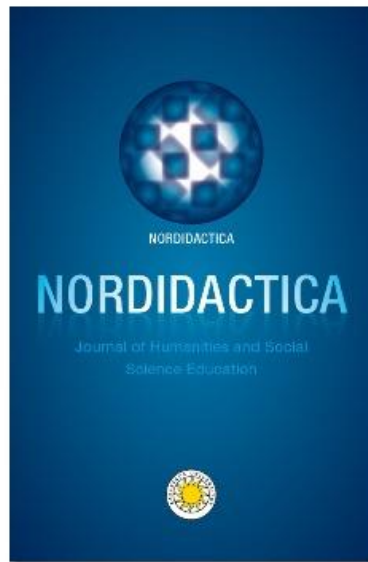


Når elever gør kultur og bruger historie

Nanna Bøndergaard Butters



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2015:3

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2015:3

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: www.kau.se/nordidactica

Når elever gør kultur og bruger historie

Nanna Bøndergaard Butters

Børne- og ungdomsforvaltningen, Københavns Kommune

Abstract: When Students Do Culture and Use History

The article discusses the production and reproduction of cultural identities, cultural communities, cultural experiences and differences in three different history classrooms. The empirical case study material consists of observations followed by three individual interviews with history teachers. The setting is an urban Danish public school, with 60 per cent plurilingual students. Central analytical concepts are derived from social constructivism and, in particular, a dynamic and complex understanding of culture. History is here understood as a subject in which culture is preserved and transmitted but also as a subject in which culture and identities are developed, negotiated and differentiated. The article suggests that intercultural history education should be about making the students aware of these processes as they take place during history lessons, as metareflection on the historical knowledge construction process. The empirical case study suggests this is not yet the case as teachers' intentions to implement intercultural perspectives are challenged by curricular demands.

KEYWORDS: HISTORY TEACHING, INTERCULTURAL EDUCATIONAL STRATEGIES, IDENTITY, PLURILINGUAL TEACHING, PARENTAL INVOLVEMENT

About the author: Nanna Bøndergaard Butters is cand. mag. in history and cultural encounters and since 2009 diversity management counselor at Copenhagen municipality. She has worked with teachers, parents and students on the management and pedagogical use of cultural differences, bilingualism and socioeconomic differences in the school system. She has been part time teacher at the N. Zahles Seminarium where she taught history didactics and got engaged in the development of intercultural education.

Artiklen handler om, hvordan kulturelle uligheder, forskelle, erfaringer, fællesskaber og identiteter produceres og reproduceres, når lærer, elev og stof mødes i historieundervisningen. Artiklens empiriske materiale er observationer af historieundervisning i 3 klasser og 3 kvalitative interviews med de folkeskolelærere, der underviste i de observerede klasser. Både i observationer og interview er fokus rettet mod, hvordan kultur og identitet optræder og anvendes, og i hvor høj grad der reflekteres over de fællesskaber og forskelle, der produceres og reproduceres i historieundervisningen. Artiklen undersøger elevernes måde at gøre og bruge historie på og lærernes overvejelser i forhold til og erfaringer med at undervise i historiefaget i et flersprogligt skolemiljø, der har interkulturel undervisning som udviklingsfokus. Som et led i analysen af empirien diskuteres forskellige interkulturelle undervisningsstrategier, og der peges på tendenser, dilemmaer og muligheder, jeg forestiller mig også gør sig gældende i andre klasser og på andre skoler.

Kulturarv og historiefagets rolle i flerkulturelle samfund

Artiklen lægger sig i forlængelse af en række undersøgelser af historiefagets rolle i flerkulturelle samfund, der er foretaget i den nordiske historiedidaktiske forskning. Der er bl.a. skrevet om, hvordan formålsbeskrivelser, tekstbøger, lærere og elever forholder sig til, at globalisering og flerkulturalitet udfordrer forståelser af, hvad der kan og skal være historiefagets rolle i skolen. I *Vems är historien? Historiebruk och identitetsskapande i det mångkulturella Sverige* peger Kenneth Nordgren på, at de svenske styredokumenter er modsætningsfulde og utydelige, når det gælder retningslinjer og mål for udvikling af elevernes interkulturelle kompetencer, og på at de svenske lærebøger i stor udstrækning stadig er monokulturelle med begrænset fokus på global og ikke europæisk historie (Nordgren 2006, s. 217 ff.; Nordgren 2009, s. 16-20). I Pirjo Lahdenperäs noget ældre afhandling *Invandrarbakgrund eller Skolsvårigheter?* (1997) undersøges det, hvordan den interpersonelle relation mellem lærere og elever tager sig ud i lærernes beskrivelser af eleven, samt hvilke forståelser og antagelser disse beskrivelser bygger på (Lahdenperä 1999, s. 45). Vanja Lozic viser på baggrund af interviews med svenske gymnasielever, at eleverne udtrykker komplekse kulturelle tilhørsforhold, der ikke passer ind i et kommunitaristisk og essentialistisk syn på identitet og kultur (Lozic 2010, s. 297 ff.). Lozic lægger i sin undersøgelse vægt på ikke at beskrive de unge som tilhørende en i forvejen, og af forskeren, defineret etnisk gruppe (Lozic 2012, s. 125) og peger på, at identiteter kontinuerligt forhandles og er situationsbundne, hvilket implicerer, at elevernes identiteter er produkter af processer, som også lærere og historikere deltager i (Lozic 2012, s. 133-139).

Mit empiriske materiale er produceret i en kontekst, hvor anliggender om kulturarv har indtaget en markant plads i dansk kulturpolitik.¹ Der har været fokuseret på

¹ I 2002 oprettede den daværende borgerlige regering Kulturarvsstyrelsen under Kulturministeriet. Der iværksattes en udredning om kulturarven og i den efterfølgende rapport

identitetspolitisk anvendelse af kulturarv, og der er blevet indført en *Kulturkanon*² og *Historiekanon*³. Artiklen taler sig sind i den debat, det har medført i historiedidaktiske kredse. I 2008 kom bogen *Kanon och kulturarv: Historia och samtid i Danmark och Sverige* (Jönsson m.fl. 2008). Heri diskuteres begreberne kulturarv og kanon af en række nordiske historiefolk. Keld Buciek beskriver ejerskabsproblematikken i kulturarvsbegrebet og stiller spørgsmål ved, hvem der ejer kulturmiljøet, hvis kulturarv det drejer sig om og problematiserer det 'vi' [danskernes fælles erfaring og praksis], som alt for ofte tages for givet (Buciek 2008, s. 66). Anne Krestina Povlsen diskuterer kulturarv i et kulturteoretisk perspektiv og problematiserer, hvordan vi forholder os til *kultur* og *arv* via nye kulturteorier, der beskæftiger sig med globaliseringens kulturelle dimension og nye kulturanalytiske overskridelsesbegreber som transnationalitet, translokalitet, transkulturalitet, kreolisering, hybridisering, kosmopolitanisme m.fl. (Povlsen 2008, s. 255). I modsætning til disse nye kulturteorier udspringer kulturarvsbegrebet af den traditionelle antropologiske kulturopfattelse, hvor verden forstås som opdelt i forskellige kulturer med territorielt bestemte grænser og med hver sine ideer, normer, værdier, traditioner m.v. Den traditionelle antropologiske kulturopfattelse rummer ikke kun en stedslig dimension, men også en tidslig, idet der også er forestillinger om kulturel oprindelse og kontinuitet. En kulturel enhed bindes i denne forståelse sammen ved at have fælles kulturelle rødder og en fælles kulturarv. Povlsen peger på, at så længe kulturarv forstås ud fra en implicit opfattelse af kultur som opdelt i territorielt og etnisk funderede og kontinuerlige enheder, vil kulturarvsbegrebet blive en inklusions- og eksklusionsmekanisme (Povlsen 2008, s. 259), og at kulturarvstænkningen bør orientere sig mod integration af andre positioner i kulturtænkningen. Mine undersøgelser af, hvordan begrebet kultur optræder og anvendes i historieundervisningen, skal ses i denne sammenhæng. Jeg er netop interesseret i elevers og læreres begrebslige tænkning om kultur, fordi jeg i tråd med Povlsen mener, at kendskab til nye kulturteorier kan bidrage til, at eleverne bliver i stand til at forholde sig analyserende til egen og andres brug af historiske narrativer i forhold til begrebet kultur (Butters & Bøndergaard 2010, s. 17) og kulturarv.

I Danmark har Claus Haas og Carsten Tage Nielsen i *Historieundervisningens erindringspolitik – fra et lærer-og historiedidaktisk perspektiv* undersøgt, hvordan historiebevidsthed, kronologi og kanon spiller ind på historielærernes didaktiske tænkning.⁴ De konkluderer på den ene side, at historiekanonen vinder indpas og styrer historielærernes praksis, at man i nogen grad, eller høj grad kan tale om et national

indførtes begrebet "enestående national betydning", *Udredning om bevaring af Kulturarven*, Kulturministeriet, 2003; www.kum.dk/sw5953.asp.

² *Kulturkanon*, Kulturministeriet, 2006; www.kulturkanon.kum.dk.

³ *Rapport fra Udvalget til styrkelse af historie i folkeskolen*, Undervisningsministeriet, juni 2006.

⁴ Resultatet af 'Historieundersøgelsen' præsenteret på konferencen *National (ud)dannelse under opbrud*, Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet, Campus Emdrup, 7.-8. november 2012. Se endvidere Claus Haas' og Carsten Tage Niensens artikler i dette nummer af *Nordidactica*.

”master narrative” og at fraværet af det flerkulturelle ikke problematiseres. På den anden side peger undersøgelsen også på, at et flertal af de interviewede historielærere er opmærksomme på, at eleverne skal leve og virke i et flerkulturelt samfund, at historieundervisningen skal give forståelse for elevernes egen kultur, og at skolens flerkulturelle sammensætning presser sig på. Lærerne synes splittede i forhold til, hvor de placerer deres undervisning i det erindringspolitiske felt, og Haas og Nielsen taler om et praktisk og hverdagsrelateret erindringspolitisk hybridparadigme, der muligvis markerer en begyndende, omend meget forsigtig, forskydning i skolens erindrings- og identitetspolitik, fra et nationalt til et flerkulturelt. Haas og Nielsens undersøgelse siger ikke noget om, hvordan lærere, stof/undervisningsindhold og elever mødes, når der undervises i historie og ikke noget om, hvordan fællesskaber tilskrives betydning, eller om hvordan de sociokulturelle reproduktionsprocesser tager sig ud i undervisningen. Det er netop det, artiklen her fokuserer på, og analyserne af det empiriske materiale kan læses som en komplementering af Haas og Nielsens undersøgelse.

Multi-, fler-, eller interkultural pædagogik

Fortalere for at inddrage andre kulturer og andres historie i undervisningen med henvisning til, at vi lever i et flerkulturelt og globalt samfund kan gå under så forskellige betegnelser som multikulturel-, tværkultural-, flerkulturel, interkulturel-, antiracistisk og flersproglig pædagogik (Buchardt & Fabrin 2012, s. 7; Banks 2004, s. 3-30; Butters 2009, s. 50-61). De forskellige pædagogiske tilgange bunder i vidt forskellige opfattelser af, hvad kultur er⁵ jf. Povlsens diskussion af kulturteorier, forskellige dannelsestendenser og divergerende opfattelser af, hvorvidt der er brug for, at minoritetsgrupper og deres kulturer repræsenteres i undervisningen, eller om sådanne repræsentationer medvirker til cementering af oplevede kulturelle forskelle, som kan medføre diskrimination, og der derfor snarere er brug for bevidstgørelse om institutionel racisme og samfundsmæssig ulighed (Butters & Bøndergaard 2010, s. 95; Buchardt & Fabrin 2012, s. 22). Forvirringen om, hvordan kultur og flerkulturel eller interkulturel undervisning skal forstås, afspejles i uklare ideer om hvad interkulturel historieundervisning betyder i fagformål såvel som i praksis (Butters & Bøndergaard 2010, s. 13) jf. Nordgren 2006. Kenneth Nordgren og Maria Johansson har givet et bud på, hvordan interkultural historieundervisning kan se ud. De har introduceret en begrebsramme, hvor narrative og interkulturelle kompetencer bringes sammen i historiefaget. De narrative kompetencer, at opleve, at fortolke og orientere sig i forhold til fortællinger, mødes med tre interkulturelle dimensioner: sociale og kulturelle processer, repræsentationer fra forskellige kulturer og decentrerede perspektiver. Ud fra denne matrix kommer de med en række konkrete anvisninger til, hvordan en interkulturel historieundervisning kan se ud (Nordgren & Johansson

⁵ Allerede i 1963 defineredes mindst 164 måder at forstå kultur på af Kroeber & Kluckholm, 1963.

2015). Særligt deres beskrivelser af et *brug af historie perspektiv* er relevante for min undersøgelse. De fokuserer på, hvordan perspektivet kan bidrage til viden om historiske, sociale og kulturelle processer. De beskriver bl.a., hvordan man i historieundervisning kan arbejde med, hvordan historie bruges til at beskrive verden, hvordan den bruges i identitetsdannelsesprocesser, og hvordan den bruges til at fremme forandringer (Nordgren & Johansson 2015, s. 18 ff.). Hvor de forholder sig til, hvordan man bevidst kan arbejde med disse processer i interkulturel historieundervisning, forholder jeg mig til, hvordan disse processer konkret tager sig ud i 3 klasser på en skole, der har mange flersprogede elever og interkulturel undervisning som udviklingsfokus. I forhold til min analyse er det en central pointe for mig, at man kan tale om to positioner indenfor interkulturel undervisning (Butters & Bøndergaard 2010, s. 89-106). Den ene benytter sig af det klassiske antropologiske kulturbegreb, hvorfor det interkulturelle består i at forberede eleverne på kommunikation og interaktion i kulturmøder, således at sameksistens *mellem* kulturer fremmes. Den anden position anvender nyere kulturteorier, de ovennævnte overskridelsesbegreber, der har rødder i socialkonstruktivistiske, dynamiske og komplekse forståelser af kultur. Her er fokus på, hvordan kultur produceres, forhandles og forvandles gennem menneskelig interaktion. Det interkulturelle består her i, at eleverne får refleksionskompetencer i at forholde sig til, at vidensproduktionsprocesser og læring altid er kulturelt situeret, socialt medieret og konstrueret (Woolfork 2004, s. 312-347). Her er det en pointe, at det ikke er kulturer, men menneskers begrundelser i kultur, der skaber kulturmøder. Det er mennesker, ikke kulturer, der agerer. Interkulturel historieundervisning må ifølge denne position handle om bevidstgørelse af, hvordan eleverne selv og andre bruger historie bl.a. til at forhandle kultur, identitet og fællesskaber. Metarefleksioner over vidensproduktion og videnstilegnelse står centralt i denne position.

Teoretiske og analytiske begreber

I tråd med den sidst beskrevne position indenfor interkulturel undervisning er de teoretiske og analytiske begreber i artiklen udviklet indenfor socialkonstruktivisme. Socialkonstruktivisme er et videnskabeligt paradigme, som mere eller mindre radikalt tager afstand fra, at virkeligheden udgør en objektiv realitet, der eksisterer uafhængigt af vores erkendelse af den. Derimod betones samfundsmæssige fænomeners praksis- og fortolkningsafhængige, sproglige og diskursive karakter (Rasborg 2004, s. 349). Netop fordi de samfundsmæssige fænomener er historiske og kulturelt skabte, er de også historisk foranderlige. Der lægges derfor i socialkonstruktivismen stærkt vægt på forandringspotentiale, for det, der er skabt af menneskers handlinger, kan også forandres via menneskers handlinger. Når jeg i analysen af observationerne og interviewene ser efter, hvordan eleverne og lærerne italesætter egne og andres identiteter og tilhørsforhold til kulturer og etniciteter, tages der udgangspunkt i, at identitet, kultur og etnicitet bliver til i (eller konstrueres i) en social og historisk proces. I socialkonstruktivisme tager man afstand fra en essenstænkning om at

menneskers personligheder og særtræk udspringer af en indre og relativt stabil kerne. Forskelle mellem mennesker, fællesskaber og samfund ses ikke som medfødte og naturlige egenskaber. Forskelle skabes gennem differentieringsprocesser. Den enkeltes identitet er under konstant forandring, og identifikationsprocesser foregår ved, at man afgrænser det, man er, og udgrænser det, der er "den anden" (Hall 1991, s. 41-68; Jenkins 2006, s. 17, 46-47; Hastrup 2004, s. 86). Identitet, kultur og etnicitet forstås som en række processer, som mennesker kontinuerligt skaber og vedligeholder gennem deres daglige virke (Buchardt & Fabrin 2012, s. 30). Ifølge den socialkonstruktivistiske tænkning, kan man ikke tage naturligt udgangspunkt i, at der findes egne og andre kulturer, og kultur er ikke noget statisk, man kan have eller være, sådan som det klassiske antropologiske kulturbegreb lægger op til, men snarere relationelle processer, hvor forskelle mellem individer og grupper af mennesker kun eksisterer, fordi de skabes og vedligeholdes gennem menneskers daglige handlinger, tankemønstre, måder at tale om ting på og måder at organisere samfundsmæssige institutioner på (Buchardt & Fabrin 2012, s. 26; Barth 1996, s. 75-82). Identitet, kultur og etnicitet forhandles og genforhandles konstant gennem selvidentifikation og ekstern identifikation. Identitet, kultur og etnicitet skabes i socialt samspil med andre, og er vævet ind i og begrænset af de sociale strukturer og sproglige forståelser, individer har til rådighed. Analyserne er øjebliksbilleder af, hvordan eleverne oplever, skaber og forhandler fællesskaber, kulturer og identiteter ved at forholde sig til historicitet og 'liv i tid' i historieundervisningen.

I analysen af elevers måder at bruge historie på i identitets- og kulturprocesser trækker jeg på Bernard Eric Jensens position i den historiedidaktiske debat. Han argumenterer for, at det er problematisk at behandle menneskers fortidsfortolkninger, samtidsforståelser og fremtidsforventninger hver for sig. Historie, er ikke kun det, der går forud for ens egen tid, men er en forståelse af (for)tiden, der bruges til noget af nogen (Warring 2012, s. 8). Dette fordrer, med Jensens ord, en socialkonstruktivistisk historieteori, hvor mennesketid og -rum forstås som en virkelighedsformende og historiefrembringende faktor i historisk-socialt processer (Jensen 2011, s. 197-223). Historisk mening dannes i forskellige niveauer af bevidsthed og er forbundet med menneskers autobiografiske erindring og det forhold, at mennesker lever i tid og med en tidlig orientering (Jensen 2012, s. 22). Det er det historiebevidsthedsbegrebet dækker over. Historiebevidsthed udvikles i sammenhæng med, at menneskers kulturelle og narrative selv dannes (Jensen 2012, s. 25). Historiebevidsthed spænder fra en ubevidst tidlig orientering til en bevidst og eksplicit formuleret refleksion over egen tidlige orientering. Mens historiebevidsthed er individuel, giver den sig udslag i sociale og kommunikative praksisser, hvor kollektive betydningsdannelser skabes gennem erindringsfællesskaber og brug af historiske fortællinger bl.a. i erindringspolitiske sammenhænge. Gennem kommunikation med andre, forstår og placerer mennesker kontinuerligt sig selv i forhold til tidligere erfaringer og fremtidige muligheder og i forhold til andre i tid og rum. Historiebevidsthed er en bestemt form for kultur – dvs. en samlebetegnelse for bestemte slags betydningsdannende praksisser, hvor der etableres koblinger mellem fortid (erindring), nutid (situationsforståelse), og fremtid (forventning). Det er derfor relevant at undersøge

relationer, og hvordan diverse fællesskaber er under konstant forandring, idet deres grænser indsnævres og udvides gennem stadige sociale forhandlinger og betydningsdannende praksisser, hvor der sker koblinger mellem fortid, nutid og fremtid. Jensen argumenterer for, at historiedidaktikken skal sætte menneskers historiebevidsthed i centrum, og at det er interessant, forskningsmæssigt at undersøge, hvordan mennesker bruger deres historiebevidsthed i forskellige hverdagssammenhænge (Jensen 2012, s. 14-34). I analysen af observationerne fokuserer jeg netop på, hvordan elevernes historiebevidstheder gennem kommunikative praksisser giver sig udslag i identitetsskabelse – i konstruktioner af fællesskaber og kulturer, samt hvordan dette hænger sammen med undervisningens indhold. Jeg ser på, hvordan lærere og elever er med til at gøre kultur, etnicitet og identitet, når de kommunikerer og interagerer i historielokalet. Når jeg lægger vægt på ordet gøre, er det fordi jeg er inspireret af en praksisorienteret tilgang, hvor det netop er forholdet mellem menneskelige handlinger – måder at gøre kultur på – og den virkningsfuldhed disse praksisser resulterer i, og nye praksisser opstår af, som er i fokus. Den praksisorienterede tilgang gør det muligt på en og samme tid at undersøge kultur, etnicitet og identitet som konstruerede forskelle og fællesskaber, og som praktiserede forskelle og fællesskaber. Identitet, etnicitet og kultur er objektiv konstaterbar virkningsfuldhed og social konstruktion på én og samme tid. Den praksisorienterede tilgang er inspireret af Pierre Bourdieus praksisteori⁶ (Bourdieu, 1990; Bøndergaard & Butters 2010, s. 82-85). Styrken ved at anvende en praksisorienteret tilgang er, at man kan studere, hvordan identitet, kultur og etnicitet skabes, når fænomener i den sociale verden tilskrives specifikke betydninger og gennem social praksis og interaktion gives en objektiv form. I observationerne og analysen har blikket været rettet mod de (tale)handlinger, der foretages. Hverken lærere eller elever vil altid være bevidste om, hvilke virkninger deres handlinger har, når de gør kultur og identitet – det går ofte bag om ryggen på os. Kultur sidder i kroppen og giver udslag i objektivt konstaterbar virkningsfuldhed. Kultur og sociale kategorier er ikke noget individer besidder og bærer med sig som stabile størrelser. Fx er arabisk, kristen, homoseksuel dreng ikke noget man er, hele tiden har været og altid vil være. Det er noget man bliver og gør i social interaktion, hver dag og hele tiden (Staunæs 2004, s. 29). De positioner vi indtager, og som er mulige at indtage, forhandles løbende og produceres konstant i det sociale liv. Positioner kan være selvvalgte. Men det er en pointe, at positioner er produkter af diskursive praksisser og kun kan indtages, hvis bestemte diskurser kan mobiliseres. Omvendt kan der også ske positioneringer, hvor personer tilskrives eller nægtes positioner af andre. I mine analyser af interview med lærerne fokuserer jeg på, om og hvordan de i tilrettelæggelsen af undervisningen forholder sig til disse kommunikative og sociale praksisser. Eller med andre ord, hvordan lærerne forholder sig til, hvordan udvikling af historisk bevidsthed (altså de opfattelser og synspunkter angående historie og

⁶ Jeg anvender ikke hans begreber felter, habitus eller kapital i indeværende analyse. Her henvises til Butters & Bøndergaard 2010 og Gilliam 2009.

historicitet eleverne er bevidste om og kan reflektere over)⁷, kan kvalificere elevernes historiebevidsthed. Man kan pege på, at hvis eleverne skal have forudsætning for at bruge historie til at forstå sig selv, sådan som det fremgår af Fællers Mål 2009, s. 18, skal de forstå, at de bestandigt bruger en tidlig orientering, dvs. fortællinger om fortiden til at forstå og positionere sig selv, og at de med disse fortællinger er med til at forme deres egen fremtid. De må blive bevidste om, at fortællinger om fortiden bruges i kollektive sammenhænge fx til at fremme forskellige synspunkter, (erindrings)fællesskaber og identiteter fx kulturelle, etniske eller nationale. Historieundervisningen skal tilbyde eleverne refleksion over elevernes selvfortællinger og fællesskabsfortællinger (Larsen 2012, s. 37). Eleverne skal forstå, at fortællingerne om fortiden er et centralt magtmiddel i forhold til identitetsprocesser og samfunds sociokulturelle reproduktionsprocesser. På den måde hænger historisk bevidsthed og historiebevidsthed sammen i undervisningsøjemed og samspillet mellem disse to, er interessant at beskæftige sig med både for lærere og historiedidaktikere. Når kultur og identitet er noget vi gør og forhandler os til bl.a. som en del af vores historiebevidsthed, betyder det også, at der altid er et potentiale til stede, for at gøre det anderledes, og når man taler om undervisning betyder det, at den daglige interaktion i skolen og undervisningen (og i dette tilfælde historieundervisningen) er vigtige at undersøge, analysere og reflektere over, både som forsker, lærer og elev, jf. Lozic 2012.

Observationer

Observationerne i de tre klasser er foretaget på en dansk folkeskole med 60 % flersprogede elever, der tilsammen taler mindst 42 forskellige sprog. Jeg anvender begrebet flersprogede, frem for begrebet tosprogede, da mange af eleverne bruger mere end to sprog. Det kan diskuteres, hvornår elever præcist kan defineres som værende flersprogede (Haugen 1987, s. 13) Jeg anvender begrebet om elever, der nærmest fuldstændt anvender flere sprog på lige fod, såvel som om elever, der blot passivt forstår og i deres hverdag lever med at flere sprog anvendes omkring dem.

Observationerne er foretaget i en 9. klasse, en 8. klasse og en 4. klasse i løbet af foråret 2013. Observationerne har tidsmæssigt varieret fra 1 til 3 lektioner. Inden observationerne blev eleverne informeret om, at jeg observerede mødet mellem dem som elever, det indhold de havde om og lærerens tilrettelæggelse af undervisningen, med særligt fokus på hvilke fællesskaber og forskelle der optrådte. Eleverne blev ligeledes informeret om, at lærerne ville blive interviewet efterfølgende, samt at materialet skulle bruges til publiceringer og at deres navne ville blive anonymiseret. Under observationerne har jeg især fokuseret på elevernes reaktioner på det historiske indhold, de præsenteres for i undervisningen, på hvilke historiske narrativer de producerer eller reproducerer og på graden af kritisk og refleksiv tænkning. Jeg har

⁷ For en begrebsafklaring af forskellen mellem historisk bevidsthed og historiebevidsthed se Jensen 2006, s. 59-60 eller Bitsch Ebbensgaard 2005, s. 18-21.

været særligt opmærksom på brugen af ord som dem, os, vi, de, vores og på, hvordan fortolkninger af fortiden konstrueres og bruges i historieundervisningen i relation til, hvordan eleverne positionerer sig selv. Med dette fokus ligger min undersøgelse i forlængelse af Lozics undersøgelser af forholdet mellem svenske gymnasieelevers syn på historieemnet og deres etniske identifikationer. I modsætning til Lozic har jeg ikke lavet interview med eleverne, og eleverne er under mine observationer i undervisningen underlagt en række institutionelle og uddannelsesmæssige krav, der etablerer særlige former for magt/afmagt (Kampmann 2010, s. 175). Eleverne tror på intet tidspunkt, at de er i et fortroligt rum med mig, men opfatter mig som integrationsvejleder i kommunen, som endnu en af de professionelle voksne i systemet. Den information jeg får om, hvordan eleverne er med til at (re)producere forskelle, fællesskaber og anvender begreberne kultur og identitet skal ses i lyset heraf. Det er en central pointe, at eleverne i lige så høj grad som deres lærere, kontinuerligt forhandler identitet. Det er derfor interessant at undersøge mødet mellem elever, stof og lærere i historieundervisningen. Observationer gør det muligt at registrere hvad lærere og elever rent faktisk gør og siger i specifikke situationer i historieundervisningen. Den indsigt jeg får her anvendes i de kvalitative interviews med lærerne (Hastrup mfl. 2013, s. 63). I tråd med nyere børneantropologi fokuserer analysen af observationerne på de sociale og kulturelle vilkår for børns liv, som sættes af samfundets diskurser og strukturer (her historieundervisningen), samtidig med at analysen også har øje for, hvordan børnene selv (her eleverne) gennem deres praksis er med til at forme deres egne og andres liv og forhandler med og i samfundets sociale og kulturelle strukturer (Gilliam 2009, s. 22). Historie er et fag, hvor kultur og identiteter udvikles, forhandles og differentieres. Når elever og lærere fortolker fortidige kilder og begivenheder, gøres dette fra forskellige perspektiver og forskelle mellem mennesker, grupper og samfund italesættes og identifikation med nogle og ikke andre opstår. Disse meningsskabende processer, medvirker til at de forskelle, vi refererer til som kultur og identitet bliver, ikke bare betydningsfulde, men også virkningsfulde praksisser. Intentionen med at inddrage observationer af undervisningen har været at fremdrage disse processer som de tager sig ud i praksis – som socialt konstrueret objektiv eksistens.

Da jeg observerede lavede eleverne i 9. klassen tekster og valgte fotos til en tidslinje over perioder i danmarkshistorien. Tidslinjen skulle hænge i klassen. Det var kommet frem i evalueringssamtaler, at eleverne ønskede bedre kronologisk overblik, og eleverne fik to moduler til i makkerpar at beskrive tidsperioder, der på forhånd var defineret og beskrevet på hjemmesiden ”www.historiefaget.dk”. Formålet beskrives af læreren, som at eleverne får overblik over de vigtigste perioder i danmarkshistorien. På baggrund af tekster fra hjemmesiden, som læreren tildeler grupperne, skal de finde fem karakteristika, der overordnet beskriver perioden, skrive fem sætninger i egne ord og finde et billede eller foto og sende det til læreren, der så sørger for at det hænges op på tidslinjen. I modulet efter min observation skulle eleverne præsentere det, de havde arbejdet med for klassen.

Det forløb jeg observerer i 8. klasse handler, med lærerens ord, om de danske jøder, der deporteres til Theresienstadt. Derudover nævner læreren som introduktion

til forløbet, at der er fokus på forskellige kilder som dokumentarfilm, øjenvidneberetninger, fotos, digte, tegninger og dokumenter. Læreren fremhæver, at uenheder om historiske fakta og fortolkninger kun kan undersøges ved at kigge på kilder. Eleverne ser dokumentarfilmen ”Theresienstadt – danske børn i nazistisk fangenskab”, der bygger på øjenvidneberetninger og får link til hjemmesiden ”www.theresienstadt.dk”, hvor de kan finde kilder til de 5 temaer, som læreren på forhånd har valgt og delt eleverne i grupper efter. Hver gruppe får udleveret en mappe, hvoraf det fremgår, hvilke kilder på hjemmesiden, som hører til deres emne. Grupperne får besked på, at de skal bruge disse kilder, men også gerne må finde andre kilder selv. Grupperne får også besked på, at de vil få tre, fire undervisningsgange til arbejdet med kilderne, og at de derefter skal præsentere deres emne for de andre i klassen fx via Power Point. Jeg observerer tre gange i 8. klasse, første gang, da emnet præsenteres, anden gang, hvor eleverne ser dokumentarfilm og arbejder med kilder i grupper og tredje gang, hvor eleverne præsenterer for hinanden.

Jeg observerer en gang i 4. klasse, hvor de afslutter et længere forløb, med fremlæggelser i grupper om forskellige tidsperioder, der til sammen skal udgøre en tidslinje i klassen. Hver gruppe har produceret en planche med tekst, tegning og foto, som de fortæller om for de andre elever. Eleverne har både hentet deres viden om tidsperioderne i den tekstbog, klassen har arbejdet med, men også fra internettet og museumsbesøg, klassen har været på i løbet af året.

Interview med lærere

De iagttagelser, jeg har gjort under observationerne, har dannet udgangspunkt for interview af lærerne. Interviewene fungerede som semistrukturerede samtaler, hvor lærerne fik mulighed for at kommentere på mine observationer og blev inviteret til at være medforskere i deres egen praksis i historieundervisningen. Hensigten var at få lærerne til at reflektere over undervisningen sammen med mig. Jeg har lagt vægt på, at mening ikke opstår hos den enkelte, men i mødet og dialogen og derfor både involverer mig som interviewer og dem som informanter (Staunæs 1998, s. 15). I dialogen mellem mig og lærerne sker der en gensidig påvirkning, og man kan derfor sige, at vi i fællesskab har udforsket og skabt den etnografiske viden og empiri (Espin 1994). Min jobfunktion som integrationsvejleder i Københavns kommune, min sociale position, alder, køn, etnicitet og religiøse tilhørsforhold med mere, spiller også ind på informanternes måder at være i samtale med mig på, hvorfor indsamling af empiri og analyse ikke kan skilles ad i praksis, idet de foregår i en og samme proces (Mørck 1998, s. 22). I interviewene spurgte jeg især ind til, hvordan lærerne arbejder med begreberne kultur og identitet i historieundervisningen og hvilke tanker mine iagttagelser i observationerne gav dem anledning til. I interviewene spørger jeg også ind til lærerens bagvedliggende intentioner og motiver. I stil med Lahdenperäs fokuserer jeg på, hvordan lærerne opfatter og beskriver mødet mellem historiefaget og eleverne. Jeg har ladet mig inspirere af Lahdenperäs måde at beskrive interkulturel forskning på. Det er en central pointe, at interkulturel forskning studerer sit

forskningsfelt fra en inter-etnisk, interkulturel synsvinkel, hvor forskellige kulturelle perspektiver komplementerer hinanden (Lahdenperä 1999, s. 45), derfor bestræber jeg mig på, at lade lærernes refleksioner, fortællinger og perspektiver indgå i min fortælling og går på denne måde fra enstemmighed til flerstemmighed. Samtidig er det for Lahdenperä en pointe, at ingen af aktørerne har magten til at definere de andres kultur og etnicitet (Lahdenperä 1999, s. 45). Jeg forholder mig derfor analyserende til, hvordan lærerne i interviewene anvender identitets- og kulturmarkører i deres beskrivelser af elever, såvel som fagindhold.

Interkulturel undervisning

Undervisningen og samtalerne med lærere, samt skolens udviklingskommissorium for 2012-2013 bærer præg af, at skolen har udvikling af interkulturel undervisning som ét af sine fokusområder. Det fremgår ikke tydeligt af skolens udviklingskommissorium for 2012-2013, hvad der menes med interkulturel undervisning. Til trods for dette afkræves det, at den interkulturelle dimension kan spores i årsplaner for klassernes fag og af det pædagogiske personale på skolen, at de skal kunne forholde sig til, hvad det betyder at arbejde ud fra en interkulturel pædagogik i forhold til:

- Valg af undervisningsindhold og undervisningsmaterialer.
- Arbejdet med forforståelse, faglig læsning og læsestrategier.
- Udnyttelse af ressourcer blandt elever og forældre i flersprogede klasserum.
- Samarbejdet mellem faglærer og lærere i dansk som andetsprog.
- Samarbejdet med forældre.
- (Udviklingskommissorium, X Skole, 2012-2013)

Skolens mål med udvikling af interkulturel pædagogik og undervisning beskrives som: at elever, medarbejdere og forældre skal blive bevidste om og i stand til at reflektere over *”hvem vi selv er, og hvordan vi er med til at gøre andre til dem de er.”* Jeg vil i artiklen, i en lettere omformuleret version, fokusere på, hvorvidt elever og lærere reflekterer over, hvordan de er med til at gøre både sig selv og andre, til dem de er via brug af historiske fortællinger. Jeg undersøger, om der anlægges et *brug af historie perspekti* à la det Nordgren og Johansson beskriver. Derudover vil jeg også berøre tre af de punkter skolen selv fokuserer på: valg af undervisningsindhold og materialer, udnyttelse af ressourcer blandt elever og forældre i flersprogede klasserum og samarbejdet med forældre.

Skolen har de senere år medvirket i en række projekter, bl.a. ”Tegn på sprog” og ”Forældre som ressource” som en af lærerne nævner i interviewene. ”Tegn på Sprog” er et seksårigt forskningsprojekt og udviklingsprogram, hvis mål det er at øge indsigt i tosprogede elevers læse- og skrivetilegnelse, samt at udvikle læse- og skrivepædagogikken.⁸ Projektet ”Forældre som ressource” har til formål at udvikle en

⁸ Tegn på Sprog foregår i samarbejde mellem Via University College, University College Nordjylland, University College Lillebælt, University College UCC, DPU, Århus, Odense og

didaktik, der systematisk inddrager forældrene som en ressource i forhold til elevernes læring.⁹ Begge projekters indflydelse kommer til udtryk særligt i 4. klassen, hvor læreren både arbejder med elevernes flersproglige ressourcer og tænker i inddragelse af forældrene i forhold til elevernes læring.

Kulturbegrebet i historieundervisningen

Der var ingen af lærerne og klasserne, der havde arbejdet med begrebet kultur i historieundervisningen. Alle tre lærere begrundede dette med at de oplevede at have travlt i faget og fokuserede på tidsperioder og begivenheder.

Ohh, jamen vi har arbejdet sådan meget traditionelt, sådan med begivenheder, fordi jeg synes vi har været ret presset, de var ikke nået dertil, hvor jeg tænkte de skulle være nået til i forhold til pensum og eksamen i historie. Så vi har egentligt fokuseret rigtig meget på begivenheder og ikke så meget på begreber.

(Interview med lærer i 9. klasse)

Mit spørgsmål om, hvorvidt de har arbejdet med begrebet kultur i historiefaget får læreren i 4. klasse til at nævne, at hun ikke har talt med eleverne om, hvad historiefaget er, og at det jo kunne have givet anledning til at tale om, hvad kultur er. Læreren i 8. klasse reflekterer over, at hun ikke har tænkt, at begrebet hører hjemme i historiefaget, men nævner, at eleverne har haft om integration og kultur i samfundsfag, hvor de undersøgte ”danskhed”, og hvad danskhed er, og i den forbindelse har beskæftiget sig med generaliseringer og stereotyper. Da jeg videre i interviewene spørger insisterende til, hvilke overvejelser lærerne så gør sig om begrebet kultur i forhold til at undervise i historie, svarer læreren i 8. klasse følgende:

Det har jeg nok ikke tænkt nok med ind i om hvordan jeg skulle.... Det har jeg nok ikke gjort så meget ud af. Jo, Jeg har tænkt meget over, hvilke emner jeg har valgt, og jeg er meget opmærksom på, fx når vi tager et emne som 2. verdenskrig og holocaust, at det ikke er betydningsfuldt helt på samme måde for fx deres forældre, som det er for os, afhængigt af hvor i verden man bor, at der er forskellige ting, der er sket i historien, der har forskellig betydning for os. Så det er jeg bevidst om, når jeg vælger emner, men jeg har ikke overvejet at emnet kultur som begreb hører med i historiefaget, så på den måde har jeg ikke tænkt på det. Det er måske forkert, at jeg ikke har gjort det, for det hører jo med faktisk. Jeg har nok tænkt at det hører med i samfundsfag og religion.

I: Der står jo i Formålsparagraffen at man skal arbejde med egen og andre kulturer.

Københavns kommune. Projektet er ledet af UCC, lektor ph.d. Helle Pia Laursen, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU) Aarhus Universitet. Der kan læses om projektet på www.ucc.dk.

⁹ Forældre som ressource er et samarbejde mellem University College UCC, University College Lillebælt og foreningen Forældre og skole. Projektet er ledet af UCC, Ulla Kofoed.

Det gør jeg jo også, fordi jeg tænker på, hvilke dele af historien der er vigtig, og ville ønske at der var mere tid (...) altså jeg synes det er synd der ikke er mere tid til fx noget historie fra Mellemøsten. (...). Den bog vi har og de kanonting vi har; - der er det jo spredt ud over Europa og der er jo ikke resten af verden.

(Interview med lærer i 9. klasse)

De tre læreres svar er interessante i forhold til den tidligere nævnte undersøgelse af Hass og Nielsen og peger i retning af deres konklusion om at kanonen vinder indpas, samtidig problematiseres fraværet af det flerkulturelle i det sidste citat. Idet læreren tænker i hvilke dele af historien, der er vigtig for netop hendes elever og indholdsmæssigt sikrer sig, at eleverne arbejder med historier fra andre kulturer, leves der op til formålsparagraffen i Fælles Mål 2009, historiefagets formål stk. 2. Der findes i fagets formål ikke en begrebsafklaring af, hvad der menes med kultur, og heller intet om at undervisningen kan, eller skal, tage udgangspunkt i en definitionsafklaring af hvad kultur er. Det er derfor ikke så underligt, at læreren ikke har tænkt over, at begrebet kultur hører hjemme i historiefaget. Fra et socialkonstruktivistisk udgangspunkt kan Fælles Mål 2009 kritiseres for, at gøre det svært at undgå at spærre eleverne inde i egne og andre kulturer, og det besværliggør udviklingen af en bevidsthed om, at kultur er noget, vi gør sammen. Man kan tage nok så meget højde for elevernes forskellige kulturelle baggrunde i forhold til indholdsvalg og perspektiver og arbejde nok så meget med egne og andres kulturer, uden der overhovedet udvikles en kritisk refleksion over, hvordan disse (re)produceres, forhandles og forvandles over tid. Fælles Mål 2009 lægger op til, at der bedrives multikulturel undervisning, hvor beskrivelser og repræsentationer af forskellige minoritetsgrupper og deres kulturer tænkes i sig selv at skabe fordomsreduktion og lige muligheder for eleverne, men også kan kritiseres for at være eksotiserende, forbrugerisk i forhold til minoritets elever og lugte af en turisttilgang (Buchardt & Fabrin 2012, s. 22), ligeledes kan Fælles Mål kritiseres for at bidrage til at eleverne blindt reproducerer kulturelle og etniske forskelle. En sådan multikulturel undervisning står i stærk kontrast til nyere interkulturel undervisning, hvor elever opfordres til at udforske, hvordan kultur skabes i forskellige sammenhænge, snarere end til at erhverve viden om, hvad kultur er og kan forklare (Buchardt & Fabrin 2012, s. 29). I stedet for at faget bliver fortællinger om de eksotiske andre i tid og rum, der skal lære os om os selv, så bliver det centralt at faget bidrager til elevernes forståelser af, hvordan forskelle er produceret, hvilke betydningstilskrivninger og virkningsfuldheder de har fået over tid, og hvordan eleverne selv er med til at reproducere, nuancere eller aflive disse forskelle gennem deres historiske praksis, dvs. gennem deres brug af historien (Bøndergaard & Butters 2010, s. 103). Det er altså en central pointe i forhold til nyere interkulturel undervisning, at der arbejdes med vidensproduktionsprocessen; herunder begrebsafklaringer og med oparbejdelse af en sensitivitet i forhold til, hvordan historier om fortiden bruges til at (re)producere forskelle – sociale, kulturelle, etniske etc.

Somalia eller sådan

Med få ord kan elever inkludere sig selv i fællesskaber på tværs af tid og udgrænse andre. Dette sker fx i historieundervisningen ved at bruge ordene: de, dem og deres, men kan også ske uden at disse anvendes fx gennem brugen af nationalitetsbetegnelser, der anvendes som tillægsord i beskrivelser af historiske hændelser. Nedenstående dialog mellem to elever er et eksempel på, hvordan sådanne udgrænsningsprocesser kan lyde i historieundervisningen. Dialogen opstår mellem to elever i 8. klasse, imens de taler om jødeudryddelser og KZ-lejre under 2. Verdenskrig

Det mærkelige er, at det her er sket i Europa

Ja, i dag ville det mere være

Ja, Somalia eller sådan

(Dialog mellem to elever i 8. klasse)

Dialogen berører forestillinger om, hvor folkedrab kan finde sted. Der gøres Europa og Somalia på helt særlige måder i deres samtale. Eleverne forestiller sig ikke at noget sådant kan finde sted i det Europa, de kender, men udgrænser ”Somalia eller sådan” som en slags kategori af lande, hvor noget sådant kan finde sted. Imens det i en historiedidaktisk sammenhæng kan være konstruktivt, at eleverne undrer sig over, at jødeudryddelserne kan være sket i Europa, bringer deres undren dem ikke til at undersøge, hvorfor og hvordan det kunne finde sted i Europa, og om der tidligere eller senere i den europæiske historie har været tale om folkedrab. Deres konkrete historiske viden er bundet til emnet om Theresienstadt, og elevernes forsøg på at perspektivere emnet til nutiden underbygges ikke af kilder og argumentation. Eleverne trækker på deres forestillinger om Somalia og Europa og med deres dialog, positionerer de sig selv og andre i forhold til historiske begivenheder. Fortolkninger og historiske narrativer i klasseværelset er ikke kun et individuelt og kognitivt fænomen; det er en kompleks sociokulturel proces, der involverer interaktionen mellem lærer, elever og kontekst (Wills, Lintz & Mehan 2004, s. 169). De to elever bærer tydelige kropstegn, der indikerer, at de ikke stammer fra familier der i flere generationer har haft deres historiske rødder i Europa. Elevernes dialog antyder alligevel en eller anden form for identifikation ind i nutidens Europa, som tydeligvis i deres øjne er et sted, hvor folkedrab ikke kan finde sted. Gennem dialogen positionerer og konstruerer de hinanden og andre. Det er her relevant at nævne, at der i den kontekst dialogen foregik i sad to elever i klassen, som har forældre, der er flygtet til Danmark fra Somalia; også de positioneres og konstrueres som sådan nogle, der kommer fra et land, hvor sådan noget kan ske.

Identitet, kultur og fællesskab i historieundervisningen

På mit spørgsmål om, hvilken betydning det har, at man underviser på en skole med 60 % flersprogede elever i forhold til, hvordan man tænker identitet og fællesskaber i historiefaget, svarer en lærer:

Du tænker, om man inddrager deres historier nok eller hvad? De er jo lige så meget en del af denne her historie. Jeg tror bare ikke, at jeg tænker, altså jeg er holdt op med at tænke så meget de og os, når jeg er inde. Så jeg tænker måske slet ikke så meget over, altså. Men jeg har blik for, at alle er med, og at alle har hver deres de kommer fra, og at der selvfølgelig er forskellige, der kommer fra forskellige kulturer, men de danske er jo lige så forskellige som de tosprogedes hjem. Jeg tror, det er det, jeg tænker egentlig, det er nok derfor, jeg har svært ved at svare. Jeg er blevet sådan lidt blind. Jeg ser ikke tørklæder, eller her sidder en somalisk pige, her sidder, jeg ved selvfølgelig godt, hvis der er noget sprogligt at hente, og så tager jeg det, men ellers så ser jeg det ikke.

(Interview med lærer i 4. klasse)

Læreren opponerer mod at tale om ”deres” historie og inkluderer ”dem” i stedet som del af denne her historie. Hvad ”deres” og ”denne her historie” så i øvrigt er, går der ikke yderligere ind i. Læreren hævder også, at hun ikke tænker i ”de og os”, men i stedet i, at alle er forskellige. Læreren taler om, at eleverne selvfølgelig kommer fra forskellige kulturer, men peger også på, at de danske er lige så forskellige som de tosprogedes hjem. Det er tydeligt, at læreren ikke ønsker at udgrænse nogle elever som anderledes, og at læreren er bevidst om de eksklusions- og inklusionsmekanismer, der ligger i ordene dem og os, samtidig er det interessant, at læreren i sit forsøg på at forklare, hvordan alle er forskellige anvender ordene: danske og tosprogede som beskrivende kategorier i forhold til elevernes hjem. Læreren overvejer på den ene side at være opmærksom på, at der er elever, der har vidt forskellige baggrunde og sproglige kompetencer og på den anden side, med egne ord være *blind for*, at der i klassen sidder piger med tørklæder og somalisk baggrund kan tolkes som lærerens forsøg på at balancere mellem, på den ene side ikke at etnificere eller kulturalisere eleverne, og på den anden side alligevel anerkende, at der er forskelle, der gør en forskel. Denne balancegang er central. Hvornår er det for eksempel hensigtsmæssigt at skrælle den kulturelle forskelskonstruktion af eleverne og behandle dem alle som mennesker – og ikke som medlemmer af diverse etniske og kulturelle grupper? Og hvornår er det hensigtsmæssigt at anerkende elevernes oplevelser af og erfaringer med at tilhøre sproglige, kulturelle og etniske fællesskaber og bringe disse oplevelser ind i undervisningen? Det man kunne kalde sproglig, kulturel og etnisk blindhed hos lærere kan føre til, at de forspilder chancer for at få informationer om, hvordan elevernes oplevelser af at tilhøre forskellige fællesskaber har indflydelse på deres liv, dvs. på deres sociale og kulturelle position og deres måder at gå til historiefaget på – og det er kun ved at få viden herom, at man kan ændre de oplevelser, de medfører (Gándara 2008, s. 44; Timm & Kristjánsdóttir 2011, s. 158). Det er derfor vigtigt at anerkende, at elever oplever, at forskelle gør en forskel, at kultur sidder i kroppen og at dette giver udslag i objektivt konstaterbare virkningsfulde forskelle og vidt forskellige tilhørsforhold til diverse erindringsfællesskaber. At læreren heller ikke er helt blind for elevernes erfaringer med at tilhøre forskellige fællesskaber, men faktisk arbejder systematisk med at inddrage deres og forældres viden, oplevelser, perspektiver og erfaringer fremgår senere i artiklen. For nu vil jeg fremhæve, at man godt kan anerkende elevernes

oplevelser af etnicitet og kultur uden at etnificere eller kulturalisere dem. Som interkulturel underviser må man erkende, at man ikke kan fjerne hverken kultur eller etnicitet som identitetsmarkør gennem undervisning, men man kan i undervisning arbejde på at bevidstgøre om, hvordan de betydninger vi tillægger egne og andres fællesskaber, er forenklede forestillinger, man bevidst skal arbejde på at kvalificere. Hermed også sagt, at jeg ikke mener, at interkulturel undervisning skal have som mål at fjerne etnicitet eller kultur, men snarere, at den skal give en bedre forståelse for etnicitet og kultur som oplevede og praktiserede forskelle (Bøndergaard & Butters 2010, s. 106) Det er en sympatisk intention ikke at ville gå op i etnicitet og kultur, men mange af eleverne går selv op i det og oplever at blive kategoriseret efter etnicitet, kultur eller blot som tosprogede på skolen og i samfundet generelt. Man kan derfor med fordel tale med eleverne om, hvordan de selv forstår det, og hvilke forskelle og fællesskaber de selv har lyst til at fremme bl.a. gennem deres brug af historiske fortællinger.¹⁰ Historieundervisningen rummer netop potentiale til at arbejde med differentieringsprocesser over tid – hvordan forskelle er produceret over tid, hvilken virkningsfuldhed de har og ikke mindst, hvordan elever og lærere er med til at reproducere, nuancere eller aflive disse forskelle gennem deres historiske praksis, dvs. gennem deres brug af historien.

Og det var Danmark olé, olé, olé

Det er et vilkår for historielærere, at meget historisk undervisningsmateriale tager naturligt udgangspunkt i den danske historie. Historier om nationen som enhed og identitet findes på mindesmærker, skulpturer, i malerier, på krigsmindesmærker, i nyhedsudsendelser og aviser og i fagbøger og lærematerialer. Følelsen af at tilhøre et nationalt fællesskab, der strækker sig tilbage, til længe før nationen Danmark blev en realitet, næres af den historiske litteratur. Det er historier, vi både som voksne og børn støder på i byrummet, i skolen og i hjemmet. Historiefagets udvikling bærer i lange perioder præg af et idealistisk grundsyn på faget som et nationalt dannende fag (Larsen 2012, s. 16-38). På det tidspunkt, jeg laver mine observationer, forholder lærerne sig til Fælles Mål 2009 – Historie Faghæfte 4. Her står i formål for faget historie at:

Undervisningen skal gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og historie, jf. folkeskolelovens formålsbestemmelse.

¹⁰ Der kan i samme klasse være elever med familiehistorier og identitetsfortællinger, der har trådt ud til forskellige nationale, etniske, sociale og religiøse fællesskaber. Disse kan stamme fra konfliktramte samfund. Historieundervisning i det flerkulturelle skolemiljø bedrives i et rum, hvor problematikker vedrørende post-konfliktramte samfund kan være repræsenteret. Sirkka Ahonen har skrevet om historieundervisning i post-konfliktramte samfund (Ahonen 2012), med interesse for, hvordan dialogisk historieundervisning kan spille en konstruktiv rolle i forsoningsprocesser. Der peges bl.a. på at dette forudsætter en deliberativ didaktik, der træner elever i at lytte til hinandens holdninger og argumenter (Ahonen, 2012; Torsti & Ahonen 2009), og at der skal arbejdes på dekonstruktion af mytiske befæstninger som opretholder tilskrivninger af skyld og skam, og at dette kan gøres gennem kritiske og flerperspektivistiske studier af historie (Ahonen 2012; Ahonen 2013).

Adjektivet dansk bruges til at understrege den særegne danske kultur og historie. Der tages naturligt udgangspunkt i, at der findes en dansk kultur og historie, og det gøres klart, at historiefaget har et klart nationalt sigte – skal være et nationalt dannende fag, der opretholder og forvalter den nationale kulturarv. Der står endvidere i undervisningsvejledningen i Fælles Mål 2009 Historie Faghæfte 4 at:

Vi tager stilling og handler på baggrund af viden, personlige og fælles erfaringer, forestillinger om nutiden og forventninger til fremtiden. Vi bruger altså et tidsperspektiv – med andre ord historie – til at forstå os selv og vores omgivelser, hvorfor det er blevet, som det nu er, og til at reflektere over vores handlemuligheder. Historie bruges også til at opbygge og styrke sammenhængskraften i fællesskaber som fx det nationale. Historie er derfor en integreret del af vores liv, og det er et eksistentielt grundvilkår, at vi er historieskabte og medskabere af historisk udvikling.

Når fokus i Fælles Mål bl.a. er at gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og historie, og faget derfor arbejder med kulturoverlevering, og det samtidig fremdrages i undervisningsvejledningen, at historie bruges til at opbygge og styrke fx det nationale fællesskab er det ikke, hverken overraskende eller underligt, hvis der foregår kollektive identitetsprocesser i historieundervisningen, hvor kulturel virkningsfuldhed fx i form af national identitet og et nationalt erindringsfællesskab reproduceres. Jeg vil i det nedenstående give eksempler på, hvordan dette tager sig ud i de tre klasser. Det er fx tydeligt at læse ud af nedenstående citat, der er et udpluk af en dialog mellem to elever, hvordan der sker en identifikationsproces. Gennem sætningskonstruktionen bliver ”vi”, der inkluderer eleverne, lig med Danmark.

Enevælden i Danmark regerede over både Grønland, Norge, Island og Slesvig Holstein, det var gode tider for Danmark, vi var meget sejere den gang.

(Elev i undervisningen i 9.klasse)

Med et ”vi” kan man inkludere sig selv i et fællesskab eller en gruppe af mennesker, der levede for mange tusind år siden. Identitet er en proces, hvor den enkelte identificerer sig med det og dem, som de nu en gang mener, de er de samme som. Denne identifikationsproces ses tydeligt når elever og lærere anvender ord som vores og vi om historiske hændelser. Med sproget indskrives man i bestemte sammenhænge. Ordet vi konstruerer grupperinger. Eleven identificerer sig ind i et begreb, eller en idé, om Danmark på tværs af tid. Det ”vi” eleverne inkluderer sig selv i, får måske på denne måde del i den sejhed, eleverne tilskriver Danmark på Enevældens tid. Et andet eksempel på identifikationsproces er også hentet i 9. klasse:

Det område, der i dag kaldes Danmark var dækket af is, skal vi skrive det?

Lad os skrive, da mennesker kom til vores land...

(Dialog mellem to elever i 9. klasse)

Mens hjemmesiden eleverne er inde på skriver ”det område, der i dag kaldes Danmark”, overvejer eleverne selv at skrive vores land, hvorved de tilkendegiver et tilhørsforhold til det område, der i dag kaldes Danmark på et tidspunkt, hvor det var

dækket af is. Det interessante er, at eleverne identificerer sig som naturligt tilhørende dette *vores* land, imens de hverken forholder sig til, at det geografiske område, de beskriver, ikke dengang kaldtes Danmark eller hvem ”vores” dækker over. På den måde konstruerer de en fortælling, hvor der tages udgangspunkt i *vores* land, nationen Danmark som en naturlig enhed af menneskeligt fællesskab på tværs af tid helt tilbage til istiden.

Nationen Danmark optræder også som et menneskeligt fællesskab på tværs af tid i en anden dialog i klassen.

I Danmark begyndte jernalderen ca. 500 f.v.t. Og varede til ca. 800 e.v.t.

(Elev i 9. klasse)

Der tages i citatet naturligt udgangspunkt i Danmark og den nuværende nationale territoriale afgrænsning, udgør sammen med tidsafgrænsningen rammen om den viden eleverne tilegner sig om jernalderen.

Elev 1: Landskabet ændrede sig fordi der kom flere mennesker til....., til Danmark eller jorden eller hvad?

Elev 2: Til Danmark

Elev 1: Og det var Danmark olé, olé, olé, og det var Danmark olé,olé, olé.

(Dialog mellem to elever i 9. klasse)

Dialogen mellem de to elever handler om, hvordan eleverne geografisk afgrænser deres historiske emne, som de kort skal beskrive til klassens tidslinje. Dialogen kan tolkes på flere måder. Da jeg spørger læreren under interviewet svarer hun, ”*jeg tror egentlig ikke han har tænkt så meget over det*”. Eleven trækker ubevidst eller bevidst på en sang, der ofte synges i en rus af stolthed over danske sportsfolks præstationer, ved internationale konkurrencer. Det ligger derfor lige til højrebenet at tolke det som, at eleven reagerer på det faglige indhold ved at positionere sig selv ind i et dansk nationalt vi, det er værd at være stolt af, på tværs af tid. Ved at synge sangen, tilkendes tilhørsforhold til Danmark, og eleven inkluderer sig selv i historien om Danmark. Omvendt kan det også være en ironisk brug af sangen, som en kommentar til det dansk nationale fokus i historieundervisningen. Har eleven brugt sangen på denne måde, er der snarere tale om at han positionerer sig i modstand, eller modsætning til det afgrænsende fokus på Danmark. Endnu en mulighed er, at eleven positionerer sig distancerende til det historiske stof – som en sjov (og lettere forstyrrende) måde at fortælle sine klassekammerater, at man ikke tager undervisningen (og måske heller ikke Danmark) særlig højtideligt.

Elevens måder at gøre kultur og identitet på gennem brugen af fodboldsangen kan belyses ved at inddrage intersektionalitetsbegrebet. Begrebet dækker over, at mange sociale kategorier kan være i spil samtidig og interagere i intersektioner. De sociale kategorier giver mening til hinanden, gennemkrydser hinanden og er indbyrdes filtrerede (Staunæs 2003, s. 75). Begrebet intersektionalitet betegner en overskridelse, der søger at deneutralisere sociale fænomeners iboende karakter. Der er tale om en analytisk tilgang, som fokuserer på, hvordan forskellige sociale kategorier gøres i

relationer, interaktioner og kontekstbundethed. Tilgangen gør det muligt at analysere måderne, drengen *gør* køn, elev, nationalitet og kulturelt tilhørsforhold på, samt hvordan disse sociale kategorier forstærker hinanden og bruges til indtræde i specifikke situationer eller træde ud af dem. Der er tale om en flersproget dreng, der *gør* elev på en larmende og syngende måde i intersektion med at *gøre* historie, nationalitet og måske en identitet som fodboldspiller på. Det kunne være interessant for læreren i den pågældende situation at spørge drengen, hvorfor han reagerer på undervisningens indhold, som han *gør*. Dette kunne give anledning til en snak om, at identifikationsprocesser veksler alt efter, hvilken situation den enkelte befinder sig i, og at sociale kategorier kan anvendes i forskellige (og mere eller mindre) heldige intersektioner. Det kunne endvidere give anledning til at tale om, at den enkeltes identitet er under konstant forandring – hvilket betyder, at det i virkeligheden er en forsimpning at tale om, at vi har én identitet – snarere flere identiteter (Sen 2007, s. 33), og at det derfor kan være muligt både at have en identitet som flersproget, dansk, fodboldspiller. Dette ville være en måde at åbne den danske kategori op for flersprogede elever, og *gøre* det muligt at være både-og. Det kunne også give anledning til at tale om, hvordan eleverne selv er med til at fortælle historier om Danmark som nation og om dem selv i forhold til forskellige fællesskaber.

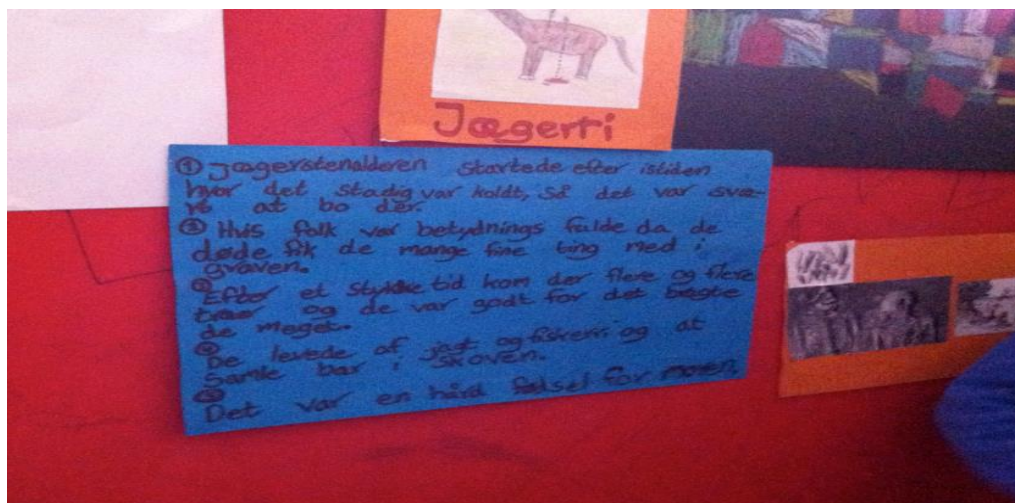
Da jeg i mit interview med læreren i 9. klasse spørger, hvilke fællesskaber læreren gerne vil være med til at fremme via undervisningen, svarer hun:

Jeg håber da, det kan være med til, især også med vores elevgruppe, det kan være med til at gøre, at de får en følelse af at være danske og være en del af den danske kultur og historie, for tit så kommer der jo de der udsagn, nå, men jeg er pakistaner, eller jeg er albaner eller alt muligt, hvor vi tit taler om jamen, hvor er det egentligt, de er født, om man ikke godt kan være, og så spørger jeg dem, om de ikke også er danske, og nogle af dem vil sige, at de er begge dele, men der er også nogle af dem, der ikke føler sig som værende danske, der håber jeg da, at det at de får noget viden om historien, om hvad der er sket her og i Europa og verden selvfølgelig, at det så kan være med til at øge deres tilknytning til landet og deres følelse af at være danske.

(Interview med lærer i 9. klasse)

Lærers svar viser, at hun ønsker at åbne elevernes identiteter og *gøre* det muligt for dem at være både-og. På den anden side kan hendes svar også antyde, at der er tale om et kompensatorisk projekt, hvor *især* den elevgruppe skolen har, skal have viden om historien i Danmark for at få tilknytning til landet og følelsen af at være danske. Undervisningen bliver et redskab til at fremme tilhørsforhold til et politisk defineret fællesskab. En sådan kompensatorisk tilgang antyder også, at der er tale om en forestilling om Danmark som et monokulturelt land med én velafgrænset kultur og historie, der adskiller sig fra den øvrige verden. En forestilling, der bygger på traditionelle forestillinger om enhed mellem nationalstat og kultur à la det klassiske antropologiske kulturbegreb. Læreren anvender adjektivet dansk flere gange, og ligesom i Fælles Mål tages der også her naturligt udgangspunkt i, at der eksisterer noget særegent dansk, som eleverne skal tilegne sig for at føle sig danske.

Historieundervisningen bruges som kompensation for, at nogle af eleverne ikke føler sig som danskere eller identificerer sig med en dansk identitet. Via undervisningen ønsker læreren at fremme elevernes fortrolighed med den danske kulturarv som et bevidst led i en national identitetsdannende proces. Imens lærerens bagvedliggende ønske er gennem undervisningen at integrere og give eleverne lige muligheder for at overskride baggrundsvariabler som flersprogethed, etnicitet, social klasse, religion og kultur og give alle lige adgang til at opleve og føle sig som danskere, så er hun paradoksalt nok samtidig med til at skabe sortering og differentiering mellem elever, der naturligt falder ind i kategorien danskere og elever, der skal hjælpes ind i denne kategori. Denne iagttagelse understøtter desværre litteratur, der har peget på skolen som en sorterings- og differentieringsmekanisme (Bourdieu & Passerons 1990, s. 6, 22, 40-41), og som fremhæver, at skolen langt fra er nations-, etnisk eller kønsblind/neutral, men at skolen derimod er en vigtig samfundsmæssig agent i konstruktionen af sociale kategorier og deres betydningstilskrivelser (Staunæs 2004, s. 32).



Det er derfor bemærkelsesværdigt at 4. klassen, der også arbejder med tidslinje og overblik over historiske perioder, ikke i samme grad anvender Danmark som afgrænsning og referenceramme. I elevernes fremlæggelser af de forskellige tidsperioder anvendes ordene: man, de og der. Eleverne anvender ikke ordene Danmark, vi og vores i deres fremlæggelser, og der sker derved ingen identifikation ind i et nationalt vi på tværs af de historiske perioder. At det er svært for eleverne sprogligt at arbejde med ubestemt stedsangivelse kommer til udtryk da en pige i gruppen, der har om jægerstenalderen i sin forberedelse til deres fremlæggelser, går i stå, da hun skal læse sin tekst op. Pigen læser først sætningen op, som den står på planchen, men går i stå ved "der" og retter ved at læse sætningen en gang til uden at bruge ordet "der".

Kun en gang i løbet af mine observationer af fremlæggelserne i 4. klassen anvendes Danmark som referenceramme og stedsangivelse af eleverne. Det sker i en dialog mellem elever, der handler om, hvad de dyrkede i markerne i bondestenalderen.

Elev 1: Dyrkede de gulerødder?

Elev 2: Det har vi ikke undersøgt.

Elev 3: Vi ved ikke om der var kommet gulerødder til Danmark endnu.

(Dialog mellem elever i 4. klasse)

Gennem denne dialog afsløres det, at selvom eleverne ikke anvender Danmark som stedsangivelse og referenceramme og ikke taler om vores land eller et "vi" på tværs af de historiske perioder, så udgør Danmark alligevel en naturlig geografisk afgrænsning, der sætter rammer om deres historiske undersøgelser og viden. Dette bekræftes yderligere af, at læreren, da gruppen, der har om Tutankhamon, skal fremlægge siger:

Lærer: Nu går vi ud i verden, nu er vi ikke i Danmark længere, hvor er vi?

Elev: Egypten

Lærer: Ja, næste år skal vi mere ud i verden

(Dialog mellem lærer og elever i 4. klasse)

Selvom Danmark, "vi" og "vores" ikke optræder i fremlæggelserne, kommer den nationale ramme alligevel til at danne et naturligt udgangspunkt, en enhed på tværs af tid, som en homogen tids- og rumdimension, hvor elever og lærer inkluderer jægerstenaldermennesker i den samme nationale tids – og rumdimension som de selv lever i. Dette til trods for at læreren faktisk er bevidst om, at Danmark ikke kan bruges som udgangspunkt for forståelse af fx bondestenalderen:

Vi har faktisk talt meget om, at Danmark så anderledes ud i bondestenalderen, altså hvordan man flyttede sig efter leveforholdene, og at man ikke var et samlet land, og at der ikke var en nationalstat, der var ikke noget der hed Danmark der, det håber jeg at de ved.

(Interview med lærer i 4. klasse)

Selvom læreren altså er sig dette bevidst, skabes der alligevel gennem undervisningen en naturlig og essentiel sammenhæng mellem kultur, historie og nation. Det er yderligere interessant at bide mærke i, at læreren sprogligt taler om at klassen næste år skal mere ud i verden, som om de fysisk skal flytte sig fra Danmark. Der tales ikke om verden i Danmark, Danmark og verden, eller at klassen næste år skal ind i verden. Sætningen indikerer, at det stadig er fra Danmark, man kigger ud på verden. Da jeg pointerer dette i mit interview med læreren svarer hun:

Det vil jeg gerne tage til efterretning, vi er jo en del af verden, det burde man måske ikke sige på den måde, men det er jo nok fordi bøgerne er bygget op på den måde, der har vi, hvad sker der ude i verden, og hvad sker der i Danmark, så ser man ud, så ser man hjem (...) Men jeg håber, at de ved, at der er en sammenhæng, at det hænger sammen mellem historien i Danmark og resten af verden, det skal de jo kunne.

(Interview med lærer i 4. klasse)

Læreren i 8. klasse forsøger at inddrage sammenhængen mellem historie i Danmark og i resten af verden, da hun indleder forløbet om de danske jøder i Theresienstadt i 8. klasse. Hun indleder med at vise et mindmap over 2. Verdenskrig,

hvoraf det fremgår, hvor mange steder i verden, der var involverede i krigen. Læreren anlægger herved et internationalt perspektiv, hvor både Asien, Europa, Afrika og Amerika inddrages. Der tales dog meget lidt om interaktioner og relationer mellem forskellige parter, og emnet indsnævres hurtigt ved, at læreren nævner, at klassen nu, fra at have set på Polen og beskæftiget sig med filmen "Øen i Fuglegade", skal se på Danmark og besættelsestiden, med fokus på de danske jøder, der deporteres til Theresienstadt. Forløbet i 8. klasse er kendetegnet ved, at eleverne anvender betegnelserne "de danske jøder", tyskere, nazister og ellers bruger nationalitetsbetegnelsen og herefter jøde. Kun når der fortælles om børn i Theresienstadt, anvender eleverne ingen øvrige sociale kategorier. Om børnene er jøder, har forskellige nationaliteter eller køn er åbenbart ikke vigtigt for eleverne. Børn er tilsyneladende bare børn.

I alle tre klasser optræder Danmark som et naturligt udgangspunkt og fungerer som en naturlig afgrænsning af det historiske stof. I to af klasserne optræder Danmark også som udgangspunkt for undersøgelser af og fortællinger om historiske perioder, der ligger længe før, man kan tale om et Danmark. I 4. klassen kommer dette til at ske, selvom læreren har talt med eleverne om, at Danmark ikke eksisterede i de tidsperioder, eleverne beskæftiger sig med. Det er ikke underligt, at fortællingerne om mennesker, der har levet på det territorium, vi i dag betegner som Danmark, sættes ind i en dansk ramme. Men det Danmark eleverne kender i dag, er den danske nationalstat, og det må stå klart for enhver, at det land som jernaldermennesker og jægerstenaldermennesker beboede, var en betydelig anderledes størrelse.

Der er ingen af de tre undervisningsforløb, der beskæftiger sig med, hvordan Danmark er opstået, eller hvordan den danske nation og kultur tænkes, produceres og forhandles på givne tidspunkter i en international kontekst. Der er ingen af de tre forløb, der fokuserer på brud og kontinuitet i forhold til fortællingen om "vores" land. Det undersøges ikke, hvordan nationen Danmark har historiske rødder, eller hvordan begrebet nation, og ideen om en kollektiv identitet som dansker til forskellige tider har antaget forskellige betydninger, og der undervises ikke i at identifikationen af stat, folk og det politiske fællesskab nation er et relativt moderne fænomen (Østergaard 1991, s. 147). Uden denne dimension i undervisningen tillægges fortidens mennesker vores nutidige nationale identitet. Der tales heller ikke om, hvordan historierne om fortiden bruges i nutiden og er med til at danne forestillinger om Danmark som et land med en lang historie. Pointen fra undervisningsvejledningen med at historie bruges til at opbygge og styrke sammenhængskraften i fællesskaber som fx det nationale underkastes ikke undersøgelse. Der spørges ikke til, om Danmark egentlig er en dækkende geografisk afgrænsning og analysekategori for forskellige tidsperioders historie. Den klassiske antropologiske kulturopfattelse og et uproblematiseret "vi" [danskernes fælles erfaringer og praksis] ligger implicit i måderne, der tales om historierne om Danmark på. Lærere og elever taler ikke om, hvordan de selv med deres historier om "vores" Danmark, er med til at identificere sig som tilhørende et "vi" af danskere på tværs af tid, og at dette faktisk foregår som en kollektiv identitetskonstruktionsproces via historieundervisningen. Man må derfor konkludere, at undervisningen ikke anvender et *brug af historie perspektiv*. Det er et spørgsmål om

en historieundervisning, der så naturligt tager udgangspunkt i en dansk national tids- og rumdimension, og på denne måde bliver medfortællere af en national enhedsfortælling, også formår at lære eleverne at indtage et internationalt og globalt perspektiv på det historiske stof. Leon Dalgas Jensen skriver i ”Historieundervisning og demokratisk deltagelse” (Dalgas Jensen 2012, s. 44), at en demokratisk pædagogik må udfordre de politiske forestillinger om fællesskab, lære eleverne om modsætninger og interessekonflikter i samfundet og rumme en etisk tilgang, som omfatter en global humanitet.

Et globalt perspektiv og globale erindringsfællesskaber

Jeg kan ikke på baggrund af mine observationer konstatere, hvorvidt der også arbejdes med et verdensomspændende historisk felt og verdensomspændende sociale relationers accelerering under specielle historiske forhold, så som: klimaændringer, migration, religioners udbredelse, udvikling af tale- og skriftsprog, imperier, kapitalisme, teknologi etc. Jeg kan derfor heller ikke konkludere, hvorvidt eleverne også udvikler en global erindring og viden om, hvordan menneskers historie er sammenflettet. Men det fremgår af alle tre interview med lærerne, at de ønsker at deres elever tilegner sig viden om internationale og globale sammenhænge og relationer i historien.

Set i lyset af det vi lige har arbejdet med, med holocaust, så kunne jeg godt tænke mig at fremme, at de netop opfattede verden som..., at de så nogle af de her fikspunkter, som man snakker så meget om, at det skal de kunne, at de fik et overblik over nogle af de væsentlige tidspunkter i historien og så kunne se, hvordan tingene havde været forskellige steder i verden, men det synes jeg er rigtig svært. For ligesom at sige at det der sker forskellige steder i verden har betydning, at vi har betydning for hinanden (...).

I: Hvilke fællesskaber fremmer den undervisning du er nødt til at lave med undervisningsmaterialet og kanonen?

Jamen det fremmer den europæiske historie, og er med til at sige, at det er den europæiske historie, der har den største betydning, det er her, der er sket mest og her man har haft de største ændringer af verden. Men det er jo ikke rigtig, for i virkeligheden så skete de største ændringer i Mellemøsten og hele den del af verden, med matematikken og sproget og al mulig andet – og det er jo synd for den anden historieundervisning her, den fremmer jo hele den vestlige historie og det historiesyn.

I: Og hvordan er det i forhold til at undervise på en skole med 60 % flersprogede elever?

Jamen, så er det er jo helt forkert, altså det burde jo være på begge skoler, men netop her er det jo oplagt at inddrage en større del af verden.

(Interview med lærer i 8. klasse)

Det er oplagt at se lærerens svar som en del af det praktiske og hverdagsrelateret erindringspolitisk hybridparadigme Hass og Nielsen beskriver. Det er interessant at læreren udtrykker ønske om, at kunne undervise i væsentlige punkter i historien fra flere forskellige perspektiver for at fremhæve, at det der sker et sted også har

betydning et andet sted, at vi har betydning for hinanden. Samtidig fremgår det klart, at læreren oplever, at hun underviser i det hun kalder den vestlige historie og historiesyn. Læreren udtrykker også, at hun mener, at dette er forkert, uanset hvordan procentfordelingen af etsprogede og flersprogede elever er. Hermed peger hun også på, at interkulturel undervisning og læring ikke kun er rettet imod flersprogede elever, men at der er tale om viden og kompetencer, som alle elever har brug for. Man kan så mene, som læreren udtrykker, at det netop på skoler med mange elever, der har flersproglige og flerkulturelle ressourcer, er oplagt at inddrage en større del af verden.

Inddragelse af elevernes erfaringsverdener

Jeg gør altid noget ud af, at de kan bruge hjemmene og bruge noget viden. (...) På den måde bliver de jo inddraget med den viden de har, alt bliver ligesom taget med ind og draget med. Og når de får hjemmeopgaver, det er jo også noget med, at de skal snakke derhjemme. Lige nu har vi om demokrati, som vi skulle have haft som "Forældre som ressource". Der skal de hjem og undersøge og tale med deres forældre om demokrati, og om de kender andre former for demokrati og styreformer. Det var de meget interesseret i. Og Nadia i dag, hun skulle i hvert tilfælde hjem og spørge sin far om, hvordan det var bygget op i Irak, for nu havde de jo læst om det gamle Grækenland, og så er det jeg tager det op til i dag, hvordan er det så bygget op i Danmark og hvem bestemmer og hvordan og hvorledes med folkestyre og sådan.

I: Er det dem selv der siger at de vil hjem og spørge deres far eller?

Nej, det er noget de bliver opfordret til, men de synes, det er naturligt, de er vant til den måde at arbejde på fra "Tegn på Sprog" og inddrage deres hjemms erfaringer. Vi har lavet så mange opgaver, og synes det er helt normalt at spørge. Og der er ikke noget de sådan synes, de skal gemme væk eller sådan. Og nogle kommer selv i tanke om det, nogle er mere opmærksomme på deres forældres og det land deres forældre er opvokset i og den kultur, de har taget med, end andre, eller interesseret, sådan er det jo også.

I: Hvordan spørger i – gå hjem og spørg din far om arabiske forhold?

Det siger vi ikke. Vi pådutter dem ikke bestemte kulturer, de skal undersøge. Men man skal gøre det til en åben og legal måde, at man ligesom ikke kun taler om danske forhold, og at man ligesom kan bruge den viden, som forældrene kommer med. Det er vi meget opmærksomme på. Nogle timer er sikkert mere bevidste om det end andre. Men når der kommer nogle guldkorn så, vi havde fx om hieroglyffer og Tutankhamon og så tog vi alle alfabeterne ind igen, og så fik de lov at bruge deres viden om forskellige sprog, og hvordan skriftsprogene er bygget op, og, gud ja, så kom snakken, og hvad med det her og de sad og... Så når det falder naturligt ind. Det skal jo ikke være påduttet, og så sidder lille Nadia der og skal hun hjem, men hun blev faktisk meget hooked på det..men det kom faktisk fra dem selv i dag. De sad i to grupper og snakkede, og så siger Fedoua som har marokkansk baggrund, hun råber til den anden gruppe, hvor Abdelatif som også har

marokkansk baggrund, det er jo kong Muhammed som styrer, så havde de en lille snak om det, og så blev Nadia lidt interesseret i Irak den vej. (...).

(Interview med lærer i 4. klasse)

Læreren omtaler hjemmene og forældrene som en ressource i forhold til den viden, eleverne kan bringe med ind i historieundervisningen. Det er tydeligt, at denne viden anerkendes og inddrages som noget berigende og positivt i undervisningen. Herved bliver det tydeligt, at alle elever kan bidrage med noget til undervisningen. Det er positivt, at det flerkulturelle ikke fejres med temauger eller i særskilte perioder i undervisningen, men at det i stedet betragtes og anvendes som en konstant ressource, der kan bruges til at perspektivere, nuancere og diskutere de historiske narrativer som klassen producerer på baggrund af det undervisningsmateriale, de præsenteres for. For det andet vil jeg pege på, hvordan læreren er opmærksom på ikke at pådutte eleverne bestemte kulturer, de skal hjem og undersøge. Læreren taler i stedet for om, at skabe åbne og legale muligheder for, at elevers og forældres erfaringsverdener kan komme i spil i undervisningen. Dette er interessant, fordi læreren på denne måde undgår at pådutte, eller sågar spærre eleverne inde i ensidige kulturelle identiteter. Eleverne tilbydes i stedet åbninger i forhold til deres identitet, således at de hver især løbende kan definere deres kulturelle og sproglige tilhørsforhold. Dette giver eleverne muligheder for kontinuerligt at forhandle sig frem til nye identiteter, hvorved det undgås at fastfryse eleverne i bestemte identiteter. Derudover bliver elevernes faglige nysgerrighed og undersøgelser heller ikke afgrænset af ét bestemt tilhørsforhold og deres historiefaglige undersøgelser begrænses ikke af ét tilhørsforhold. For det tredje vil jeg pointere, hvordan lærerens inddragelse af elevernes flersproglige kompetencer anvendes til at undersøge skriftsprogenes opbygning. Gennem inddragelse af forskellige sprog belyses sprogets form, sætningsrækkefølge, kasus, grammatik og lydforhold. I det konkrete undervisningsforløb om hieroglyffer kunne sådanne sammenligninger og elevernes forhåndskendskab til sprogsammenligninger bruges til at tale om at hieroglyffer bl.a. består af både piktogrammer eller billedtegn og fonogrammer eller lydtegn. Dette kan igen i en historisk kontekst bruges til at perspektivere til andre tiders og andre steders brug af billed- og lydtegn. Læreren fremhæver, hvordan snakken blandt eleverne kom, da de fik lov at anvende deres flersproglige ressourcer og viden. Eleverne får lov til at udfolde deres sproglige erfaringer, herved positionerer læreren dem som eksperter på samme måde, som hun for øvrigt positionerer eleverne og deres forældre som eksperter, der sammen skal undersøge forskellige perspektiver på de historiske begivenheder eller tidsperioder, undervisningen behandler. Det helt centrale her er, hvordan elevernes medbragte erfaringer og viden kvalificeres og bearbejdes i undervisningen, i forhold til de faglige mål. Kun hvis læreren formår at bringe elevernes erfaringer i spil i forhold til den faglige videnskabelse og dannelse af eleverne er de interessante i et videnstilegnelsesperspektiv (Kofoed 2010, s. 26 ff.; Kofoed 2013; Buchardt & Fabrin 2012, s. 83-84). Helt centralt er det også, at elevers og forældres erfaringsverdener ikke bare kommer til at fungere som kulturel repræsentation af de eksotiske andre, der ser verden anderledes end den hvide europæer, eller som kulturelle kommentatorer, der

kommenterer på de historiske agenter, der ofte er hvide mænd. Det ville derfor være interessant at vide, hvordan læreren den efterfølgende gang sikrede sig, at forældres og elevers erfaringsbidrag blev anvendt i den faglige videnskabelse om demokrati og demokratiske styrformer over tid – og om undersøgelser af demokratiets globale rødder (Sen 2007, s. 56-63) spillede en rolle og dermed bidrog til dannelse af eleverne.

Konklusion

Opsamlende må jeg konkludere at observationer og interviews ikke viser, at de tre klasser arbejder med bevidstgørelse om, hvordan eleverne selv med deres brug af historiske fortællinger er med til at skabe og træde ind i kollektive identitetsprocesser, erindringsfællesskaber og sociokulturelle fællesskaber. Man kan derfor ikke tale om, at der er anlagt et *brug af historie perspektiv*. Fælles for lærerne er, at de oplevede sig presset af at nå det faglige indhold, leve op til Fælles Mål og kanon, og at de oplevede dette som begrænsende i forhold til at inddrage flere perspektiver, globale og internationale dimensioner og arbejde med begreber som identitet og kultur i undervisningen. Eller med deres ord, så arbejder de mere med begivenheder og tidsperioder. Lærernes måder alligevel at arbejde med kultur på spænder fra overvejelser over, hvordan der kan kompenseres for elevers manglende viden om og følelse af tilhørsforhold til Danmark, til intentioner om og erfaringer med indholdsmæssigt at tage højde for, at der er elever med tilknytning til andre verdensdele og for hvem andre historier derfor har betydning, og til som en integreret del af undervisningen at inddrage elevernes erfaringsverdener, opfordre til flere perspektiver på de historiske fortællinger og positionere eleverne som eksperter. Man kan derfor tale om, at det hybridparadigme Haas og Nielsen har beskrevet blandt lærerne også gør sig gældende i de tre klassers praksis. For alle tre klasser gælder det, at de timer jeg observerer, ikke berører historie som et centralt magtmiddel i konstruktionen af kollektive identiteter, kulturer og sociokulturelle fællesskaber. Konkluderende må det derfor siges, at den antiracistiske og nyere interkulturelle pædagogik, der anvender komplekse og dynamiske kulturforståelser og hvor undervisningen og læreren må forholde sig bevidst og forandrende til, hvordan sociale kategorier optræder og reproduceres gennem undervisningen, ikke viser sig tydeligt i det empiriske materiale. Dette betyder også, at der kan rejses tvivl om, hvorvidt eleverne er bevidste om dem selv som historieskabte, såvel som historieskabende, og især ved, om de er bevidste om, at de er med til at *gøre* kultur og identitet i historiefaget. Man kan derfor stille sig spørgende overfor, hvorvidt elevernes historiebevidsthed kvalificeres gennem den historiske bevidsthed, der skabes i historieundervisningen. Uden refleksion over selvfortællinger og fællesskabsfortællinger bliver det svært for eleverne at forholde sig refleksivt til egen historiske position og vidensproduktion, og det gør det svært for eleverne at tænke kritisk om andre fags underforståede historieformidling fx i litteraturhistorie, kulturgeografi og religionshistorie.

Nye Fælles Mål og en ny læseplan for faget historie er vedtaget efter mit empiriske studie. I den nye læseplan optræder begrebet forestillede fællesskaber og det fremgår, at eleverne skal kunne analysere og forklare historiske fortællingers erindringspolitiske sigte, samt gøre rede for eksempler på deres påvirkning. Ligeledes fremgår det, at eleverne skal have indsigt i samspil mellem dansk og omverdenens historie. De Nye Fælles Mål og den ny læseplan lægger således op til, at der i højere grad arbejdes med, hvordan fællesskaber (re)produceres, forhandles og forvandles over tid og med hvilke identitets- og erindringspolitiske sigter. Dog er det interessant at hæfte sig ved, at kultur stadig optræder som møder og sammenstød, at der skrives om kulturer i flertal, og at der intet sted i teksten står, at eleverne skal kunne forholde sig begrebsmæssigt til forskellige måder at forstå kultur på. Også den nye tekst kan således i sidste ende være med til at spærre eleverne inde i forestillingerne om egne og andre kulturer og kræver ikke, at hverken lærere eller elever forholder sig til kultur som social konstruktion og virkningsfuld praksis – som noget vi gør sammen.

Referenser

- Ahonen, S. (2012). *Coming to Terms with a Dark Past. How Post-Conflict Societies Deal with History*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Ahonen, S. (2013). Post-Conflict History Education in Finland, South Africa and Bosnia-Herzegovina. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education* 2013:1.
- Banks, J.A. (2004). *Handbook of Research on Multicultural Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barth, F. (1996). Ethnic Groups and Boundaries. I Hutchinson, John & Smith, Anthony D. (red.), *Ethnicity*. Oxford: Oxford University Press, s. 75-82.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C., (1990) [1977]. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications.
- Bourdieu, P., (1990). *The Logic of Practice*. Chicago, IL: Stanford University Press.
- Buchardt, M. & Fabrin, L. (2012). *Interkulturel didaktik*. København: Gyldendals Lærebibliotek.
- Buciek, K. (2008). Kulturarv – integration, landskab og nationale identiteter. I Jönsson, L.-E., Walette, A. & Weinberg, J. (red.), *Kanon och kulturarv: Historia och samtid i Danmark och Sverige*. Göteborg & Stockholm: Makadam förlag, s. 65-82.
- Butters, N.B. & Bøndergaard, J.T. (2010). *At gøre kultur i skolen – interkulturel praksis i historieundervisningen*. København: Akademisk Forlag.
- Butters, N. (2009). Interkulturel læring og historiefaget, I Wiben, P. (red.), *Historie Didaktik*, København: Columbus, s. 50-62.

Bitsch Ebbensgaard, A.H. (2005). *At fortælle tid*. Ph.d.-afhandling. Odense: Syddansk Universitet.

Espin, O. (1994). *Crossing Borders and Boundaries: The Vicissitudes of Gender, Sexuality, Identity and Language in the life Narratives of Immigrant Women*. Essay fra konferencen Multikulturelle samfund og etnisk identitet, Odense Universitet 1994.

Fælles Mål 2009. Historie. Faghæfte 4. Undervisningsministeriets håndbogsserie nr. 6.

Gándara, P. (2008). Strengthening Student Identity in School Programs. I Pollock, M. (red.), *Everyday Antiracism – getting real about race in school*. New York: New York Press, s. 44-49

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

Hall, S. (1991). Old and New Identities, Old and New Ethnicities. I King, Anthony (red.), *Culture, Globalization and the World System. Contemporary Conditions for the representation of Identity*. London: Macmillian Education, s. 41-68.

Hastrup, K. (2004). *Kultur – Det fleksible fællesskab*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Hastrup, K. m.fl. (2013). *Kulturanalyse kort fortalt*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Haugen, E. (1987). *Blessings of Babel, Bilingualism and language planning, problems and pleasures* (Contributions to the Sociology of Language 46). Berlin: Mouton de Gruyter.

Jenkins, R. (2006). *Social Identitet*. København: Hans Reitzels Forlag.

Jensen, B.E. (2006). *Historie – livsverden og fag*. København: Gyldendal.

Jensen, B.E. (2011). At handle i tid og rum. Et socialkonstruktivistisk historiebegreb. *Historisk Tidsskrift*, bind 111, nr. 1, s. 197-223.

Jensen B.E. (2012). Historiebevidsthed – en nøgle til at forstå og forklare historisk-sociale processer, I Eliasson, P., Hammarlund, K.G., Lund, E. & Nielsen, C.T. (red.), *Historiedidaktik i Norden 9. Del 1: Historiemedvetande – Historiebruk*. Malmö & Halmstad: Malmö högskola, Högskolan i Halmstad, s. 14-34.

Dalgas Jensen, L. (2012). Historieundervisning og demokratisk deltagelse. I Binderup, T. & Troelsen, B. (red.), *Historiepædagogik*. Århus: KvaN, s. 39-55.

Jönsson, L.-E.; Wallethe, A. & Weinberg, J. (red.) (2008). *Kanon och kulturarv: Historia och samtid i Danmark och Sverige*. Göteborg & Stockholm: Makadam förlag.

Kampmann, J. (2010). Ethiske overvejelser i etnografisk børneforskning, I Gulløv, E. & Højlund, S. (red), *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal, s. 167-183.

- Kofoed, U. (2010). *Forældresamarbejde med fokus på elevernes læring*. København: Akademisk Forlag.
- Kofoed, U. (2013). At knytte elevernes læring tæt sammen med skole-hjemssamarbejdet, I Aamodt, A. & Hauge, A.-M. (red.), *Snakk med oss, samarbejde mellom foreldre, barnhage og skole i et flerkulturelt perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk, s. 192-113.
- Kroeber, A.L. & Kluckholm, C. (1963). *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. New York: Random House.
- Lahdenperä, P. (1999). Från monokulturell till interkulturell pedagogisk forskning. I *Utbildning & Demokrati*, vol. 8, nr. 3, s. 43-63.
- Larsen, S. (2012). Historiefaget i mere end 100 år. I Binderup, T. & Troelsen, B. (red.), *Historiepædagogik*. Århus: KvaN, s. 16-38.
- Lozic, V. (2010). *I historiekansons skugga: Historieämne och identifikationsformering i 2000-talets mångkulturelle samhälle*. Malmö: Malmö högskola.
- Lozic, V. (2012). Vem är jag? Emancipation och Historieämne i 'Mångkulturella Skolar'. I Eliasson, P., Hammarlund, K.G., Lund, E. & Nielsen, C.T. (red.), *Historiedidaktik i Norden 9. Del 2: Historisk kunskap*. Malmö & Halmstad: Malmö högskola, Högskolan i Halmstad, s. 124-145.
- Mørck, Y. (1998). *Bindestregs-Danskere, Fortællinger om køn, generationer og etnicitet*. Frederiksberg: Forlaget Sociologi.
- Nielsen, C.T. (2012). Begrebet historiebevidsthed og dets didaktiske udfordringer. I Eliasson, P., Hammarlund, K.G., Lund, E. & Nielsen, C.T. (red.), *Historiedidaktik i Norden 9. Del 1: Historiemedvetende – Historiebrug*. Malmö & Halmstad: Malmö högskola, Högskolan i Halmstad, s. 35-53.
- Nordgren, K. 2006. *Vems är historien? Historiebruk och identitetsskapande i det mångkulturella Sverige*. Karlstad: Karlstads Universitet.
- Nordgren, K. & Johansson, M. (2015). Intercultural historical learning: a conceptual framework. *Journal of Curriculum Studies*, 47:1, pp. 1-25, DOI:10.1080/00220272.2014.956795.
- Povlsen, A.K. (2008). Kulturarv i et flerkulturel perspektiv. I Jönsson, L.-E., Wallete, A. & Weinberg, J. (red.), *Kanon och kulturarv: Historia och samtid i Danmark och Sverige*. Göteborg & Stockholm: Makadam förlag, s. 247-261.
- Rasborg, K. (2004). Socialkonstruktivism i klassisk og moderne sociologi, I Fuglsang, L. & Bitsch Olsen, P. (red.): *Videnskabsteori*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag, s. 349-387.
- Sen, A. (2007). *Identitet og vold*. København: Informations Forlag.
- Staubæs, D. (1998). *Transitliv Andre perspektiver på unge flygtninge*. København: Forlaget Politisk Revy.

Staunæs, D. (2003). Skæve køn, Skæve etniciteter. *Kvinder, Køn og Forskning*, 12 årg. nr. 1, s. 70-81

Staunæs, D. (2004). *Køn, etnicitet og skoleliv*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Timm, L. og Kristijánsdóttir, B.S. (2011): *Uhørte stemmer*. Aarhus: Viasystem.

Wills, J.S., Lintz, A. & Mehan, H. (2004). Ethnographic Studies of Multicultural Education in U.S. Classrooms and Schools. I Banks, J. A., *Handbook of Research on Multicultural Education*. San Francisco: John Wiley & Sons Inc, s. 163-183.

Torsti, P. & Ahonen, S. (2009). Deliberative History Classes for a Post-Conflict Society: Theoretical Development and Practical Implication through International Education in United World College in Bosnia and Herzegovina. I McGlynn et al. (red.), *Peace Education in Conflict and Post-Conflict Societies*. New York: Palgrave Macmillan, s. 215-30.

Warring, A. (2012). Historiebevidsthedens teori og empiri – en indledning. I Eliasson, P., Hammarlund, K.G., Lund, E. & Nielsen, C.T. (red.), *Historiedidaktik i Norden 9. Del 1: Historiemedvetande – Historiebruk*. Malmö & Halmstad: Malmö högskola, Högskolan i Halmstad, s. 8-13.

Woolfolk, A. (2004). *Educational Psychology*. Toronto: Pearson AB International Edition.

Østergaard, U. (1991). National og etnisk identitet. I Fink, H. & Hauge, H. (red.), *Identiteter i forandring*. Århus: Aarhus Universitetsforlag, s. 144-183.