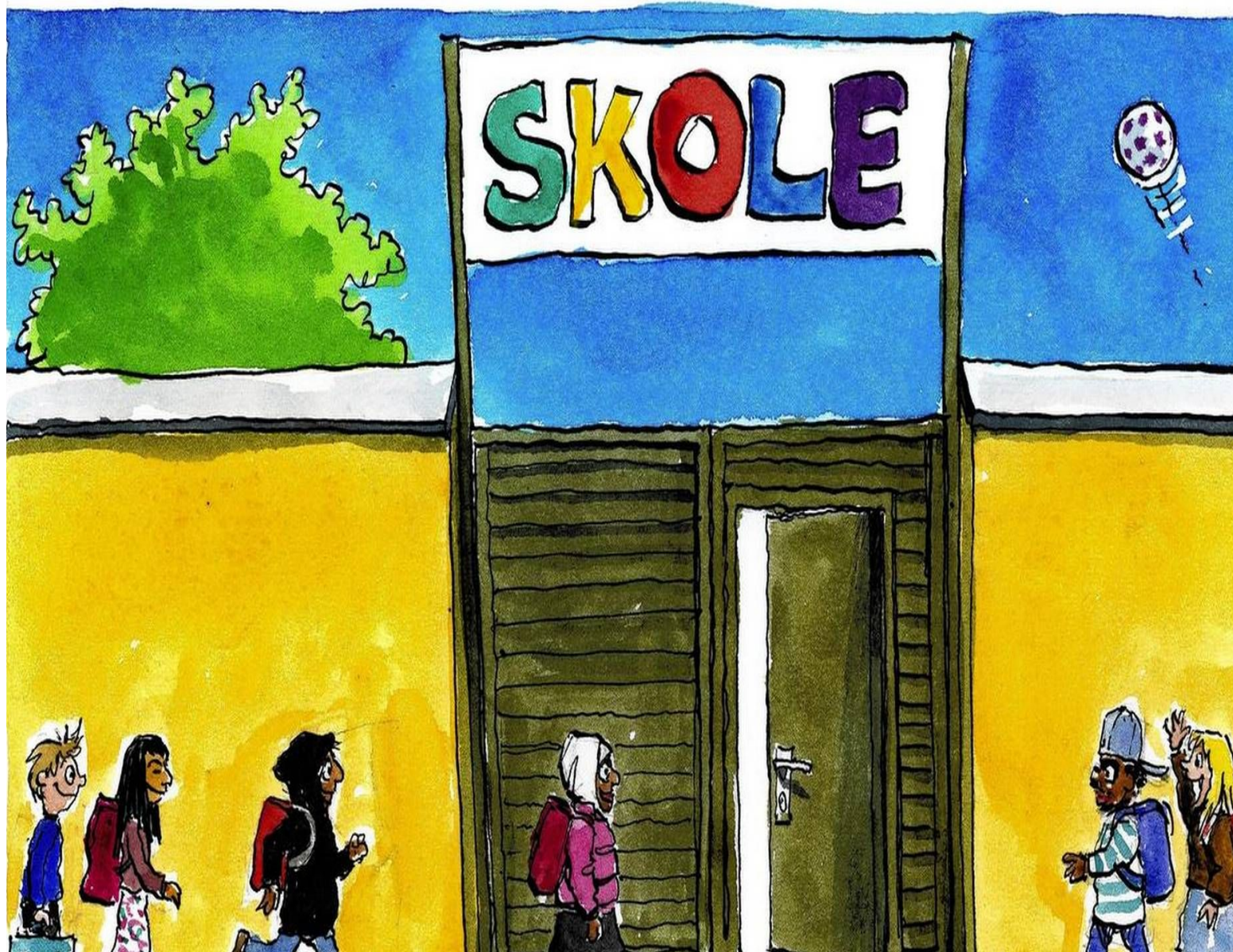


Minoritetselevers oplevelser af historieundervisning og læreres planlægning heraf

Bachelorprojekt 2023

Kübra Saritas – 190082

04.01.23



Indholdsfortegnelse

Indledning	3
Metode og indhentet empiri	4
1. Metode	4
2. Empiri	4
2.1 undersøgelsesdesign af fokusgruppeinterviewet	5
2.2 undersøgelsesdesign af kvalitative forskningsinterview	5
Fremstilling af opgavens teoretiske referenceramme	6
1. Historiebevidsthed	6
2. Historiebevidsthed som identitet	7
3. Motivation	8
4. Inklusion	8
Inddragelse af interessant forskning	9
Analyse	10
1. Elevernes historiebevidsthed og oplevelser af undervisningen	10
2. Motivationen i historieundervisningen	13
3. Lærerens planlægning af undervisningen	15
Diskussion	19
1. Multikulturalistisk undervisning	19
2. At forandre undervisningen – interkulturelt	20
3. Kritisk-konstruktivt - Dannelsesdidaktisk	22
Perspektivering	23
Konklusion	24
Handleperspektiv	24
Bibliografi	27
Bilag	29
Bilag 1: Interviewguide til elever	29
Bilag 2: Interviewguide til læreren	29
Bilag 3: Svar på elevinterview	31
Bilag 4: Historielæreren svar på interview	34
Bilag 5: Telefonisk interview med en anden historielærer fra en anden skole:	36
Bilag 6: Læringstrekant	39
Bilag 7: Undervisningsforløb	39
Bilag 8: arbejdsspørgsmål til Superkilen	45
Bilag 9: nøgleproblemer til undervisningen	48

Indledning

Danmark er mere end før et multikulturelt land, der består af forskellige etniciteter, kulturer og livsopfattelser, hvilket også finder plads i folkeskolen. Ifølge folkeskolens formålsparagraf § 1 skal folkeskolen i samarbejde med forældrene gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og historie for at fremme deres alsidige udvikling (Børne- og undervisningsministeriet, 2022). I formålsparagraffen bliver det tydeligt, at der anbringes et større fokus på den danske kultur og historie, men på den anden side står der i formålet for faget historie 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.” (EMU, 2020).

Dermed står det klart, at der i folkeskolen også skal lægges vægt på den enkelte elevs livsverden. Taget dette i betragtning så forfremmer folkeskolens formålsparagraf dansk kultur og historie, hvorimod fagformålet i historie manifesterer fokuset på elevernes identitet og historiebevidsthed. De to styredokumenter modsiger dermed hinanden. I overensstemmelse med dette nævner lektor Bernard Eric Jensen at den enkelte elevs historiebevidsthed bliver produceret og udviklet i elevernes livsverden – og ikke i høj grad i skolefaget. Hertil tilføjer han altså, at skolefagets essentielle funktion er at bevidstgøre og øge elevernes historiebevidsthed og identitet ved at tage udgangspunkt i deres livsverden (Pietras & Poulsen, 2016, s. 80).

Der rejser derfor spørgsmål om, hvorvidt historielærere kan udrette deres undervisning med udgangspunkt i elevernes livsverden, samtidig med at gøre dem fortrolige med dansk kultur og historie. Jeg er nysgerrig på at undersøge om, hvordan minoritetsdanske elever oplever historieundervisningen og hvilken betydning undervisningen har for elevernes dannelse. Herudover vil jeg undersøge, hvilke overvejelser historielærere gør sig, når de planlægger deres undervisning i en multikulturel klasse. Bliver elevernes forskellige livsverdner afspejlet i undervisningen eller tages der kun afsæt i den vestlige historie?

Dette fører mig til nedenstående problemformulering, som jeg ønsker at belyse i min analyse:

Hvilke oplevelser har minoritets elever med historiefaget, og hvordan planlægger lærere historieundervisningen i en multikulturel klasse, med henblik på at fremme elevernes historiebevidsthed?

Metode og indhentet empiri

1. Metode

Jeg har valgt at trække på fænomenologisk-hermeneutisk tilgang, da fænomenologien er optaget af menneskers oplevelser, erfaringer og tanker. Fænomenologien bruger disse som det centrale perspektiv for at indhente viden (Mottelson & Muschinsky, 2017, s. 42). Dog kan den fænomenologiske tilgang være vanskelig at arbejde med, da den indsamlet viden som kommer fra aktørernes oplevelser og erfaringer, kan være svære at tvivle på (Mottelson & Muschinsky, 2017, s. 44). Derfor tager jeg også afsæt i hermeneutikken for at forså betydningen af fænomenet. I hermeneutikken sigter man efter at undersøge menneskelige forhold, hvilket jeg i dette tilfælde vil gøre fra mine interviews med lærere og elever, hvorefter jeg vil fortolke på det. Dertil følger der, at jeg ikke skal oplyse mine intentioner med interviewet til eleverne, da det ikke skal være tydeligt for dem, hvor jeg vil hen med det (Mottelson & Muschinsky, 2017, s. 44-45).

2. Empiri

Jeg har indsamlet opgavens empiri på en folkeskole, der ligger i Københavns Vestegnen bestående af et semistruktureret fokusgruppeinterview med elever, samt et kvalitativt forskningsinterview med deres historielærer. Derudover har jeg også indsamlet data fra en anden historielærer på en skole, der ligger i Nordsjælland. Fokusgruppeinterviewet kan give mig et indblik i elevernes oplevelser og fortolkninger af faget (Canger & Kaas, 2016, s. 242-243). Historielæreren havde på forhånd dannet gruppen, der bestod af tre elever, hvor de tilfælles har forældre med en minoritetsbaggrund bestående af tyrkisk og afghansk. Jeg valgte skolen, da jeg tidligere har været på praktik derude. Skolen ligger tæt på et boligområde, hvor mange af eleverne bor i. I 2018 udgjorde gruppen af indvandre 15,9% af befolkningen i byen, hvoraf over 10% af dem bor i det boligområde, der er tæt på skolen. Interviewet tager afsæt i elever fra 8. klasses synsvinkel, da jeg vurderer at udskolings elever har flere erfaringer med historiefaget samt et bredere synsvinkel og refleksionsniveau. Jeg har valgt at anonymisere skolen, lærere og eleverne, da opgavens fokus er på selve indholdet i interviewet og ikke i høj grad, hvem der siger hvad.

2.1 undersøgelsesdesign af fokusgruppeinterviewet

I takt med at jeg har planlagt et fokusgruppeinterview har jeg haft fokus på, hvordan fokusgruppemedlemmernes interaktion bedst muligt kunne komme til syne. Derfor har jeg valgt at der i fokusgruppen kun skulle være elever til stede, da eleverne her vil kunne udtrykke deres holdninger mere frit, end hvis deres lærer eksempelvis var til stede. I et kvalitativt interview er det nødvendigt at have en åbenhed for elevernes forskellige svar, hvilket også betyder at man ikke skal være optaget af konkrete spørgsmål. I takt med dette supplerer interviewpersonen undervejs med nogle nye spørgsmål, der har relevans for elevernes svar. Interviewet er blevet transskriberet og vil løbende dukke op i analysen, hvor det bliver nødvendigt at fremhæve det. Denne form for kvalitativt interview er derfor hensigtsmæssig at bruge, hvis man som i mit tilfælde søger at få et indblik i elevernes opfattelser og holdninger (Canger & Kaas, 2016, s. 243-249). Med i denne betragtning skal der også kastes lys over, at et kvalitativt interview ikke kan belyse abstrakte samfundsmæssige problemstillinger. Med det in mente skal interviewets force altså ligge på at få belyst respondenternes subjektive oplevelser og forståelser. Elevernes besvarelser på interviewet skal derfor ses som sandhedsviden for deres oplevelser i faget, hvor det vil give mening at triangulere og søge supplerende information fra andre steder (Mottelson & Muschinsky, 2017, s. 121-122).

2.2 undersøgelsesdesign af kvalitative forskningsinterview

Sideløbende med fokusgruppeinterviewet med eleverne, har jeg udført et kvalitativt semistruktureret forskningsinterview med deres historielærer. Mit fokus har været på at udvise åbenhed og nysgerrighed over for lærerens synspunkter. Målet med dette interview er, at jeg er optaget af at forstå betydningen af lærerens livsverden. I takt med det, har jeg forsøgt at indsamle nuanceret beskrivelser af, hvordan læreren opfatter sin egen historieundervisning samt, hvordan eller om han forsøger at inkludere minoritets eleverne (Canger & Kaas, 2016, s. 241-242). Interviewet bærer præg af en formel samtale, hvor læreren skal besvare bestemte spørgsmål som jeg har stillet (Mottelson & Muschinsky, 2017, s. 122). Endvidere har jeg udført endnu et kvalitativt semistruktureret forskningsinterview, dog med en anden historielærer fra en anden skole. Da vi ikke kunne nå at møde fysisk havde vi en telefonisk samtale. Begge interviews vil blive transskriberet og vil løbende blive fremhævet i analysen.

Fremstilling af opgavens teoretiske referenceramme

1. Historiebevidsthed

Historiebevidsthed er et begreb der har fået en vigtig plads i uddannelsessystemet og det indgår i fagets formål stk. 3. (EMU, 2020). Siden 1995 har begrebet været til diskussion i Danmark, hvorefter *Historie 95* tilskrev historiebevidsthed som fagets kerneopgave. Forståelsen var at tilknytningen mellem historisk viden og hverdagslivet skulle være bevidst og reflekterende (Pietras & Poulsen, 2016, s. 67). Historiedidaktikeren Bernard Eric Jensen definerer begrebet som følgende:

”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 opmærksomhed mod det menneskelige eksistensvilkår, at i en levet nutid indgår der altid såvel en erindret fortid som en forventet fremtid. Det refererer følgelig til hele det samspil, der findes mellem menneskers fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning.” (Jensen, *Historiebevidsthed og historie hvad er det?*, 1996, s. 5-6).

Historiebevidsthed handler med andre ord om at forstå, at vi mennesker er historieskabende (Jensen, *Historiebevidsthed og historie hvad er det?*, 1996, s. 6). Udgangspunktet er at historiebevidsthed er kernen til undervisningen, da historie ikke kun handler om fortiden, men om sammenhængen mellem fortid, nutid og fremtid. Denne sammenhæng skal forstås som at ens tolkning af historie er påvirket af ens forståelse af nutiden og ens forventninger til fremtiden. Det er dog vigtigt at pointerer at brugen af historiebevidsthed i undervisningen kan forekomme komplekst (Pietras & Poulsen, 2016, s. 68), men Jensen mener at lærere i deres tilrettelæggelse af undervisning skal medtænke historiebevidsthed, hvis ikke dette sker, vil eleverne ikke finde faget interessant og dermed vil de ikke kunne perspektivere det til deres eget liv (Pietras & Poulsen, 2016, s. 70).

Eftersom at Jensens forståelse af begrebet historiebevidsthed blev indflydelsesrig skete der et paradigmeskifte. Begrundelsen for det var bl.a., at historiebevidsthed er et eksistentielt grundvilkår for mennesket at orientere sig og reflektere i tid. I takt med dette nævner Jensen, at historiebevidsthed primært bliver produceret, udviklet og forandret i elevernes livsverden – og ikke i skolefaget. Derfor skal skolefagets udøvelse være at systematisere, bevidstgøre og derigennem øge elevernes historiebevidsthed og identitet. Indholdet i undervisningen skal derfor tage udgangspunkt i elevernes livsverden, interesser og ønsker. Formålet er at ved at skabe sådan et frirum i undervisningen, vil man øge elevernes lyst og motivation i et demokratisk samfund. Dog vil denne

form for tilrettelæggelse af undervisningen bryde med skolefagets traditionelle klasse- og den kronologiske fortidssøgende undervisning (Pietras & Poulsen, 2016, s. 79-80). I dag bruges historiebevidsthedsbegrebet af mange historielærere. Dog i modsætning hertil viser en undersøgelse fra Historielab (2015), at indholdet i undervisningen stadig bærer præg af kronologisk indhold (Pietras & Poulsen, 2016, s. 83).

2. Historiebevidsthed som identitet

Når man taler om historiebevidsthed kan man ikke undlade at inddrage begrebet identitet. Historie har nemlig en afgørende rolle i menneskers identitetsdannelse, da vores livshistorie består af historiske hændelser, som vi knytter op med andre historiske hændelser, og på den måde bruger vi noget fra fortiden til at forme vores identitet (Kjellebold, 2011, s. 19).

Menneskets identitet forbliver det samme, selv når man forandrer sig i andre perspektiver. I afsæt med identitet skabes der kontinuitet og sammenhæng i tid og rum, hvilket kan ske ved at bruge en fortolkning af fortiden i nutiden med hensyn til at forme fremtiden. Mennesker vil møde ”de andre” når de bevæger sig i tid og rum og i mødet med det fremmede vil der være to mulige veje: i opdagelse af det fremmede kan man påbegynde en proces, hvorved man er nysgerrig på at sætte sig ind i, hvilke oplevelser, følelser, tanker og handlinger det fremmede har. Herigennem vil man opdage, at man ikke kan undlade at sætte sig ind i den fremmedes historiebevidsthed.

Historiebevidsthed set som identitet og i møde med det fremmede konstituerer sammenvævede processer (Jensen, Historiebevidsthed og historie hvad er det?, 1996, s. 7). Historiebevidsthed er derfor tæt forbundet med identitet. Når det handler om en udvikling af egen forståelse, hvem man er, hvor man kommer fra og hvor man har tænkt sig hen, så kan det beskrives som identitetsskabende og historiebevidsthed (Kvande & Naastad, 2018, s. 46).

Skolens ansvar bliver således, at eleverne ikke kun skal lære *om* historie, men forstå at de selv *er* historie. I takt med det skal elever få indsigt i, at de er historieskabte og historieskabende. Dette kan lærere gøre ved, at organisere undervisningen så eleverne får muligheden for, at sætte sig selv og deres tid i perspektiv med noget andet (Jensen, Historiebevidsthed og historie hvad er det?, 1996, s. 13).

3. Motivation

For at få den bedst mulige læringsudbytte er det vigtigt, at man aktiverer elevernes lyst til at deltage i undervisningen, hvor deres drivkraft og motivation baner vejen for dette. Med det sagt, er det en vigtig forudsætning for undervisningen, at den tilrettelægges på en måde, så eleverne oplever den som meningsfuld (Canger & Kaas, 2016, s. 206). Flere undersøgelser viser nemlig, at elever ikke oplever historiefaget som et ”vigtigt” fag (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 13).

Begrebet *motivation* bliver opdelt mellem indre og ydre motivation. Her har jeg valgt, at se nærmere på Ryan og Decis opfattelse af begrebet. De beskriver at indre motivation opstår, når elever oplever lærerstoffet interessant og ved at arbejde med det, så opnår man en vis glæde og tilfredsstillelse. I modsætning hertil så beskrives ydre motivation, som at en aktivitet udføres for at man derigennem så kan opnå belønning (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 51).

Set i skolens lys er det et vigtigt kriterie at lærere udvikler elevernes indre motivation, da det betegnes som den stærkeste drivkraft i skolen, dog er det ikke et realistisk kriterie, da elever ikke bliver interesseret og får glæde af alle fagene i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 52). Pietras og Poulsen kommer med bud på, hvordan man kan gøre historiefagets indhold meningsfuldt for eleverne – for derigennem så at motivere dem og styrke deres historiske bevidsthed, her er nogle af punkterne:

- Tag afsæt i historiske personer.
- Fokuser på det emotionelle – følelsesmæssige, værdimæssige og moralske dilemmaer.
- Ansku emnet fra kulturelle, mentalitetshistoriske og æstetiske vinkler.
- Fremstil mennesker og samfundet på den tids egne præmisser – ikke nedgøre og latterliggøre menneskers tænke måder, holdninger og adfærd. Udvis historisk empati (Pietras & Poulsen, 2016, s. 105-106).

4. Inklusion

Når talen falder om minoriteter er det centralt, at man arbejder med inklusion. Jeg er nysgerrig på, hvordan lærere tilrettelægger deres historieundervisning, så den tilgodeser elevernes kulturelle forskelligheder i faget. På den ene side kan man være inkluderet, hvilket betyder at man er lukket ind i et fællesskab, hvor man på den anden side kan være ekskluderet - udelukket fra fællesskabet (Jørgensen, s. 189). Hvis læringsfællesskabet i skolen skal karakteriseres som inkluderende, så er

det en vigtig forudsætning, at alle elever føler sig velkomne som aktive deltagerer i læringsfællesskabet (Molbæk & Tetler, s. 7).

De to begreber *normalitet* og *afvigelse* knytter sig til kontekst. Jesper Holst pointerer en type normalitetsbestemmelse, som han kalder for *den kulturelle normalitetsbestemmelse*. Det handler om de kulturelle normer, som barnet befinder sig i, hvor normer og værdier ligger til grund for bedømmelsen af adfærd. Hertil medfører det at ”det andet”, hvilket i dette tilfælde er de minoritetsdanske elever, kommer til at blive set som afvigende (Canger & Kaas, 2016, s. 146-147). Dog handler inklusion ikke blot om det afvigende og normale adfærd hos eleverne, men snarere et spørgsmål om, hvorvidt skoler tilbyder eleverne handlemuligheder. Sagt med andre ord, så betegner inklusion nye og forandrede læringsmiljøer (Jørgensen, s. 192).

Hele ideen med den inkluderende skole bliver således, at man vil modvirke eksklusion, marginalisering og stigmatisering. Følgelig knytter den inkluderende skole sig til bl.a. til Salamanca-erklæringen fra 1994, hvor der understreges at skolen er for alle (Canger & Kaas, 2016, s. 149).

Inddragelse af interessant forskning

I dette afsnit vil jeg fremhæve relevant forskning, der peger på historieundervisnings betydning for elevers identitetsdannelse.

Jeg har valgt at dykke ned i Gisle Kjellevolds masteropgave i samfundsfagsdidaktik, der peger på historie og identitet i en multikulturel skole. Kjellevolds forskning og empiri er indsamlet med 400 elever fordelt på etniske norske elever og elever med minoritetsbaggrund. Undersøgelsen viser, at elevernes forskellige kulturelle baggrund har en vigtig betydning for, hvad de lægger vægt på i deres identitetsdannelse. Der nævnes at minoritets eleverne særligt finder religionshistorie, familiehistorie og deres forældres hjemlands historie som grundlæggende værdier for deres identitetsdannelse (Kjellevold, 2011, s. 5). Da eleveres identitet er tætforbundet med deres historiebevidsthed, er det vigtigt at eleverne kan sætte sig ind i en historisk kontekst i både tid og rum (Kvande & Naastad, 2018, s. 46). Marianne Poulsen udførte en undersøgelse, hvor hun fandt frem til, at børns historiebevidsthed ikke blot bliver udviklet i skolen, men i mange andre sammenhænge også, som eksempelvis gennem forældre, bedsteforældre, fjernsyn mm. Med dette understreger Poulsen at, hvis lærere mener historiebevidsthed er et vigtigt mål for undervisningen,

så må skoler også inddrage historie uden for skolen (Kjellehold, 2011, s. 4). Kjellehold nævner desuden at historiefaget har en afgørende rolle i menneskers identitet, da vi bruger noget fra fortiden til at forme vores identitet. I forlængelse af dette nævner han også, at mennesker har flere identiteter – det kan være køns, familie, religiøs, etnisk-og politisk identitet. I en multikulturel klasse vil man ligeledes have elever, der også vil have et tilhørsforhold til Danmark men også fra det land deres forældre kommer fra (Kjellehold, 2011, s. 19-20). I mødet med minoritets elever vil man derfor opleve, at de har skabt en hybrid identitet, hvor deres identitet præges af deres egen hverdag og fra andre dele af verden.

Jeg har derudover også set nærmere på undersøgelsen fra historielab, Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen udarbejdet af Knudsen og Poulsen. Rapportens data er indsamlet på 28 skoler, hvor resultaterne er baseret på elever fra 6.-9.klasse. Undersøgelsen fremhæver elevers og lærers forståelser af historiefaget. Eleverne giver udtryk for, at de ikke finder fortiden specielt relevant og undersøgelsen viser det samme som Kjelleholds masteropgave, at undervisning primært omhandler Danmarkshistorien (Knudsen & Poulsen, 2016). Rapporten har særligt været interessant at inddrage, da den belyser elevers forståelser og oplevelser af historiefaget og hvor vigtigt lærerens rolle er i undervisningen. På baggrund af det har jeg udarbejdet en undersøgelse, der falder i tråd med de ovenstående forskning.

Analyse

Jeg undersøger minoritets elevers oplevelser af historieundervisningen og lærerens planlægning heraf. Jeg har valgt at fokusere på tre begreber historiebevidsthed, motivation og inklusion af minoritets elever, da disse tre i samspil med hinanden skaber forandring og udvikling. I følgende afsnit vil der være en analyse af min indsamlet empiri.

1. Elevernes historiebevidsthed og oplevelser af undervisningen

Som førnævnt anvender jeg Jensens tilgang til historiebevidstheds begrebet, hvor hans udgangspunkt er at lærere i deres planlægning og organisering af undervisning skal kvalificere elevernes historiebevidsthed ved, at tage afsæt i elevernes livsverden, interesser og ønsker. Elevernes historiebevidsthed kommer bl.a. til udtryk, når der bliver spurgt ind til, hvordan historiefaget er relevant for dem, hvor de hertil svare:

”Ja præcis. Jeg tænker at det er så vi ikke begår de samme fejl som vi gjorde før i tiden” (Elev 1)

”Ja så kan man se hvad man gjorde med sygdomme før i tiden.” (Elev 3)

Hvorefter den ene elev tilføjer, at de i timen havde talt om, hvordan samfundets håndtering af pesten havde relevans for, hvordan man i nutidens samfund har håndteret corona. Disse udtalelser fra eleverne viser, at de i en vis grad er historiebevidste, da de er bevidste om deres fortidsfortolkning og kan koble det til deres nutidsforståelse. Eleverne forstår dermed historie som en proces, hvor fortid, nutid og fremtid indgår. I begge udtalelser bliver det dog uklart om, eleverne knytter deres fremtidsforventninger på, hvilket kan tyde på, at elevernes historiebevidsthed ikke er kvalificeret nok.

Jeg vil på baggrund af Jensens tilgang se på, hvordan eleverne oplever historieundervisningen. Da der i interviewet spørges ind til, hvilke forløb eleverne synes er interessante, så nævner de emner som krig og slaveri, hvilket også stemmer overens med rapporten Historiefaget i fokus, hvor elevernes umiddelbare interesser i faget er koblet til spændende og begivenhedsrige emner (Knudsen & Poulsen , 2016, s. 13). I forlængelse af det nævner eleverne også, at de ikke finder emner og begivenheder, som har fundet sted for flere hundrede år siden interessant, her nævnes der eksempelvis perioden middelalderen.

”Ja og ellers har vi haft om alt muligt med konger øh, og øh, middelalderen men det var ikke så spændende” (Elev 2)

”Ja, det er kedeligt at have om de ting der er sket for mange år siden jeg kan ikke se, hvad det skulle gavne os” (Elev3)

Under interviewet med eleverne bliver det synligt, at store dele af fagets indhold virker til at være irrelevant for dem og det tyder på, at de savner nogle emner som de kan spejle sig selv i. To af eleverne har rødder i Tyrkiet og drøfter deres ønske om at blive undervist i tyrkisk historie, særligt Det Osmaniske Rige, da de i forbindelse med en tyrkisk serie har kendskab til Riget. Elevernes ønske om at blive undervist i tyrkisk historie viser i høj grad, at de forstår at de er historieskabende. Det kommer til udtryk, da de nævner at det er *deres* historie. I Kjelleholds masteropgave rettes der et interessant blik over, hvilke værdier minoritetslever tilskriver som grundlæggende for deres

identitetsdannelse, hvori deres forældres hjemlands historie nævnes. De værdier Kjelle vold præsentere understøtter dermed tanken om, at undervisnings indhold skal tage udgangspunkt i elevernes livsverden, da de derigennem kan opleve fagets indhold som værende relevant for deres historiebevidsthed.

Elevernes ønsker bliver dog ikke inddraget i undervisningen, men derimod planlægger læreren sin undervisning med udgangspunkt i kanonpunkterne. Alligevel giver læreren udtryk for, at han er bevidst om at minoritets eleverne kan få stor gavn af, at få repræsenteret deres kultur og historie i undervisningen. På trods af lærerens indsigt i elevernes læringsudbytte i faget, så ændres indholdet ikke og derfor åbnes der ikke op for en ny verden, hvor særligt minoritets elever vil opleve følelsen af at blive inkluderet i undervisningen. På baggrund af lærerens tilrettelæggelse af undervisnings indhold, bliver der i interviewet spurgt ind til om læreren kan fornemme en forskel på om, hvordan minoritets- og majoritets eleverne oplever historiefaget som værende identitetsskabende. Hertil svarer han:

”Jeg tænker da, at de elever kan have stort gavn af, at få repræsenteret deres historie og kultur i undervisningen også. På den anden side tænker jeg også, at det kan være identitetsskabende at lære om ”andres” historie for de etniske danske elever, da de kan forstå at der findes andre livsverdner end deres egen. Jeg prøver at gøre undervisnings indhold så relevant for dem alle som muligt, hvor jeg eksempelvis drager paralleller til nutiden, men jeg forsøger også at bidrage med visuelle hjælpemidler. Af min erfaring virker videoer og billeder rigtig godt til, at fange elevernes opmærksomhed og derigennem få dem til at blive nysgerrige og engageret i emnerne (...)” (Lærer 1)

Lærerens synspunkt om, at inddragelse af ”andres” historie og kultur vil gavne alle elevers historiebevidsthed, bakker Jensen også op om. Jensen nævner at, hvis man vil forstå en bestemt gruppe mennesker, så er det essentielt at sætte sig ind i deres kultur og historie (Jensen, Historiebevidsthed og historie hvad er det?, 1996, s. 6).

Alle mennesker har flere identiteter de forbinder sig med. Særligt minoritets elever vil have mange identiteter de forbinder sig med, hvor de på den ene side har et tilhørsforhold til Danmark, da de er født og opvokset her og på den anden side også knytter sig til deres forældres hjemland og det netop her, at læreren oplever at eleverne kan have det svært ved at koble historiefaget til deres identitet. Dette bekræfter læreren desuden i interviewet, hvor han fortæller at eleverne omtaler sig selv som

tyrkere, arabere, kurdere osv. Jeg undre mig derfor over, hvorfor læreren ikke tager højde for dette i undervisningen, da elevernes omtale i stor grad har en indflydelse på deres identitet.

2. Motivationen i historieundervisningen

Eleverne giver udtryk for, at de ikke finder faget relevant, hvilket undersøgelsen fra Historelab også viser. Det kommer b.la. til udtryk når der bliver spurgt om, hvorfor de tror at de bliver undervist i historie, hvor den ene elev svare:

”Jeg ved det ikke altså man skal lære noget om før i tiden fordi øh, altså det ændre jo ikke noget på vores liv” (Elev 3)

” Fordi hvad skal jeg bruge Hitler til eller hvad skal jeg bruge kongerne i Danmark til. Jeg lære kun om, hvad de har gjort jeg kan ikke se en mening med det. Jeg er kun med i timerne fordi vi får karakter, så ja, det er er derfor jeg er med i timerne” (Elev 3)

De to citater er med til at vise, at eleven opfatter historiefagets indhold som værende irrelevant. Hertil tilføjer han, at han ikke kan se en mening med at lære om f.eks. danske konger. Som tidligere nævnt, så har eleverne et ønske om at blive undervist i Det Osmaniske Rige, da de dels har et kendskab til det fra hjemmet af. I interviewet med den anden historielærer fortæller hun:

”Det jeg oplever forskel på, det er at etnisk danske elever forstår mere, øh når det omhandler Danmarkshistorie og det tænker jeg helt sikkert også har noget med, at deres forældre sikkert hjemmefra har fortalt dem lidt omkring den danske historie såsom kongefamilien” (Lærer 2)

Historielæreren fortæller at hun oplever, at der er et stort fagligt spænd mellem de etnisk danske- og minoritets elever når undervisningen handler om Danmarkshistorien. Da de etnisk danske elever får en masse viden fra hjemmet b.la. gennem deres forældre og bedsteforældre. Dette bliver også belyst i interviewet med eleverne, da de udtrykker et ønske om, at blive undervist i det de har hørt om fra deres hjem og forældre.

Eleverne vil derfor ikke opnå en indre motivation i faget, da fagets indhold ikke opleves meningsfuldt for dem. Ud fra citaterne kan man konstatere at det er den ydre motivation, der danner grundlag for elevernes drivkraft i undervisningen. Læringsmiljøet kan i forhold til eleverne derfor defineres som præstationsorienteret, da de bliver bedømt med karakter på deres deltagelse.

Desuden giver eleverne også et indsigt i, hvordan de oplever deres lærers tilrettelæggelse af arbejds måder. Her nævner de b.la. at de veksler mellem forskellige arbejds måder i undervisningen, hvor eleverne både læser individuelt og i grupper. De giver udtryk for, at de bruger gruppearbejdet til at hjælpe hinanden fagligt, hvilket er et af motivations faktorerne for deres engagement. Historieundervisning er generelt meget teksttung og derfor kan det forekomme svært, at forstå det faglige indhold, men det tyder på at læreren er bevidst om dette og derfor forsøger at implementere læringsstile, der virker mest optimalt for eleverne. I interviewet giver læreren et eksempel på, hvordan han b.la. gøre eleverne nysgerrige på fagets indhold:

”Jeg forsøger at skabe en forforståelse hos alle elever, for der er altså også mange etniske danske elever, der ikke har en basisviden. Jeg har erfaret at, hvis ikke eleverne ikke har en forståelse for emnerne, så falder de hurtigt fra og derfor bliver indholdet i faget kedeligt og irrelevant. Det kan være, at vi ser en kort videoklip om murens fald, før vi overhovedet går i gang med at arbejde med emnet. På den måde forsøger jeg, at gøre eleverne nysgerrige på indholdet og forhåbentligt sikre, at de vil blive engageret til at læse om det” (Lærer 1)

Ved dette citat kan man forstå, at læreren forsøger at udvikle elevernes indre motivation i historiefaget, dog er det ikke realistisk at tro, at alle elever vil blive interesseret i fagets indhold ved at få skabt en forforståelse. Med det in mente, så er det dog en vigtig forudsætning at iværksætte lærerprocesser i undervisningen, så eleverne derigennem kan blive motiveret for at lære indholdet (Pietras & Poulsen, 2016, s. 104). I interviewet med eleverne tegnes der et billede af, at historiefaget ikke er ligeså relevant som eksempelvis faget matematik. Dette bliver også resultatet i rapporten fra Historielab, hvor eleverne ikke synes at historie er ligeså relevant som dansk, matematik og engelsk. Det bliver derfor uklart om, hvorvidt det er lærerens tilrettelæggelse af undervisningen, der gøre at faget opleves som værende irrelevant eller om det er fagets indhold.

Når lærere forsøger at motivere deres elever i historieundervisningen er det betydeligt, at eleverne oplever at læreren selv finder faget interessant at beskæftige sig med. Følgende citat beskriver, hvordan eleverne oplever deres læreres engagement i undervisningen:

”(...)Jeg tror vores lærer elsker historie, for han snakker rigtig meget om historie og han er god til at fortælle noget om gamle dage” (Elev 1)

Ovenstående giver os et indblik i, hvilken betydning lærerens kvalifikationer har for elevernes motivation. Som bekendt skal læreren selv holde gryden i kog, før det forventes at eleverne finder faget interessant. I forlængelse af dette skal lærere skabe de bedste læringsforudsætninger for eleverne, hvor indholdet skal være meningsfuldt for dem. Dermed vil man fremme elevernes motivation for arbejdet samtidig med, at styrke deres historiebevidsthed. Dette forudsætter, at man ikke følger et læremiddel uden at reflektere over, hvordan man kan gøre indholdet meningsfuldt for eleverne (Pietras & Poulsen, 2016, s. 105). Denne reflekterende tilgang til læremidler bruger læreren også, hvor han fortæller:

”Jeg vil sige, at man skal overveje rigtig mange ting og måske justere lidt på indhold og den måde eleverne skal arbejde på. Jeg bruger fx ikke et forløb uden at medtænke, hvordan det kan blive relevant for eleverne. Vi har eksempelvis arbejdet med reformationen, hvor vi tog hen og besøgte den lokale kirke. Kirken blev brugt som kilde så jeg forsøger ofte at knytte indholdet til noget eleverne kender fra deres hverdag” (Lærer 1)

Pietras og Poulsen kommer med bud på, hvordan man kan fremme elevernes motivation samtidig med, at styrke deres historiske bevidsthed og her nævner de bl.a. at lærere skal knytte deres indhold til noget lokalt, eksempelvis et sted, en bygning eller person (Pietras & Poulsen, 2016, s. 106).

3. Lærers planlægning af undervisningen

I dette afsnit vil der anbringes et blik over lærers planlægning af undervisningen, hvor der også vil blive inddraget et synsvinkel på dette fra en anden historielærer. I takt med dette, vil der forekomme en sammenligning af begge lærers tilgange til historieundervisningen.

Eleverne giver udtryk for at deres lærer er engagerede i historiefaget, hvilket er med til at øge deres motivation for undervisningen. Derudover får vi et indblik i, hvordan læreren sørger for at inddrage

minoritets eleverne i undervisningen i forhold til fagformålet stk. 3, hvor der lægges op til, at styrke elevernes historiske bevidsthed og identitet. Til spørgsmålet svarer læreren at han i sin tilrettelæggelse af undervisningen tager udgangspunkt i kanonpunkterne, da der er i Fælles Målene er fokus på at gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og historie. Samtidig med det er han bevidst om, at dansk og vestlig kultur er dominerende i faget, hvor han hertil svarer:

”(...)Jeg tænker da helt klart også, at det bidrager til elevernes identitetsdannelse når de lære om kanonpunkterne, men det er klart jeg er bevidst om at minoritets elevernes historie ikke frembringes i undervisningen.” (Lærer 1)

Citatet antyder, at læreren på trods af sin bevidsthed planlægger undervisningens grundlæggende indhold med afsæt i dansk og vestlig historie. Derfor bliver minoritets elevernes livsverden ikke inddraget, dog i enkelte tilfælde tages der udgangspunkt i alle eleveres livsverden. Det sker når de eksempelvis arbejder med deres lokalområde, som de har gjort med reformationen, hvor de har besøgt den lokale kirke, eller i forløbet om lokalhistorie. I arbejdet med lokalhistorie påvirkes og styrkes elevernes historiebevidsthed og identitet, men det kan også give eleverne indsigt i historiefagets potentialer (Pietras & Poulsen, 2016, s. 255).

På den anden side, fortæller den anden historielærer, hvordan hun planlægger sin undervisning i forhold til at inddrage alle elever, men særligt minoritets elever:

”(...)Jeg tager udgangspunkt i nogle emner, som de kan forholde sig til, så det skal kunne give mening for dem. Ellers mister de interessen for faget, de skal ligesom kunne relatere det til deres egen livsverden, det ligesom det vigtigste i historieundervisningen (...)” (Lærer 2)

I sin planlægning af historieundervisningen anlægger læreren et perspektiv fra elevernes livsverden. Hun fortæller, at med afsæt i elevernes egen livsverden kan de forstå, at de er historieskabende og herigennem vil de blive historiebevidste. Dog fortæller læreren, at hun i sin undervisning også primært tager udgangspunkt i dansk- og vestlig historie, men hvor der også er en variation af minoritets elevernes historie. Denne tilgang til undervisningen er imidlertid vigtigt at have in mente,

når talen falder om at gøre alle elever historiebevidste. Læreren skaber lige muligheder for, at eleverne kan blive historiebevidste og herigennem danne deres identitet.

I øvrigt fortæller de to lærere om, hvorvidt de oplever, at der er en forskel på, hvordan etniskdanske- og minoritets eleverne oplever historiefaget som værende identitetsskabende. På den ene side fortæller elevernes historielærer:

”(...) Men af min forståelse så er det ikke fordi, at minoritets eleverne ser sig som ”danske” elever, men de omtaler oftest sig selv som tyrkere, arabere, kurdere osv. Jeg oplever at der i mange af elevernes hjem ikke praktiseres det danske sprog og derfor får de gennem deres vekslende med deres modersmål og hjemmet dannet sig en identitet, som kan være svært at koble til skolens fag (...)” (Lærer 1)

Citatet peger på, at minoritets eleverne får skabt en fælles identitet, hvor de markerer deres nationalitet. Dette kan skabe en distance mellem historiefaget og elevernes historiebevidsthed, da de ikke anser den danskvestlige historie som en del af deres historie. På den anden side fortæller den anden lærer, at den eneste forskel hun oplever i faget mellem de etniskdanske- og minoritets elever er, at de etniskdanske elever har en større forhåndsviden om Danmarkshistorien, hvilket bunder i, at de formodentlig nok har hørt historier fra deres forældre og bedsteforældre.

De to lærere tager ganske vist udgangspunkt i dansk- og vestlig kultur og historie, hvor begge giver udtryk for, at de inddrager minoritets elevernes historie i undervisningen, kun når det giver mening. Det tyder altså på, at elevernes kulturelle forskelligheder spiller ingen rolle i deres planlægning af undervisnings indhold.

Som tidligere nævnt gav eleverne udtryk for, at de oplever at det vækker deres interesse når de eksempelvis ser en film, inden de starter på et nyt forløb. Dette bliver også tydeligt i lærerens refleksion, da han i sin planlægning medtænker, hvad han kan gøre for at indholdet i undervisningen opleves som relevant og interessant:

”Jeg forsøger at skabe en forforståelse hos alle elever når vi arbejder med et nyt emne, for der er altså også mange etniske danske elever, der ikke har en basisviden. Jeg har erfaret at, hvis ikke eleverne ikke har en forforståelse, så falder de hurtigt fra og derfor bliver indholdet i faget kedeligt og irrelevant. Det

kan være, at vi ser en kort videoklip om murens fald, før vi overhovedet går i gang med at arbejde med det. På den måde forsøger jeg, at gøre eleverne nysgerrige på indholdet og forhåbentligt sikre, at de vil blive engageret til at læse om det (...)” (Lærer 1)

Læreren anbringer derfor et syn på, at forbedre læringsfællesskabet ved at medtænke alle eleverne ind i sin planlægning. Elevernes oplevelser passer derfor overens med lærerens hensigter, nemlig at gøre dem nysgerrige på indholdet, så de derigennem vil blive motiveret til at arbejde med det.

Hertil nævner den anden historielæreren, hvordan hun gennem elevernes sanser motivere dem i undervisningen:

(...) derfor er det jo vigtigt, at man gøre faget sjovt, hvor de f.eks. kan bruge deres sanser, de skal kunne leve sig ind i historien. Det kan man gøre ved at tage på museumsbesøg eller byvandring, her kan man vække deres sanser i faget, hvor de kan få lov til at leve sig ind i, hvordan man f.eks. levede i middelalderen (...)” (Lærer 2)

Ifølge Pietras og Poulsen så kan eleverne ved brug af deres sanser styrke deres kompetencer i at undersøge, begribe og erfare i historiefaget, da de ser, føler, lugter og måske smager en genstand som kan skabe nysgerrighed og motivation i undervisningen (Pietras & Poulsen, 2016, s. 256-257).

På baggrund af den analyse jeg har foretaget af min indsamlet empiri, er jeg kommet frem til, at eleverne til en vis grad er historiebevidste, alligevel tyder det på, at læreren ikke sigter efter at inddrage elevernes livsverden i undervisningens indhold. Det sker enkelte gange, når de eksempelvis arbejder med deres lokalområde. Eleverne giver dog udtryk for, at de gerne vil undervises i emner, der berører deres forældres rødders lande, men de oplever ikke at der en favorisering af dansk og vestlig kultur og historie. Ydermere tegnes der et billede af, at læreren er bevidst om, at det vil gavne eleverne, hvis der tages udgangspunkt i deres livsverden også, men vælger stadig at anlægge et dansk og vestlig perspektiv på fagets indhold. Eleverne motiveres i høj grad når læreren selv er engageret i faget og når der iværksættes forskellige lærerprocesser i undervisningen, disse faktorer danner grundlag for elevernes motivation. Selve faget opfattes som irrelevant, men det er lærerens tilrettelæggelse heraf, der gøre at eleverne motiveres i undervisningen.

Diskussion

1. Multikulturalistisk undervisning

Historiefaget tager udgangspunkt i kanonpunkterne, der indeholder begivenheder fra verdenshistorien, men de fleste af punkterne er fra dansk og vestlig historie. Da kanonpunkterne blev offentliggjort i 2006 var der delte meninger om dem. Mange mente at kanonpunkterne var et udtryk for en bevidst national politik, hvor andre mente at de ikke var national nok (Brunbech & Poulsen, 2016).

I USA og Storbritannien finder man den multikulturelle diskurs i skolerne, hvor målet er at fremme alle elevers kulturelle forskelligheder i skolen. Den multikulturelle diskurs blev iværksat, da man opdagede ulige skoleresultater, som man mente resulterede i skolens kulturelle forskel. Diskursen skal ikke kun udføres til fordel for minoritets eleverne, men også for etniske majoritets elever. Ved at gå multikulturelt til værks i skolerne forventer man at kunne bekæmpe fordomme, fremme tolerance og give de etniske elever lige muligheder for, at opnå viden og danne deres identitet. På den anden side har man her i Danmark et bemærkelsesværdigt fravær, hvad angår snakken om multikulturalisme i skolerne (Gilliam, De umulige børn og det ordentlige menneske, 2009, s. 98-100).

Ser man centralt på et synspunkt i et multikulturalistisk undervisningstilgang, så kritiserer man forestillingen om en fælles kultur, da det favoriserer et ideal om en kulturel homogenitet og en bestemt kulturform – den hvide, vestlige, europæiske og kristne kultur. Dette synspunkt kaldes også for eurocentrisme, da man ser verden i et europæisk perspektiv og interesser. Set i relation til den danske folkeskole har b.l.a. Milner og Gitz-Johansen henledt opmærksomheden på en tydelig monokulturelt curriculum i skolens fagrække. Når man prioriterer denne form for nationale perspektiv, bliver landets migranter usynliggjort og deres kultur og værdier som de identificere sig med vil derigennem blive overset. I en multikulturalistisk undervisning arbejder man ikke med, at danne eleverne i en bestemt kulturel identitet som en betingelse for, at de kan fungere som borgere i et land. Denne form undervisning peger på, at man vil fremme en positiv ide om kulturel forskellighed (Buchardt & Fabrin, 2012, s. 15-16). I interviewet med læreren tegnes der dog et andet syn på dette, hvor læreren fortæller:

”Men jeg er klar over, at vi på skolen har en stor gruppe minoritetsbørn, men derfor synes jeg stadig at det er vigtigt, at de lære om dansk historie og generelt om verdenshistorien, da det danner grundlag for at de bliver dannet i et demokratisk samfund” (Lærer 1)

Når lærere favoriserer en bestemt kulturform, vil der være manglende viden og fortrolighed af andre kulturer. I den multikulturalistiske tilgang skal alle elever opdrages og uddannes til gensidig tolerance og besidde sig af interkulturelle kompetencer som eks. rummelighed. Minoritets eleverne bliver på grund af denne favorisering oftest dårligere stillet end majoritets eleverne, da der er en stor afstand mellem deres kultur og skolens fagrække. Det er derfor vigtigt, at man forsøger at skabe succesoplevelser for alle elever, hvor man her i sin tilrettelæggelse af undervisningen sørger for at repræsentere de oversete kulturer. Med i denne betragtning skal lærere besidde sig af interkulturelle kompetencer for at kunne imødekomme minoritets eleverne (Buchardt & Fabrin , 2012, s. 16-17).

På skolen som jeg har indsamlet mit empiri fra er der blandt leder, lærere og pædagoger en fælles politik om inklusion og fællesskabsfølelse. Dette betyder, at undervisningen skal støtte op om elevernes forskelligheder og tage dem i betragtning.

2. At forandre undervisningen – interkulturelt

I dag er de danske folkeskoler mere multikulturelt end før, hvilket betyder at der er et stort behov for at inddrage elevernes forskellige livsverdner. I forlængelse af det, vil jeg i dette afsnit diskutere læreres planlægning af undervisning i en interkulturel pædagogik. Her tager jeg afsæt i James Banks tilgang til at interkulturalisere undervisningen.

I forlængelse af det vil jeg diskutere, hvorvidt Banks taksonomier kan bruges som et redskab til planlægning og udvikling af en interkulturel curriculum. Banks har udført en multikulturel taksonomi bestående af fire punkter: den kontributive tilgang, hvor man i den eksisterende curriculum skal føje flere elementer til. Disse elementer skal være fra ”andre” kulturer og de skal have en positiv og god indflydelse på den vestlige verden og kultur. Banks nævner, at man kan tage afsæt i litterære helteskikkelser (f.eks. Aladdin), højtider (f.eks. kinesisk nytår), religion (f.eks. buddhistisk inspiration), madvaner (f.eks. krydderier), mode (f.eks. indiske sarier, design og

indretning (f.eks. arabisk geometri). I denne tilgang forsøger man at integrerer ”andre” verdner i curriculum.

I den additive tilgang kan man inddrage temaer og perspektiver, som kan have en relevans for minoritetsleverne. Denne tilgang inddrager stemmer fra ”andre verdner” samtidig med at curriculum bevares. Den tredje tilgang, det forandrende, skiller sig fra de to forrige tilgange, da den indebærer at man omstrukturerer på curriculum. Her er målet, at eleverne b.la. skal behandle tekster med forskellige perspektiver, hvor man derigennem vil kunne skabe en mere mangfoldig klasse, end hvad der lægges op til i det traditionelle curriculum. Den sidste tilgang, handlingsniveauet, kendetegner Banks som et sted, hvor der vil opstå social handling. Her skal undervisningen give eleverne mulighed for at, arbejde med sociale problemstillinger fra forskellige synsvinkler, hvorefter de skal diskutere og se den nye viden i deres egne omgivelser. Disse taksonomier er tiltænkt som et kontinuum lærere kan trække på (Buchardt & Fabrin , 2012, s. 38-40).

Hvis man forsøger at skabe en interkulturel klasse, så skal lærere kunne ændre på undervisningens indhold, eller i så fald tilføje elementer til. På den måde kan man åbne op for en ny verden, hvor særligt minoritetslever kan føle sig repræsenteret og derigennem blive inkluderet i undervisningen (Buchardt & Fabrin , 2012, s. 48). Den interkulturelle klasse kan bidrage til, at gøre alle elever i klassen historiebevidste, det kræver dog at lærere må stille sig kritiske over for deres undervisning og deres kulturelle ståsted. Med i denne betragtning er det væsentligt at hæfte sig ved Knud Illeris læringstrekant (se bilag 6), der viser at læring er situeret, hvor der peges på at, hvis indholdet i undervisningen ikke opleves meningsfuld for eleverne, så kan de miste motivationen for læring. I dette sammenhæng kan indholdet og samspillet i undervisningen sættes i forbindelse med elevernes historiebevidsthed. Hvor lærere skal udvælge undervisningens indhold i forhold til elevernes livsverden og i samspil, hvor eleverne kan få lov til at arbejde med deres indbyrdes relationer, da det kan være en stor motivationsfaktor for dem. I dette samspil vil lærere kunne fremme elevernes historiebevidsthed og derigennem inkludere dem i læringsfællesskabet. Det er derfor relevant, at man som lærere tilrettelægger undervisnings indhold, så det giver mening for alle elever og at man også er opmærksom på, hvordan eleverne skal arbejde med indholdet.

3. Kritisk-konstruktivt - Dannelsesdidaktisk

Banks taksonomier giver lærere en masse instrumenter, som de kan tænke ind i deres tilrettelæggelse af undervisning. Dog bliver det uklart om, hvorvidt disse instrumenter indeholder et dannelsesaspekt. Derfor har jeg valgt at kaste lys over dannelsesdidaktikken som det udfoldes hos Wolfgang Klafki, der kan give bud på dannelse i en skolesammenhæng. Her bliver det betydeligt at se på skolens valg af indhold, hvor Klafki tilføjer, at undervisning skal adressere epoketypiske nøgleproblemer, som eksempelvis den samfundsmæssige skabte ulighed, krig og fred. Han pointerer at man i et forsøg på, at danne eleverne bør arbejde ud fra disse nøgleproblemer (Buchardt & Fabrin, 2012, s. 41). Sagt med andre ord så åbner denne tilgang op for de didaktiske kategorier, så indholdet i undervisningen ikke kun handler om noget specifikt, som eksempelvis nationalt, men det giver plads til mere internationale problemstillinger. Dermed bliver undervisnings indhold altså knyttet til elevernes livsverden som Jensen også taler for.

Klafki arbejder med en kritisk-konstruktiv teori, der skal udvikle menneskets selvbestemmelse over sit eget liv, medbestemmelse som mulighed og ansvar for at bidrage til udformning af en fælles kultur, økonomi og politiske forhold og til sidst solidaritet, hvor menneskets selvbestemmelse og medbestemmelse kun kan bevises, hvis man bidrager til de tilfælde, hvor politiske og samfundsmæssige forhold er med til at forhindre andre i selvbestemmelse og medbestemmelse (Laursen, 2002, s. 23). Teorien kendes for at være kritisk, da didaktikkens formål er at bidrage til at udvikle de tre ovenstående egenskaber. Med dette standpunkt mener Klafki at didaktikken skal forholde sig kritisk til udefrakommende påvirkninger, der kan hindre mulighederne for menneskets udvikling. Hvor han på den anden side beskriver teorien som værende konstruktiv, da der her fokuseres på at didaktikken er knyttet til praksis. Idealet for Klafkis dannelsesbegreb er, at mennesket udvikler selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Laursen, 2002, s. 22-23).

Set i en skolesammenhæng, så skal undervisningen tage udgangspunkt i at eleverne gøres i stand til at handle kritisk og konstruktivt i forhold til at stille spørgsmål til den viden, der præsenteres i lærebogen (Buchardt & Fabrin, 2012, s. 48). Klafki giver nogle kriterier til, hvordan man kan ændre på undervisningen i en interkulturel retning, så man netop ikke ender med en monokulturel curriculum, hvor der kun er én måde at gøre tingene på og én måde at være elev på. Disse kriterier kan bidrage til, at man kan have en samtale om, hvad der er vigtigt at vide om verden i dag. Nogle af de spørgsmål man som lærere kan stille sig selv i sin tilrettelæggelse af undervisning er:

- Kunne undervisningen målsættes efter nøgleproblemer?
- Er de problemstillinger, der indgår i forløbet eksemplariske nok og vigtige nok til at kunne kaldes for nøgleproblemer?
- Hvordan tænkes der i undervisningen i åbninger mellem verden og elever? (Buchardt & Fabrin , 2012, s. 42)

Disse spørgsmål giver lærere mulighed for at bevæge sig fra et snævert synet curriculum til et mere åbent og mangfoldigt curriculum. Det interessante ved denne tilgang er at undersøge, hvordan man rejser fra det monokulturelle til det interkulturelle. I min indsamlet empiri lykkedes læreren dog ikke denne rejse, da undervisningens udgangspunkt er fra kanonpunkterne.

Perspektivering

Jeg vil i dette afsnit rette et kritisk syn på den måde jeg har grebet min undersøgelse an på og komme med forslag til, hvordan jeg kunne have forbedret min dataindsamling.

Da jeg var ude og indsamle mit empiri, havde jeg på forhånd udarbejdet et fokusgruppeinterview med tre elever og to kvalitative semistruktureret forskningsinterview med to lærere. Kvalitative interview kan bidrage til at skabe mening i forhold til det man er nysgerrig på, samt give et indblik i interviewpersonens holdninger og oplevelser. Jeg mener at jeg vil kunne supplere opgavens udsigelseskraft ved, at udføre tilsvarende kvalitative interview på en anden skole, hvor der også er et højt antal elever med minoritetsbaggrund. På samme måde vil man kunne sammenligne de to undersøgelser med hinanden og se på om der er en forskel på, hvordan eleverne oplever historiefaget. De forskellige perspektiver ville klart styrke mine resultater.

Ydermere vidste eleverne ikke, at de var udvalgt til at blive interviewet på baggrund af at de er minoritetselever. Derfor var de heller ikke klar om, hvor jeg ville hen med interviewet. I samtalen med eleverne bliver det tydeligt, at de ikke finder historiefagets indhold relevant, men de viser heller ikke at de er bevidste om, at undervisningens indholdet tager udgangspunkt i kanonpunkterne. Det kunne derfor være oplagt, at jeg i interviewet med eleverne fremlagde kanonpunkterne, hvor de derigennem vil opdage at faget er bygget op om disse. Jeg tænker at denne indsigt vil stille eleverne mere kritisk til indholdet.

Konklusion

Opgavens formål har været at undersøge, hvordan minoritets elever oplever historiefaget og lærerens planlægning heraf samt, hvordan læreren fremmer elevernes historiebevidsthed. Gennem analysen af den indsamlet empiri bliver det tydeligt, at der spiller flere faktorer ind, når talen falder om minoritets elevers oplevelser af historieundervisningen. Fagets indhold opleves som irrelevant, da eleverne ikke kan se en mening med, at blive undervist i det. I forlængelse af det er der en manglende motivation for faget. Her giver eleverne udtryk for, at det er den ydre motivation som karakter, der danner grundlag for deres deltagelse i historieundervisningen. Den manglende drivkraft i undervisningen kan argumenteres, da læreren primært planlægger indholdet ud fra kanonpunkterne. Eleverne nævner derfor, at indholdet anses som irrelevant, da de ikke kan koble det til deres egen livsverden. Men de oplever deres forældres hjemlands historie som relevant og ønsker at blive undervist i det. På trods af dette, vælger læreren ikke at inddrage forældrenes hjemlands historie og som følge af dette, kan læreren spænde ben for elevernes historiebevidsthed.

I folkeskolens formålsparagraf vægtes dansk kultur og historie, hvilket i stor grad kan ekskludere minoritets eleverne. Jensens tilgang til at integrere elevernes livsverden i historieundervisningen vil give alle elever rig mulighed for, at kvalificere deres historiebevidsthed, særligt minoritets elever, da de kan få lov til at identificere sig med familiens historie. Herudover understreger Jensen, at historiebevidsthed kan fremme elevernes lyst til demokratisk dannelse.

Lærerens organisering af historieundervisningen vil derfor reducere elevernes mulighed for at danne deres identitet, da de ikke er aktive og medbestemmende i deres egen identitetsdannelse (Jensen, Historiebevidsthed - i medvind og modvind , s. 9). Det vil betyde, at eleverne vil have begrænset muligheder for at deltage i et demokratisk samfund. Det er derfor vigtigt, at lærere fremmer elevernes historiebevidsthed ved, at give eleverne mulighed for at vide, hvem de er og hvor de kommer fra.

Handleperspektiv

I følgende afsnit vil jeg give en fremadrettede forslag til, hvordan man kan skabe en mere interkulturel undervisning, med henblik på at inkludere alle børn i undervisningen. Det udformet undervisningsforløb (se bilag 7) tager udgangspunkt i Hiim og HIPPES didaktiske relationsmodel, hvor de didaktiske kategorier anses for at være ligeværdige (Canger & Kaas, 2016, s. 20). Forløbet er tiltænkt en 8. klasse, hvor der sigtes efter at bruge det eksisterende curriculum, men ved at tilføje

flere elementer fra ”andre” kultur til, så minoritets elever kan føle sig repræsenteret i undervisningen.

Jeg har valgt at fokusere på tre begreber historiebevidsthed, motivation og inklusion af minoritetsdanske elever, da disse tre i samspil med hinanden skaber forandring og udvikling. Jeg læner mig op af Jensens tilgang til historiebevidsthed, hvor hans afsæt er i elevernes livsverden, interesser og ønsker. Formålet med sådan en undervisning er, at skabe lyst og motivation, hvilket vil føre til at eleverne vil møde et læringsmiljø, hvor der tages afsæt i deres livsverden og de vil opleve at få medbestemmelse i undervisningen. Dette er med til at skabe et inkluderende læringsmiljø.

Hertil tages der udgangspunkt i Banks taksonomier, der kan give et bud på, hvordan man kan interkulturalisere undervisningen og Klafkis epokale nøgleproblemer. Ifølge Klafki så kan de epokale nøgleproblemer give alle elever lige mulighed for dannelse og udvikling uanset etnicitet. I en tilgangsvinkel til at ændre undervisningen i en mere interkulturel retning kræver det, at der er fokus på ændre undervisningens faglige indhold som vi kalder for undervisningens *hvad* (Buchardt & Fabrin , 2012, s. 47).

Undervisningsforløbet varer i tre uger og tager afsæt i elevernes nærområde, hvor eleverne skal undersøge deres egen by Superkilen på Nørrebro, og hvordan de på baggrund af deres families vandring selv er havnet der. Dette vil betegnes som undervisningens *hvad*. Formålet er at det skal blive tydeligt for eleverne om, hvordan deres lokalby er en del af en større helhed. Der tages udgangspunkt i Kvande og Naastad, der fortæller at det bliver tydeligt for elever, at se sammenhængen mellem fortiden, nutiden og fremtiden når de arbejder med lokalhistorie. Herigennem kan de få indsigt i, at de selv er historieskabende (Kvande & Naastad, 2018, s. 200-202). Derudover kan lokaliteten på Nørrebro bruges som et læremiddel, som kan udforskes og bruges på forskellige måder. Superkilen vil for eleverne blive anset som den ”lille” historie, da elevernes migrationsbaggrund inddrages i forløbet, herigennem får de en subjektiv synsvinkel på Danmarks- og verdenshistorien.

Ud fra Banks’ taksonomier opholder undervisningsforløbet sig på det additive, da der inddrages temaer og perspektiver, hvor minoritets eleverne kan følge sig repræsenteret. Heri indgår bl.a.

nøglebegreberne, der tager udgangspunkt i minoritets elevernes livsverden og er aktuel i deres tid. Derudover befinder forløbet sig også på det forandrende niveau, hvor eleverne med deres forskellige perspektiver skal arbejde med deres nærområde, som kan danne grundlag for en mere mangfoldig klasse.

Bibliografi

Børne- og undervisningsministeriet . (25. 8 2022). Hentet fra Folkeskolens formål:

<https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>

Brunbech, P. Y., & Poulsen, J. A. (2016). *Historie Lab*. Hentet fra Hvad er der sket med kanonen?:

<https://historielab.dk/hvad-er-der-sket-med-kanonen/>

Buchardt, M., & Fabrin, L. (2012). *Interkulturel didaktik* . København : Hans Reitzels Forlag.

Canger, T., & Kaas, L. A. (2016). *Praktikbogen* . Hans Reitzelz Forlag .

EMU . (11. 8 2020). Hentet fra Formål : <https://emu.dk/grundskole/historie/formaal>

Gilliam, L. (2009). *De umulige børn og det ordentlige menneske*. Aarhus Universitetsforlag.

Gilliam, L. (u.d.). *Minoritetsdanske drenge i skolen*. Aarhus universitetsforlag .

Hartvigson, P. (2013-2014). *Superkilen for skoleklasser* . Hentet fra

https://byvandring.nu/skole/superkilen/superkilen_for_skoleklasser.pdf

Hobel, P. (28. 9 2021). *EMU*. Hentet fra Interkulturel didaktik: <https://emu.dk/stx/paedagogik-og-didaktik/didaktiske-tilgange/interkulturel-didaktik>

Jørgensen, C. (u.d.). *Inklusion* .

Jensen, B. E. (1996). *Historiebevidsthed og historie hvad er det?* Op-forlag.

Jensen, B. E. (u.d.). *Historiebevidsthed - i medvind og modvind* . (K. Universitet, Red.) Hentet fra

<http://bernardericjensen.dk/wp-content/uploads/2012/01/Historiebevidsthed-i-medvind-og-modvind.pdf>

Kjellehold, G. (2011). *Historie og identitet i den flerkulturelle skolen: En undersøgelse av historiens betydning for ungdomsskoleelevers identitetsdanning*. Hentet fra

[https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-](https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/270266/445966_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

[xmlui/bitstream/handle/11250/270266/445966_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/270266/445966_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Knudsen, H. E., & Poulsen, J. A. (2016). *Historiefaget i fokus*. Historielab.

Kvande, L., & Naastad, N. (2018). *Hva skal vi med historie?* Oslo: Universitetsforlagt.

Laursen, M. H. (2002). *Wolfgang Klafkis nøgleproblemer - et didaktisk udgangspunkt*.

Molbæk, M., & Tetler, S. (u.d.). *Klasseledelse med fokus på inklusion og undervisningsdifferentiering*. Aarhus Universitet.

Mottelson, M., & Muschinsky, L. J. (2017). *Undersøgelser videnskabsteori og metode i pædagogiske studier* . Hans Reitzels Forlag .

Pietras, J., & Poulsen, J. A. (2016). *Historiedidaktik*. Hans Reitzels Forlag .

Poulsen, J. A. (2018). *Historielab*. Hentet fra Nærområdet i historieundervisningen – hvorfor og hvordan?: file:///Users/Kubra/Downloads/Side+1-10+Næromraadet-historieundervisningen-hvorfor-hvordan__2018,+%C3%A5rg.+5+(1).pdf

Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2015). *Motivation for læring : teori og praksis*. Frederikshavn : Dafolo.

Bilag

Bilag 1: Interviewe guide til elever

Hej tak for at jeg måtte låne jer til mit interview, jeg skal nemlig bruge det til min bachelor projekt. Jeg vil gøre jeg opmærksomme på, at interviewet vil være anonymt, derfor vil jeres navne ikke indgå i interviewet.

Interview spørgsmål til eleverne:

• Hvad synes I om faget historie?
• Hvad vækker jeres interesser i faget?
• Hvordan er faget relevant for jer?
• Hvorfor tror I at I bliver undervist i historie?
• Hvad kan I bruge historie til?
• Hvilke forløb husker I som mest interessante?
• Er der nogle emner som I selv kunne ønske at blive undervist i?
• Hvad synes I om den måde jeres lærer underviser i faget på?

Bilag 2: Interviewguide til læreren

Som en del af mit bachelorprojekt skal jeg foretage mig et interview med en historielærer, da jeg skal bruge det som empiri for min undersøgelse. Jeg er i gang med at undersøge, hvilke oplevelser minoritetsdanske elever har med historiefaget, og hvilke overvejelser lærere gør sig når de skal planlægge undervisningen i en multikulturel klasse.

Læreren og skolen vil blive anonymiseret i interviewet.

Tak for den tid du har sat til mig.

Bedste hilsner
Kübra Saritas

Spørgsmål 1

Hvordan planlægger du historieundervisningen og hvilke overvejelser har du med undervejs?

Spørgsmål 2

I formålet for faget historie stk. 3. Står der:

”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.” (<https://emu.dk/grundskole/historie/formaal>)

Er det derfor muligt for dig, at planlægge din undervisning i klassen, hvor du tager udgangspunkt i dette? Her tænker jeg særligt på, hvordan du inkluderer minoritets eleverne i forhold til fagformålet.

Spørgsmål 3

Kan du fornemme, at der er en forskel på, hvordan de etniskdanske elever versus minoritets eleverne oplever historiefaget som værende identitetsskabende?

Spørgsmål 4

Hvordan forsøger du at tilgodese elevernes forskellige forudsætninger for faget historie?

Faget er bundet op af historiekanon, der primært handler om dansk og vestlig historie. Med disse har man en forventning om, at eleverne har en basisviden om de forskellige emner som de har lært og hørt om fra bl.a. deres familie. Dog har minoritets eleverne ikke samme basisviden, da deres historie er anderledes end den danske/vestlige historie.

Spørgsmål 6

Er det besværligt, at planlægge historieundervisningen i en multikulturel klasse eller skal man tage højde for nogle ting?

Spørgsmål 5

Hvorfor mener du, at det er relevant for eleverne at blive undervist i historiefaget?

Bilag 3: Svar på elevinterview

Interviewer: Hvad synes I om faget historie?

Elev 1: Jeg synes øhhh.. jeg synes det er et meget spændende fag

Elev 2: ja det er fint nok

Interviewer: Hvad synes I der er spændende ved faget?

Elev 2: Det er spændende fordi man lærer meget om fortiden

Elev 1: ja så kan man se hvad de gjorde før i tiden

Interviewer: Okay så det at lære noget om fortiden synes I er spændende, hvad vækker så jeres interesser i faget?

Elev 1: mm.. mine interesser det er nok, at jeg lærer hvad der skete før i tiden og hvilken indflydelse det har haft på vores samfund

Interviewer: Okay så du er særligt interesseret i at vide, hvad der skete før i tiden og hvordan det har påvirket vores samfund i dag. Det giver rigtig god mening, hvordan synes I at faget er relevant for jer?

Elev 1: ja præcis. Jeg tænker at det er så vi ikke begår de samme fejl som vi gjorde før i tiden

Elev 3: ja så kan man se hvad man gjorde med sygdomme før i tiden.

Interviewer: ja, kan du give et eksempel?

Elev 3: ja vi havde enganag om pesten også talte vi om hvordan man øh, hvad hedder nu, hvordan man helbredte de syge. Så måtte de ikke gå ud af deres hjem og det var lidt ligesom corona for der sagde man også at man ikke skulle være meget ude.

Elev 1: ja også 2 verdens krig eller borgerkrigen i USA

Interviewer: hvis du selv skulle svare, hvad tror du så vi har lært fra fx 2 verdenskrig?

Elev 1: øhmm.. det vi har lært, to sekunder lad mig lige tænke. Man skal f.eks. ikke invadere andre lande fordi det kan føre til krig.

Interviewer: så I begge kommer med bud på historiske hændelser som vi har lært noget af i dag. Så vi har f.eks. fundet ud af, hvad man skal gøre for at undgå krig og hvilke tiltag man skal tage når der f.eks. kommer en epidemi som corona.

Elev 2: nej for der er stadig krig i dag så jeg tror ikke at det er vi har lært. Jeg tror at vi har lært at Hitler har været racist over for jøderne og det skal man ikke være.

Interviewer: ja så man kan også lære, hvordan nogle mennesker tænkte om andre før i tiden. Det giver mening, hvorfor tror I så at I bliver undervist i historie?

Elev 1: jeg tror vi bliver undervist i det, så vi kan lære af vores fejl og for at forstå, hvorfor vores samfund er som i dag og også for at lære de vigtige personer, der har haft en vigtig indflydelse på vores samfund.

Elev 2: ja det tror jeg også

Elev 3: jeg ved det ikke altså man skal lære noget om før i tiden fordi øh, altså det ændre jo ikke noget på vores liv.

Spørgsmål: okay, hvorfor synes du at det ikke ændre noget på vores liv?

Elev 3: fordi hvad skal jeg bruge Hitler til eller hvad skal jeg bruge kongerne i Danmark til. Jeg lære kun om, hvad de har gjort jeg kan ikke se en mening med det. Jeg er kun med i timerne fordi vi får karakter, så ja, det er derfor jeg er med i timerne

Elev 2: ja det er rigtig jeg tror ikke at jeg ville deltage, hvis ikke det var fordi vi fik karakter

Spørgsmål: okay, I siger at i ikke kan se hvad I kan bruge historieundervisningen til, men hvis i skulle komme med et svar på, hvad det skulle bidrage med, hvad tror i så det ville være?

Elev 2: ja altså vi skal bruge det til at lære om fortiden

Elev 1: man kan bruge historie på mange måder.. øh, altså man skal ikke begå de samme fejl og for at lære om, hvordan videnskabsmænd har fundet på de ting som har haft en betydning for vores samfund

Elev 3: ja det er rigtigt, men.. vent, man kan sagtens bruge det men det er lidt spild af tid jeg synes ikke det er så vigtigt som f.eks. matematik.

Interviewer: okay så det er måske ikke så vigtigt et fag som andre fag?

Elev 3: ja

Interviewer: så i synes at man kan bruge historie til at lære om vigtige personer og om vores fortid også kan man måske derigennem forstå, hvorfor vores samfund ser ud som den gøre i dag. Er der nogle forløb som i husker mest interessante?

Elev 3: vi havde en gang noget med slaver i historie og det synes jeg var interessant og 2.

Verdenskrig også. Fordi vi lærte også at Danmark var med i krigen det vidste jeg ikke

Elev 1: ja det er rigtigt, det synes jeg også. Vi så også en film i forløbet med 2. Verdenskrig der viste krigen fra Danmarks side. Den var rigtig god fordi så så vi krigen var en anden synsvinkel.

Elev 2: ja og ellers har vi haft om alt muligt med konger øh, og øh, middelalderen men det var ikke så spændende.

Elev 3: ja, det er kedeligt at have om de ting der er sket for mange år siden jeg kan ikke se hvad det skulle gavne os

Interviewer: øh, det virker til at i alle tre har fået meget ud af jeres forløb om 2. Verdenskrig. Hvis i selv måtte bestemme, hvilke emner vil i så gerne blive undervist i?

Elev 2: i historie?

Interviewer: ja

Elev 3: jeg ved det ikke, øh, måske noget med Osmanner riget? Jeg ved så meget om det

Interviewer: okay, hvordan kan det være at du ved så meget om det?

Elev 3: fordi jeg er tyrker og min mor ser en tyrkisk serie, der viser hvordan Osmanner riget var

Interviewer: okay interessant, ser du så med nogle gange? Og må jeg spørger jer andre, hvor i har rødder henne?

Elev 3: ja nogen gange gøre jeg

Elev 1: Afghanistan

Elev 2: Tyrkiet

Elev 2: ja det er rigtigt, jeg har også set det før. Det kunne være sjovt at have noget om Tyrkiet for det er jo vores historie

Interviewer: okay, så hvis i selv fik lov, så ville i b.la. arbejde med Osmanerriget. Men har i nogensinde fået lov til at bestemme, hvilke emner i skal undervises i?

Elev 1: nej det tror jeg ikke

Elev 3: nej det er vores lærer der bestemmer, men ja hvis jeg måtte bestemme så vil jeg også undervises i historie fra Tyrkiet.

Interviewer: hm, hvad synes I så om den måde jeres lærer underviser på?

Elev 1: jeg synes det fint nok altså vi læser meget også taler vi om det i klassen. Men jeg tror at vores lærer elsker historie for han snakker rigtig meget om historie og han er god til at fortælle noget om gamle dage.

Elev 2: ja og nogen gang sidder vi grupper og læser

Interviewer: hjælper det med at forstå teksterne bedre når I får lov til at læse i grupper?

Elev 2: ja

Elev 3: nogen gange er det rigtig godt fordi så sidder vi i grupperne og arbejder sammen og ja så kan man jo hjælpe hinanden

Interviewer: laver i så selv grupperne?

Elev 3: altså nogle gang er det vores lærer der laver dem og andre gange laver vi dem selv.

Elev 3: og nogle gange er vi også ude i hallen, hvor vi laver nogle øvelser, det synes jeg er rigtig sjovt også lære man også noget om historie

Interviewer: når ej det lyder sjovt, kan I komme tanke om nogle af de øvelser i har lavet som i godt kunne lide?

Elev 2: ja, der var en gang den der leg med nogle spørgsmål, kan I huske den?

Elev 1: ja det kan jeg godt også stod der spørgsmål som man skulle stille hinanden også var der også et svar

Elev 2: uh ja det er rigtigt også byttede man sine spørgsmål og fandt en ny at tale med.

Bilag 4: Historielæreren svar på interview

Lærerens svar til spørgsmål 1:

Altså det er mig der planlægger undervisningen i historie og her der medtænker jeg selvfølgelig elevernes forskellige forudsætninger. Jeg udvælger de forløb vi skal arbejde med også forsøger jeg at differentierer i undervisningen, så jeg kan inkludere så mange elever med i undervisningen som muligt. Men altså jeg hænger mig ikke så meget op af modeller ift. at organisere forløbene.

Lærerens svar til spørgsmål 2:

Altså emnerne som vi arbejder med dem finder jeg fra kanonpunkterne og jeg er klar over, at de dækker meget over dansk og vestlig historie, men det er altså dem jeg bruger i undervisningen. Det står jo også i Fælles Målene og det er dem jeg medtænker i min undervisning. Jeg forsøger dog at inddrage dele fra verdenshistorien med ind over, så det bliver tydeligt for eleverne, at de historiske hændelser skal ses i nutidens sammenhæng. Men jeg er klar over, at vi på skolen har en stor gruppe minoritetsbørn men derfor synes jeg stadig at det er vigtigt, at de lære om dansk historie og generelt om verdenshistorien, da det danner grundlag for at de bliver dannet som borgere i et demokratisk samfund. Jeg tænker da helt klart også, at det bidrager til elevernes identitetsdannelse når de lære om kanonpunkterne, men det er klart jeg er bevidst om at minoritets elevernes historie ikke frembringes i undervisningen.

Lærerens svar til spørgsmål 3:

Jeg tænker da, at de elever kan have stort gavn af, at få repræsenteret deres historie og kultur i undervisningen også. På den anden side tænker jeg også, at det kan være identitetsskabende at lære om ”andres” historie for de etniske danske elever, da de kan forstå at der findes andre livsverdner end deres egen. Jeg prøver at gøre undervisnings indhold så relevant for dem alle som muligt, hvor jeg eksempelvis drager paralleller til nutiden, men jeg forsøger også at bidrage med visuelle hjælpemidler. Af min erfaring virker videoer og billeder rigtig godt til, at fange elevernes opmærksomhed og derigennem få dem til at blive nysgerrige og engageret i emnerne. Men af min forståelse så er det ikke fordi, at minoritets eleverne ser sig som ”danske” elever, men de omtaler oftest sig selv som tyrkere, arabere, kurdere osv. Jeg oplever at der i mange af elevernes hjem ikke praktiseres det danske sprog og derfor får de gennem deres veksling med deres modersmål og hjemmet dannet sig en identitet, som kan være svært at koble til skolens fag.

Ja, det er selvfølgelig noget man skal medtænke i sin planlægning

Lærerens svar til spørgsmål 4:

Jeg forsøger at skabe en forforståelse hos alle elever når vi arbejder med et nyt emne, for der er altså også mange etniske danske elever, der ikke har en basisviden. Jeg har erfaret at, hvis ikke eleverne ikke har en forforståelse, så falder de hurtigt fra og derfor bliver indholdet i faget kedeligt og irrelevant. Det kan være at vi ser en kort videoklip om murens fald, før vi overhovedet går i gang med at arbejde med emnet. På den måde forsøger jeg, at gøre eleverne nysgerrige på indholdet og

forhåbentligt sikre, at de vil blive engageret til at læse om det. Vi har da også arbejdet med lokalhistorie, hvor alle elever har skulle fortælle om deres egen historie. Her var det særligt interessant for mange af de elever, (særligt minoritets eleverne) som oftest ikke var interesseret i faget, de var altså meget optaget af at undersøge deres by og synes at det var sjovt at arbejde med sin egen by.

Lærerens svar til spørgsmål 5:

Jeg vil sige, at man skal overveje rigtig mange ting og måske justere lidt på indhold og måde eleverne skal arbejde på. Jeg bruger fx ikke et forløb uden at medtænke, hvordan det kan blive relevant for eleverne. Vi har eksempelvis arbejdet med reformationen, hvor vi tog hen og besøgte den lokale kirke. Kirken blev brugt som kilde så jeg forsøger ofte at knytte indholdet til noget eleverne kender fra deres hverdag. Men på skolen er vi opmærksom på elevernes forskellige sociale og kulturelle baggrund. Vi vil gerne have at alle børnene oplever en fællesskabsfølelse, hvor hvert barn ser sig selv som værende betydningsfuld for klassen. Derfor inddrager jeg da også dele fra deres (minoritets eleverne) historie i undervisningen når det giver mening. På den måde kan jeg få skabt et trygt og godt læringsmiljø.

Lærerens svar til spørgsmål 6:

det er grundlæggende at lære om vores fortid, da eleverne b.la. kan se, hvilken påvirkning det har haft på nutiden og derigennem skabe deres forventninger til fremtiden. Det handler derfor i stor grad om at de kan se at historie har en plads i deres hverdag. Mange elever mener at de bare skal lære om forskellige årstal, konger og generelt viden fra gamle dag og jeg tror det er derfor, at mange af dem opfatter at faget er irrelevant.

Bilag 5: Telefonisk interview med en anden historielærer fra en anden skole:

Lærerens svar til spørgsmål 1:

Jeg planlægger min undervisning ved at tage udgangspunkt i de tre kompetenceområder, altså kildearbejde, historiebrug og historiebevidsthed og kronologisk, øh arbejde. Jeg tager udgangspunkt i nogle emner, som de kan forholde sig til, så det skal kunne give mening for dem. Ellers mister de interessen for faget, de skal ligesom kunne relatere det til deres egen livsverden, det ligesom det

vigtigste i historieundervisningen. At børnene selv kan relatere det til egen livsverden, så de kan forstå, hvordan og hvorfor verden ser ud som den gør nu. De vil nemlig forstå at de er historieskabende og blive mere historiebevidste, hvis man tager afsæt i deres livsverden.

Lærerens svar til spørgsmål 2:

Det jeg gøre for at inddrage minoritets eleverne, det er ved at inddrage noget historie fra deres land, derudover så bare generelt så oplever mange elever historiefaget som et kedeligt fag, derfor er det jo vigtigt, at man gøre faget sjovt, hvor de f.eks. kan bruge deres sanser, de skal kunne leve sig ind i historien. Det kan man gøre ved at tage på museumsbesøg eller byvandring, her kan man vække deres sanser, hvor de kan få lov til at leve sig ind i, hvordan man f.eks. levede i middelalderen. Dette gælder både minoritets elever og etnisk danske elever. Derfor gøre jeg ikke noget specielt for kun, at inddrage minoritetsbørn. Jeg oplever nemlig at de er ligeså motiveret som de etnisk danske elever.

Lærerens svar til spørgsmål 3:

Det jeg oplever forskel på, det er at etnisk danske elever forstår mere, øh når det omhandler Danmarkshistorie og det tænker jeg helt sikkert også har noget med, at deres forældre sikkert hjemmefra har fortalt dem lidt omkring den danske historie såsom kongefamilien. Det er det eneste jeg oplever forskel på, altså elevernes forhåndsviden med de forskellige emner.

Lærerens svar til spørgsmål 4:

Det gøre jeg først og fremmest ved, at jeg først prøver at finde ud af, hvad de har brug for. Det kan være forklaring af historiske fagbegreber eller, hvis deres historiebevidsthed skal styrkes. Altså jeg skal lige fornemme, hvad det er for en klasse jeg har, hvad er det for nogle elever jeg har og hvor er de henne niveaumæssigt. Jeg planlægger min undervisning ud fra vestens og den danske historie som på en eller anden måde også kobles til historie fra lande i Mellemøsten. Altså man kan også altid tage udgangspunkt i minoritets elevernes historie, der vil altid være en sammenhæng, sådan er det med historie. Her er det vigtigt for mig, at alle elever oplever at de er historieskabende og det gøre jeg b.la. ved at inddrage deres historie også. Sådan kan man også tilgodese alle elevernes forudsætninger og behov. Altså at de kan få lov til at relatere nogle af de historiske begivenheder til deres egen livsverden, eller hvad lavede de eller deres forældre f.eks. datoen 9/11. Deres forældre

har med stor sandsynlighed oplevet det og på den måde kunne man inddrage forældrenes perspektiv også og på den måde får man også hørt de forskellige elevers stemmer.

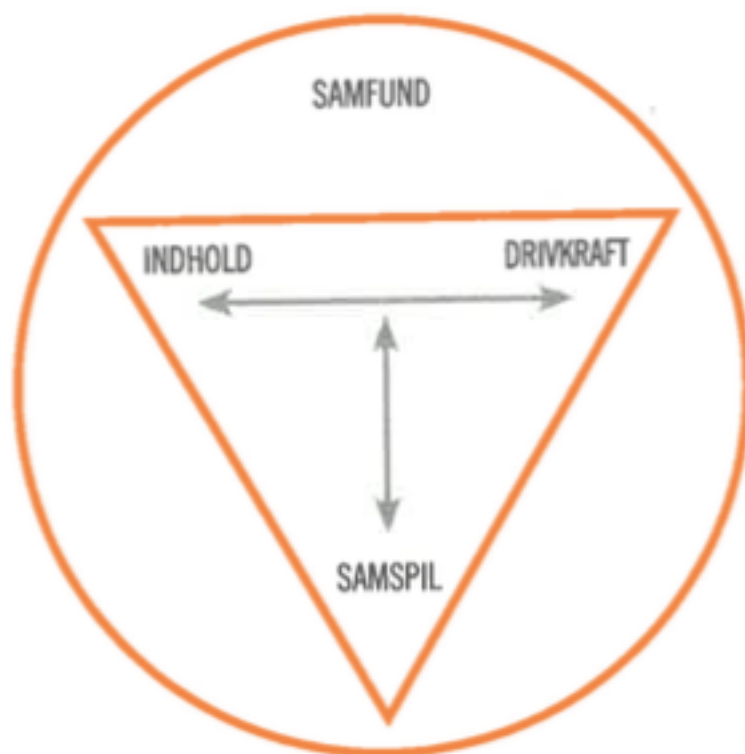
Lærerens svar til spørgsmål 5:

Nej set synes jeg faktisk ikke, jeg synes dog til gengældt at det er svære at undervise børn, der har særlige behov. Så nej, det har ikke med at de har en anden baggrund, der er bare nogle elever, der har noget særlige behov og forskellige forudsætninger. Jeg synes derimod, at det er så dejligt at undervise i en multikulturelklasse, da man kan inddrage forskellige synspunkter og flere kulturelle historier. På den måde lære alle, øh hinandens baggrunde og kulturer at kende.

Lærerens svar til spørgsmål 6:

Historeifaget er også med til at skabe muligheder, muligheder for at udvikle, øh øh samfundet til et bedre sted. Historie er derfor efter min optik altafgørende for, hvordan vi forstår og ser verden på. Her synes jeg også det centrale i faget er, at eleverne kan få lov til, at danne meninger og synspunkter, det er nemlig herigennem at man danner sin egen identitet.

Bilag 6: Læringstrekant



(Canger & Kaas, 2016, s. 182)

Bilag 7: Undervisningsforløb

Undervisningsforløb: nærområdet og migration historie

Klassetrin: 8. Klasse

Forløbets varighed: 3 uger

Introduktion til forløbet:

I undervisningsforløbet bygges der videre på elevernes færdigheds og vidensmål i historiefaget inden for kompetenceområderne:

- *Kronologi og sammenhæng*

- *Kildearbejde*
- *Historiebrug*

Lektion/uger	Mål	Indhold	Læreproces	Læringsforudsætninger	Rammefaktorer	Evaluering	Fællemål
Uge 1	<p>Eleverne skal arbejde med deres nærområde og undersøge, hvordan de selv er havnet i deres by.</p>	<p>Læreren indleder klasesamtalen, hvor samtalen tager udgangspunkt i byen.</p> <p>Klassen skal besøge Superkilen på Nørrebro, der afspejler mangfoldigheden på Nørrebro.</p> <p>De taler om de forskellige genstande, hvor der uddeles et ark (se bilag 8) som eleverne skal besvare i grupper.</p> <p>Endvidere ser vi på billeder af, hvordan Superkilen så og taler om, hvordan det har ændret sig gennem tiden.</p>	<p>Eleverne lærer af nærområdet og lærerens viden.</p> <p>Eleverne lærer også af hinanden, da de arbejder i grupper.</p>	<p>Alle eleverne har kendskab til byen og til deres familiebaggrunde men på forskellige forudsætninger.</p>	<p>Superkilen hvor vi finder genstande, der er repræsenteret fra forskellige dele af hele verden.</p>	<p>Der vil blive evalueret på elevernes forhåndsviden om deres by og lokaliteten Superkilen</p>	<p>Kronologi, brud og kontinuitet</p> <p>F: Eleven kan sætte begivenheder i forbindelse med forudsætninger, forløb og følger i kronologisk sammenhæng.</p> <p>V: Eleven har viden om begivenheder i forbindelse med forudsætninger, forløb og følger.</p> <p>Det lokale, regionale og globale</p> <p>F: Eleven kan forklare historiske forandrings påvirkning af samfund lokalt, regionalt og globalt.</p> <p>V: Eleven har viden om forandringer af samfund lokalt, regionalt og globalt.</p>

**Historisk
bevidsthed**

F: Eleven kan diskutere egen og andres historiske bevidsthed.

V: Eleven har viden om faktorer, der kan påvirke historisk bevidsthed.

**Konstruktio
n og
historiske
fortællinger**

F: Eleven har viden om sammenhænge mellem fortidsfortolkninger, nutidsforståelser og fremtidsforventninger.

V: Eleven kan redegøre for sammenhænge mellem fortidsfortolkninger og nutidsforståelser og fremtidsforventninger.

**Kildeanalys
e**

F: Eleven kan forklare valget af kildekritiske begreber til

							<p>analyse af historiske spor, medier og udtryksformer.</p> <p>V: Eleven har viden om kildekritiske begreber.</p>
Uge 2	<p>Eleverne skal arbejde med nøgleproblemer</p> <p>Eleverne skal få indsigt i at migration omfatter alle mennesker</p> <p>Eleverne skal reflektere over, hvilken betydning det har haft for dem, da deres familie migrerede til byen</p>	<p>Læreren samler op på forrige undervisningsgang, hvorefter der vil være en kort præsentation til begrebet migration.</p> <p>I fællesskab ser vi kortfilmen: Hvem er migranter:</p> <p>https://dansk.alinea.dk/course/1mVf-p-a-flugt/assignment/1yf6-migranter</p> <p>I denne undervisningsgang skal eleverne arbejde med nøgleproblemer (se bilag 9).</p> <p>Her skal de i makkerpar undersøge og reflektere over, hvilke begrundelser, der kan være til at man migrer fra et</p>	<p>Eleverne lære af hinanden da de skal arbejde i makkerpar</p>	<p>Eleverne har kendskab til begrebet migration med på forskellige niveauer.</p>	<p>Klasseværelse med computer, faglige plancher og iPad som de kan gøre brug af</p>	<p>Der vil blive evalueret på elevernes nye viden om Superkilen og deres bevidsthed om, hvorfor nogen mennesker migrerer og hvilke forhold, der kan stå til grund for det.</p>	

		sted til et andet.					
Uge 3	<p>Eleverne skal arbejde med, hvilken betydning migration har haft på vores samfund. Eleverne skal inddrage deres egne og familiens historie om migration.</p>	<p>Eleverne skal på baggrund af deres ekskursion til Superkilen og nøgleproblemerne arbejde med, hvordan de selv havnet på Nørrebro pga. deres families vandring hertil.</p>	<p>Eleverne lære af hinanden samt lærerens formidling i faget.</p> <p>Alle elevernes viden anses som relevant, og derfor har de alle lige mulighed for at bidrage med deres familiehistorie.</p>	<p>Eleverne har kendskab til begrebet migration og til deres familiehistorie.</p>	<p>Klasseværelse med computer, faglige plancher og iPad som de kan gøre brug af.</p>	<p>Der vil blive evalueret på elevernes nye viden om Superkilen og deres bevidsthed om, hvordan migration i fortiden har haft en betydning for vores nutidige samfund og hvordan det vil påvirke vores fremtid.</p>	<p>Kronologi, brud og kontinuitet</p> <p>F: Eleven kan sætte begivenheder s forudsætninger, forløb og følger i kronologisk sammenhæng.</p> <p>V: Eleven har viden om begivenheder s forudsætninger, forløb og følger.</p> <p>Det lokale, regionale og globale</p> <p>F: Eleven kan forklare</p>

							<p>historiske forandrings påvirkning af samfund lokalt, regionalt og globalt.</p> <p>V: Eleven har viden om forandringer af samfund lokalt, regionalt og globalt.</p> <p>Historisk bevidsthed</p> <p>F: Eleven kan redegøre for brug af fortiden i argumentation og handling.</p> <p>V: Eleven har viden om funktion af historie i fortid og nutid.</p> <p>Konstruktion og historiske fortællinger</p> <p>F: Eleven har viden om sammenhænge mellem fortidsfortolkninger, nutidsforståelse og fremtidsforventninger.</p> <p>V: Eleven kan redegøre for</p>
--	--	--	--	--	--	--	---

							sammenhænge mellem fortidsfortolkning- er nutidsforståelser og fremtidsforventninger.
--	--	--	--	--	--	--	---

Bilag 8: arbejdsspørgsmål til Superkilen

Vi ser på billederne af Superkilen før og hvordan det ser ud nu
Før billeder af Superkilen:

Billede 1: Remisen fra 1918 set fra Nørrebrogade



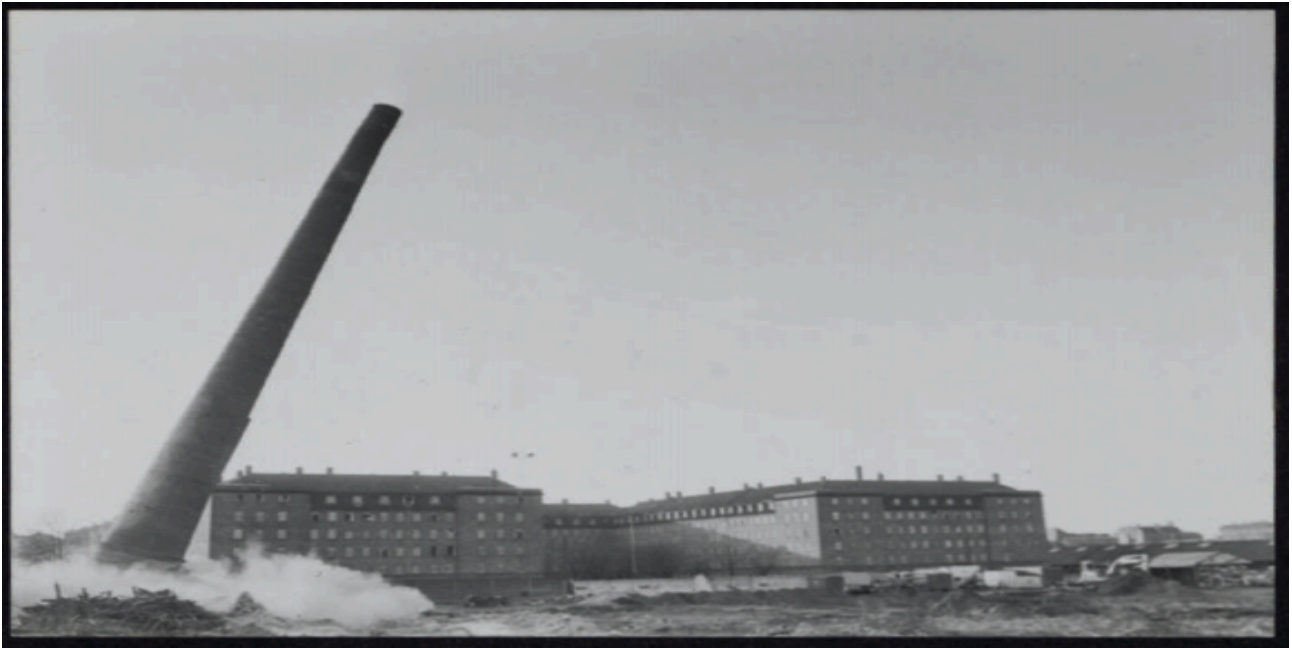
Billede 2: Remisen fra 1970'erne set fra den anden side af Nørrebrogade



Billede 3: Nørrebrogade i 1980'erne efter remisen blev til Nørrebrohallen



Billede 4: Københavns Karton- og papirfabrik 1979 (I dag ligger Mjølnerparken i det område)



(Hartvigson, 2013-2014)

Arbejdsspørgsmål til Superkilen:

Superkilen nu	Superkilen i fortiden (Gamle dage)	Spor fra fortiden
Hvor er Superkilen? Hvorfor er det placeret her? Hvordan ser stedet ud?	Hvorfor blev Superkilen placeret her for 10 år siden? Hvordan så steder ud for 50 år siden?	Kan i finde spor fra dengang?
Hvorfor stedet som det er nu? Hvordan adskiller det her sted fra resten af Nørrebro?	Hvorfor var stedet sådan for 50 år siden, hvad brugte man det til? Hvordan tror I det adskilte sig fra resten af Nørrebro?	Har disse sprog betydning for stedet?
Hvordan oplever I stedet?	Hvordan tror i man oplevede stedet for 50 år siden?	Har spor fra fortiden en betydning for, hvordan stedet opleves i dag?

Inspiration til arbejdsspørgsmål fra Historelab (Poulsen, 2018, s. 8)

Bilag 9: nøgleproblemer til undervisningen

Nøgleproblemer	Emner, der kan kobles til disse
Fredsspørgsmålet	Krig og fred herunder: krigen i Syrien, Israel og Palæstina konflikten, Tyrkiet og Kurdistan konflikten
Problematikken ved nationalprincippet og problematikken ved det kulturspecifikke og det interkulturelle	Kolonisering
Det økologiske spørgsmål	Klimakrise
Den tekniske- og industrielle udvikling	Socioøkonomiske og kulturelle forhold
Den samfundsmæssigt skabte ulighed	Social ulighed
Farer og muligheder ved de nye styrings-, informations- og kommunikationsmedier	Kommunikationsteknologi
“Jeg-du”-oplevelser	Familieforhold

(Laursen, 2002, s. 23-24)