder fælles tilhørsforhold og aktivt vælger at indgå i det nationale fælles narrativ som historiekanonens tilbyder. De kan ikke eller fravælger bevidst ikke at indgå under fagets kollektive identitetsdannelse.

Derfor har vi valgt at give et bud på en historiekanon, som i højere grad lægger op til at eleverne udvikler kompetencer i faget, nærmere end paratviden om hovedsageligt dansk historie. Samtidig at kompetenceudviklingen sker gennem indhold, som tager udgangspunkt i elevernes livsverden, og dermed forsøger at skabe tilgængelighed i at omsætte historiebrug fra faget til elevernes identitetsudvikling. Vi ønsker et historiefag, hvor kanonlisten tilbyder indhold, som eleverne finder interessant og for at styrke deres historiebevidsthed, og som ikke skal varetage opgaven om et fælles kollektivt narrativ. Den opgave skal fagets formål varetage ved, at skabe *forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund*. Endvidere ser vi opgaven om den kollektive identitetsdannelse, som en dannelsesproces, hvor elever lærer at indgå i meningsfulde fællesskaber på tværs af baggrund, snarere end at vi skal dannes til at have et fælles nationalt tilhørsforhold.

Bibliografi

- Bak, C. K. (2017). *Kvalitative interviews som metode i pædagog - og læreruddannelsen*. I T. Engsig, *Empiriske undersøgelser og metodiske greb*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bøndergaard, J. T., & Butters, N. B. (2010). *At gøre kultur i skolen: interkulturel praksis i historieundervisningen*. Akademisk forlag.
- Christiansen, R., & Knudsen, H. E. (2015). *Fagdidaktik i historie*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Holm Thomsen, A. (2008). *Hvem ejer skolefaget historie? en kritik af overgreb på kulturarv og fagtradition*. Information.
- Horst, C. (2006). Behovet for en interkulturel pædagogik. I C. Horst, A. Holmen, B. Moldenhawer, B. Kristjansdottir, T. G. Johansen, K. Hyltenstam, . . . U. Tireli, *Interkulturel pædagogik - Flere sprog - problem eller ressource?* Vejle: Kroghs Forlag.
- Jensen, B. E. (1994). *Historiedidaktiske sonderinger* (Årg. 1). Aarhus Universitets forlag.
- Jensen, B. E. (2010). *Hvad er historie*. Akademisk forl.
- Jensen, B. E. (2014). *Historie: fortidsbrug og erindringsspor*. Aarhus Universitetsforlag.
- Jensen, B. E. (2017). *Historiebevidsthed - fortidsbrug: teori og empiri*. Historia.
- Jespersen, K. J., Aage Poulsen, J., Haue, H., Brinkmann Poulsen, I., Buttenschøn, C., Nicolaisen, S., . . . Horn, B. (Juni 2006). *Rapport fra Udvalget til styrkelse af historie i folkeskolen*. Undervisningsministeriet. Hentet fra https://historielab.dk/wp-content/uploads/2017/05/Rapport-fra-udvalget-til-styrkelse-af-historie-i-folkeskolen-2006.pdf?fbclid=IwAR1FGXDeyhE9nRDjySARLey0_slEmoBDha33rf8eo1x3p3QS W7av36ae2pU
- Kjellehold, G. (2011). *En undersøgelse av historiens betydning for ungdomsskoleelevers identitetsdanning*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet Trondheim.
- Knudsen, H. E., & Poulsen, J. A. (2016). *Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen*. Jelling: Historielab.
- Lund, E. (2013). Nøkkeltbegreper og historiebevissthet. I E. Lund, *Historiedidaktikk - En håndbok for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordgren, K. (2006). *Vems är historien? historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige*. Fakultetsnämnden för lärarutbildning, Umeå universitet.
- Pietras, J., & Poulsen, J. A. (2016). *Historiedidaktik: mellem teori og praksis*. Hans Reitzel.

Rasmussen, T. N., & Pless, M. (2019). *Motivation - I klasseledelse, relationer og didaktik*.

KvaN.

Reimer, D., & Sortkær, B. (2017). Spørgeskemaundersøgelsen og kvantitative metoder. I T.

T. Engsig, *Empiriske undersøgelser og metodiske greb*. København: Hans Reitzels Forlag.

Tønnesvang, J. (2009). *Skolen som vitaliseringsmiljø*. Århus: Forlaget Klim.

undervisningsministeriet, B. -o. (1. 1 2019). *Historie Fælles Mål 2019*. Hentet Maj 2023 fra

emu.dk: <https://emu.dk/sites/default/files/2020->

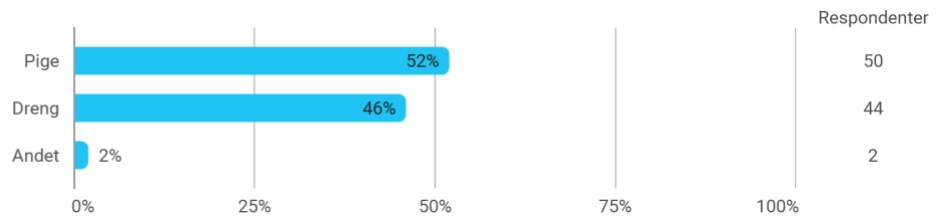
09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Historie.pdf

Bilag

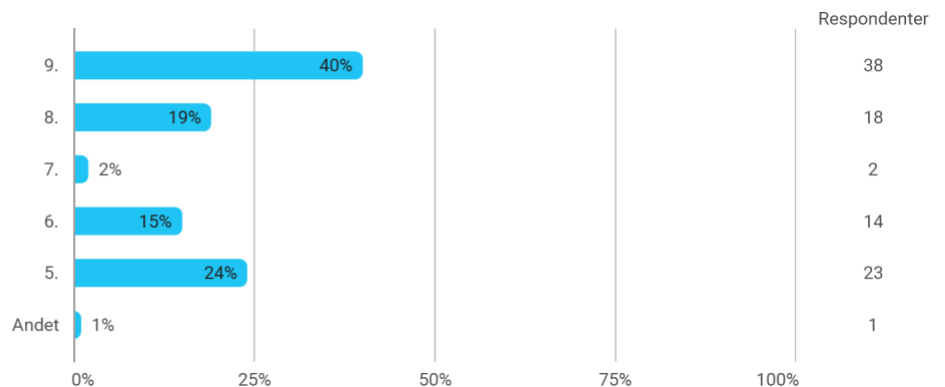
Bilag 1

Spørgeskema til elever

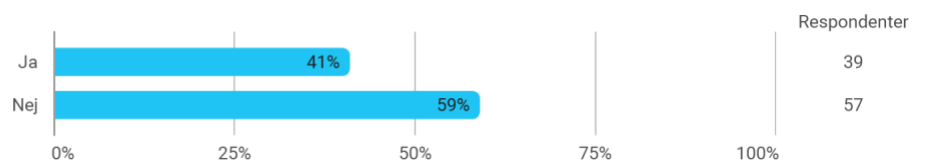
Hvad er dit køn? - Køn



Hvilken klasse går du i? - Klassetrin



Hvor mange sprog snakker i, i hjemmet? - Har du eller dine forældre flere modersmål? Altså taler i andet end dansk i hjemmet?

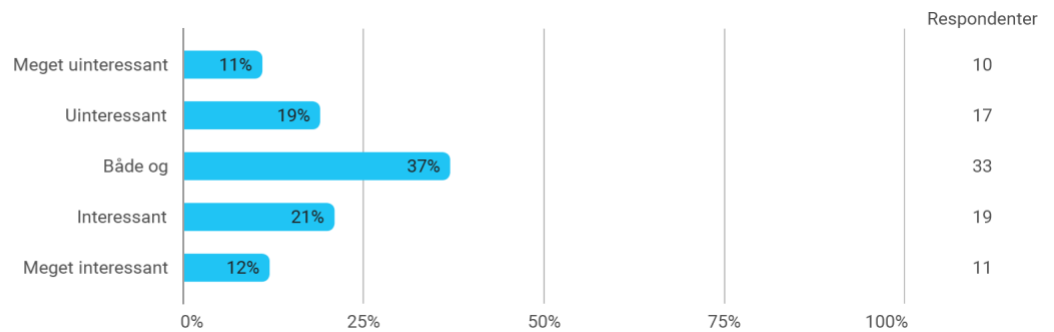


Hvilke sprog taler i?

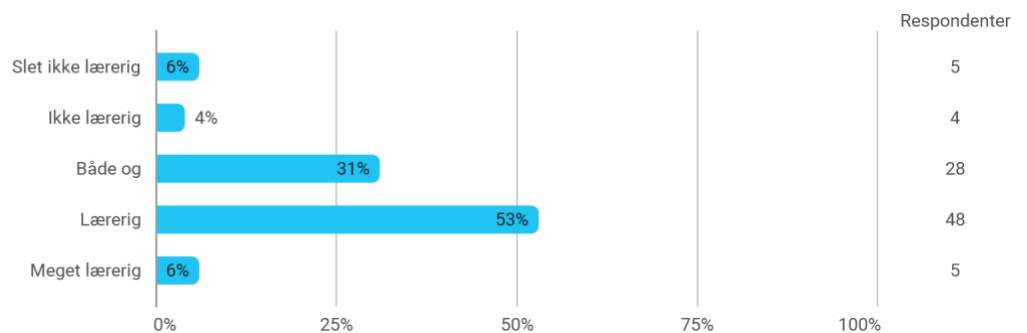
- asdadsd
- dansk engelsk og nogle gange prøver min mor at snakke tysk med mig men det forstår jeg ikke noget af(
- dansk, tyrkisk
- dyfugiopi
- dansk engelsk
- Somalisk,engelsk,dansk
- Dansk og Island
- græsk
- kurdistan
- tysk og dansk
- dansk somalisk
- jeg taler engelsk sammen med min far
- Jeg snakker dansk og med min mor taler jeg brasiliansk
- jcdsd
- dansk og engelsk
- engelsk og dansk.

- Dansk fransk og schilia
- thai.
- wert
- engelsk/skotland
- arabisk romansk dansk
- mine forældres modersmål er somalisk men vi taler dansk der hjemme
- Vi taler dansk & engelsk.
- Kurdisk, Arabisk, Tysk, Engelsk
 jeg bruger meget Kurdisk, men nogle gange bruger jeg andre sprog hvis jeg snakker meget fordi er typen der snakker meget så der skal være andre sprog i
- Arabisk
- engelsk
- Kurdisk, dansk, Engelsk, nogle ord i italiensk
- somaliske
- engelsk og thai
- Pashto
- tyrkisk
- Engelsk og en sjælden gang Tysk
- Dansk og grønlandsk
- Dansk og grønlandsk
- Dansk og grønlandsk
- Farsi også nogle gange Engelsk med mine familie der ikke bor i Danmark
- Tamilsk
- Færøsk

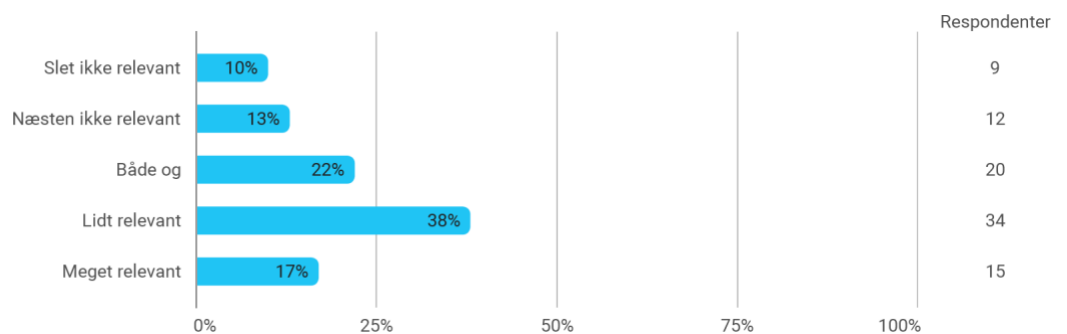
Synes du historie undervisningen er interessant?

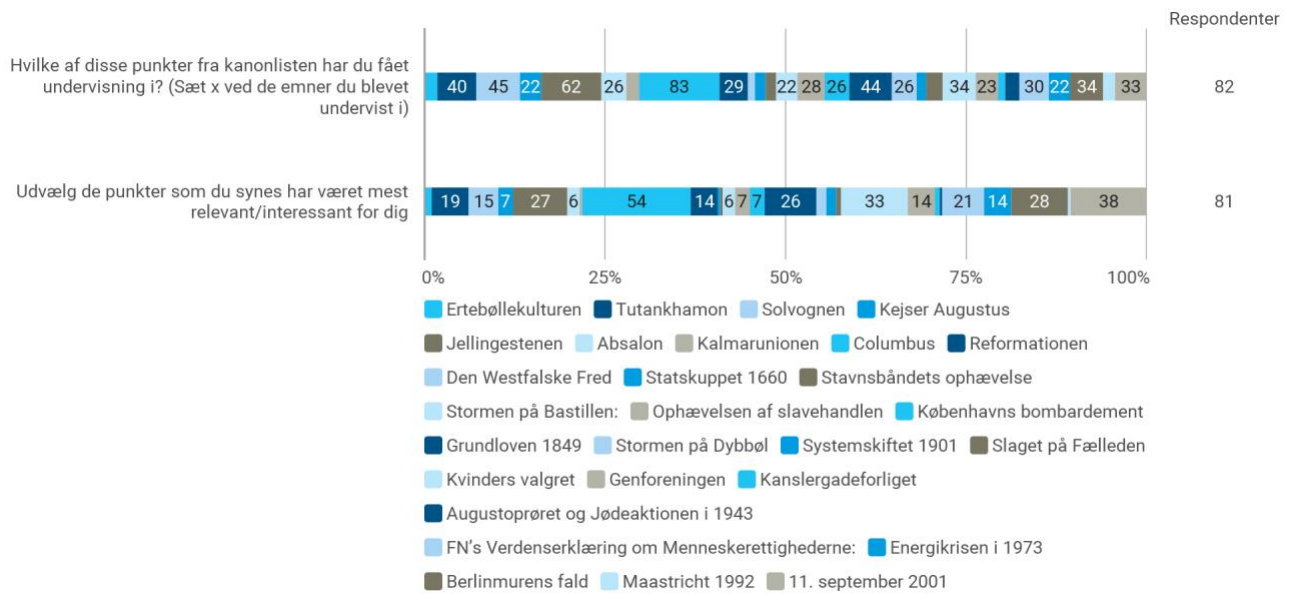


Synes du at historieundervisningen er lærerig?

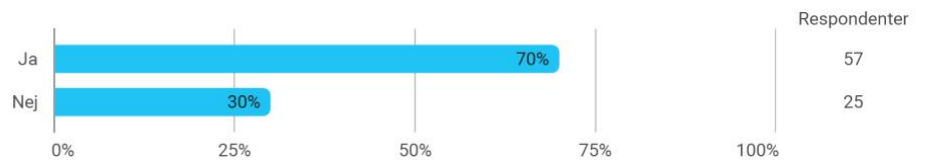


Synes du at historieundervisningen er relevant





Er punkterne vigtige at have viden om når man bor i Danmark



Begrund dit svar

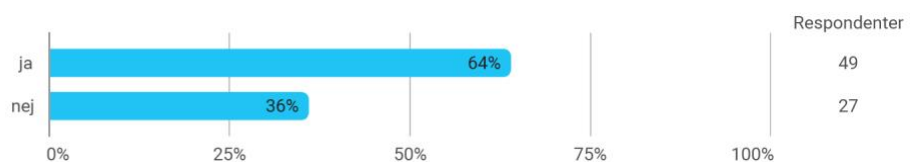
- assadasd
- Det er godt at vide noget om andre lande
- Begrund histoire er Fast i tiden så jeg synes at i alle ande byrde man lærer så meget om det så er godt for danmark eller tysker eller noget helt andet.
- kommer aldrig til at bruge det
- alter nogle er og nogle er ikke den for er vigtig for mig er kvinderettighed og Københavns bombardermag
- Ja Columbus er vigtig fordi Columbus han opdagede U.S.A, og han har meget effekt på verden idag
- Fordi det er ikke lige fordi du bliver smidt ud af landet, eller dør, eller ikke må få et arbejde.
- Fordi
- Det synes jeg ikke da jeg ikke føler at det er noget jeg synes er spænende . Jeg synes det er ligeegyldigt.
- jeg kan ikke huske det vi har lært. så svarede bare
- Jeg synes det vigtigt at lære om, noget er vigtigere end andre
- det synes jeg fordi det er vigtigt og lære om.
- jeg ved det ikke
- Nej fordi jeg skal ikke bruge noget om det der. altså fordi hvad skal jeg bruge solvognen til.
- Alle behøver at vide om alt det her i mit hoved
- fordi
- jeg kan ikke så godt huske det
- Fordi så ved man hvad der sker rundt i verden og ikke kun hvad der er sket i dit egen land eller egen by
- jeg ved ikke hvad man skal bruge historie til
- det er kedeligt
- fordi de synde jeg
- det er fint
- ok
- Fordi det synes jeg
- det er kedeligt
- Fordi det synes jeg
- Fordi det synes jeg
- neh jeg bruge ikke punkterne
- fordi det er viden om danmark noget af det
- Jeg har ikke brug for at vide noget om det
- Jag har ikke brug for at vide noget om det.
- jeg synes at historie a ret vigtig

- Jeg kan ikke rigtig huske noget som helst i historie Jeg plejer at glemme mange ting rigtig tit
- fordi
- fordi at det er vigtig at vide om andre lande
- idk det syntes jeg bare
- nej
- det er sikkert vigtigt at man ved det i fremtiden
- Det vigtige ved at bo i danmark er at man bare skal vide loven og spise kebab
- jeg har ikke brug for at vide on nogen der var i live 1000 år siden
- det er ligt vigtigt for så kan man lære om andre lærer.
- Både og nogle af punkterne er gode at vide og andre synes jeg er lidt ligegyldige synes jeg
- jeg skriv ja fordi at jeg ikke ved det
- Fordi det er spændende at lære om.
- Jeg syntes ikke at punkterne er relevante. Fordi at hvad skal jeg bruge det til i fremtiden?
- fordi vi lære om hvors egen histoie.
- jeg har bare ikke brug for at vide om en mand der levede for 100 år siden
- jeg er ikke
- nej
- Fordi det er vores historie og det er vigtigt at vide nogen om sit eget land
- det er relevant rundt i hele verden
- jeg har ikke brug for at vide om ting der er sket for 100 år siden.
- idk det syntes jeg bare
- Alle punkter er vigtige at vide noget om, uanset hvor man bor. Dog er begivenhederne, der tilknytter sig til landet selvfølgelig vigtigere til en vis grad.
- Nogle af dem er vigtige grundet det er noget som er sket i Danmark
- Det er vigtigt at vide noget om omverden, vi skal forstå og huske historie, og andre kulturer.
- jeg synes det er vigtigt for mig fordi jeg vil vide mange ting om den land som jeg bor i sted for ik vide deres fortid eller hvad der skete med dem

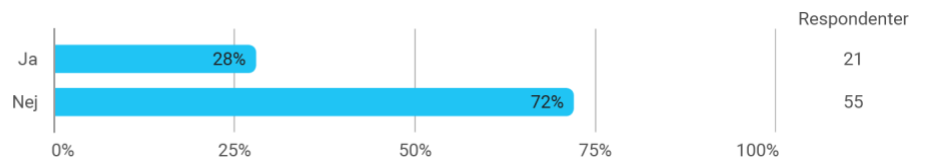
jeg er typen der elsker at vide mange ting der hvor jeg bor og hvad er grunden til at det er sådan i dag

- Altså, det vil være meget optimalt og kunne noget af Danmarks historie hvis man ville være en del af samfundet i Danmark. Så spørger du mig så, ja det er vigtigt og have viden om Danmarks historie og generelt set så der det vigtig og have viden:)
- ja, det giver en forklaring om hvorfor Danmark ser ud som det gør, hvordan samfundet fungerer og hvorfor vi gør som vi gør. Alt det leder tilbage til alle de ting der er sket i Danmark
- flere af punkterne omhandler den danske historie, og det er relevant da vi bor i Danmark. det er godt at kunne sit lands historie.
- det er vigtigt vi ved danmarkshistorie når vi bo i det
- ja fordi det er godt at vide noget om ens land og historien bag danmark
- Nogle af disse perioder er essentielt for at forstå hvordan samfundet er bygget op.
- Selvom alle punkterne ikke er sket i Danmark er det stadigvæk relevant for danskerne.
- man skal vide hvordan Danmark kom til og dens historie
- man burde vide danmarkshistorie og enlig bare hele verden
- jeg synes det er vigtigt at vide hvad der skete, i fortiden
- mange af dem er essentielle grundsten for hvordan vi ser samfundet som helhed.
- jeg synes at det er essentielt at man kender til den danske historie, så man derfra har en bedre forståelse af samfundsnormer og hvordan vores velfærdssamfund hænger sammen
- det så man ved hvordan Danmark engang var og man ved hvilke udfordringer vi har haft.
- QAWSERDYGJHK
- lidt
- Jeg synes det er vigtigt man ved hvad det er sket rundt i verden
- Jeg synes det er vigtigt at lære om historien, da den tit kan hjælpe med ikke at lave de samme fejltagelser i samfundet senere. Den hjælper med at finde hinanden og give personlighed til andre slægter
- Det kommer lidt an på hvad, jeg synes vi skal have viden om hvordan verden er blevet bedre altså hvor vi var og hvor vi så er nu. Jeg synes også at det er vigtigt at lære om andre lande, og ikke kun om Danmark, så det er jeg glad for.
- Det er vel okay relevant, jeg ved det ikke helt 🤔
- Nej
- Det er da dejligt at vide men det er ikke alle der ligefrem er så ekstremt vigtige.
- Fordi de ting har betydning for hvordan vi lever idag
- Det er vigtigt at vide ting som har noget at gøre med danmarkshistorie, men også hele verdens.
- Det er vel vigtigt at vide lidt om sit land.

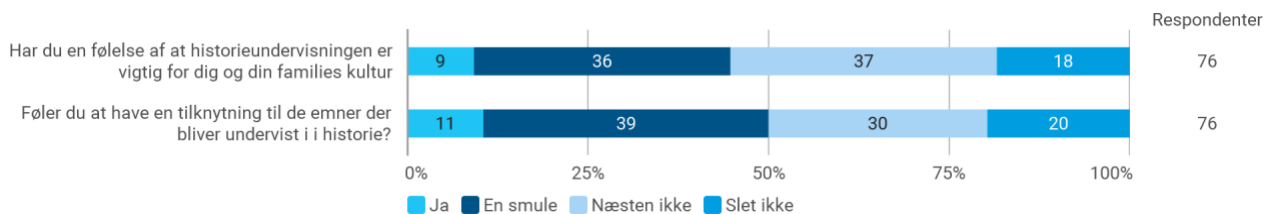
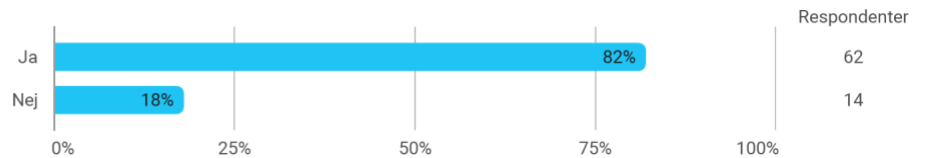
Føler du at din historielærer inddrager din kultur i historieundervisning?



Har du oplevet at historieundervisningen har givet dig viden om hvem du er?



Synes du at historieundervisningen giver en forklaring på hvorfor samfundet er som det er i dag?



Beskriv nu hvordan du synes historieundervisning bør være, for at du ville synes det var mest relevant.

- adsaads
- Det ved jeg ikke
- At der bliver noget spændene så de går deres tale let mere intrasant finer forskellige møder at sige dem så vi vil høre om det
- kedeligt
- at vi snakker om mere end en tig i længere tid fx vi kan godt snakke om en tig i meget lang tid og det kan godt bliver kedeligt
- Jeg syntes at historie burde være sådan at du kan lære noget, og det er god emner du lære om.
- Snak om de ting der sker nu, men ikke dem for 1000 år siden.
- Snak om de ting der sker nu, i stedet for for 1000 år siden.
- Måske at der er valgmuligheder så man kan vælge hvad man helst vil.
- MERE PAUSE
- altså historie generalt er kedeligt så det ikke spænde.
- Det bør være interessant, sjovt, og lærerigt
- sjovt og intersandt
- At man ikke skal snakke så meget.
- Det er desværre ikke muligt
- flere aktiviteter så vi ikke bare skal sider og høre på læren fortælle
- mere video mindre læsning
- jeg vel det ikke
- At snakke om ting mere sammen og ikke kun helt alene men også at læren eller nogen andre forklare det så man forstår det bedre
- Idk
- se film om emnet og ægte mennesker
- fordi det sydes jeg
- det ved jeg ikke
- At vi skal være mere aktive som at man kunne lave en leg
- at du var mere interessante emne
- se film om emnet ægte mennesker
- Jeg synes det er fint som den er nu, men den kunne godt have nogle lidt mere interessante emner.
- jeg synes godt
- krig
- lære om krig
- At historieundervisningen ikke bare handler om at snakke men også lave noget, og at læreren måske kunne finde på mere intrassente emner istedet for sådan noget kedeligt noget
- At historieundervisning ikke bare handler om at snakke men også om at lave noget, og at læreren kunne finde på mere intrassente emner istedet for sådan noget kedeligt noget.
- ikke nogen
- Jeg kan ikke lidehi storie
- ved ikke
- jeg syntes godt at der kunne være lidt flere præsentationer men kun lidt

- jeg syntes det er relevant nok i forvejen
- Sjov
- det ved jeg ikke
- sjove
- mere snak og mere film
- det ved jeg ikke.
- måske at man lærer lidt om love og ligheder gennem historien
- idk
- Hvor man snakker mere om krig.
- Jeg ville gerne lære mere, men jeg syntes ikke at det er relevant at have historie.
- en god undervisning for mig i histoie er vis man hør efter og hvis der ikke er larm der skal hver mere præsitasion.
- måske hvis man fik nogle lidt sjovere opgaver fx at tegne noget man har læst om og at man ikke bare sidder ned hele tiden
- det så kediget
- det ved jeg ikke
- at vi har mange pauser
- den må gerne være lidt mere bevægelse. Sådan man ikke sidder i en time på sin stol.
- jeg syntes det er relevant nok
- Som det er nu; ingen klager fra mig.
- Jeg syntes at historieundervisningen er meget relevant, og syntes derfor ikke at der skal laves om på noget i min lærers timer
- Den skal inddrage forskellige mennesker og kulture. emner som har haft betydning for hvordan verden ser ud i dag.
- jeg synes alle emner er relevante for mig

jeg elsker at vide mange forskellige ting

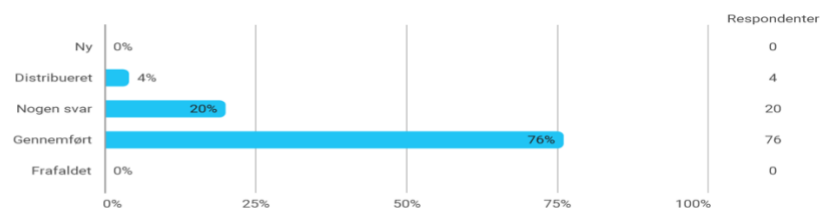
- Jeg synes personlet at måden historieundervisning forgår lige nu er meget fint, det for svært, der med sagt er det heller ikke fornemmet.
- Den skulle også have nogle flere nutidige emner.
- den skal være spændene, og helst interessere så mange som muligt. der vil selvfølgelig altid være nogen der ikke synes det er spændene. men man skal i hvert fald finde alternativer til bare at læse-skrive-læse-skrive
- måske skal det handler lidt mere om andet en danmark eller eruoba forksempel mellemøsten fordi det der jeg stamme fra det vil jeg synes er spænde
- jeg kan meget godt lide den måde vi bliver undervist på og jeg ville nok ikke ender på det
- Jeg har ikke noget specielt krav om hvordan eller hvad der skal undervises
- Som den er nu. Synes historieundervisningen er meget relevant.
- historie skal ikke kun være om Europa eller Amerika
- jeg følger den er relevant, fordi de emner vi har haft har lært og fortalt mig meget.
- det ved jeg ikke. jeg synes den er meget relevant som den er nu, jeg ville ikke ændre noget
- en samtale mellem lærer og elever
- at læreren inkludere alle, så undervisningsmetoden bliver en salgs samtale mellem elever og lærer. Det er optimalt for indlæringen
- har ingen ide
- idk
- Jeg synes man burde have alle slags historie med. Lige nu har man jo kun og vestenlandendes historie, jeg vil personligt gerne lære mere om den asiatiske kulturhistorie
- Altså jeg er glad for den måde historieundervisningen det er, så jeg ser ikke noget der burde at blive lavet om.
- Jeg synes at den er fint relevant, jeg tror ikke at den kan være mere relevant.
- Mere indragelse
- Finde spændende måder at lære på uden at sidde og læse på alinea hele tiden
- Jeg ved det ikke
- Mere hvad der kan skabe historie her nu. I nu-tiden

Hvilke historiske emner kunne du tænke dig at der blev undervist i hvis det var op til dig?

- dasasdsa
- anden verdenskrig synes jeg er spændene
- krige som har danmark og andre lande og verdens krige og andre idoler
- det ved jeg ikke?
- Berlin eller grønland
- Jeg kunne tænke mig anden verdenskrig, Midas og den første verdenskrig
- 2. Verdenskrig.
- EM I 92, Krigen mellem Ukraine og rusland,
- det ved jeg ikke
- vikingetiden
- hekse
- 2.verdenskrig
- Fodbold historie
- mere om anden verdens krig og mere om danmark
- Det ved jeg ikke
- Det ved jeg ikke
- 11. sep 2001 og Krig som 1 og 2 verdenskrig
- Idk
- det ved jeg ikke
- dansk engelsk tysk matematik
- 2. verdenskrig

- (Kleopatra Egypten)(Kong tut Egypten)
- Hitler
- Det ved jeg ikke
- Titanic
- ved ikke
- hitler
- hitler
- Måske noget om fremtiden og hvad der kommer til at blive opfundet
- Måske noget om fremtiden og hvad der kommer til at blive opfundet.
- det ved jeg ikke
- Det ved jeg ikke
- 11.september
- hitler og første verdenskrig
- satan
- 9/11
- noget spændende
- idk
- nej
- 2. verdens krig.
- Ligeheder
- 911
- 11 september 2001 og anden verdenskrig
- I dont know :3
- culombus og jelingestenen
- det ved jeg ikke har ikke styr på sådan noget
- 911
- Hitler og anden verdenskrig
- adolf hitler
- det ve jeg ikke
- 9/11
- Nogle af de emner, man kan trække til eksamen, så der er ikke så meget at klage om.
- Det ved jeg ikke
- Måske noget om Monarkiet og mere om krige i europa.
- ved ik har været i gem alt
- Danmarks historien.
- Revolution
- antikken
- Mellemøsten efter 1400 mellemøstens historie
- det gamle Egypten
- Tiden før kristus.
- Det ved jeg ikke
- kinas først dronning
- bare mere om samfundet og verdens handlinger og system
- det ved jeg ikke
- Jeg syntes klart at det vigtigste er at, der kan laves en kobling, fra emne til samfund.
- dansk kultur historie, international historie
- organisationer og forskellige grupper af mennesker som arbejder med vigtige ting
- idk
- Asiatisk kultur
- Det ved jeg ikke, jeg synes det vi lære er dejligt
- Måske noget lidt mere rundt i verden.
- Dansk historie
- Krig, slaveri, racisme
- Noget om den moderne tid
- Ikke et specielt emne. Men ikke på Alinea og gyldendal, men mere hvor vi/jeg kan være kreativ. Så husker jeg bedre. De emner jeg lige nu husker bedst er fordi vi lavede et papir med figurere, billeder områder osv

Samlet status:



Bilag 2

Interview spørgsmål:

- Hvor tit tænker du eleverne ind i historieundervisningen?
- Inddrager du elevernes kulturelle kapital/deres familie/etniske/sociale baggrund i undervisningen?
- Hvordan tænker du det ind i historiefagets formål?
- Hvordan kommer det til syne i undervisningen?
- Oplever du elevsammensætningen i historie som en mulighed/begrænsning?
- Didaktiserer du historieundervisningen efter de kulturelle baggrunde i klassen?
- Hvordan oplever du undervisning i kanonpunkter fungerer?
- Er de / og hvis ja - Hvordan er de danske kanonpunkter ift. at inddrage elevernes forskellige kulturelle baggrunde/kapitaler?

Bilag 3

Lærerinterviews

Udsnit af Interview: Lærer fra Nyborg

Interviewer: hvordan udvælger du så materiale? Er det så ud fra den historiekanon, eller kanonlisten?

Lærer: Ja, den var jeg så lige hen og google. Okay. Så ikke så meget historiekanon. Jeg synes det er noget opstillet bullshit, hvis jeg skal være helt ærlig. Jeg ved at alle 29 punkter skal være gennemgået i løbet af deres skoletid. Og så regner jeg med at det har vi gjort, når de når slutningen af 9. Jeg bryder mig ikke om den der helt fastlåste, vi skal det her. Jeg udvælger emner på en lidt spøjss måde også. Jeg vælger halvdelen, og eleverne vælger den anden halvdel.

Interviewer: Synes du det er en ressource eller en begrænsning, at du har elever med forskellige kulturelle baggrunde i din historieanvisning?

Lærer: Altså jeg ser det aldrig som en begrænsning. Jeg har faktisk elever fra Syrien Der ved helt vildt meget om det arabiske forår. Det ved jeg ikke særlig meget om. Så det har de simpelthen undervist deres årgang i. De andre bliver jo fuldstændig optaget af det, fordi de er jo sådan personligt involveret i det.

Interviewer: Hvis du så havde frit spil, og man skulle sige, at der skulle være kanonpunkter, havde du så taget udgangspunkt i nogle andre punkter i forhold til at skulle forsøge at skabe en fælleskultur, hvis det er målet?

Lærer: Jeg har slet ikke taget sådan nogle punkter. Jeg har taget et tema af afsted. Altså, for eksempel, hvorfor ikke have et tema i historie, der hedder familietyper? Og så kigge på, hvordan familier har udviklet sig fra stenalderen og frem til nu. Jeg giver heller ikke emner til, hvad hedder det, eksamen. Kun temaer.

Udsnit af interview: Lærer fra Viby

Interviewer: Hvordan oplever du undervisning i kanonpunkter fungerer?

Lærer: Muligheden er jo selvfølgelig, at det kan blive overskueligt, at man kan indrette sine årsplaner og sine ting sådan lidt kronologisk. Derudover er der selvfølgelig også tidsaspektet, som spiller en stor rolle