

Historielærernes erindrings- og identitetspolitik: Monokulturel, flerkulturel og/eller demokratisk?

Claus Haas



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

Historielærernes erindrings- og identitetspolitik: Monokulturel, flerkulturel og/eller demokratisk?

Claus Haas

Danmarks Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet

Abstract: History Teachers' Politics of Memory and Identity: Monocultural, Multicultural and/or Democratic?

In 2009 the Danish state implemented a history canon as a mandatory part of the history curriculum of the Danish Folkeskole. It has been highly disputed as to what kind of politics of memory and identity this initiative was representing and meant to advance. Just beneath the surface of this question another one is lurking: What kind of society are history teachers supposed to prepare students to live in? Is it a monocultural society, a multicultural society, or a democratic society? I answer these questions by drawing on two sets of data: data from a survey among history teachers in the Danish Folkeskole, and data from qualitative semi-structured interviews. The answers and conclusion are far from clear-cut. History teaching in the Danish Folkeskole seems to be flawed by paradoxes, inconsistencies, and contradictions.

KEYWORDS: CURRICULUM, POLITICS OF MEMORY AND IDENTITY

About the author: Claus Haas er ph.d. og lektor ved Danmarks Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet, og programleder af forskningsprogrammet Fagdidaktik, haas@edu.au.dk.

Erindringspolitik

I 2009 indførte den daværende borgerlige-liberale regering i Danmark, med støtte fra Dansk Folkeparti og Socialdemokratiet, en obligatorisk historiekanon for undervisningen i historie i folkeskolen i Danmark. Historiekanonen kom til at bestå af 29 punkter, startende med Ertebøllekulturen i stenalderen (ca. 5000-4000 f.Kr.), og sluttende med 11. september 2001.¹ Formålet med initiativet blev beskrevet på følgende måde.

Regeringen ønsker, at historieundervisningen skal give eleverne et kronologisk overblik over begivenheder, udviklingsforløb og forandringsprocesser, som er en del af danskernes fælles kulturgrundlag. Undervisningens indhold skal dække alle væsentlige emner og perioder gennem tidsforløbet. Det er regeringens opfattelse, at elever i folkeskolen ikke i tilstrækkelig grad er fortrolige med fortællingerne fra Danmarks historie, og at de ikke har tilstrækkeligt kendskab til andre nationers historie.²

Der var første gang, at den danske stat har indført et pligtpensum i historieundervisningen i form af en kanon. Det skulle (og skal) fylde 25 pct. af undervisningen. Initiativet kastede en ganske omfattende og til tider ophedet debat af sig blandt fagfolk inden for historiedidaktiske kredse.³ Der var dem, der forsvarede historiekanonen med henvisning til, at den alene vedrørte en faglig oprustning af historieundervisningen. Historie havde – hævdede man – i for lang tid ført en hensygnende tilværelse i skolen. Det skyldtes dels, at undervisningen blev varetaget af lærere uden de nødvendige kvalifikationer. Dels at man siden 1990'erne havde opgivet kronologien som historiefagets rygrad.⁴ Der var også fagfolk, der forsvarede historiekanonen med henvisning til behovet for at styrke både historieundervisningens faglighed og elevernes tilegnelse af Danmarkshistorien. Begge dele skulle indgå i bestræbelsen på at indføre børn i en national kulturarv og et skæbnefællesskab, som Danmarkshistorien – i bestemt form og ental – var et uomgængeligt udtryk for.⁵ Endelig var der historiedidaktikere, der kritiserede kanonprojektet for i alt overvejende grad at være et statsstyret forsøg på at fremme en monokulturel national erindrings- og identitetspolitik, og som følge heraf en kulturel assimilering af de elever, der også er bærere af en ikke traditionel dansk kulturarv.⁶

Positionerne var trukket skarpt op i det historiedidaktiske felt. Det var på en og samme tid en strid om historieundervisningens faglige, didaktiske og teoretiske grundlag, og en strid om historieundervisningens erindrings- og identitetspolitiske

¹ <http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles-Maal-2009-Historie/Bilag-1-Folkeskolens-historiekanon>

² Undervisningsministeriet (2006).

³ Se Haas (2014).

⁴ Grinder-Hansen (2006), (2008).

⁵ Thomsen (2007), (2008).

⁶ Jensen (2006), (2010).

sigte. At skolen og historieundervisningen er tiltænkt en erindrings- og identitetspolitisk funktion er ikke nyt. For menneskers handlingsduelighed afhænger i et eller andet omfang af, at de tilegner sig indsigt i et givet samfunds eller fællesskabs kollektive erindringsarbejde, om man vil det eller ej. Det forhold er for så vidt et alment menneskeligt socialt grundvilkår. Mennesker har altid fundet sammen i erindringsfællesskaber, hvor de har delt erfaringer, erindringer og historier. Men det er også en særlig institutionaliseret praksis, som moderne stater bruger ganske mange ressourcer på at holde i live. Det er ret beset en af de væsentligste grunde til, at børn og unge bliver undervist i historie, og i andre kulturformidlende fag, i folkeskolen og andre steder i undervisningssystemet

Historieundervisningen skal – i lighed med alle andre fag – bidrage til at sikre, at de kommende generationer tilegner sig de former for kulturarv, som anses for adækvate, når de skal leve og virke i, og identificere sig med, et forestillet fællesskab som fx det danske samfund – nu og i fremtiden. Hvad det angår, er der ikke frit valg på alle hylder. Det er altid underlagt en delvis fremmedstyret og institutionaliseret regulering. I det perspektiv er historieundervisning aldrig et magtneutralt forehavende. Historieundervisning er, om man vil det eller ej, et erindrings- og identitetspolitisk forhold. Professor i historie og erindringsforsker Annette Warring har givet følgende komprimeret udlægning af nogle fælles teoretiske ledetråde indenfor for erindringsforskningen, som er væsentligt at medtænke her.

Erindring [skal] ikke i første række forstås som en rekonstruktion af noget fortidigt, men handler snarere om at tilskrive det fortidige betydning i en nutidig sammenhæng. Erindringsprocesser drejer sig om at etablere betydningssammenhænge mellem det fortidige, det nutidige og det fremtidige, og de bygger på en forståelse af, at der er indbygget socialitet i det at erindre, hvilket betyder, at man i erindringsforskningen beskæftiger sig med samfundets sociokulturelle reproduktionsprocesser og altså den betydning, som erindring spiller for samfundets opretholdelse eller omdannelse (...) Erindring udgør følgelig et centralt magtvilkår og magtmiddel, og erindringspolitik er en form for magtudøvelse, som både kan udøves med henblik på og med den effekt at kontrollere menneskers handlingsevne og selvbestemmelse. Erindringspolitik kan have som funktion at opretholde, bearbejde eller omforme eksisterende erindringsfællesskaber.⁷

Warring forbinder studiet af erindringspolitik med et inklusivt historie- og erindringsbegreb. Erindringspolitik vedrører ikke blot noget fortidigt. Erindringspolitik handler om at (om)danne menneskers historiebevidsthed – dvs. om at bruge fortiden til at bearbejde forhold i nutiden eller afsøge mulige handlingsmuligheder i fremtiden. At formidle kulturarv og erindringer i historieundervisningen er således en blandt mange kilder til et samfunds sociokulturelle reproduktion. Hermed har vi også en kilde til forstå, hvorfor historieundervisning til tider har så stor politisk bevågenhed. Ved at påvirke elevernes

⁷ Warring (2011), s. 13.

kollektive erindringer og betydningsskabende praksisser – eller immaterielle kulturarv – kan man øve indflydelse på deres handlemuligheder og identiteter som samfundsmedlemmer.

At tilegne sig kulturarv og skabe erindringsfællesskaber i skolen er derfor – som Anette Warring udtrykker det – et centralt magtvilkår og magtmiddel. Hvilke handlerum en given erindrings- og politik efterlader dem, der udsættes for den, og hvilke identiteter den forbindes med, er i sidste instans et empirisk spørgsmål. Følgelig kan det også være overordentligt svært at afgøre, hvor erindringspolitikens tvangsmæssige karakter begynder eller ender. Det samme gælder, når vi skal afgøre, hvorvidt den sætter sig varige spor i de lærendes betydningsskabende praksisser og identitetsdannelse.

Erindringspolitik er langt fra noget, der alene foregår i skolen.⁸ Men skolens historieundervisning er et særegent formidlings- og læringsrum. Dels fordi staten, som nævnt, investerer flere ressourcer i denne aktivitet end i nogen andre offentlige formidlingsrum for historie. Dels fordi man kan være nogenlunde sikker på, at næsten hele befolkningen stifter bekendtskab med den. Skolens historieundervisning udgør følgelig en enestående mulighed for at påvirke hele befolkningens kollektive erindringer og identiteter. Studiet af, hvordan det gøres, er også en enestående mulighed for at afkode, hvilke erindrings- og identitetspolitiske konflikter der gør sig gældende i samfundet i øvrigt. For et historiecurriculum er i sig selv en historisk og kulturel konstruktion, hvis form og indhold til dels er et resultat af de asymmetriske magtrelationer, som på et givet tidspunkt gør sig gældende på skoleområdet og i samfundet i øvrigt. Den pointe har den britiske uddannelsesforsker David Hamilton beskrevet på denne måde:

*A curriculum (...) is configured according to those elements of a cultural heritage that are deemed worthy of transmitting or communicating to a new generation of learners. To this extent, a curriculum draws upon the past but is shaped according to the future. Above all, it embodies a vision of the future, of the world that is to come. But a curriculum is more than a vision; it is also a cultural tool. And, like all tools, a curriculum is shaped by its users, both those who wield it, and those whose lives are managed – or steered according to its prescriptions. Moreover, as a power tool, a curriculum is more likely to reflect the cultural selections, values and aspirations of powerful social groups than the cultural assumptions and aspirations of powerless groups.*⁹

Den danske stats indførelse af historiekanonen – og de erindrings- og identitetspolitiske konflikter den har kastet af sig, vedrører på et overordnet plan hvilket samfund elever i folkeskolen skal forberedes til at leve og virke i – et monokulturelt samfund, et demokratisk samfund og/eller et flerkulturelt samfund? Nedenfor afdækker jeg, hvordan historielærere i folkeskolen forholder sig til dette

⁸ Connerton (1989), Gillies (1994), Samuel (1994), Warring (2011), Jensen (2000), Jensen (2014).

⁹ Hamilton (1990), s. 37-38.

problemkompleks – og følgelig hvordan de i større perspektiv bidrager til samfundets sociokulturelle reproduktionsproces.

Det vil jeg gøre ved hjælp af såvel kvantitative som kvalitative data. Førstnævnte data er frembragt i form af en repræsentativ og landsdækkende survey blandt historielærere i den danske folkeskole. De kvalitative data har jeg efterfølgende frembragt ved hjælp af semistrukturerede interviews med 20 historielærere. Jeg må her begrænse mig til at fremlægge et lille udsnit af de to sæt data, og jeg vil kun berøre de nævnte meget overordnede spørgsmål.¹⁰ Det skal nævnes, at den empiriske undersøgelse også indeholder spørgsmål, der vedrører andre didaktiske forhold end de just nævnte, fx lærernes prioritering af historiebevidsthedsbegrebet, valg af materialer, undervisningsformer osv. Disse forhold vil jeg udelade her.¹¹

Undersøgelsen har selvfølgelig begrænset rækkevidde. Jeg har fx ikke undersøgt, om historielærerne rent faktisk underviser i henhold til deres udsagn. Jeg har heller ikke afdækket, hvorvidt undervisningen har sat sig spor hos eleverne. Historielærernes didaktiske refleksioner er dog under alle omstændigheder værd at beskæftige sig med. Folkeskolens historielærere er den største faggruppe af historieformidlere i det danske samfund. Vi ved oven i købet med sikkerhed, at stort set hele befolkningen stifter bekendtskab med dem – endda over flere år. Ingen anden gruppe historieformidlere har en så privilegeret mulighed for at kunne påvirke hele befolkningens historiebevidsthed. Historielærernes undervisning er derfor, potentielt set, af stor betydning for et samfunds erindringskultur og for befolkningens kollektive identitetsdannelse.

Monokulturel og/eller flerkulturel erindring- og identitetspolitik?

Inden jeg går til de empiriske data om historielærernes erindrings- og identitetspolitik så kan det indledningsvist være relevant at kaste et kort blik på de formelle og bindende rammer for historieundervisningen, sådan som de er udlagt af den danske stat med den seneste omfattende skolereform fra 2014. I folkeskolens overordnede formålsparagraf, som historieundervisningen formelt er underlagt, står følgende.

§ 1. Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.

¹⁰ Se Haas (2014) for en omfattende og dybdegående analyse heraf, herunder lærerens svar på flere nuancerende udsagn.

¹¹ Se Haas & Nielsen (2013), Haas & Nielsen (2012a), Haas & Nielsen (2012b) for analyser af disse forhold.

Stk. 2. Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.

Stk. 3. Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati.¹²

Ifølge formålsparagraffen skal lærerne faktisk forberede eleverne til at leve og virke inden for tre forestillede fællesskaber: Et nationalt – ”dansk kultur”; et flerkulturelt – ”andre kulturer” – og et demokratisk – ”folkestyre og ”demokrati”. Den danske stat har dermed reelt lagt de formelle rammer for en treledet identitetspolitik for skolens historieundervisning. Sagen ser noget anderledes ud, hvis man inddrager de ny-formulerede formål for historiefaget, også fra 2014;

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

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

Stk. 3. Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte. Derved opnår eleverne forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund.¹³

Der kan siges meget og meget om hvilken historiedidaktik, der bliver lagt op til med det seneste fagformål. Det afgørende i denne sammenhæng er, at der kun henvises til to af de tre nævnte forestillede fællesskaber fra folkeskolens formål: et nationalt fællesskab – ”fortrolige med dansk kultur og historie”, og et demokratisk – ”leve i et demokratisk samfund. Det flerkulturelle – ”forståelse for andre kulturer” – er ikke nævnt. Det forhold markerer også en væsentlig ændring i forhold til faghæftet for historie fra 2009. Her kunne man finde følgende formulering i formålets stk. 2.

Ved at arbejde med udvikling og sammenhæng i det historie forløb skal eleverne udbygge deres indsigt i menneskers liv og livsvilkår gennem tiderne. Herved skal de videreudvikle viden om, forståelse af og holdninger til egen kultur, andre kulturer, samt menneskers samspil med naturen.¹⁴

Udeladelsen af et flerkulturelt moment betyder selvfølgelig ikke nødvendigvis, at der lægges op til at fremme en monokulturel bestemmelse af det nationale. Men – en ting er hvordan fagfolk fortolker historieundervisningens erindrings- og identitetspolitik, og hvilke intentioner herom, der er sanktioneret af den danske stat i

¹² Undervisningsministeriet (2006b).

¹³ Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling (2014). Historie – Fælles Mål, læseplan og vejledning <http://www.emu.dk/modul/historie-f%C3%A6lles-m%C3%A5l-1-%C3%A6seplan-og-vejledning>

¹⁴ Undervisningsministeriet (2009), s. 3.

lovgivning og faghæfter. Noget andet er, hvad historielærerne siger – den faggruppe der ret beset skal føre politikken ud i livet. Det første spørgsmål, der presser sig må være følgende:

TABEL 1

Historielæreres erindrings- og identitetspolitik. Kulturel homogenitet

<i>Min undervisning i historie forbereder eleverne til at leve og virke i et kulturelt homogent samfund¹⁵</i>											
Samplet 100 % = 380	Kategori Alle	I høj grad		I nogen grad		I mindre grad		Slet ikke		Ved ikke	
		Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	procent
		88	23 %	113	39 %	99	26 %	63	17 %	17	4 %

Bliver bestræbelen på at fremme et kulturelt homogent samfund retningsgivende for skolens virke, så vil det – sagligt set – være en statslig og politisk legitimering af kulturel assimilation af ikke dansk-etniske elever. Samlet set tilslutter lidt over halvdelen af historielærerne sig den tanke. Der er altså en lille majoritet af historielærere i folkeskolen, der rent faktisk støtter tanken om en helt eller delvist kulturelt assimilerende historieundervisning. Halvdelen af historielærerne bakker således op om en gennemgående (re)nationalisering af elevernes identitetsdannelse. Men historielærerne er også temmeligt splittede på spørgsmålet. Tilhængere af en monokulturel erindrings- og identitetspolitik vil dog næppe finde resultatet helt utilfredsstillende. De kan oven i købet hæfte sig ved yderligere et par positive tendenser. Yngre historielærere udviser en højere score på i høj grad/i nogen grad end ældre historielærere. Det samme gælder historielærere, der har fået deres lærereksamen efter 2001. Samlet set tyder det på, at de yngre historielærere i højere grad end de ældre støtter op om en monokulturel forståelse, som nogen finder, at historiekanonens skal være et koncentreret udtryk for. I mine kvalitative interviews var historielærernes forståelse og brug af historiekanonens følgelig også en central ledetråd. Her følger nogle udsagn fra to historielærere, der begge kan siges at bakke op om en national og indirekte tillige en kulturelt assimilerende erindrings- og identitetspolitik:

I: Hvad bruger du historiekanonens til?

RI: Jamen, det forudsættes, når man når 9. klasse, at man har været igennem historiekanonens (...). Vi starter med Napoleonskrigenes afslutning her, Københavns bombardement, vi har noget om Grundloven 1849, slaget på fælleden, 1864, (...) så har vi i hvert fald Kanslergade, ikke, Danmarks besættelse, et par stykker her. Nu har jeg talt ti gode eksamensspørgsmål, som vi kan finde der. Vi skal igennem det, de er tilpas konkrete, gode at arbejde med (...) De er meget styrende for vores undervisning, fordi nogle kloge hoveder mener, at det er nogle fikspunkter i vort folks historie. Så de spiller faktisk en stor rolle (...) Det er en kommission, der fastsætter fikspunkterne. I det store hele – jeg synes, det virker meget fornuftigt.

¹⁵ Spørgeskemaets population var inddelt i henhold til en række variabler, som fx alder, køn læreruddannelse /ikke læreruddannelse, linjefag / ikke linjefag, tidspunkt for lærernes dimission, deres skolers etniske komposition, samt hvilke klassetrin de underviser på. Her er af pladshensyn kun medtaget det samlede resultat.

I: *Forbereder jeres historieundervisning eleverne til at leve og virke i et flerkulturelt samfund?*

R1: *"Hvad vil det sige, hvad mener disse gæve folk? Hvad skal vi gøre i historie? Vi kommer med nogle eksempler fra historien om indvandringen og sådan noget lignende. Vi har nogle eksempler på nogle konflikter. I geografi har vi nogle nationale mindretal og truede minoriteter. Vi kommer sådan lidt rundt omkring. Men altså – hvad vil det sige, at vi forbereder dem til at leve i et sådant samfund? Hvad forventer man, at lærerens rolle er? Jeg synes, det er meget uklart."*

I: *Du vil gerne have klarere retningslinjer?*

R1: *"Jeg synes, det er noget nonsens i en værdikamp. Hvad er det for noget nonsens? Hvad er det, vi skal forberede dem til? Vi skal forberede dem til at leve i et samfund, og samfundet er nu engang indrettet sådan, at vi tager til Thailand tre gange om året (...) – og, og, vi kan godt lide thai mad dernede, men vi vil ikke have dem på Nørrebrogade og sådan noget lignende. Hvad er det, vi skal forberede dem til, hvor er det, de vil hen? (...) Jeg synes, det er et eller andet med den værdikamp – nå nu skal vi have 1915-grundloven som kanonpunkt. Det har noget med kvinder at gøre, for kvinderne skal også med, åårh, der skal også være noget for indvandrerne – der er lidt for meget procentregning her, ikke (...)."*

R1 fik også på sin helt egen måde afvist det flerkulturelles plads i undervisningen som andet end eksempler på indvandring. I videre forstand fortolkede han det simpelt hen som noget nonsens at forberede elever til at virke i et flerkulturelt samfund. Der var dog også en respondent, der mindede om, at indførelsen af historiekanonien for så vidt ikke bringer meget nyt – hverken fagligt eller erindringspolitisk:

I: *Hvad er det overordnede mål med at undervise i Danmarkshistorie?*

R2: *Ja, det har jo også noget med vores nutid at gøre. Historie og samfundsfag er jo to forlængelser af hinanden, ikke. Der bruger vi jo tit det at gå tilbage. Hvis vi taler om fagbevægelsen osv., ikke, altså hvordan så det ud i industrialiseringen, hvordan har det udviklet sig til den fagbevægelse, vi kender i dag. Og det politiske system, hvordan er det opstået, hvordan ser det ud i dag, hvordan har det udviklet sig. På den måde kan man jo sagtens bruge dem sammen.*

I: *Er formålet at gøre eleverne fortrolige med en dansk kulturarv?*

R2: *Ja, det er det jo nok, ikke, altså, der er jo mange af de ting, når de bevæger sig ude i den virkelige verden, havde jeg nær sagt, som jo har en historie, som jo egentlig er meget gavnlig at kende.*

I: *Du arbejder på en skole med mange elever med en anden etnisk baggrund end dansk – spiller det en rolle for din formidling af Danmarkshistorie?*

R2: *Nej, det gør det faktisk ikke, fordi de bliver sidestillet med de danske elever, havde jeg nær sagt, ikke også. De har jo også valgt at bo her, så skal de, eller bør de, også have den samme baggrundsviden for det samfund, som de lever i – så det bliver der altså ikke taget hensyn til.*

I: *Det er ikke sådan, at din undervisning i Danmarkshistorie har et identitetsmæssigt formål, at fremme elevernes nationale identitet, fx?*

R2: *Nej, ikke sådan bevidst, i hvert fald, det er det ikke.*

I: *Men ubevidst?*

R2: *Det ved man jo aldrig, hvad der ligger af tanker der, men altså for mig er det vigtigt at kende sin historie. Det er jo det, der er deres rod, havde jeg nær sagt, ikke også. At man så ikke går og vender den hver dag osv., så er den der jo et eller andet sted formodentligt, ikke også.*

I: *Det forhold, at Danmark består af flere kulturelle fællesskaber, det har ingen afgørende indflydelse på din undervisning?*

R2: *Nej, det vil jeg ikke påstå, det er.*

I: *Hvad bruger du historiekanon til?*

R2: *Jamen, jeg ved ikke, om jeg bruger den. Altså, det er jo mange år siden, at jeg lavede min egen historiekanon, ikke også. Det handler om, hvad man selv vurderer, der er vigtigt, hvad der er godt at vide for børnene, havde jeg nær sagt, ikke også. Men at den så tilfældigt falder meget sammen med den officielle der, det er jo så, hvad det er, ikke også. Men der er jo også nogle ting, som jeg ikke sådan synes, hvorfor skal de stå i historiekanon, ikke også, frem for andre ting. Det er ikke en, jeg følger sådan slavisk i hvert fald. Altså, jeg har mine egne ideer om, hvordan det skal være (...) Der er meget overlap, det vil jeg så sige, ikke også.*

R1 har tilsyneladende gjort historiekanon til det styrende greb om undervisningen. Dels fordi den tilbyder en eksamensvenlig struktur og indhold, dels fordi den repræsenterer ”nogle fikspunkter i vort folks historie”. R2 følger også en national historiekanon – hans egen, der tilfældigvis ligne den officielle. Der bliver ikke taget hensyn til elever med anden etnisk baggrund, de må tilpasse sig – ”de har jo valgt at bo her”. Hvis R1’s, og til dels også R2’s position, er repræsentativ for historielærernes didaktiske tænkning og erindringspolitiske prioriteter, så må historiekanon, og den dertil hørende nationale erindrings- og identitetspolitik – set fra fx ovennævnte partipolitikeres perspektiv – siges at have været en gevaldig succes. Omvendt må de også konstatere, at den laveste score for i høj grad/i nogen grad er at finde blandt historielærere, der underviser på skoler med mere end 25 % elever med anden etnisk baggrund end dansk. Men det rækker ikke ved, at halvdelen af folkeskolens historielærere sådan set understøtter den verserende kamp mod et flerkulturelt samfund.

Beder man historielærerne om at tage stilling til det modsatte udsagn så frembringer det imidlertid følgende data:

TABEL 2

Historielæreres erindrings- og identitetspolitik. Flerkulturelt samfund

<i>Min historieundervisning forbereder eleverne til at leve og virke i et flerkulturelt samfund</i>											
Samplet 100 % = 380	Kategori Alle	I høj grad		I nogen grad		I mindre grad		Slet ikke		Ved ikke	
		Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	procent
		202	53 %	149	39 %	21	6 %	1	0 %	7	2 %

87-96 % tilkendegiver, at deres undervisning i høj grad / i nogen grad skal forberede eleverne til at leve og virke i et flerkulturelt samfund, mens 3-11 % gør det i

mindre grad eller slet ikke. 0-3 % svarer 'ved ikke'. Står dette resultat alene kan det betyde, at den monokulturelle er på vej ud. Vægtforskydningen mod det flerkulturelle er tilsyneladende ved at indfinde sig i folkeskolens stab af historielærere. En historielærer formulerede det sådan her.

R3: Jeg ser det multikulturelle overalt (...) Jeg tror, jeg bygger min undervisning til at forberede dem til det (...) måske også på grund af min baggrund, at jeg oplever det multikulturelle samfund, uanset om jeg er vågen eller sover, eller hvor jeg er henne (...) uanset hvor jeg kigger, jeg ser det multikulturelle samfund, fordi det altid er til stede.

I: Hvad anser du for at være de officielle bevæggrunde for at indføre historiekanon?

R3: Det kan have noget at gøre med, at der kommer nogle nye folk ind i landet, så det er nemmere at kontrollere dem, ligesom med den her test, som de skal tage for at få statsborgerskab, indfødsret (...) det er et skelet for den danske historie til dem, som ikke er etniske danskere, som er kommet for nyligt til landet, så det er ligesom man får et drama af den danske historie.

For R3 spiller hans personlige indvandrerbaggrund en afgørende rolle for hans syn på det flerkulturelle. Han udtrykker følgelig også en kritisk distance til historiekanon, som han opfattede som et kontrol- og magtmiddel. Da jeg spurgte nærmere ind til, hvordan hans flerkulturelle optik satte sig konkrete spor i hans undervisning, så havde han imidlertid mere end svært ved at svare.

Ikke desto mindre så kan fortalere for en flerkulturel historiedidaktik og erindringspolitik hævde, at der faktisk er ved at ske en vægtforskydning i historielærernes erindrings- og identitetspolitik. Fra en monokulturel til en flerkulturel. Hvis noget lignende er ved at ske blandt lærere i andre fag på skoleskemaet, så er der tale om en begyndende omkalfatring af forståelsen af dansk kulturarv i folkeskolens undervisning. Følgelig er der ikke langt til at konkludere, at en genuin flerkulturalisering af skolens erindrings- og identitetspolitik er ved at indfinde sig. Det flerkulturelle vinder åbenbart indpas i lærernes daglige undervisning. Sådan kunne konklusionerne på tabel 2 lyde. Men det fordrer, at man ikke inddrager tabel 1, hvilket selvfølgelig ville være absurd.

(Fler)kulturelle paradokser

Tilbage står følgelig, at et flertal af lærerne både forbereder eleverne til at virke i et flerkulturelt samfund og forbereder eleverne til at leve og virke i et kulturelt homogent samfund. Det kan sagligt set ikke lade sig gøre på samme tid. Historielærernes opfattelse af deres undervisning er tilsyneladende skruet ind i et paradoks. Historielærerne tilslutter sig – i bedste fald – udsagn, der ikke let lader sig forene. I værste fald er der tale om inkommensurable positioner. Hvordan historielærere håndterer dette paradoks gav de kvalitative interviews indblik i. Lad mig give nogle eksempler herpå, og dermed også anwise, hvilke erindringspolitiske konsekvenser det får. Jeg lavede et interview med tre historielærere på en skole i et af de mest

velhavende områder nord for København. Det er en skole, hvor der stort ikke er elever med anden etnisk baggrund end dansk.

I: *Det overordnede mål med jeres undervisning, er det at forberede eleverne til at leve og virke i et kulturelt homogent samfund?*

R7: *Det vil jeg gerne svare nej til. Jeg siger snarere tværtimod (...) Ved at man kaster boldene op i luften engang imellem og får noget kendskab, så kan man forholde sig til det. Det må være det, der er formålet. At vi kan forholde os til vores samfund og samfundene omkring os, fordi vi har noget kendskab til dem. Det handler ikke om at ensrette på nogen måde.*

R8: *Jeg er også enig. Det er ikke min opgave at forme nogen, der er begejstrede for deres egne nationale mennesker. Det er mere at forholde sig til nogle problematikker og se, hvordan historien kan skifte, og se, hvordan de kan være med til at påvirke historien. For mig er den helt død, den med kulturel homogenitet.*

R9: *Jeg synes netop, vores samfund ikke er kulturelt homogent. Så min undervisning kan ikke forberede dem til det samfund, for det er ikke det samfund, vi lever i. Så jeg synes nærmere, at det vores undervisning skal forberede dem til, det er det multikulturelle samfund, de kommer ud i. Men dermed synes jeg stadigvæk, at det, jeg godt kan lide ved kanonen, trods alt er der et eller andet sted, en lille bitte smule rød tråd igennem noget, som alle ligesom kan forestille sig i det her multikulturelle uhomogene samfund, at der alligevel er noget som på en eller anden måde binder os sammen. Det synes jeg er en meget god tanke.*

I: *Nu siger du, at det ikke kan hjælpe noget at forberede eleverne til at leve i et kulturelt homogent samfund, der ikke eksisterer, men at det derimod giver mere mening at forberede dem til et multikulturelt samfund – hvad siger I andre til det?*

R8: *Jamen, et multikulturelt samfund – hvor langt strækker det. Jeg må da indrømme, at jeg har undervist i arabisk historie og kultur. Men det bliver jo en vestlig, det bliver meget en vestlig tilgang, det må jeg sige ...*

I: *Men tanken om en homogen kultur i Danmark, den har I opgivet?*

R9: *Ja, det er i hvert fald det, jeg siger, det vil jeg nok gerne stå ved. Vi er i hvert fald på vej i en retning, hvor man kan sige, at det ikke er sådan længere, det tror jeg simpelt hen ikke på, fordi der er så mange påvirkninger ude fra. Vi kan ikke sige – vi vil kun gøre sådan her. Men med nogen må man godt sige, her sætter vi grænsen. Og jeg synes måske, at man netop med kanonen har gjort det – det her skal i hvert fald være fælles. Vi må godt have alle mulige påvirkninger udefra, der må godt ske alt muligt mærkeligt, men noget, en eller anden rød tråd skal der være, det kan jeg meget godt lide, at der trods alt er.*

I: *Det er jo ingen hemmelighed, at Danmark består af mange andre kulturelle fællesskaber – hvilken rolle spiller det forhold i jeres didaktiske tænkning?*

R7: *Ikke ret meget her. Men jeg har heller ikke en eneste elev i mine klasser med anden etnisk baggrund. Hvis jeg havde undervist inde i København, hvor der måske var en meget større procentdel af anden etnisk baggrund, så*

var jeg jo nødt til at forholde mig til det (to kollegaer istemmer ja, ja i baggrunden). Men det behøver jeg faktisk ikke at gøre.

Disse historielærere mente ikke, at deres undervisning skulle forberede eleverne til at leve og virke i et kulturelt homogent samfund. Det samfund eksisterer jo ikke længere, som de pointerede. ”For mig er den helt død, den med kulturel homogenitet”, som R8 formulerede det. R9 var ganske med på tanken om det flerkulturelle samfunds primat. Men han var dog fortsat på udkig efter noget fælles, ”en rød tråd” eller ”her sætter vi grænsen”, som han vagt benævnte det. Han mente, at historiekanonens kunne bruges til netop det, men mere præcis blev han ikke. Hvordan historiekanonens i videre forstand skulle kunne forberede eleverne til at leve og virke i et flerkulturelt samfund forblev også ureflekteret. Hans usikre kredsen om, hvad der så er det fælles identitetsmæssige grundlag, vedrørte også den usikkerhed, som R8 udtrykte. Som hun udtrykte det – hvor langt strækker det flerkulturelle samfund sig egentlig? Hvis hun kigger i kanonen, som hendes kollega tilsyneladende vil gøre, kan jeg godt forstå hendes tvivl. For her leder man stort set forgæves efter noget, der sætter det flerkulturelle samfund på dagsordenen.¹⁶

Disse historielærere ønsker altså på den ene side at forberede eleverne til at leve og virke i et flerkulturelt samfund. På den anden side sætter det forhold sig tilsyneladende ikke spor i deres daglige undervisning. For de har ingen elever med anden etnisk baggrund i klasserne på skolen, påpeger de. Så derfor, hævder de, behøver de faktisk ikke at forholde sig til, at samfundet består af mange kulturelle fællesskaber. Det ville forholde sig anderledes, hvis de underviste i København, pointerede de. En anerkendelse af det flerkulturelle som historisk-socialt grundvilkår for undervisningen leder ikke nødvendigvis til en flerkulturel fagdidaktik og erindringspolitik. Det afhænger åbenbart helt pragmatisk af, hvad man får øje på, når man står i klasseværelset. Hvis historiekanonens får den rolle, som mange håber, så kan det modsatte formentligt vise sig at blive udfaldet. Lærerne bruger – set med et nutidsperspektiv – en altovervejende monokulturel historiekanon til at forberede eleverne til et de facto flerkulturelt samfund.

Historielærernes fagdidaktiske og erindringspolitiske tilgange er præget af, at de forsøger at bygge bro mellem positioner, der til dels peger i forskellige retninger, til dels repræsenterer uforenelige positioner. I mange historielæreres pragmatisk orienterede didaktiske tænkning går det imidlertid an at forene paradokserne. Det giver de næste uddrag fra de kvalitative interviews indsigt i:

I: Hvad mener du, at der fra officielt hold har været bevæggrunden for at indføre historiekanonens?

R10: Der har noget med bevidsthed at gøre – hvad vil det sige at være dansk. Jeg synes, diskussionen er rigtig interessant. Jeg synes måske, der er nogle facetter, den ikke dækker, og der er nogle ting, hvor den har et tydeligt politisk aftryk. Det synes jeg er lidt ærgerligt. Jeg synes ikke, at børnene skal

¹⁶ Se Haas (2014), Haas (2012), Haas (2011).

være en brik i et politisk spil, og det synes jeg, de bliver lidt, når der er nogle politiske partier, der har et aftryk på det her.

I: *Så du mener, at man fra officielt hold har indført historiekanonen for at fremme elevernes nationale identitet?*

R10: *Ja, det synes jeg.*

I: *Synes du, at den er et godt redskab til det, og bruger du den til det formål?*

R10: *Jamen, jeg synes, det er okay, ja, jeg synes, det er helt i orden. Jeg er uenig i nogle af punkterne, men i store træk, så synes jeg, det er helt fint. Det er ikke noget, der kompromitterer mig som lærer.*

I: *Når du så underviser i Danmarkshistorie, hvad er så formålet med det?*

R10: *Det er jo dannelsemæssigt, og historiebevidsthedsmæssigt også, at de får et syn på, hvem er vi? Hvad er vores historie? Den giver dem en eller anden form for identitet, en bevidsthed, at vi har en historisk identitet, også en kulturel identitet. Det er med til at forklare, hvorfor gør vi, som vi gør? Hvorfor tænker deres politikere og deres forældre, som de gør? (...) en bevidsthed om, at vi kommer fra nogle ting, vi har gjort nogle ting.*

I: *Hvor mange børn med anden etnisk baggrund har I på skolen?*

R10: *Vi har ikke ret mange. En lille forstad uden for Århus, som lever i sin egen lille boble. Vi har en klasse med to. Det er det eneste, vi kan svinge os op til. For første gang i skolens historie (...) har vi fået en pige med tørklæde, så der er ikke ret meget.*

I: *Skal din historieundervisning så forberede eleverne til at leve i et flerkulturelt samfund?*

R10: *Det synes jeg, at den skal. Og det synes jeg generelt, at undervisningen kommer til (...) Og Danmark har jo også historie for at være et flerkulturelt samfund. Går vi 110 år tilbage, så var København jo lige så flerkulturel. Det var bare andre kulturer end dem, de kommer fra i dag, så det synes jeg, at den skal. Og det tror jeg, at den automatisk kommer til idet det er sådan samfundet udvikler sig (...) med globaliseringen og alt det her, så bliver det tættere, tættere og tættere.*

I: *Du snakker på den ene side om det nationale vi, "hvor vi kommer fra", og på den anden side om det flerkulturelle – de to ting kan udmærket gå i spænd sammen?*

R10: *Ja, det synes jeg, for ellers synes jeg, det bliver en eller form for indoktrinering. Det tror jeg ikke, det skal være.*

Historieundervisningen skal vise, hvem "vi" er, og hvorfor "vi" handler, som "vi" gør. R10 er klar over, at der bag historiekanonens ligger en identitetspolitisk dagsorden. Den finder han imidlertid upassende – elever skal ikke være brikker i et politisk spil. Det afholder ham paradoksalt nok ikke fra at føre selvsamme dagsorden ud i undervisningen. Men han giver også udtryk for et andet paradoks. På den ene side bekender han sig til det nationale erindringsfællesskabs forrang. På den anden side mener han, at undervisningen forbereder eleverne til at leve og virke i et flerkulturelt samfund. Han mener oven i købet, at det kommer undervisningen generelt til at gøre – det vil ske "automatisk". Set i lyset af hans i øvrigt nationale tilgang, er det meget

svært at forestille sig at, at det skulle ske. Men i hans hverdagsoptik synes der ikke at være nogen prekære paradokser – modsigelser trives i bedste velgående og giver ikke anledning til faglige eller normative tvivlsspørgsmål. Det samme kommer til udtryk i det næste uddrag. Der er tale om en ung mandlig historielærer fra en skole i Jylland med over 25 % elever med anden etnisk baggrund:

I: Hvad bruger du historiekanonen til?

RII: Jeg bruger den egentlig som en form for disposition, på en eller anden måde. Vi skal jo berøre emnerne, og jeg har egentlig valgt at arbejde rigtigt kronologisk. Så når jeg møder ungerne i syvende klasse, så starter vi sådan – og så kører jeg egentlig fremad ...

I: Er det noget (at Danmark består af flere kulturer, min anm.), der smitter af på din historieundervisning?

RII: Ja, både og. I perioder putter jeg det der flerkulturelle ind. Men det er også vigtigt, at de tosprogede, der kommer til Danmark, ved, hvordan Danmarks kultur er opbygget, ikke (...) Det er en proces, vi er i gang med som historielærere, at der er mange af de der tosprogede. Hvordan får vi dem ind i vores kultur, hvordan forklarer vi tingene? Og der mener jeg, at historiebøgerne er ikke lige beregnet til en dreng fra Afghanistan. Hvordan skal den unge mand forholde sig til stenalderen i Danmark? Og den danske historiekanon er også udmærket. Jeg bruger også selv nogle af tingene, men der er altså også nogle af tingene, jeg har valgt at fravælge, for det kan de altså ikke forholde sig til.

I: Ønsker du med din undervisning at fremme elevernes nationale identitet?

RII: Ja, både og. Jeg synes da, det er vigtigt at forstå den kultur, vi kommer fra (...). Men vi skal huske, at der også kommer nogen ind udefra, og som bliver en del af vores kultur om 100 år, 200 år, 300 år, ikke. Det skal jo blandes lidt, synes jeg – selvfølgelig er det for, at vi er danskere, ikke, nationaliteten, selvfølgelig er det det (...) Det er ikke for at gøre dem til danskere overhovedet. Jeg synes bare, det er vigtigt, at de har en bevidsthed om, hvad Danmark er, hvad er vores kultur, hvordan har det set ud? (...) Ærtebøllekulturen er måske ikke særligt relevant for dem. Hvordan har vi fået demokrati i Danmark? Måske er det vigtigere at snakke om det i stedet for, i forhold til en som kommer fra Syrien, eller hvor i verden de kommer fra. De har jo ikke kendt til demokrati før på den måde.

I: Så det at fremme elevernes demokratiske dannelse står højt på din prioriteringsliste? Er det højere prioriteret end at fremme elevernes nationale identitet?

RII: Det er jo en blanding af det (...) både og altså ikke, det er selvfølgelig en del af en demokratisk proces, også det at vide hvad det er at være dansk, det at være dansker ikke.

I: Det handler også om at forberede dem til et flerkulturelt samfund?

RII: Det er det for mit vedkommende. Vi er på en skole med 40 % tosprogede, det viser bare, at sådan kommer vores samfund til at se ud. Det er også vigtigt, at vi lærer hinandens kulturer at kende på den måde. Jeg er så heldig, at jeg også har kristendom og samfundsfag i den ene klasse der. Det hænger sammen på en eller anden måde, ikke, når man snakker om

tingene – det er for at få en forståelse af hinanden (...). Altså, jeg har både jøder, muslimer og kristne i min klasse.

R11 anvender en deiksis, der minder om R10's. Det "vi", han omtaler, ækvivalerer "den historie, vi har været igennem", "vores samfund", "vores kultur", "vi er danskere" – "nationaliteten". Følgelig giver det mening, at han er glad for kronologisk at følge historiekanonen. Men han erkender også, at det flerkulturelle spiller en rolle – "der kommer også nogen ind udefra", som han temmelig upræcist udtrykker det. Han har dog også besindet sig på, at ikke alle punkterne i historiekanonen er relevante og meningsfulde at beskæftige sig med i et flerkulturelt klasserum. Så han "putter" det flerkulturelle ind, hvad det så end betyder. På spørgsmålet om, hvorvidt hans undervisning sigter på at fremme elevernes nationale identitet, så er svaret "både og" – undervisningen er sådan "lidt af det hele". Hvordan man skal forstå det, forblev uartikuleret.

R10's og R11's svar er eksempler på, at det flerkulturelle faktisk presser sig på, og at det forhold giver anledning til en vis genfortolkning af det nationale erindringsfællesskabs indhold og status i skolens historieundervisning og følgelig til korrektioner i undervisningens indhold. Men dels forbliver det helt uklart på hvilket fagligt grundlag, det skal foregå, dels så genfinder man et knudepunkt i fx partipolitikernes diskurs – "de" skal have en bevidsthed om "vores kultur" – de skal ind i "vores kultur". Stort set ingen af de interviewede historielærere argumenterede for, at det flerkulturelle også implicerer det modsatte. Fx at "vi", repræsentanter for et forestillet fællesskab af etniske danskere, skal ind i deres kultur – for nu at bruge R11's ordvalg.

Demokratisk erindrings- og identitetspolitik: En udvej af paradokserne

R11 antydede dog også – om end en passant – at der kan være en tredje position til rådighed, når det ikke lige lader sig gøre på meningsfuld måde at forene det nationale og det flerkulturelle. Måske var demokratiet vigtigere – "hvordan har vi fået demokrati i Danmark?", som han udtrykte det. Jeg bad lærerne om at tage stilling til følgende udsagn:

TABEL 3

Historielæreres erindrings- og identitetspolitik. Demokrati

<i>Min undervisning forbereder eleverne til at leve og virke i et demokrati</i>											
Samplet 100 % = 380	Kategori Alle	I høj grad		I nogen grad		I mindre grad		Slet ikke		Ved ikke	
		Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	procent
		305	80 %	69	18 %	3	1 %	0	0 %	3	1 %

Det er det udsagn, som flest historielærere svarer i høj grad/i nogen grad på. Der er stort set fuldstændig konsensus om historieundervisningens demokratiske opdrag. R7 var en del af det historielærer-team, som på den ene side tilsluttede sig den idé, at de forberedte eleverne til at leve og virke i et flerkulturelt samfund, men som på den

anden side ikke kunne se, at det forhold skulle sætte sig spor i deres undervisning, når det nu forholdt sig sådan, at de ikke havde elever med anden etnisk baggrund i klasserne. Efter at hans kollega havde erklæret tanken om et kulturelt homogent samfund for død, sagde han følgende:

R7: Jeg er enig. For hvis man ser på (nævner byen, hvor skolen ligger, min anm.) over for fx Glyngøre, eller hvad der måtte være af historie i områderne, så er historie så fundamentalt forskellig. Så jeg kan godt spekulere på, hvad er det, vi kan blive enige om i Danmark? Vi kan blive enige om, at det danske flag er smukt, at kaffe og kage er godt, og at landsholdet er godt, undtagen når det er skidt. Der er sådan nogle små ting, der har betydning for os, og som er vigtige for os, der er så fundamentalt forskelligt fra område til område. Derfor synes jeg, det virker fuldstændigt forkert at tale om et homogent samfund. Vi skal jo helst have en forståelse af, at vi lever i et demokratisk samfund og have en forståelse af, at det er fornuftigt nok, at vi har en demokratisk indstilling. Men så tror jeg næsten også, at det er, hvad jeg strækker mig til.

R7 var enig, når hans kollega ovenfor klarlagde den historisk-sociale præmis for historieundervisningen. De kunne ikke forberede eleverne til et kulturelt homogent samfund, der ikke længere eksisterer. Men omvendt – det flerkulturelle spillede ingen konkret rolle i den daglige undervisning – de havde jo ingen børn med anden etnisk baggrund end dansk i klasserne. For R7 bliver en demokratisk erindringspolitik en vej ud af det paradoks – en måde at sammenføje inkommensurable positioner. Jeg forstår det også som en måde at vikle sig ud af det prekære forhold, at hverken han eller hans kollegaer kunne give nogen reflekterede didaktiske bud på, hvordan det flerkulturelle skulle inkluderes i undervisningen, til trods for at undervisningen skulle forberede eleverne til et flerkulturelt samfund. Det samme gælder for R11's vedkommende. Han følger historiekanonens kronologi temmelig stringent, lader det til, om end hans omtale heraf virker temmelig usikker. "De" – de tosprogede – skal ind i "vores kultur". Men til det formål er en vis genforhandling af kanonen en nødvendighed. Han "putter" det flerkulturelle ind – i perioder, som han benævner det. Også for R11 synes det demokratiske at være en form for redningsplanke, når han skal vikle sig ud af det uafklarede dilemma mellem det nationale og det flerkulturelle.

Ovenfor inddrog jeg R11 som eksponent for den pragmatiske didaktiske og erindringspolitiske hverdagspraksis. Det flerkulturelle presser sig på, og det nationale betydning modificeres og bliver sådan på temmelig ubestemmelig måde "lidt af det hele" – vi skal lære hinandens kulturer at kende. Om end der ikke hersker tvivl om, hvilke asymmetriske magtrelationer han tænker inden for. "De" skal ind i "vores kultur". Inddrager vi det sidste citat, synes et treleddet hybridparadigme at komme til syne. Det demokratiske, det flerkulturelle og det nationale går på en temmelig uigennemsigtig måde i spænd sammen – "det er jo en blanding af det", som R11 siger. I den pragmatisk orienterede didaktiske hverdagspraksis bøjes de tre positioner ind mod hinanden. Resultatet er et erindringspolitisk amalgam – eller snarere den pragmatiske hverdagspraksis' hybridparadigme.

Konklusion

Historielærernes erindrings- og identitetspolitik er fuld af paradokser, dilemmaer og modsigelser. Den peger både i en monokulturel, en flerkulturel og en demokratisk retning. Man kunne hævde, at det omtalte hybrid mellem de tre positioner indvarsler en begyndende tyngdepunktsforskydning i historielærernes erindrings- og identitetspolitik – fra et monokulturel, nationalt perspektiv til et flerkulturelt. Det ville – som jeg ser det - i så fald indvarsle en tiltagende decentrering og demokratisering af skolens pleje af kulturarv.

Omvendt kan tilhængere af en monokulturel erindrings- og identitetspolitik blandt fagfolk, lærere og den partipolitiske elite se med en vis sindsro på udviklingen. Situationen er snarere den, at det nationale hegemoni er særdeles virksomt, om end det er en anelse flosset i kanterne. Der synes ikke at være nogen overhængende fare for, at en flerkulturel tilgang for alvor er ved at tage over. Det flerkulturelle er fortsat et fagligt ubearbejdet appendiks til det nationale hegemoni. Flerkulturelle aspekter udgør ikke meget mere end momentane forstyrrelser i den fortløbende reproduktion af det nationale master-narrativ om de etniske danskeres erindringsfællesskab, ofte filtreret igennem historiedidaktikkens banale nationalisme.¹⁷

Jeg mener, at man kan og bør stille kritiske spørgsmål ved, om en sådan tilgang er såvel faglig som erindrings- og identitetspolitisk forsvarlig, hvis historielærerne skal leve op til fordringerne om at fremme elevernes demokratiske dannelse i et flerkulturelt samfund. Hvad jeg mener med det, og hvad der efter min opfattelse er alternativet, er der ikke plads til at udfolde her, men det er udfoldet i min bog *Staten, eliten og 'os'. Erindrings- og identitetspolitik mellem assimilation og livet i salatskålen* (2014).

Referenser

Anderson, B. (1991). *Imagined Communities*. London: Verso.

Billig, M. (1995). *Banal Nationalism*. London: Sage.

Connerton, P. (1989). *How Societies Remember*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gillies, J.R. (1994). *Commemorations. The Politics of National Identity*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Grinder-Hansen, K. (2006). *Faglig oprustning af historiefagets kultur*. Berlingske Tidende, 1. juli.

Grinder-Hansen, K. (2008). Kanon – et middel til at opnå samlingskraft i samfundet? I Jönsson, L.-E., Wallete, A. & Weinberg, J. (red.), *Kanon och kulturarv: Historia och samtid i Danmark och Sverige*. Göteborg & Stockholm: Makadam förlag, s. 149-165.

¹⁷ Billig (1995).

Haas, C. (2011). Demokrati som kulturarv og erindringspolitik. I Haas, C., Holmen, A., Horst, C. & Kristjánsdóttir, B. (red.), *Ret til dansk. Uddannelse, sprog og kulturarv*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, s. 221-299.

Haas, C. (2014). *Staten, eliten og 'os' . Erindrings- og identitetspolitik mellem assimilation og livet i salatskålen*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Haas, C. & Nielsen, C.T. (2013). Fagdidaktiske praksisser: som lærerne i historie selv forstår dem. *Historie & Samfundsfag*, nr.5, s. 5-31.

Haas, C. & Nielsen, C.T. (2012a). Historiebevidsthed og/eller kanoniseret fagstyring: set fra historielærernes perspektiv. *Historie & Samfundsfag*, nr. 4, s. 13-27.

Haas, C. & Nielsen, C.T. (2012b). Historieundersøgelsen – mellem statsstyring og lærerperspektiv. *Historie & Samfundsfag*, nr. 3, s. 13-19.

Hamilton, D. (1990). *Learning about education. An unfinished curriculum*. Milton Keynes : Open University Press.

Jensen, B.E. (2006). En re-traditionalisering af historiefaget. *Historie & Samfundsfag*, nr. 4, s. 25-32.

Jensen, B.E. (2010). Indførelsen af en obligatorisk historiekanon – et didaktisk eksperiment. *Historie & Samfundsfag*, nr. 3, s. 7-11.

Jensen, B.E. (2000). Historie som erindring. På sporet af menigmands historiebrug. I Jensen, B.E. (red.), *At bruge historie i en sen-/postmoderne tid*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag, s. 197-226.

Jensen, B.E. (2014). *Historie. Fortidsbrug og erindringsspor*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling (2014). *Historie – Fælles Mål, læseplan og vejledning*. <http://www.emu.dk/modul/historie-fælles-mål-læseplan-og-vejledning> [hentet: 14.08.2015].

Samuel, R. (1994). *Theatres of Memory. Past and Present Contemporary Culture*. London: Verso.

Thomsen, A.H. (2007). Historiekanon, kulturkonservatisme og venstrekommunisme. *KRITIK*, nr. 184, s. 65-76.

Thomsen, A.H. (2008). *Hvem skal eje skolefaget HISTORIE? En kritik af overgreb på kulturarv og fagtradition*. København: Informations Forlag.

Undervisningsministeriet (2006a). *Rapport fra udvalget til styrkelse af historie i folkeskolen*.

HISTORIELÆRERNES ERINDRINGS- OG IDENTITETSPOLITIK: MONOKULTUREL,
FLERKULTUREL OG/ELLER DEMOKRATISK?

Claus Haas

Undervisningsministeriet (2006b). *Lovbekendtgørelse nr. 1195, 30. november 2006*.
København. <http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Folkeskolen/Faelles-Maal/Folkeskolens-formaalsparagraf> [hentet d.5.1.2011].

Undervisningsministeriet (2009) *Fælles Mål 2009. Historie*. København.

Warring, A. (2011). Erindrings- og historiebrug. Introduktion til et forskningsfelt.
Temp. Tidsskrift for historie, nr. 2, s. 6-35.