

Det Humanistiske Fakultet



Speciale

Forside til eksamensopgave

Eksamenstermin (sæt x)	Sommer <u> X </u>	Vinter <u> </u>
Vejleder: Torben Spanget Christensen		

Titel på speciale - DANSK: Kulturforståelser i grundskolens historieundervisning	
Titel på speciale – ENGELSK: Cultrual understadings in Primary and lower secondary history teaching.	
Min./max. antal typeenheder: 60-80 normalsider (1 normalside = 2400 typeenheder)	Din besvarelses antal typeenheder¹: 146170
<small>Du skal være opmærksom på, såfremt din besvarelse ikke lever op til det angivne (min./max) antal typeenheder (normalsider) i studieordningen vil din opgave blive afvist, og du har brugt et forsøg.</small>	
(sæt x) Ja, min eksamensopgave må gerne i anonym form kopieres/lægges på Blackboard <u> X </u> som hjælp til kommende studerende i faget	

Tro og love-erklæring
<p>Det erklæres herved på tro og love, at undertegnede egenhændigt og selvstændigt har udformet denne eksamensopgave. Alle citater i teksten er markeret som sådanne, og eksamensopgaven, eller væsentlige dele af den, har ikke tidligere været fremlagt i anden bedømmelsessammenhæng.</p> <p>Læs mere her: http://www.sdu.dk/Information_til/Studerende_ved_SDU/Eksamen.aspx</p>
Afleveret af (skriv kun fødselsdato og navn): 3.august 1983 Dennis Hornhave Jacobsen

¹ Tælles fra første tegn i indledningen til sidste tegn i konklusionen, inkl. fodnoter. Tabeller tælles med deres antal typeenheder. Følgende tælles *ikke* med: resumé, indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag. Se i øvrigt eksamensbestemmelserne for disciplinen i studieordningen.

Kulturforståelser i grundskolens historieundervisning

Indhold

Bilagsoversigt:.....	3
Summary:.....	3
Indledning og problemformulering	5
Afgrænsning af genstandsfeltet	7
Undersøgelsens teoretisk fundament	9
To kontinua af kulturforståelser	9
Kontinuum nr.1.....	10
Kontinuum nr.2.....	13
Forankring i en historiefaglig diskurs.....	16
Det monokulturelle historiefag	16
Det interkulturelle historiefag	17
Man både er og gør historie	19
Hvad betyder didaktiske valg?.....	21
Den didaktiske relationsmodel – kategorier af didaktiske valg.....	23
Metode	26
Udvælgelse af undersøgelsesdeltagere.....	28
Observationer, interviews og koblingen herimellem	29
Empirien	33
Datasæt nr.1:	33
Datasæt nr.2	34
Datasæt nr.3	35
Analysen	35
Datasæt nr.1	36
Datasæt nr.2	43
Datasæt nr.3	48
Konklusionen og diskussion af undersøgelsens resultater	53
Perspektivering.....	57
Referencer	59

Bilagsoversigt:

- Bilag 1: Interviewguide
- Bilag 2: Observationsark
- Bilag 3a: Transskription af interview - datasæt 1
- Bilag 3b: Transskription af interview – datasæt 2
- Bilag 3c: Transskription af interview – datasæt 3
- Bilag 4a: Lydfil interview - datasæt 1
- Bilag 4b: Lydfil interview – datasæt 2
- Bilag 4c: Lydfil interview – datasæt 3
- Bilag 5: Opgave: Historiefagets identitet og rolle i et interkulturelt perspektiv (heri egen model: Interkulturel fagundervisning)

Bilag 1 – 3c samt bilag 5 findes bagerst i dette dokument. Bilag 4a-4c er afleveret særskilt.

Summary:

In this thesis I examine which cultural understandings can be identified amongst history teachers in primary and lower secondary history teaching in Danish public schools. I also examine how these cultural understandings appears as didactical choices made by the teachers in their educational practice. I delimit my study through the coherence between the *perceived* and the *operational* level of curricula.

To examine this, I constructed two continua stretching between a monocultural understanding and an intercultural ditto as well as culture understood as something people *do* and something people *are*. These two continua along didactical categories from Hiim and HIPPES' didactical relation model where set in parentheses while gathering data via video observation. Extracts from these video observations and the didactical categories where used afterwards as part of a semi structured interview to gather information on what the informants perceived curricula to be.

For analysis a model combining the didactical relation model and the four cultural understandings from the continua, where constructed. By combining these elements it has been possible to point out three very different cultural understandings; one where an intercultural perspective and culture as *doing* is dominant; one with a clear emphasis on culture as *being* and an intercultural objective based on a monocultural understanding and finally a cultural understanding which is mainly monocultural with an emphasis on culture as *being*.

Previous studies have pointed out that the translation of higher curricular levels into educational practice – for example the formal level - is difficult for teachers to pursue, as well as it is a common sense amongst teachers *that what we say and what we do tend to be quite different things*. This thesis nevertheless concludes that this might not be the whole truth – it depends on what the examiner is asking and how the is targeted by the questions. If the conclusion draws on individual analysis' of the three sets of data founding the study, there can be identified a clear coherence between what the informant articulates as their intention and what they actually teach. If the conclusion draws on the three sets of data as a whole, it is less obvious what the conclusion is. One conclusion might be that, the cultural understandings that can be identified diverge, because the individual teacher ascribe individual significance to the individual curricular concepts. Based on this premise, a clear coherence can be observed between the perceived and the practiced curriculum in the form of symptoms of the individual's cultural understanding. Another possible conclusion might also be that history teachers are professionally overwhelmed by the complexity and lack of guidance concerning the concepts retrieved from the formal level of curricula.

Indledning og problemformulering

Eleverne skal gøres *fortrolige med dansk kultur og historie*. Sådan står det formuleret både i Folkeskolens overordnede formålsparagraf (Undervisningsministeriet, 2018a) og i formålet for historiefaget (Undervisningsministeriet, 2018d). Men hvad betyder det?

På politisk niveau er det et spørgsmål, der har fået markant opmærksomhed de seneste år uden at man i sagens natur har én samlende forståelse af, hvad det betyder. Heller ikke blandt historikere er der noget entydigt svar. Skal dansk kultur på politisk niveau forstås som Ida Auken, der i sin bog *Dansk*, argumenterer for dansk kultur som frihed, lighed for loven, internationalt udsyn og åbenhed overfor nye ting? (Auken, 2018, s. 38-40). Eller er det Jesper Langballes danske kultur, der kun kan bevares ved at afgrænse sig fra omverdenen, fordi det kun er gennem selvstændighed: "*... særpræget kan få lov at være sig selv uden hele tiden at skulle befamles og bevidstgøres i selvspejleri.*"? (Langballe, 1994, s. 415).

I forhold til det historiske kan man på samme måde opstille en forsimplet dikotomi og spørge, om der er tale om én Danmarkshistorie – Danmarkshistorien, hvor der kan skabes et samlet narrativ om danskerne og det særligt danske eller anlægger man et mere pluralistisk syn på fortællinger om fortiden og taler derfor i stedet om Danmarkshistorier? Det kan i parentes bemærkes, at autokorrektoren i Word mener, at Danmarkshistorier er en fejlformulering - Word har måske valgt side?

Frekventerer man vejledningen for faget historie, som senest blev opdateret i 2018, men som i skrivende stund er under revidering, fremgår det fx, at det *vi*, der refereres til, er kendetegnende ved at tilhøre flere kulturer (Undervisningsministeriet, 2018b, s. 1). Laver man en søgning i dokumentet på *kultur*, kan man læse, at "*... kendskab til Christian 4. en del af dansk kultur og identitet.*" (Undervisningsministeriet 2018b, s. 26). Det er således ikke mange formuleringer, der forholder sig direkte til, hvori det særligt danske ligger i den kultur, eleverne skal blive fortrolige med. Lærerne, som er målgruppen for vejledningen, må på den baggrund siges at have stor fortolkningsfrihed, hvad det angår.

At fagets formål og identitet kan tolkes gennem grundlæggende forskellige optikker konkluderede jeg ligeledes i undersøgelsen *Historiefagets identitet og rolle i et interkulturelt perspektiv* (Se bilag 5), hvor jeg undersøgte, om historiefaget på baggrund af fagets formål og identitet kan forstås som et fag, med potentiale til at styrke elevernes interkulturelle kompetencer. I undersøgelsen opstilles en model, der illustrerer, at der forud for de indholdsmæssige valg ligger en grundlæggende kulturforståelse, som den enkelte lærer har ansvaret for – tænker man fx dansk kultur som mono- eller flerkulturel?

I kraft af mit formandskab for FALIHOS – Foreningen af lærere i historie og samfundsfag, hvor jeg blev valgt i 2013 og fordi mine 7 år i folkeskolen - blandt andet som historielærer - har været praktiseret i Vollsmose,

på en skole med ca. 75 % af anden etnisk herkomst end dansk, har jeg løbende måtte forholde mig eksplicit til historiefagets formål om at gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og historie. Jeg ved derfor, at der er tale om et komplekst felt, hvor svaret i sagens natur forbliver normativt, men hvor en vis begrebsmæssig bevidstgørelse fra lærerens side er en forudsætning for at kunne facilitere elevernes bevidstgørelse af fænomenerne *kultur og historie*.

Som det kommer til at fremgå af afsnittet *Afgrænsning af genstandsfeltet*, kan historiefaget og den underliggende kulturforståelse undersøges på forskellige læreplansniveauer, hvorfor det også er mig magtpåliggende at understrege den pointe, at indledningen alene tjener det formål at motivere mit valg af undersøgelsesområde, samt illustrere det faktum, at historieundervisning er en politisk kampplads og rummer en kompleksitet, som det i sidste ende er historielærernes ansvar at omsætte til undervisning. Det er dem, der har sidste autoritative fortolkningsret før fagets formål møder eleverne. Så hvilken betydning har det reelt for den praktiske undervisning, at historielærerne skal omsætte komplekse begreber med de kulturforståelser, de bringer med sig? Det er min ambition, på historielærernes vegne, at dette speciale netop kan bidrage til at reflektere over dette, så de (vi) i sidste ende bliver i stand til at træffe bevidste valg i undervisningen. Det er med det for øje jeg vil undersøge, hvilke forforståelser lærerne selv bringer til katederet og hvordan, eller hvorvidt, disse forforståelser kan siges at have en direkte indflydelse på de didaktiske valg, der træffes hver dag. Hvilke forestillinger om kultur, kan identificeres hos historielærerne og hvordan ser det ud med kausalitetsforholdet mellem de grundlæggende kulturforståelser og historielærernes didaktiske valg? Er lærernes valg måske endda kontraproduktive i forhold til deres formål med undervisningen?

Et forfængeligt håb i forlængelsen af undersøgelsen er ligeledes at skabe et kvalificeret grundlag for læreruddannere fx på University Colleges, til at kunne klæde lærere på til den komplekse proces, der foregår, når nye tiltag eller politiske ambitioner rammer den virkelighed, udvikling af skolens fag foregår i.

Som de forhåbentlig fremstår klart i denne indledning, har jeg både en personlig og professionel interesse i at afsøge, hvilke muligheder og barrierer, der er i forbindelse med udvikling på historiefaget, idet jeg gennem mit faglige engagement omkring grundskolefaget blandt andet har bidraget som praktiserende lærer, formand for fagets faglige forening, læremiddelforfatter og senest som medlem af den humanistiske skrivegruppe i Undervisningsministeriet med ansvar for en genskrive historiefagets læseplan og undervisningsvejledning.

Jeg arbejder i dette speciale ud fra en problemformulering som lyder:

Hvilke kulturforståelser kan identificeres hos historielærere i grundskolen og hvordan afspejler disse sig i lærernes didaktiske valg?

Afgrænsning af genstandsfeltet

Ved anvendelse af Goodlad, Klein og Tyes fem læreplansniveauer (Goodlad, Klein og Tye, 1979) til at skabe en analytisk afgrænsning af, hvilket specifikt område af historieundervisningen specialet beskæftiger sig med, og en positionering af dette speciales undersøgelse i forhold til eksisterende undersøgelser, er det målet med dette afsnit at anskueliggøre, hvori mit genstandsfelt består samt hvilke huller i de eksisterende undersøgelser, der ønskes afsøgt.

Som det fremgår af indledningen, forudsætter modellen fra min tidligere undersøgelse (bilag 5), at fagets indholdsdimensioner vælges på baggrund af en grundlæggende kulturforståelse. Det er denne kobling, der ønskes undersøgt i specialet. Har det en reel betydning for den praktiserede undervisning, hvilken kulturforståelse læreren bringer med sig? Undersøgelsen i dette speciale afsøger således koblingen mellem de læreplansniveauer Goodlad, Klein og Tye kalder for henholdsvis *perceived Curricula* – den opfattede læreplan – og *operational Curricula* – den praktiserede læseplan.

Goodlad, Klein og Tye skitserer i alt fem forskellige læreplansniveauer, der kort er gengivet herunder:

1. *Den ideologiske læseplan*; den fagforståelse, der kan analyseres frem bag undervisningsmateriale, lærervejledninger og lignende som den idealiserede udgave af faget (Goodlad, Klein og Tye, 1979, s. 60). Det kan fx dreje sig om idealforestillinger af, hvilket samfund eleverne skal dannes til at begå sig i; hvad er karakteren af det nationale for eksempel? ” *Is such a label geographic (e.g. the curriculum taught in Norwegian schools)? Is it a political and sectarian label – as in national(ist) curricula? Or is it an ideal, denoting a desired entity (e.g. a national curriculum of reconciliation for Northern Ireland, Belgium, South Africa or the USA)?*” (Hamilton, 2001). Det ideologiske niveau af læseplanerne handler således om det politisk/pædagogiske niveau.
2. *Den formelle læreplan*; den læreplan ”... which gain official approval by state and local school boards [...] The important consideration is that it is official; it has been sanctioned.” (Goodlad, Klein og Tye, 1979, s. 61). For fagene i en dansk skolekontekst ville en undersøgelse på dette niveau fx tage sit afsæt i fagenes læseplaner eller i analyser af de formulerede mål for de enkelte fag.

3. *Den opfattede læreplan*; kan karakteriseres som *curriculum of the mind* (Goodlad, Klein og Tye, 1979, s. 61) – altså det lærerne enten bevidst eller ubevidst opfatter som værende læseplanen.
4. *Den praktiserede læseplan*; det læreren reelt underviser i i klasselokalet (Goodlad, Klein og Tye, 1979, s. 62).
5. *Den lærte læseplan*; som handler om det eleverne i sidste ende lærer i faget (Goodlad, Klein og Tye, 1979, s. 63).

Om koblingen mellem de læreplansniveauer, der ønskes undersøgt i dette speciale, siger Goodlad, Klein og Tye, at "*What teachers perceive the curriculum of the classrooms to be and what they actually are teaching may be quite different things.*" (Goodlad, Klein og Tye, 1979, s. 62). Flere undersøgelser synes at pege på, at oversættelsen fra ambition til realitet er en kompleks størrelse for lærerne. Fx konkluderer en svensk undersøgelse, gengivet i Nordidactica 2016, at "*... i det spänningsfält som finns mellan ämnets traditioner och ett yttre förändringstryck behöver lärare stöd för att hantera ett interkulturellt uppdrag.*" (Eliasson og Nordgren, 2016, s. 65). Også den danske forsker Claus Hass påpeger, at lærerne kan tolkes som usikre, når det kommer til at reflektere over egen undervisning i forhold til overordnede samfundsfaglige eller kulturteoretiske begreber – i hvert fald når de er hentet uden for formuleringerne fra det formelle læseplansniveau (Hass, 2014, s. 134). Hass' primære interesse i den omtalte undersøgelse er, som han selv formulerer det, at afsøge "*forholdet mellem en national, en flerkulturel og en demokratisk erindringspolitik.*" (Hass, 2014, s. 129). Det gør han ved at interviewe historielærere om deres forståelse af egen praksis i lyset af historiefagets formål. Det han undersøger, er således koblingen mellem det formelle læreplansniveau og *den opfattede læreplan*, der kan karakteriseres som *curriculum of the mind* (Goodlad, Klein og Tye, 1979, s. 61) – altså det lærerne enten bevidst, eller ubevidst, opfatter som værende læseplanen.

Når jeg anser det for relevant at undersøge koblingen mellem den opfattede og den praktiserede læreplan er det først og fremmest fordi jeg vurderer, at det undersøgelsesdesign, jeg udfolder, kan bidrage med en ny optik – hvad dette drejer sig om, vil blive behørigt udfoldet i afsnittet *Metode* samt *Undersøgelsens teoretiske fundament*. Når jeg ydermere finder koblingen mellem de to læreplansniveauer central, er det og ud fra en tese om, at lærerne, selv hvis ikke de gør sig det bevidst altid, formidler et kultursyn – et kultursyn som i givet fald må kunne observeres som en del af det, jeg vælger at kalde lærerens før-faglige habitus. Man kan sige, at det er en opmærksomhed på *den svære oversættelse*, der stimulerer min nysgerrighed i forhold til at afsøge, om det kan være sandt, at lærernes grundlæggende kulturforståelse ikke har nogen betydning for den undervisning eleverne møder.

Det er med udgangspunkt i denne forforståelse, at specialets problemformulering ikke på forhånd er afgrænset fx til et fokus på valg af læremidler eller temaer. Et andet væsentligt element i den sammenhæng består i, ikke at fastlåse den optik jeg går til undersøgelsen med på forhånd. Når der i problemformulering tales om *Didaktiske valg* er det således i bred forstand med henblik på at gå til undersøgelsen med den bredest mulige optik. Det skal dog tilføjes, at begreberne udfoldes i afsnittet *Hvad betyder didaktiske valg?*, så de trods en bred optik alligevel får en kategorial konstruktion, der gør det muligt at operationalisere dem i forbindelse med undersøgelsen. Den åbne tilgang til undersøgelsen udtrykker på samme tid en bevidsthed om, at andre variable har betydning for lærerens didaktiske valg. Havde udgangspunktet været kulturforståelse afspejlet i valg af læremidler, ville et realistisk udfald være, at lærerne er begrænsede af lavpraktiske faktorer som økonomi eller hvad der i forvejen er tilgængeligt på skolens bibliotek. En anden relevant variabel, man kunne pege på, er den kulturelle diversitet i klassen – har det betydning for lærerens didaktiske valg, hvor kulturelt mangfoldig den givne klasse er, og hvilken betydning har det for lærerens didaktiske valg på det praktiserede niveau? Claus Hass' undersøgelse indikerer at det kan være tilfældet (Hass, 2014, s.172), men hvor spændende det end kunne være at indarbejde dette spørgsmål, så er det en særskilt problemstilling, der fortjener sin egen undersøgelse og det ligger derfor uden for rammerne af, hvad dette speciale beskæftiger sig med.

Undersøgelsens teoretisk fundament

Dette speciales problemformulering består af tre grundlæggende elementer, som behøver udfoldelse for at skabe transparens i forhold til styrker og svagheder i henholdsvis analysens og konklusionens forskellige elementer. De tre elementer bliver behandlet individuelt i det følgende afsnit, med de overlap der naturligt opstår. De tre elementer er henholdsvis undersøgelsens kulturteoretiske forforståelse, forankringen i den historiedidaktiske diskurs og sidst men ikke mindst, hvad der ligger bag formuleringen *didaktiske valg*. Den teoretiske præcisering af undersøgelsen tjener som nævnt til at skabe klarhed over, hvilke greb der er de medløbende referencer i forbindelse med empiriindsamlingen og analysen. For ydermere at anskueliggøre teoriens anvendelighed opstilles i teori afsnittet en model, ligesom der i afsnittet *Metode* anskueliggøres, hvilken betydning undersøgelsens fænomenologiske afsæt har for henholdsvis observationskema, interviewguide og måden, det teoretiske fundament kan berige disse.

To kontinua af kulturforståelser

Ambitionen med det følgende afsnit er at afgrænse begrebet *kulturforståelse(r)* på en måde, der illustrerer nedslag i det teoretiske felt med henblik på senere at kunne anvende disse nedslag som analytiske markører til at kunne indsamle og analysere mit datamateriale. Der er således tale om udvalgte aspekter af

kulturbegrebet, som til sammen udgør et dobbelt kontinuum. Når der i det følgende formuleres modstillinger, og de italesættes som kontinua i stedet for dikotomier, er det ud fra en forståelse af, at de præsenterede kulturforståelser nok placerer sig på modsatrettede positioner ofte i opposition til hinanden, men i praksis aldrig findes i ren form fuldstændig adskilt.

Kontinuum nr.1

Det første kontinuum, der opstilles, er mellem det kommunikationsforskerne Simon Ulrik Kragh og Jens Lautrup Nørgaard kalder for kultur som henholdsvis makro- og mikrofænomen *"dvs. som noget der karakteriserer store områder som lande eller regioner eller som små enheder som fx organisationer eller subgrupper."* (Kragh og Nørgaard, 2016, s. 506) Opdelingen kan også karakteriseres med en sondring mellem begreberne traditionelt/komplekst eller som C. Hass italesætter det – et mono- eller flerkulturelt (Hass, 2014). I kraft af feltets mangefacetterede karakterer, kan der være store indholdsmæssige forskelle på, hvem der udlægger begreberne. Det skal derfor præciseres, hvilken forståelse, der ligger bag denne undersøgelse. Det gøres ved kort at introducere en repræsentant for hver af yderpolerne i det kontinuum, jeg foretrækker at definere ud fra yderpolerne mono- og interkulturel – hvorfor netop denne benævnelse er den foretrukne, vendes sidst i afsnittet.

Det ene yderpunkt i det første kontinuum udgøres af ideen om slægten - eller folket - og det nationale som de afgørende rammer for identiteten og kulturen. Den tyske filosof Johann Gottfried von Herder (1744-1803) er et eksempel på en repræsentant for denne tænkning (Sørensen, 2010, s. 37). Herder er interessant for denne position af flere grunde. Både fordi han repræsenterer en tænkning, der også udgør grundlaget for de moderne nationalstater (Sørensen, 2010, s. 37), men også fordi dette tankesæt genfindes i historiefaget, som udgør rammen for specialets undersøgelse – mere om det i afsnittet *Forankring i en historiefaglig diskurs*. At anvende Herder som yderpunkt i et kontinuum skal betragtes som et analytisk greb, der ikke tjener til en fyldestgørende forståelse af hverken Herders filosofi eller kulturteoriens historie. Når jeg finder det relevant at understrege dette, er det fordi Herder selv positionerer sig i forhold til tidligere kulturforståelser. Før Herder positioneres inden for denne opgaves analytiske ramme finder jeg det derfor interessant at undersøge, hvilken kulturforståelse han selv positionerer sig i forhold til.

I den danske oversættelse af *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit*, skriver Herder: *"Hvilket folk i historien har mon været det lykkeligste?", og forstår jeg spørgsmålet rigtigt: ligger det ikke ganske hinsides horisonten af en menneskelig besvarelse, så ved jeg ikke andet svar, end: at ethvert folk på et vist tidspunkt og under visse omstændigheder har oplevet en sådan tid, ellers var det aldrig et folk"* (Herder, 2002, s. 57). Det interessante ved citatet er, at Herder her introducerer det, Anne Scott

Sørensen og andre benævner som det relative eller det differentielle kulturbegreb (Sørensen, 2010, s. 36). Det betyder, at der i Herders kulturforståelse ikke på samme måde, som i antikkens kulturbegreb, er en implicit norm om det rigtige eller sande, som nogle folkeslag er tættere på end andre (Sørensen, 2010, s. 35). Ud fra en historisk optik kunne man således argumentere for et kontinuum, der rækker endnu længere tilbage i tid – det interessante i denne sammenhæng er dog ikke, hvorvidt der ligger en normativitet bag kulturbegrebet, men hvordan fællesskabet så at sige konstitueres som værende slægt og nation. Det er på den måde Herders virkningshistorie som tankegodt for nationalismen og den romantiske strømning i 1800-tallet (Lund, Pihl og Sløk, 2001, s. 293), der gør Herder særligt anvendelig for dette speciale.

Det andet yderpunkt i kontinuum 1 udgøres, som allerede berørt i begyndelsen af dette afsnit, af ideen om, at mennesker kan være en del af flere kulturer på samme tid. Pointen for denne kulturforståelse består i, at der indenfor dét, man i en mere traditionel kulturforståelse ville afgrænse som én kulturelt sammenhængende gruppe, findes store kulturelle forskelle (Eriksen og Sørheim, 2006, s. 45). Samtidig trækker individer i denne kulturforståelse ikke på én, men på mange og komplekse kulturelle præferencer.

Udviklingen inden for feltet for multikulturel undervisning kan tjene som illustration for forskellen mellem et monokulturelt kulturbegreb og et komplekst ditto. Den amerikanske professor emeritus James Banks, som anses for "*father of multicultural education*" (Brown, 2018) opridser udviklingen i forståelsen af, hvad minoritetsgrupper kategoriseres ved. Han beskriver en udvikling fra at forstå kulturelle subgrupper som afgrænset af race, etnicitet og sprog til også at indbefatte køn og handicap såvel som seksuel orientering (Banks, 2009, s. 14). For Banks er fem elementer nødvendige for, at der kan være tale om interkulturel undervisning:

- *Indholdsintegration*; at forskellige kulturelle perspektiver på et emne er repræsenterede i undervisningens indhold.
- *Videnskonstruktion*; at eleverne forstår, undersøger og identificerer, hvordan viden konstrueres på baggrund af forudindtagne holdninger, tendenser og perspektiver.
- *Fordomsreduktion*; har til formål at undgå stereotypificering. Pointen hos Banks og Kampmann (Kampmann, 2016) er, at majoritetens kulturelle værdier ofte er dagsordenssættende og mere eller mindre direkte medvirkende til at øge marginalisering af minoritetsgrupper.
- *Lighedsskabende pædagogik*; drejer sig om at tilrettelægge undervisning, så den tilgodeser alle elevers læringsforudsætninger, kulturelle forskelligheder og kompetencer.
- *Skolekultur der understøtter empowerment*; at styrke elevernes magt, indflydelsesmuligheder og demokratiske rettigheder (Banks 2009, side 15-17; Kampmann 2016, side 614-620).

At anvende Banks som illustration af en kompleks kulturforståelse, er dog ikke udtømmende, fx kunne man med rette tilføje kategorier som *alder* og *beskæftigelse*. Den amerikanske antropolog Clifford Geertz forøger kompleksiteten og adskiller sig fra Banks ved en indefra-ud-forståelse af kultur - han beskriver forholdet mellem menneske og kultur som: "*... man is an animal suspended in webs of significance he himself has spun, I take culture to be those webs, and the analysis of it to be therefore not an experimental science in search of law but an interpretive one in search of meaning.*" (Geertz, 1973, s. 5). Det interessante ved denne kulturforståelse er, at den tager skridtet væk fra en klassisk kulturforståelse, hvor kulturer forstås som afgrænsede størrelser, hvor individer i udgangspunktet trækker på den samme kulturelle præferencer. Det betyder i relation til fagundervisning – fx i historie – at det ikke er en mulighed at "docere" kultur. Man må i stedet anlægge en individualiseret og undersøgende tilgang til kulturens betydning – mere om det i afsnittet *Forankring i en historiefaglig diskurs*. Banks definerer selv sit ståsted som multikulturelt, men påpeger, at den position han indtager i det teoretiske felt ofte betegnes *interkulturel* i en Vesteuropæisk sammenhæng (Banks 2009, side 14) og er defineret ved "*the desirability for people from different cultures to interact in dynamic and complex ways.*" (Banks 2009, s. 14). Når det er relevant at opholde sig lidt længere ved det, hænger det sammen med, at det interkulturelle felt i sig selv er muligt at uddifferentiere og på den måde tydeligt illustrerer forskellen mellem kulturforståelsen hos Banks og Geertz. Nanna Butters og Jette Bøndergaard peger på, at der inden for de seneste årtier er opstået to retninger, som begge går under betegnelsen *interkulturel undervisning* (Butters og Bøndergaard, 2010, s. 89). Den ene position tager udgangspunkt i et kulturbegreb, som Butters og Bøndergaard betegner *det klassiske* (Butters og Bøndergaard, 2010, s. 89), hvor kulturer som hos Banks er kategoriseringer, der peger på et tilhørsforhold for den enkelte – etnicitet, køn ect., men hvor der er accept af, at individer tilhører og trækker på forskellige af disse kulturelle tilhørsforhold. Det andet yderpunkt i den interkulturelle begrebsverden knytter sig til et komplekst og dynamisk kulturbegreb på samme måde, som det ses hos Geertz. Butters og Bøndergaard kalder denne tilgang for *praksisorienteret interkulturel undervisning* (Butters og Bøndergaard, 2010, s. 103) og understreger, at denne position "*... implicerer et teoretisk synspunkt, som afstår fra at kulturalisere eller etnificere elever og deres handlinger.*" (Butters og Bøndergaard, 2010, s. 103). Det betyder også, at denne type undervisning kobler sig på mere almindelige betragtninger om elevens dannelsesmæssige udbytte af undervisningen.

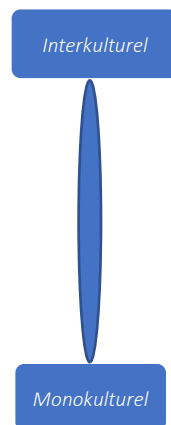
Når det er begreberne mono- og interkulturel, der trækkes på i dette første kontinuum, er det således forståelsen hentet fra den praksisorienterede udlægning af det interkulturelle. På den måde illustreres kultur som værende spændt ud mellem en fællesskabsorienteret kulturforståelse og en individualiseret

forståelse, hvor individer ikke tolkes som repræsentanter for en fælles kultur, men som meningsskabende aktører i dynamiske kulturelle processer (Kragh og Nørgaard, 2016, s. 511). Som nævnt sætter Banks og også Jan Kampmann selv lighedstegn mellem de to begreber multikulturel og interkulturel undervisning. Ud fra den betragtning ville det være lige så korrekt at anvende begrebet *multikulturel* som det ville være at bruge *interkulturel*, men ud fra en erfaring som debattør kommunikerer begrebet *multikulturel* en politisk stillingtagen og konnoteres i daglig brug en forståelse af kulturbegrebet, som kobler sig på et klassisk kulturbegreb – derfor vurderer jeg her, at begrebet *interkulturel* tydeligere kommunikerer, hvad der reelt udgør yderpunktet modsat den monokulturelle kulturforståelse i kontinuum 1.

Med det in mente rammesætter Jan Kampmann således fint dette afsnit, når han med reference til en samfundsmæssig integrationsproces, hvor mennesker defacto trækker på divergerende kulturelle præferencer, påpeger, at man kan: *"... beslutte at møde en sådan sammenhæng med ønsket om at udvikle multikulturalisme [interkulturalisme], som værdsætter diversiteten og betragter det som en berigelse af et samfund, at man har en diversitet af religiøse, kulturelle og etniske orienteringer. På den anden side kan man i stedet møde den med intentionen om, at udvikle eller fastholde monokulturalisme, som insisterer på fastholdelsen af, at det er den oprindelige nationale kultur, der værdsættes..."* (Kampman, 2016, s. 609-10).

Jeg har med afsæt i det ovenstående valgt at illustrere det første kontinuum som det fremgår i model 1.

Model 1:



Kontinuum nr.2

Det andet kontinuum udgøres af yderpunkter, hvor kultur på den ene side tænkes som noget man *er* og på den anden side noget, man *gør*. Professor i antropologi Gerd Bauman, der er inspirationskilden til det andet kontinuum, påpeger, at der er en *"... risk of oversimplifying matters..."* (Bauman, 1999, s. 24) i processen

med at kategorisere kulturforståelser, sådan som det er tilfældet med de to kontinua, der udgør fundamentet for denne undersøgelse. Det er derfor vigtigt at påpege, at dimensionerne i kontinuum nr. 2 vil ikke til enhver tid naturligt kunne adskilles fra aksens mono- og interkulturelt; adskillelsen af akserne i kontinuum 1 og kontinuum 2 er et analytisk greb, som skal bidrage til at pege på, at kultur både kan forstås som noget henholdsvis fælles og noget individuelt, ligesom man kan gribe kulturanalyser an ud fra en akse, der peger på kultur som noget man *har* i kræft af et kulturelt tilhørsforhold (enten mono- eller interkulturelt forstået) eller noget man *gør* – altså udmønter i produkter, handlinger, samvæsmønstre etc.

Nysgerrigheden på at opstille denne akse tager på den ene side afsæt i en forestilling om, at *gørens-dimensionen* ikke traditionelt har fyldt meget i historiefaget, hvor viden om fortiden ofte har været doceret fra lærer til elev. I prøvevejledningen for faget kan man dog læse, at eleverne efter endt undervisning skal kunne anvende forskellige kulturteknikker til at understøtte faglige pointer (Undervisningsministeriet, 2018c, s. 12), ligesom der inden for den historiedidaktiske diskurs i mange år har eksisteret en skelnen mellem at være historieskabt og historieskabende – mere om det i afsnittet *Forankring i en historiefaglig diskurs*.

Opdelingen mellem kultur som noget man *er* og noget, der har en ekspressiv eller skabende *gør-dimension* kan genfindes i den danske kulturforsker Johan Fjord Jensens dobbelte kulturbegreb. I det dobbelte kulturbegreb beskriver Fjord Jensen det som om kulturen udgøres af to forhold – henholdsvis noget man *kan have* mere eller mindre af eller noget *man er*.

Når kultur i den første forståelse betragtes som noget man kan have, så handler det for Fjord Jensen om "... *æstetiske og intellektuelle produkter, man kan tilegne sig eller måske selv frembringe, men den kan også være spil, man er tilskuer til eller deltager i.*" (Fjord Jensen, 1999, s. 39). Den ekspressive *gør-dimension*, genfindes ligeledes hos den tyske filosof Ernst Cassirer, der beskriver, hvordan mennesket adskiller sig fra dyr ved at skabe symboler, der materialiseres gennem krop og handling i form af kunst, myter, sprog og religion (Cassirer, 1999, s. 42). Historisk set argumenterer Fjord Jensen for, at dette kulturbegreb udgøres af to semantiske felter, hvor kulturen forstås som henholdsvis bearbejdelse af natur og som det mennesket er i stand til at gøre med sig selv – disse felter smelter ifølge Fjord Jensen sammen til den *universalistiske kulturopfattelse* (Fjord Jensen, 1999, s. 44).

Kobler man denne kulturforståelse til begreberne i kontinuum 1 kan man fx spørge, hvilke handlinger eller artefakter, der hører til det at være dansk - som ét eksempel på det monokulturelle - eller med et

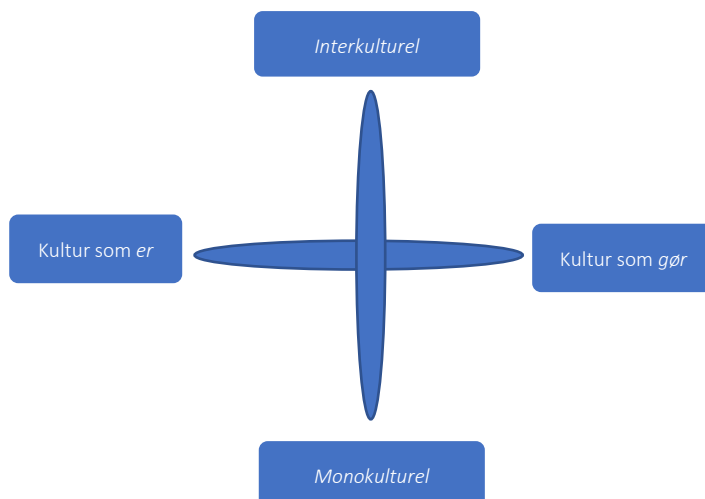
interkulturelt perspektiv, hvordan den enkeltes mangfoldige kulturelle præference manifesterer sig i sprog, kunst eller lignende.

Modsat *gør-dimensionen* i både Fjord Jensens dobbelte kulturbegreb og i kontinuum 2 finder man kultur som noget man *er* - eller sagt på en anden måde, noget man *er en del af* (Fjord Jensen, 1999, side 40). Det interessante for denne dimension er, at det som oftest ikke er noget, man bevidst indgår i – det er så at sige totaliteten af det, der får en given kulturel sammenhæng til at fremstå som netop en sammenhæng. Ud fra et undersøgelsesmæssigt perspektiv er det interessante ved dette perspektiv, at det ikke lader sig gøre at beskrive disse sammenhænge eller totaliteter, hvis man selv er en del af den pågældende totalitet (Fjord Jensen, 1999, side 54). Skal man derfor i et mono-kulturelt perspektiv beskrive dansk kultur, må man gøre det i modsætning til en anden national kultur.

Anlægger man derimod et interkulturelt perspektiv udfordres opstillingen af de to kontinua en anelse, idet den enkelte ikke, som det er formuleret af Fjord Jensen, i sig selv forstås som værende en del af en given totalitet. Det lader sig med andre ord ikke gøre at tale om totaliteten af hyperindividualiserede kulturelle præferencer. Skal man således tale meningsfuld om dette, som en position der kan afsøges i undervisningen gennem observation, handler det om, hvorvidt eleven aktiveres i de meningskabende processer eller om der så at sige doceres kompleksitet – fortæller vi eleverne, at mennesker trækker på komplekse præferencer eller undersøger de aktivt egne og andres kulturelle og historiske symboler? Mere om det i afsnittet *Forankring i en historiefaglig diskurs*.

Som det løbende er illustreret i udlægningen af kontinuum 2 kan både det mono- og interkulturelle kulturforståelse udlægges på en akse mellem kultur som *er* og kultur som *gør*, hvorfor det dobbelte kontinua illustreres som det fremgår af model 2.

Model 2:



Forankring i en historiefaglig diskurs

I de foregående afsnit er der nu opridset fire positioner inden for det kulturteoretiske felt, som i par udgør hvert deres kontinuum. Hvordan de to par, *mono- og interkulturel* samt kultur som *er-* eller *gør*, kan operationaliseres til en analysemodel, udfoldes i afsnittet *Den didaktiske relationsmodel – kategorier af didaktiske valg*. I dette afsnit vil det blive belyst, hvordan de fire positioner kan genfindes inden for en historiedidaktisk kontekst – både i den overordnede didaktiske diskurs, som både omfatter den teoretiske diskurs om faget, men også fagets formål og undervisningsvejledninger, som de har set ud over tid. Med henblik på at vise tilstedeværelsen af de præsenterede kulturforståelser i de eksisterende beskrivelser af faget på det formelle læreplansniveau, vil der ligeledes blive inddraget eksempler fra fagets faghæfte, som det så ud til tidligst juni 2019. Når det formuleres på denne lidt kryptiske måde, er det fordi faghæftet – læseplan samt undervisningsvejledning - for historiefaget, på linje med de øvrige fag i grundskolen, netop er blevet genskrevet, men ikke offentliggøres før der er valgt en ny undervisningsminister i forlængelse af folketingsvalget 5.juni. Som nævnt i indledningen har jeg selv haft en aktiv rolle i denne genskrivning som ét af to medlemmer i ministeriets skrivegruppe for historie.

Det følgende afsnit går således på to ben. For det første et ønske om at vise, hvordan faget har været kamplads mellem forskellige kulturforståelser over tid og for det andet en ambition om at påpege disse kulturforståelsers tilstedeværelse i og omkring det nuværende historiefag.

Det monokulturelle historiefag

Den monokulturelle nationale kulturforståelse, som Herder inden for konteksten af denne opgaver repræsenterer, har sat sit tydelige spor i historieundervisningen allerede før det blev et selvstændigt fag med det Sthyrskke cirkulære af 6. april 1900 (danmarkshistorien.dk, 2012b). Indtil dette tidspunkt havde historieundervisning været en integreret del af danskundervisningen (skrivning), hvor et nedslag i 1814 loven viser, at formålet med historie i skolen - allerede før faget fik sin egen skemaposition, var at "*danne Børnenes Sindelag*" så de fik "*...Begreb om deres Fædrelands Historie og Geographie*" (danmarkshistorien.dk, 2012a). Med den Blå Betænkning i 1960 skrives de nationalistiske formuleringer ud af historiefagets formål (Larsen, 2012, s. 23), men med ændringen af faget i 1984 og tilblivelsen af faghæftet *Historie 84* argumenterer lektor Claus Hass for, at faget begynder en form for re-traditionalisering og revitalisering af "*dén danske historie*" og "*dén danske kultur*" (Hass, 2014, s. 64). At relationen mellem den formelle læreplans formuleringer om en national identitet og den opfattede eller praktiserede læseplan kan være mere eller mindre åbenlyse fremgår af afgrænsningen, men tager man Hass' undersøgelse af historielærernes forståelse af den formelle læseplan for pålydende, kan der – trods

stor usikkerhed - spores en øget national bevidsthed som Hass' argumenterer for, blandt andet er en konsekvens af at faget i 2009 blev tilføjet en kanonliste med 29 obligatoriske punkter (Hass, 2014, s. 132). Leder man i de eksisterende formuleringer af faget fremgår det, at formålet kobler sig på en tænkning om dansk kultur og historie formuleret i ental (Undervisningsministeriet, 2018d), men anvender man derimod læseplanen og fagets vejledning som optik til at forstå, hvori det særligt danske i kulturen eller historien består, er det, som det også bemærkes i indledningen, meget lidt koncist, hvori dette består. Det må bemærkes, at der skal søges overordentlig grundigt for at kunne finde belæg for en monokulturel forståelse af faget - med mindre man tolker det samlede princip for den danske mono-kultur som værende flerkulturel og/eller demokratisk. I denne undersøgelses sammenhæng må dette betragtes som en mulighed i kraft af den kontinuelle opstilling, men for det analytiske grebs skyld skal positionerne alligevel forsøges adskilt. Skal man derfor alligevel pege på formuleringer, som kan tendere et monokulturelt perspektiv koblet til det nationale, som hos Herder, er det fx værd at hæfte sig ved, den etnocentrerede vinkling af historiekanonens formuleringer af de historiske nedslag. *Ophævelse af slavehandlen* kunne for det første være et internationalt tema, som ikke i udgangspunktet kobler sig på den danske kolonihistorie. Kanonudvalget kunne, jf. opdraget om at kanonpunkterne skulle repræsentere "...væsentlige brud eller forandringer eller de har en symbolværdi, der giver klare signaler om indhold og muligheder for perspektivering" (Undervisningsministeriet, 2006), have formuleret sig uden – bevidst eller ubevidst, at stille sig på "den gode side af historien". For at slavehandlen eller stavnsbåndet kan ophæves, må der således også være gået en periode forud, som kunne have været markeret ved begyndelsen. Som det understreges i afsnit 4.1 i læseplanen for historiefaget er "*Historiske perioder er konstruktioner, hvor eftertiden har udpeget særlige kendetegn ved et tidsafsnit...*" (Undervisningsministeriet, 2018d). Anskuer man kanon i dette lys fremstår kanonens positive vinklinger – **ophævelse af slavehandlen**, **ophævelse af stavnsbåndet**, og i øvrigt det udprægede fokus på fortidens store mænd og centrale begivenheder – som et argument for, at nationalromantikens tankegods, som fx var inspireret af Herder, stadig har liv i det nuværende historiefag. At det er mere nuanceret end som så, og at der kan anlægges væsensforskellige optikker på faget, fremgår af de følgende afsnit.

Det interkulturelle historiefag

Hvad angår det interkulturelle kulturbegreb er et sådant mindre kontinuerligt til stede i fagets formålsbeskrivelser og når det kommer til at pege på en praksisorienteret interkulturel kulturforståelse, så får analysen potentielt et anakronistisk islæt, da kulturbegrebet – som tidligere påpeget – er udviklet over de seneste årtier. Tager man alligevel den analytiske præmis om at identificere interkulturelle tendenser på sig, er det muligt at pege på både et interkulturelt perspektiv, baseret på det Butters og Bøndergaard

tidligere i specialet er citeret for at kalde det klassiske kulturbegreb, og det som de benævner *det praksisorienterede*.

Ved nedslag på det formelle læreplansniveau kan det anskueliggøres, at ambitionen om at styrke den interkulturelle undervisning genfindes flere steder over tid. Sten Larsen argumenterer for, at udfordringen af det nationalt orienterede historiefag fra det Sthyrskke cirkulære hænger sammen med *kundskabsgørelsen* (Larsen, 2012, side 22) af faget. Fx i den førromtalte Blå Betænkning, hvor de mono-kulturelle formuleringer om nation og fædreland udfordres. Selvom det i betænkningen bemærkes, at danmarkshistorien bør være central i de første syv skoleår, ekspliciteres et tydeligt interkulturelt perspektiv, - med afsæt i et klassisk kulturbegreb (Butters og Bøndergaard, 2010, s. 101). Det ses i formuleringen hentet fra fagets formål, hvor det fremgår at faget har *"... det mål for øje at gøre børnene interesserede i de igangværende bestræbelser for at løse menneskehedens fælles problemer i et godt og fordrageligt internationalt samarbejde."* (Undervisningsministeriet, 1960, s. 117). Det er interessante er nok så meget målet om, at eleverne skal kunne indgå som borgere i en international kontekst, men at der tilmed omtales kulturer i flertal (Undervisningsministeriet, 1960, s. 117). Italesættelsen af en flerkulturel præmis er både et klar brud med den hidtidige monokulturelle tilgang og en åbning imod en større kompleksitet i kulturforståelsen end det tidligere havde være tilfældet på formålsniveau for historiefaget. I lovgivningen fra 1981, som siden er blevet tilskrevet at være kulminationen på marxismens indvirkning på faget (Thomsen, 2013), får kompleksiteten i kulturforståelsen endnu en tand. Det fremgår her, at historie skal forstås som et redskab til at forstå baggrunden for de modsætninger undervisningsvejledningen implicerer er en del af samfundet. Det er en central erkendelse, at: *"... andre tider også har haft modsætningsforhold, afhængig af de grundlæggende vilkår, mennesker har levet under, og de tanker, de har udviklet om mennesker og samfund. Historien vil give kendskab til, at modsætningerne har været en drivkraft i menneskers udvikling af nye samfundsformer."* (Undervisningsministeriet, 1981, s. 9). Det tilføjes ydermere, at *"Et demokratisk samfund bygger på brydningen mellem forskellige meninger og samfundsopfattelser. I historieundervisningen må eleverne derfor lære at stille divergerende opfattelser af samfundsudviklingen over for hinanden og at klargøre sig konsekvenserne af det forhold, at divergensen eksisterer i samfundet."* (Undervisningsministeriet, 1981, s. 9). Også i dette faghæfte præsenteres historien i udgangspunktet som *Den danske historie*. Det bemærkelsesværdige i forhold til den interkulturelle dimension er, at der her er beskrevet en forståelse af det danske samfund som rummende en klar kulturel mangfoldighed som samtidig anses for en styrke. Formuleringerne i faghæftet åbner således både op for en kulturforståelse a la Banks, hvor den enkelte ikke i udgangspunktet anses for tilhørende én majoritetsgruppe, der naturligt udgør omdrejningspunktet for undervisningen. Der er åbnet op for divergerende fortolkninger af fortiden og historiefaget skal bidrage eleverne med kompetencerne til at navigere i et mangfoldigt kulturelt

landskab, hvilket er hensigten bag både det interkulturelle perspektiv, baseret på det klassiske kulturbegreb, og den praksisorienterede interkulturelle undervisning.

Jf. en præmis om, at en interkulturel praksis i historieundervisningen kræver en undersøgende tilgang til faget og skal trække på de pædagogiske elementer, der tidligere er opstillet med inspiration fra Banks og Kampmann, så har det interkulturelle perspektiv en klar rolle i historiefaget som det er formuleret idag. Eksemplerne her knytter sig til elementerne *Indholdsintegration*, *Fordomsreduktion* og *Videnskonstruktion* og udelukker *Lighedsskabende pædagogik* og *Skolestruktur der understøtter empowerment* ud fra en forståelse af, at de to elementer ikke alene løftes i et enkelt fag, men er karakteristika for fællesskabet mellem fagene.

Hvad angår indholdsintegration, så er det centralt for faget, at det ikke er formuleret med udgangspunkt i et specifikt indhold. Faget er formuleret på baggrund af tre overordnede kompetenceområder (Undervisningsministeriet, 2018b) og åbner derfor mulighed for at arbejde ud fra forskellige kulturelle perspektiver. De 29 kanonpunkter kan anskues som en monokulturel modvægt til dette, men som det fremgår bør kanonpunkterne højst lægge beslag på 25 % af undervisningen (Undervisningsministeriet, 2018b, side 6) og der er ikke noget krav til, hvordan kanonpunkterne udfoldes eller belyses.

Når det drejer sig om fordomsreduktion giver kombinationen af kildekritik og kompetenceområdet *historiebrugs* fokus på, at *"...den fortalte historie vil være påvirket af ophavsmandens sigte med den eller forestilling om, hvad den skal bruges til."* (Undervisningsministeriet, 2018b, side 5) rig mulighed for sammen med eleverne at gå undersøgende til de majoritetsfortællinger, der måtte kunne identificeres i faget. Elementet *videnskonstruktion* er ligeledes present i faget, hvor fx formuleringen om at et *"...læremiddels fremstilling af et begivenhedsforløb ikke – og kan aldrig blive – sandheden om, hvad der faktisk er sket."* (Undervisningsministeriet, 2018b, side 2) befordrer en elevposition, hvor eleven i mindre grad er videnskonsument og i højere grad må anses for værende vidensproducent.

Man både er og gør historie

Som tidligere nævnt peger Fjord Jensen med sit dobbelte kulturbegreb på en forståelse af mennesket, hvor denne på den ene side *er* noget i kraft af sit kulturelle tilhørsforhold og samtidig *gør* noget aktivt med det kulturelle bagkatalog i form af handlinger, hvortil der er knyttet symboler og artefakter. I den historiedidaktiske diskurs genfindes denne opdeling i begrebet *historiebevidsthed*, hvorom Bernard Eric Jensen, lektor ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, skriver: *"Mennesker bliver handlingsduelige ved at tilegne sig og bearbejde de være-og handlemåder, der foreligger i det samfund, de lever og virker i."*

Deres historieskabte karakter må forstås i lyset af de former for historiebevidsthed, de tilegner sig og udvikler gennem deres livsløb i samspil med andre, og deres historieskabende virksomhed må forstås med udgangspunkt i de måder, de kobler og bruger deres fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventninger i hverdagslivet." (Jensen, 1996, s. 6). Det interessante ved historiebevidsthedsbegrebet er, at det indsætter historie som et menneskeligt grundvilkår, altså et fænomen som eksisterer uden for den faglige ramme af fx historieundervisning eller historie som videnskabelig disciplin. Begreberne *historie* og *kultur* bliver på den måde nært beslægtede i den forstand, at de kan erstatte hinanden uden at der, inden for rammerne af denne undersøgelse, opstår forstyrrelser i forhold til betydningen. *Historieskabt* og *historieskabende* kan i realiteten benævnes *kulturskabt* og *kulturskabende* og bliver på den måde en form for habitus-begreb som både knytter sig til individuel som kollektiv habitus jf. kontinuummet mellem det mono- og interkulturelle perspektiv.

Som Jensen påpeger vedrører begrebet historiebevidsthed "*... det sagsforhold, at der i et menneske- og samfundsliv indgår et samspil mellem noget fortidigt, nutidigt og fremtidigt. Det vigtige er den bagvedliggende forståelse af tid.*" (Jensen, 2017, s. 14). Ved at anskue historie som et dynamisk grundvilkår, der er styrende for vores bevidsthed og dermed tolkning af verden, adskiller Jensen historie fra en forståelse af historie som kronologisk tid, hvor fortid, nutid og fremtid slavisk følger hinanden (Jensen, 2017, s. 14). Lader man kulturforståelserne fra kontinuum 1 betinge anvendelsen af historiebevidsthedsbegrebet ville man i et monokulturelt perspektiv være optaget af, hvilken bevidsthed om fortiden, der konstituerer et givent fællesskab eller i et fællesskabsopbyggende perspektiv; hvilken bevidsthed om fortiden, forstået som viden om fortiden, der skal til for at fremtidige generationer kan stå på skuldrene af fortidige. I et interkulturelt perspektiv må begrebet anvendes ud fra en præmis om, at den enkelte potentielt trækker på forskellige historiebevidstheder afhængigt af, hvilken kontekst der er tale om, og hvilket formål der ønskes tjent. At anvende historiebevidsthedsbegrebet til at illustrere kontinuet mellem historie som *er* og *gør* er således nærliggende, idet Bernard Eric Jensen selv peger på positionerne som indbyrdes afhængige (Jensen, 2017, s. 176). Hvor Jensen argumenterer for, at både det historieskabte (historiefrembragte) og det historieskabende (historiefrembringende) skal forstås som skalabegreber, hvor man kan være mere eller mindre af både det ene og det andet, så anvendes begrebet i forbindelse med kontinuum 2 ud fra en forståelse, hvor begreberne nok er indbyrdes afhængige, men hvor der i en given didaktisk sammenhæng vil kunne identificeres en præference eller en overvægt af enten *er* eller *gør*.

Inden for videnskabsfaget historie har den måde at forstå historie, som er udtrykt i historiebevidsthedsbegrebet, haft en rolle siden 1970'erne, hvor blandt andre den tyske historiker Reinhart

Koselleck argumenterede for, at historie til enhver tid må forstås som værende "... konstitueret af handlende og lidende menneskers erfaringer og forventninger." (Jensen, 2017, side 22). På formålsniveau i grundskolen optræder begrebet imidlertid først fra 1995, hvor det indskrives som dét centrale begreb og på den måde bliver et led i at bryde med historieundervisningens fortidsfiksering (Larsen, 2012, s. 30). Til trods for, at begrebet allerede fra begyndelsen møder hård kritik og en frygt for, at faget med begrebet akademiseres, så vedbliver historiebevidsthedsbegrebet at være centralt både i historiefagets fagformål fra 2009 (Undervisningsministeriet, 2009, s. 3) og efter opdateringen i 2018. Nu tidligere lektor ved University College Copenhagen Sten Larsen argumenterer imidlertid for, at omformuleringen fra *historiebevidsthed* til *historisk bevidsthed* samt vægtningen af eleven som historieskabt frem for historieskabende betyder en regression for historiedidaktikken (Larsen, 2012, s. 34). At historie, som overskriften påpeger, både er noget man *er* og *gør*, fremgår eksplicit af fagets læseplan som den så ud efter opdateringen i 2018, hvor Jensens forståelse af historie som et menneskeligt grundvilkår udtrykkes i formuleringen "...det er et eksistentielt grundvilkår, at vi er historieskabte og medskabere af historien." (Undervisningsministeriet, 2018e, side 3).

Alle fire yderpunkter i de opstillede kontinua kan altså genfindes i de nuværende ministerielle formuleringer af faget. Dette tjener for det første som illustration til det formålstjenestelige i at opstille parrene i kontinua og ikke dikotomier. Ud over det understreger det samtidig pointen med modellen *Interkulturel fagundervisning* (Bilag 5), hvor det er centralt, at fagets forskellige dimensioner kan tolkes gennem grundlæggende forskellige kulturforståelser og at læreren derfor må være klædt på til netop dette, for ikke ukritisk at overtage kulturforståelser fra læremidler, kolleger eller den politiske diskurs, når de løbende didaktiserer og træffer valg i og omkring undervisningen.

Hvad betyder didaktiske valg?

Som tidligere professor i pædagogik ved Oslo universitet Bjørg B. Gundem påpeger, findes der ikke én entydig definition på, hvad didaktik er (Gundem, 2000, side 235). Af selvsamme grund er det målet med dette afsnit at udfolde, hvilket teoretisk afsæt der er for undersøgelsen, når det kommer til begrebet didaktik og deraf også problemformulerings formulering om *lærernes didaktiske valg*.

Etymologisk kommer begrebet af det græske ord *didaskhein*, som i det antikke Grækenland refererede til det at formidle i bred forstand fx gennem skuespil eller litterære og filosofiske skrifter (Imsen, 2005, s.34) Hvordan begrebet didaktik anvendes i dag har dog forskellig betydning afhængigt af, hvilket geografisk eller filosofisk nedslag man laver og hvilket historisk nedslag man henter sit tankegods fra. Det kan derfor heller ikke meningsfuldt påstås, at dette afsnit fuldstændigt afgrænser hverken begrebet eller forskningsfeltet

omkring. Karakteristikken af feltet er hentet fra Bjørg B. Gundem, som selv peger på, at opdelingen kun er én af flere måder at sætte skel i den uddannelsesvidenskabelige anvendelse af begrebet (Gundem, 2000, s. 235). Trods diversiteten i didaktikbegrebet peger B. Gundem på, at der er tre dimensioner, som altid er til stede – det drejer sig om *hvad* der skal undervises i, *hvordan* der skal undervises, og *hvorfor* noget skal læres (Gundem, 2000, s. 236). Som det er udfoldet i afsnittet *Afgrænsning af genstandsfeltet* finder dette speciales undersøgelse sted i koblingen mellem den opfattede og den praktiserede læseplan. Det er derfor relevant, som B. Gundem med reference til Stefan Hopman og Kurt Riquarts påpeger, at didaktik ligeledes kan begribes på tre forskellige niveauer – et teoretisk-videnskabeligt niveau, hvor begrebet afgrænser et videnskabeligt felt, et praktisk niveau, hvor didaktik praktiseres og et diskursivt niveau, hvor begrebet er en diskursiv ramme om dialogen mellem lærere og andre aktører, som beskæftiger sig med undervisning (Gundem, 2000, s. 237). Både det praktiske og det diskursive niveau kan siges at være relevant i forbindelse med en undersøgelse af koblingen mellem lærerens valg og den opfattede læseplan. Det skal forstås på den måde, at læreren i undervisningen både *før* og i undervisningen træffer valg for, *hvad* og *hvordan* der skal undervises ligesom der rent diskursivt, selv hvis læreren ikke *gør* sig det bevidst, kan fremanalyseres argumenter for de foretagne valg. På det diskursive niveau finder man ligeledes lærerens direkte italesættelse af både undervisningens *hvad* og *hvordan*, men måske i særlig grad *hvorfor*. Med risiko for at forsimple forståelsen af både didaktikken og læreplansniveauerne, så kan man med Hopman og Riquart, samt Gundems opdeling mellem *hvad*, *hvordan* og *hvorfor* sige, at undersøgelsen med udgangspunkt i *hvad*, og *hvordan* ønsker at afsøge koblingen mellem den diskurs om undervisning, læreren skaber i forhold til undervisningens – *hvorfor* – på henholdsvis det opfattede og det praktiserede læreplansniveau. Dette udfoldes yderligere i afsnittet *Observationer, interviews og koblingen imellem*.

Selvom der er store forskelle mellem Bjørg Gundem og Sigmund Ongstad, og Ongstad på nogle områder differentierer sig i forhold til *hvad*, *hvorfor*, *hvordan*-didaktikken (Ongstad, 2004, s. 25), ligger der et interessant greb i at låne fra Ongstads forståelse af didaktik, når *hvad*, *hvorfor* og *hvordan* skal undersøges med henblik på at identificere grundlæggende kulturforståelser. For Ongstad er (fag)didaktik forstået som refleksion og kommunikation af alt, hvad der er relevant for et fag i relation til faget selv (Ongstad, 2004, s. 25). I Ongstads optik betyder det fx, at: "*handlinger i skolens praksis, som følger som konsekvens* [af lærerens refleksion], *ikke ses som didaktik, men som symptomer på fag-/didaktik.*" (Ongstad, 2018, s. 56). Som en del af det teoretiske fundament for denne undersøgelse udlægges Ongstads ræsonnement som; at vise en film om Romerriget er ikke i sig selv et didaktisk valg, det er refleksionen og kommunikationen omkring, hvorfor en film om Romerriget er relevant i historiefaget, der *gør* det til et didaktisk valg.

Når dette perspektiv anvendes til at undersøge koblingen mellem den opfattede og den praktiserede læseplan gøres det således ud fra en forståelse af de enkelte aktiviteter og konkrete fysiske handlinger i den specifikke undervisningssituation, som det Ongstad kalder et *symptom*. I denne undersøgelse sættes der, på baggrund af Ongstads tænkning, lighedstegn mellem *symptom* og *valg*, således, at det er den sammenhæng symptomet, eller valget kommunikerer og reflekteres ind i, der iscenesætter valget som didaktisk.

Opsummerende kan det derfor siges, at *lærerens didaktiske valg* både refererer til undervisningens *hvad*, *hvorfor* og *hvordan* ud fra en forståelse af, at det er den reflektive og kommunikative sammenhæng (hvorfor) læreren skaber for sine valg (hvad og hvordan) der kontekstualiserer valgene som didaktiske.

Den didaktiske relationsmodel – kategorier af didaktiske valg

I forbindelse med pilotafprøvningen af metodedesignet oplevede jeg, som det vil fremgå af afsnittet *Forstyrret af virkeligheden – pilotafprøvning af metodedesign*, et behov for at konkretisere terminologien *lærerens didaktiske valg*. For at være i tråd med undersøgelsens grundtanke, er det mit ønske at gøre det på en måde, hvor det stadig er muligt at spørge bredt rundt om lærerens praksis, så didaktiske valg fastholdes som en bred betegnelse. Samtidig skal konkretiseringen tjene det formål at styre interviewerens fokus i interviewsituationen. Dette er muligt ved at gøre brug af *Den didaktiske relationsmodel*, som den er præsenteret af de norske forskere Hilde Hiim og Else Hippe i *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling* (Hiim og Hippe, 2007). Hiim og Hippe definerer netop deres didaktiske tænkning som bred i modsætning til en snæver indholds- eller målfokuseret didaktikforståelse og peger på seks kategorier, der tilsammen kan anvendes som "... udkast til at forstå virkeligheden." (Hiim og Hippe, 2007, s. 75.) De seks kategorier refereres kort herunder. Kategorierne skal forstås som relationelt forbundne og opstilles derfor af Hiim og Hippe i "diamantform" (Hiim og Hippe, 2007, s. 73). De seks kategorier er:

- Læringsforudsætninger; "*De psykiske, fysiske, sociale og faglige muligheder og problemer, eleven har på forskellige områder i forhold til den aktuelle undervisning.*" (Hiim og Hippe, 2007, s. 134).
- Rammefaktorer; kan generelt beskrives som de "... forhold der muliggør og begrænser undervisning og læring indenfor den givne didaktiske sammenhæng." (Hiim og Hippe, 2007, s. 171). Inden for rammerne af denne undersøgelse er rammefaktorer forstået som konkrete rammer fx fysiske og digitale - ikke fx lovgivningsmæssige eller lokalpolitiske rammer.
- Mål; Det som eleven forventes at skulle lære. I denne undersøgelses kontekst forstået som lærerens forventning og fx ikke mål hentet direkte fra det formelle læreplansniveau (Hiim og Hippe, 2007, s. 175).

- Indhold; Det undervisningen drejer sig om (Hiim og Hippe, 2007, s. 195).
- Læreprocessen; Dette element handler om, hvilke arbejdsmåder og undervisningsmetoder der vurderes relevante i relation til de andre elementer i relationsmodellen (Hiim og Hippe, 2007, s. 246).
- Vurdering; relaterer sig grundlæggende til, hvad, hvordan og hvorfor der vurderes (Hiim og Hippe, 2007, s. 261).

Som analytisk greb med henblik på at anvende elementerne i *Den didaktiske relationsmodel* til at undersøge kulturforståelser i historiefaget, er de seks dimensioner omsat som de kan se ud, når interessen er at identificere fænomenet kulturforståelse(r) i en historiedidaktisk sammenhæng.

Model 3: *Den didaktiske relationsmodel i et kulturteoretisk og historiedidaktisk perspektiv*

Læringsforudsætninger: "Hvilke kulturelle forudsætninger tilskrives eleven i forbindelse med den aktuelle undervisning?"	Monokulturel	En identitet eller et kulturelt referencepunkt fx nationalt.
	Interkulturel	Mange kulturelle referencer som afhænger af roller og kontekster.
	Kultur som er	Betinget af et relativt statisk kulturelt tilhørsforhold.
	Kultur som gør	Dynamisk og kulturskabende.
Vurdering: "Hvad evalueres? Hvordan evalueres og hvorfor? Hvad er ros, anerkendelse, feedback fx rettet mod?"	Monokulturel	Reproduktion af et nationalt masternarrativ.
	Interkulturel	Fx kompetencerne til analysere eller identificere tendens.
	Kultur som er	Genfortælling, faktatjek – hvordan var det?
	Kultur som gør	Proces- og produktorienteret i den forstand at historien løbende genforhandles og finder nye udtryk.
Læreprocessen: "Hvordan kan valgt af arbejdsformer og metoder ses som udtryk for en	Monokulturel	Tilpasning i forhold til en majoritetskultur eller majoritetsfortælling.

forventning til, hvordan børn lærer"	Interkulturel	Arbejder undersøgende og analyserende.
	Kultur som er	Eleven får "doceret" viden.
	Kultur som gør	Eleven er aktiv og <i>vidensskabende</i> . Handling og fortolkning.
Indhold: "Hvad udgør undervisningens genstandsfelt?"	Monokulturel	Nationalt orienteret fortælling.
	Interkulturel	Kompetenceorienteret fx fokus på historiske metoder eller historiebrug.
	Kultur som er	Viden om den sande fortid. (1.ordens viden) *
	Kultur som gør	Viden om, hvordan viden konstrueres. (2.ordens viden) **
Mål: "Hvad er målet for aktiviteten?"	Monokulturel	Reproduktion af national eller etnocentrisk konsensushistorie. Eleven kan genfortælle eller genskabe.
	Interkulturel	At opbygge generelle kompetencer gennem arbejde og brug af fortiden. Fx evnen til at stille spørgsmål til "det ukendte".
	Kultur som er	" <i>Eleven skal forstå, hvor de kommer fra.</i> "
	Kultur som gør	" <i>Eleven skal sættes i stand til aktivt at forme og skabe kultur/historie.</i> "
Rammefaktorer***: "Hvilke "rum" er tilgængelige i forbindelse med undervisningen?"	Monokulturel	Klassen adresseres som en kulturelt homogen størrelse.
	Interkulturel	Klassen italesættes med udgangspunkt i individualiserede kulturelle præferencer.

	Kultur som er	Sidder eleverne fx alle rettet mod læreren, som kan "overhøre" klassen.
	Kultur som gør	Sidder eleverne i gruppeformationer, som lægger op til gensidig udveksling.

* 1.ordensviden er viden om historie som indhold fx med fokus på hvad, hvem og hvornår (Knudsen, H.E., Poulsen J.A., Bjerre, L og Petersen, N., 2015, s. 15)

** 2.ordensviden beskrives som "... discipliner, organisationsprincipper og koncepter for, hvordan fortællinger om fortiden bliver til, organiseres og udvælges." (Knudsen, H.E., Poulsen J.A., Bjerre, L og Petersen, N., 2015, s. 16).

*** I kraft af at undersøgelsen fx ikke er optaget af det formelle læreplansniveau refererer *Rammefaktorer* og "rum" i denne sammenhæng til det kulturelle rum læreren iscenesætter. Rammefaktorer kommer i den forstand til at minde om kategorien *Læringsforudsætninger*. Operationaliseringen af *er* og *gør* under rammesætning er lavet med en opmærksomhed på, at der kun er tale om arbejdsbeskrivelser, som potentielt bør nuanceres af empirien. Både principielt og i praksis ville man fx godt kunne formidle en interkulturel forståelse i et rum, hvor eleverne alle sidder ensrettet.

Metode

I det følgende afsnit vil det blive udfoldet, hvilket metodisk design der ligger til grund for undersøgelsen af koblingen mellem de to læreplansniveauer og hvilke dilemmaer, der både opstår, men også forsøges løst rent metodisk. Som det også vil fremgå, er det metodiske og epistemologiske grundlag styrende for, hvordan model 3 - *Den didaktiske relationsmodel i et kulturteoretisk og historiedidaktisk perspektiv* - kan anvendes som metodisk og analytisk model til at indsamle og analysere data, hvorfor det også uddybes som illustrationer af henholdsvis indsamlings- og analyseprocessen (s. 31 og 35), hvordan og hvilken betydning undersøgelsens teoretiske fundament har i de forskellige sammenhænge. Afsnittet er for læsbarhedens skyld struktureret i følgende underafsnit; *Udvælgelse af undersøgelsesdeltagere* samt *Observationer, interviews og koblingen herimellem*.

Overordnet kan det siges, at undersøgelsen har et kvalitativt fænomenologisk udgangspunkt. I forlængelse af fænomenologiens ønske om at undersøge, hvordan et givent fænomen kommer til syne (Jacobsen, Tanggaard og Brinkmann, 2015, s. 217), er det ambitionen at undersøge, hvordan fænomenet *kulturforståelse* træder frem på henholdsvis det opfattede og det praktiserede niveau. Som Jacobsen, Tanggaard og Brinkmann understreger, så er det grundlæggende for fænomenologien, at man aldrig bør

tage det for givet, at: "... man ved, hvad en anden person føler, tænker eller ønsker [...] Vi bliver nødt til at spørge og lytte omhyggeligt, hvilket indebærer, at vi for en tid ser bort fra de antagelser, teorier og refleksioner, vi almindeligvis har om emnet." (Jacobsen, Tanggaard og Brinkmann, 2015, s. 217). I lyset af dette kan det virke paradoksalt, at der forud for undersøgelsen er foretaget en teoretisk afgrænsning af, hvilke kulturforståelser, det kan forventes der på spil. Det er dog ikke den fænomenologiske metodes udgangspunkt, at man som menneske generelt eller som forsker møder verden uden forudsætninger. Argumentet er nærmere, at man som forsker må anvende *epoché-reglen*, altså sætte parentes om sin forforståelse for at gå åbent til fænomenet og på den måde også forholde sig kritisk til den viden, man bringer med sig (Jacobsen, Tanggaard og Brinkmann, 2015, s. 229). Undersøgelsen vedkender sig på den måde et teoretisk framework modsat en tilgang, hvor forskeren "... starter sine undersøgelser, således at teorien så at sige udspringer eller opstår fra data." (Boelsen, 2015, s. 242). Den fænomenologiske tilgang er omdrejningspunktet i den forstand, at det er undersøgelsesdeltagernes oplevelse af fænomenet, der er genstand for undersøgelsen. I forlængelse af ovenstående er der på den måde truffet et bevidst valg at eksplicitere, hvilken teoretisk optik der ligger til grund for undersøgelsen med henblik på; 1. Bevidst at kunne sætte denne i parentes og 2. At kunne udfordre og problematisere det teoretiske fundament i det tilfælde, at empirien faktisk ikke lader sig kondensere til en størrelse, der er meningsfuld i den optrukne teoretiske ramme. En grundlæggende antagelse som baggrund for det er, at man risikerer at lade sig forblænde af forestillingen om, at man går forudsætningsløst til et felt. Både i mit tilfælde, hvor jeg har et indgående kendskab til feltet på forhånd og for andre, hvor kendskabet måtte være et andet, vil der være præferencer, kognitive skemaer, ideologier og kulturforståelser som bør udfordres af et teoretisk setup, som derefter kan anvendes eller sættes til side ved behov.

At der på forhånd er udarbejdet et analyseredskab, har den metodiske konsekvens, at konklusionen af analysen må forholde sig til, om de givne kategorier kan siges at have været meningsfulde i beskrivelsen af fænomenerne, som de trådte frem for undersøgelsesdeltagerne. Muligheden for diskrepans mellem fænomenet *kulturforståelse* som udlagt i teoriafsnittet og som det fremstår for undersøgelsesdeltagerne forekommer present. Grunden til det er, at tilstedeværelsen af de skitserede kulturforståelser omkring historiefaget er påvist ud fra det formelle læseplansniveau. Dette er gjort ud fra en tese om, at dette over tid har en påvirkning på historielærernes forståelse og de diskurser, der så at sige er mulige at læne sig op ad inden for faget som didaktisk kontekst.

Udvælgelse af undersøgelsesdeltagere

I forbindelse med udvælgelsen af undersøgelsesdeltagere har det været udgangspunktet at lokalisere historielærere i grundskolen, hvilket qua det danske skolesystems organisering udelukker henholdsvis uddannelsesniveauer over ligesom frie, private og efterskoler har været valgt fra. Der er i undersøgelsens interessefelt for så vidt ingen hindring for at undersøge koblingen mellem læreplansniveauer med udgangspunkt i andre skoletypers historielærere, men da model 1 og 2 blandt andet er udviklet på baggrund af formål, læseplaner og vejledninger i folkeskolen, er det nærlæggende at lave denne afgrænsning, da andre skoletyper ikke nødvendigvis er men kan være, påvirkede af andre ideologiske og kulturelle tilgange.

Skeler man til Folkeskoleloven for at indkredse kriterier for en historielærer i feltet, så fremgår det af §40 stk. 7 i Folkeskoleloven, at *"Kommunalbestyrelsen skal sikre, at lærerne i kommunens skolevæsen har undervisningskompetence fra læreruddannelsen eller tilsvarende faglig kompetence i de fag, som de underviser i (kompetencedækning)."* (Undervisningsministeriet, 2017). En historielærer kan derfor forstås både som en lærer med formel uddannelse i faget eller som en lærer, der gennem sit arbejdsliv har kvalificeret sig fagligt på en måde, der kan betegnes som *tilsvarende faglig kompetence*. Ifølge Danmarks Lærerforening, Skolelederforeningen, Børne- og Kulturchefforeningen og Kommunernes Landsforening betyder dette, at det er skolelederne der de facto vurderer, hvorvidt en historielærer er kvalificeret på trods af manglende formel kompetence i faget (DLF, Skolelederforeningen, Børne- og Kulturchefforeningen og KL, 2014). De overordnede kriterier for mine valg af undersøgelsesdeltagere er dermed, at der er tale om lærere i folkeskolen og at de har formel undervisningskompetence i historiefaget eller kompetencer som kvalificerer dem på samme niveau, som hvis de havde. Hvordan de enkelte lever op til det sidste krav er anført i præsentationen af de enkelte cases.

I den konkrete udvælgelse har jeg henvendt mig til historielærere i mit eget netværk. I forhold til min relation til de enkelte undersøgelsesdeltagere er ét væsentligt element værd at opholde sig ved lidt længere, idet det knytter sig til en diskussion om kvaliteten af undersøgelsens empiriske fundament. Spørgsmålet er grundlæggende, om relationerne til deltagerne kan siges at skabe en undersøgelse, som er udtryk for undersøgerens bias. Jeg vil angive to grunde til, at jeg ikke anser det for problematisk at undersøgelsesdeltagerne er valgt i mit eget netværk. For det første er det teoretiske fundament for undersøgelsen med til at styre det analytiske blik på en måde, så en given bias, hvis der måtte kunne identificeres en sådan, må henvises til det teoretiske fundament, fordi netop det teoretiske fundament er det styrende i både indsamlings- og analysesituationerne. Dette kobler sig på samme overvejelse, som vi blive udfoldet i afsnittet *Forstyrret af virkeligheden – pilotafprøvning af metodedesign*.

Det andet argument knytter sig til - som det også vil komme til at fremgå af afsnittet *Og koblingen herimellem* – at undersøgelsen potentielt har karakter af et tjek af, hvorvidt undersøgelsesdeltageren siger ét i interviewet og gør noget andet i praksis. Det er min erfaring fra udviklingsprogrammer og aktionslæringsforløb i en tidligere ansættelse, at enhver form for undersøgelse, som ikke enten har et meget klart og målrettet fokus eller som foregår på et tillidsbaseret grundlag, skaber en følelse hos undersøgelsesdeltageren af at blive kontrolleret. Det u hensigtsmæssige i det understreges af Kenneth E. Miller, som benytter sig af den canadiske sociolog Erving Goffmans begreber om *front-* (Goffman, 1956, side 13) og *backstage* (Goffman, 1956, s. 69) til at forklare, hvorfor en tillidsfuld relation mellem undersøger og undersøgelsesdeltager er hensigtsmæssig. Ved at italesætte *frontstage*-adfærd som: *“... self-protective, often manipulative modes of behavior used with strangers, societally defined superiors, and others with whom one feels a limited degree of interpersonal trust and intimacy.”* (Miller, 2004, s.221-222) implicerer Miller, at den undersøgte vil have en tendens til at opstille et usandt eller urealistisk billede af sig selv for at bevare sit *face* (Goffman, 1955, s. 222), hvis denne føler sig udstillet i situationen. I forlængelse af dette er det ikke alene et metodisk greb at anvende personer fra mit eksisterende netværk, det er ligeledes et forsøg på at håndtere den etiske dimension, som er nævnt her og som udfoldes yderligere i afsnittet *Og koblingen herimellem*.

Det grundlæggende argument for at anvende mit eksisterende netværk har således været at skabe så ærligt et datagrundlag som muligt. Det er derfor også relevant at påpege, at alle undersøgelsesdeltagere er personer, jeg aldrig tidligere har drøftet historiefag eller fagdidaktik med, hvorfor jeg alene på den baggrund ikke vurderer, at det har været muligt at lave en biased udvælgelse, som på den måde har kunnet have indflydelse på udfaldet af undersøgelsen.

Med en ambition om at skabe transparens fremgår en karakteristik af de enkelte undersøgelsesdeltagere i præsentationen af de enkelte datasæt (s.32-34).

Observationer, interviews og koblingen herimellem

Med henblik på, at illustrere undersøgelsesdesignets karakter vil de grundlæggende elementer blive præsenteret i det følgende afsnit, herunder også den metodiske kobling mellem henholdsvis observationer og interviews, idet netop koblingen er central for den senere analyse.

Observationer

I afsnittet *Hvad betyder didaktiske valg?* præciseres det, at handlinger, genstande, aktiviteter etc. ikke er at forstå som didaktiske i sig selv – det er refleksionen over disse *symptomer*, der ifølge Ongstad gør dem didaktiske. Handlingerne er i denne undersøgelse alligevel interessante som samtaleobjekter mellem

undersøgelsesdeltageren og jeg som undersøger – dette udfoldes i afsnittet *Og koblingen herimellem*. Det betyder, at observationerne 1: må kunne tages med fra selve observationsituationen til interviewsituationen og 2: ikke i tilstrækkelig grad er illustrative samtaleobjekter ved at der føres observationsnoter. Det er med det in mente, at observationerne er indsamlet som videoobservation, så de kontekstafhængige handlinger fastholdes (Raudaskoski, 2015, s. 103) og på den måde kan gøres til genstand for samtale mellem undersøger og undersøgelsesdeltager i interviewsituationerne. Genstanden for observationerne er således todelt, idet de *didaktiske symptomer* er en side af sagen, men at lærerens refleksion og kommunikation i klasserummet er dér, hvor didaktiseringen opstår. Af den grund har der i den praktiske gennemførelse været særlig fokus på at indfange såvel lærerens ytringer, som den verbale interaktion mellem lærer og elever. Jf. Raudaskoskis pointe om, at videoptagelser aldrig er teorifri og objektive (Raudaskoski, 2015, s. 105) er der derfor på forhånd truffet det valg at anvende stationært kamera, som indfanger klasserummet i størst mulig helhed, dog med primært fokus på historielæreren.

Den involverede historielærer har forud for videoobservationen forklaret sine elever baggrunden for min (og kameraets) tilstedeværelse i klasserummet jf. formuleringerne på observationsarket (bilag 2) og sikret, at der var tilladelse til at optage i den pågældende klasse. Videoobservationerne er ikke transskriberet, men kan rekvireres ved behov.

Interviews

Interviewene i denne undersøgelse er foretaget som semistrukturerede interviews med henblik på at få adgang til undersøgelsesdeltagerens egen forståelse af fænomenet *kultur*. Det er en central opmærksomhed at gå til samtalen med *"bevidst naivitet"* (Tanggaard og Brinkmann, 2015, s. 37) for i tråd med den fænomenologiske tilgang at forholde mig åbent i dialogen med undersøgelsesdeltageren. Som Brinkmann og Tanggaard understreger, er det at gå til en undersøgelse med et åbent sind *"ikke det samme som et tomt hoved."* (Tanggaard og Brinkmann, 2015, s. 37). Ved det skal forstås, at den teoretiske afdækning af de kulturforståelser, der kan formodes at være repræsenteret i det historiedidaktiske felt, er en medløbende reference. Denne forforståelse tilstræbes dog neutraliseret ved at være optaget af undersøgelsesdeltagerens egne beskrivelser (bemærk: Ikke forklaringer) ved at spørge til *"tætte og konkrete beskrivelser af fænomenet"* (Jacobsen, Tanggaard og Brinkmann, 2015, s. 229). Som det redegøres for i afsnittet *Forstyrret af virkeligheden – pilotafprøvning af metodedesign* kan den tilstræbte naivitet være lettere italesat end praktiseret, hvorfor interviewguiden efter pilotafprøvningen er blevet begrebsligt og teoretisk suppleret. Interviewguiden er udviklet fra, at der i udgangspunktet før afprøvningen, alene var overordnede principper for, hvordan der kunne spørges ind til observationsnedslag og til at der i den endelige interviewguide er indeholdt undersøgelsesspørgsmål, der sikrer, at interviewer spørger bredt rundt om interviewdeltagerens forforståelser (se bilag 1).

Hvordan interviewene yderligere understøtter empiriindsamlingen og tænkes i relation til observationerne, uddybes i det følgende afsnit.

Transskribering af interviewene er gjort med henblik på at fastholde meningsindholdet, fx er udeladt "øh.." og lign., som ikke vurderes at have betydning for det, interviewdeltageren ønsker at formidle. Der er dog ikke foretaget fortolkninger de steder, hvor interviewdeltageren forekommer uklar eller, hvor sætningskonstruktionerne bærer talesprogets til tider usammenhængende karakter.

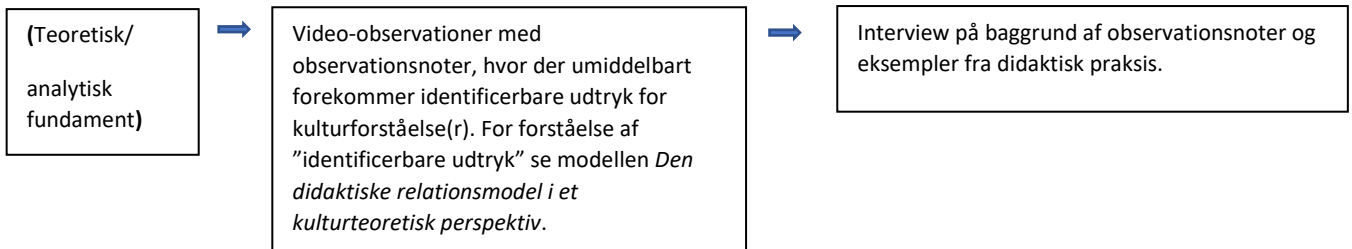
Introduktionen, som fremgår af interviewguiden, er sendt til interviewdeltagerne før interviewet og fremgår derfor ikke som en del af den endelige interview.

Og koblingen herimellem

Som det fremgår af undersøgelserne i afgrænsningen, er det langt fra uproblematisk for lærerne at lave oversættelsen fra ét læreplansniveau til et andet. I undersøgelsen af denne kobling ligger der derfor en implicit etisk problemstilling. Problemstillingen handler grundlæggende om, hvorvidt jeg i kraft af undersøgelsesdesignets konstruktion risikerer på forhånd af have adskilt de to undersøgelsesrum *observation* og *interview* i en sådan grad, at den undersøgte så at sige nudges ind i to forskellige rationaler. Det etiske i problemstillingen består i, at læreren potentielt set kommer til at fremstå som uprofessionel og ureflekteret, hvor den metodiske problemstilling består i en risiko for, at der foretages to forskellige undersøgelser i stedet for en samlet. I stedet for det, der er i en lettere omformuleret udgave af problemformuleringen kunne hedde *hvordan afspejler lærerens opfattelse af læreplanen sig i dennes didaktiske valg*, er risikoen altså, at der i stedet undersøges, hvilken kulturforståelse historielæreren praktiserer og bagefter hvilken kulturforståelse historielæreren giver udtryk for på det opfattede læreplansniveau. Med henblik på 1: at undersøge koblingen mellem de to niveauer jf. problemformuleringen, 2: at undgå a priori positionering af den undersøgte, tages der udgangspunkt i de grundlæggende principper fra metoden *Talk around the text*, som den udlægges af professor emeritus Theresa Lillis i *Bringing writers' voices to writing research* (Lillis, 2009). Metoden er udviklet af Roz Ivanic med henblik på at disrupte positioneringen mellem undersøgeren og undersøgelsesdeltageren og sikre, at det er undersøgte og dennes forståelser, der er i centrum for undersøgelsen (Lillis, 2009, s. 169). Udviklingen og anvendelsen af *Talk around the text* i Ivanic' arbejde fokuserer på literacy arbejde, hvorfor oversættelsen til en almen metode udmøntet i en historiedidaktisk kontekst ikke kan tilskrives Ivanic, men må stå for egen regning. Når *Talk around the text* beskrives af Lillis som "*Talk between the researcher and the writer-participant about a text that the writer is writing and has written.*" (Lillis, 2009, s. 171) forstås dette i konteksten for denne undersøgelse som en samtale i interviewsituationen mellem undersøgelsesdeltageren og undersøgeren om faktiske didaktiske valg, foretaget i en faktisk

undervisningssituation og fasthold i form af videoobservation. To elementer fra Ivanic' metode er således centrale; for det første, at der er tale om en virkelig situation som udgangspunkt for samtalen og for det andet, at samtalen om situationen ikke er envejskommunikation, men en samtale mellem undersøgeren og undersøgelsesdeltageren som også relaterer sig til undersøgelsesdeltagerens tidligere erfaringer med fænomenet (Lillis, 2009, s. 171).

Undersøgelingsdesignet kan illustreres som følger:



Interviewguide og observationsark er vedlagt som henholdsvis bilag 1 og bilag 2.

Forstyrret af virkeligheden – afprøvning af metodedesign

I forbindelse med pilotafprøvning af metodedesignet, hvor jeg særligt havde fokus på observationssituationens anvendelighed i forhold til at berige interviewsituationen, erfarede jeg, at *den bevidste naivitet* med fordel kan styres for på den måde at undgå en udpræget indforståethed mellem interviewdeltager og interviewer. Interviewguiden var i første omgang alene udstyret med den overordnede præsentation og principper knyttet til fænomenologiens ambition om deskriptivitet og en opmærksomhed på, at spørge bredt til fænomenet (se bilag 1). Den manglende styring i form af mere detaljerede undersøgelsesspørgsmål resulterede i, at der i interviewsituationen opstod en frygt for blindhed i forhold til hvilke spørgsmål, der potentielt kunne udfolde interviewdeltagerens forståelse af det undersøgte. Blindheden kan på den ene side tilskrives den manglende begrebsmæssige styring, men kan også ses som udtryk for, at interviewdeltageren repræsenterede en position og italesættelse af faget, som jeg selv har arbejdet for at fremme som en del af mit engagement i Foreningen af lærere i historie og samfundsfag – senest som en del af skrivegruppen i Undervisningsministeriet, der har haft til opgave at genskrive læseplan og undervisningsvejledning for historiefaget. Kort sagt – jeg vidste præcist, hvordan jeg selv ville have argumenteret for undersøgelsesdeltagerens didaktiske valg. Enigheden resulterede som nævnt i en frygt for ikke at få spurgt udtømmende ind til og rundt om interviewdeltagerens forståelse af fænomenet *kultur*. Oplevelsen i pilotafprøvningen fik den konkrete konsekvens, at afsnittet *Hvad betyder didaktiske valg?* blev suppleret med en yderlige konkretisering, som kan ses udtrykt i model 3 i samme afsnit. Konkret er modellen anvendt på den måde, at den i første omgang er parkeret eller sat i parentes i

forbindelse med observationerne – i forbindelse med interviewene er de overordnede undersøgelsesspørgsmål formulerede, så det sandsynliggøres, at interviewdeltageren kommer omkring de seks elementer i relationsmodellen. I analysen er modellen igen inddraget med henblik på at pege på koblingen mellem kulturforståelse(r) og historielærerens didaktiske valg. Tilføjelsen til interviewguiden har på den måde ikke ændret kvalitativt i de efterfølgende interviews, men kan ses som et forsøg på at sikre kvaliteten yderligere. På baggrund af at fremgangsmåden ikke har ændret sig kvalitativt ved justeringen indgår datamaterialet fra pilotafprøvningen på lige fod med de øvrige datasæt i analysen.

Empirien

I dette afsnit vil konteksten for de enkelte datasæt blive beskrevet. Kontekst skal i den sammenhæng forstås som en deskriptiv præsentation af den observerede undervisningsseance og rammerne omkring interviewet. Formålet med at beskrive undervisningsseancerne er at undgå indforståede referencer i analysen. Ydermere vil baggrundsdata på undersøgelsesdeltageren blive fremlagt.

De angivne tal på etnisk sammensætning, som fremgår under *Ansættelsested*, er undervisningsministeriets tal fra skoleåret 2015/16 (Børne- og Undervisningsudvalget, 2016).

Datasæt nr.1:

Baggrundsdata på undersøgelsesdeltager

Køn: Mand

Alder: 40

Ansættelsested: Landsbyskole med ca. 400 elever – etnisk homogen skole med 3 % elever af anden etnisk herkomst end dansk.

Antal år som lærer: Lærer siden 2005 (14 år)

Antal år som praktiserende historielærer: Praktiserende historielærer siden 2005 (14 år)

Formel undervisningskompetence i historie: Ja

Kontekst for indsamlingen: De observerede undervisningslektioner foregik i en 7. klasse. Observationen foregik over to lektioner af 45 min, hvilket er væsentlig mere end de øvrige video-observationer, hvorfor dette datasæt også anslagsmæssigt har større fylde i bearbejdningen end de øvrige.

Klassen havde over to uger arbejdet med et online spil om Dansk Vestindien – Plantageejerne - udviklet af HistorieLab (HistorieLab, 2018). Spillet er storylinebaseret. I denne sammenhæng betød det, at eleverne i

grupper påtog sig en rolle i spillet. Grupperne havde defineret navnet på en familie med udgangspunkt i en af de i spillet definerede befolkningsgrupper (engelske katolikker, franske huguenotter og andre). Den første lektion brugte eleverne på at skrive et brev til deres fiktive familie om rejsen fra hjemlandet til Vestindien. I anden lektion præsenterede eleverne i grupper deres breve. Efter præsentationen fik eleverne feedback af historielæreren og blev tildelt point i spillet, som de skulle bruge til at opbygge deres fiktive plantager på De Vestindiske Øer i det videre spil.

Det efterfølgende interview med historielæreren blev gennemført i et lukket mødelokale, hvor der ikke var forstyrrelser i den tid interviewet varede. Interviewet blev optaget på en gratis voicerecorder-app via egen smartphone og efterfølgende overført til pc og transskriberet.

Datasæt nr.2

Baggrundsdata på undersøgelsesdeltager

Køn: Mand

Alder: 56

Ansættelsessted: Storbyskole med ca. 550 elever – etnisk divergent skole med 18% elever af anden etnisk herkomst end dansk.

Antal år som lærer: Lærer siden 2005 (14 år)

Antal år som praktiserende historielærer: Praktiserende historielærer siden 2005 (14 år)

Formel undervisningskompetence i historie: Nej, men har løbende hold sig opdateret og går under kategorien *tilsvarende kompetencer* (se afsnittet *Udvælgelse af undersøgelsesdeltagere*).

Kontekst for indsamlingen: Den observerede undervisningslektion foregik i en 8. klasse. Klassen havde gennem længere tid arbejdet med 2.verdenskrig. Eleverne havde haft til opgave i grupper at udvælge og præsentere underemner under det overordnede emne 2.verdenskrig. Udvælgelsen var styret af Clios onlineportal www.Historiefaget.dk som klassen var vant til at arbejde med. I den observerede undervisning skulle eleverne i grupper gennemføre fremlæggelser, hvor de foran læreren og resten af klassen præsenterede deres underemne med støtte fra forskellige præsentationsprogrammer (PowerPoint, Kahoot m.fl). Både under og efter præsentationen fik eleverne mundtlig feedback af historielæreren.

Det efterfølgende interview med historielæreren blev gennemført i hjørnet af personalerummet, hvor der ikke var forstyrrelser i den halve time, interviewet varede. Interviewet blev optaget på en gratis voicerecorder-app via egen smartphone og efterfølgende overført til pc og transskriberet.

Datasæt nr.3

Baggrundsdata på undersøgelsesdeltager

Køn: Kvinde

Alder: 44

Ansættelsessted: Storbyskole med ca. 350 elever – etnisk divergent skole med 73 % elever af anden etnisk herkomst end dansk.

Antal år som lærer: 17 år

Antal år som praktiserende historielærer: 5 år

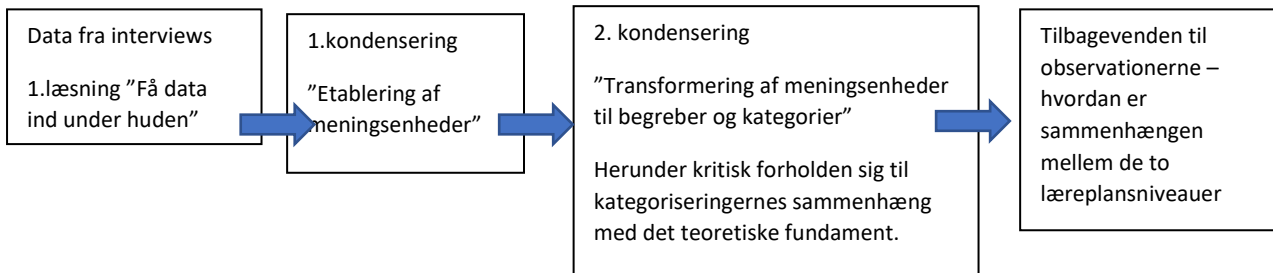
Formel undervisningskompetence i historie: Ja

Kontekst for indsamlingen: Den observerede undervisningslektion foregik i en 3.klasse, hvor klassen gennem længere tid havde arbejde med emnet Danmark i 1800 og 1900tallet. Den specifikke lektion foregik som en samtale, hvor historielæreren stillede spørgsmål til klassen, som responderede med håndsoprækning og svar, hvis de blev valgt til det. Samtalen var bygget op om hv-ord på tavlen *Hvad?, hvem?, hvor?, hvornår?, hvorfor?* Og tog sit afsæt i en film – Pelle Erobreren – som klassen havde set uddrag af og senere på dagen igen skulle beskæftige sig med.

Det efterfølgende interview med historielæreren blev gennemført i et lukket mødelokale, hvor der ikke var forstyrrelser i den tid, interviewet varede. Interviewet blev optaget på en gratis voicerecorder-app via egen smartphone og efterfølgende overført til pc og transskriberet.

Analysen

På samme måde som det er muligt at illustrere indsamlingsprocessen kan det samme gøres med analyseprocessen. Konstruktionen af analysen er, som det fremgår af dette afsnit, inspireret af Georgis metoderegler, som de er gengivet af Jacobsen, Tanggaard og Brinkmann (Jacobsen, Tanggaard og Brinkmann, 2015, s. 228). Analyseprocessen kan illustreres som følger:



Analysen af hver enkelt datasæt bliver fulgt op af en delkonklusion, som alene knytter sig til analysen af det pågældende datasæt, hvorefter datasættene sammenkobles og diskuteres i afsnittet *Konklusion og diskussion af undersøgelsens resultater*. Hvor den endelige konklusion både beskæftiger sig med, hvad der kan siges på baggrund af en analyse, hvor datasættene holdes adskilt og efterfølgende behandler datasættene som et samlet udsagn, så forholder delkonklusionerne sig alene til den empiri det enkelte datasæt repræsenterer.

1.kondenseringen er kodet efter to principper, som knytter sig til de to læreplansniveauer og kan beskrives som; hvad mener læreren eleverne skal lære? Jf. den opfattede læreplan. Og hvordan ser praksis ud? Jf. den praktiserede læreplan. Hvordan praksis ser ud, bearbejdes i to modus. I første omgang på baggrund af interviewet uden at lade observationerne intervenere. I afsnittet *Tilbage til observationerne* behandles praksis så igen i forhold til at undersøge, hvor og hvordan det italesatte kan identificeres i videoobservationerne. Når kodningsspørgsmålene i 1.kondensering ikke går direkte på lærerens kulturforståelse, er det for at holde fokus rettet mod den konkrete faglige udmøntning, som i denne undersøgelse er afgrænset til historiefaget. I 2.kondenseringen vil spørgsmålet om kulturforståelse(r) blive behandlet mere eksplicit – fx i forhold til at inddrage undersøgelsesdeltagerens italesættelse af elevernes kulturelle tilhørsforhold eller Danmark og *det nationale*. 2.kondensering forholder sig derfor direkte til model 2 og 3, hvor 1.kondensering alene handler om en begyndende indkredsning af historielærerens egen italesættelse af fænomenet på de to læreplansniveauer. I forbindelse med 2.kondensering vil der, i det omfang det vurderes relevant, også indgå en diskussion om, hvorvidt 1.kondenseringen har givet anledning til at stille spørgsmål ved de teoretiske kategorier.

Datasæt nr.1

1.kondensering – etablering af meningsenheder

"... vi skal have børn til at forstå, at de også er en del af den historie der skabes, men at vi hver gang vi ser på, hvor vi står i dag, så skal vi tilbage og se, hvad var det der skete? Vi skal prøve at sætte os ind i, hvorfor

skete tingene. Vi er nødt til at angribe det fra flere vinkler for at få forståelsen af, hvad er det her for noget og dermed kunne se os selv som produkt af det og så pege frem i, hvad kan vi skabe på den længere bane?" (Bilag 3a, linje 125-127)

Det indledende citat er udvalgt med henblik på at illustrere flere elementer, som er gennemgående i undersøgelsesdeltagerens beskrivelse af, hvad denne oplever som dét, eleverne skal lære i undervisningen. De elementer, der kan siges at være gennemgående i undersøgelsesdeltagerens opfattelse, knytter sig i høj grad til, hvad eleverne skal bruge det historiske indhold til og hvordan dette kan bidrage til elevens forståelse af at *"... historie er noget vi skal undersøge."* (Bilag 3a, linje 192)

Hvad angår historiens brugsværdi så beskriver undersøgelsesdeltageren gennemgående forskellige udbytter, som undervisningen gerne skal bidrage eleverne. Som det fremgår i det indledende citat, så handler det fx om at bibringe eleverne en forståelse af, at de selv er med til at skabe historien og derigennem præge fremtiden. *Forståelse af* knytter sig dog ikke for undersøgelsesdeltageren til en bestemt forståelse af eller en bestemt fortælling om fortiden, men beskrives som at eleverne: *"... er nødt til at angribe det fra flere vinkler for at få forståelsen af, hvad er det her for noget..."* (Bilag 3a, linje 168-169). Et andet udbytte, eleverne skal have, knytter sig til historiefaglige kompetencer. Når eleverne skal gå undersøgende til historien, så er det, som refereret, for at få oplevelsen at historien ser forskellig ud afhængigt af, hvilken optik man beskuer den igennem, men det er ligeledes for at de skal opøve færdigheder i fx at fortolke, vurdere og kunne samtale om historien og, hvordan den kan bruges til at forstå nutidige tematikker, som fx hvordan politik fungerer i dag eller hvorfor vi har menneskerettigheder og hvordan de har udviklet sig (Bilag 3a, linje 240-241).

Et centralt element i interviewet mangler at blive berørt. Dette element knytter sig til et spørgsmål om, hvilken rolle den faktisk levede fortid spiller – for som undersøgelsesdeltageren beskriver det, kunne eleverne i den observerede undervisning i hans optik ligeså godt *"... have skabt et fiktivt univers ude i rummet..."* (Bilag 3a, linje 123-124). Det er dog en væsentlig pointe for historielæreren, at historien - forstået som de kilder klassen har arbejdet med og de valg, de træffer om anvendelsen af disse - skal bidrage til at forankre eleverne, så eleverne får en forståelse af, at mennesker i fortiden også har været betinget af omstændigheder og forudgående valg (Bilag 3a, linje 125-127).

På samme måde som undersøgelsesdeltageren beskriver kilderne som en måde at understøtte opbygningen af elevens evne til at undersøge historien, så gælder dette også lærerens forståelse af kronologi, hvor det forklares, at elevernes udbytte af undervisningen ikke drejer sig om, at: *"... tæske os igennem kronologien i småbidder og have styr på, hvad skete der hvornår og hvorfor skete det? Men at finde ud af at bruge det der er sket* (Bilag 3a, linje 181-183).

Når det kommer til undersøgelsesdeltagerens beskrivelse af, hvordan ambitionerne for elevernes læring omsættes til praksis, så kan dette opsummeres med, at eleverne træffer egne valg på baggrund af kilder, som læreren eller læremidlet har udvalgt. Da det løbende, og ofte fremhæves, når læreren skal beskrive de handlinger, der foretages i undervisningen, går på, at: "...de [eleverne] selv har truffet nogen valg om hvem det er, altså de har haft hver gruppen en mulighed for at vælge mellem de her fire nationaliteter..." (Bilag 3a, linje 42-43). Citatet er illustrativt fordi det understreger begge tendenser – 1. At eleverne forankres i fortiden ved hjælp af kilder, og 2. At eleverne anvender kilderne til at træffe egne valg i opbygningen af deres/gruppens egen historie. Jf. undersøgelsesdeltagerens egen beskrivelse, så afspejler dette sig både i arbejdsformen, hvor eleverne ofte præsenteres for et oplæg, "For rigtigt at få nogle fakta på plads..." (Bilag 3a, line 132-133), hvorpå de i grupper arbejder selvstændigt med udleverede kilder "... og skal så selv prøve, at tænke sig ind i, hvad er historien her?" (Bilag 3a, linje 137-138). Eleverne aktiveres på den måde i processen frem mod et produkt, hvor de selv skal fortolke og vurdere kildernes og de historiske faktas relevans, men samtidig ikke kan fabulere frit, idet kilderne, valgene skal træffes på baggrund af, på forhånd er udvalgt ud fra en forståelse af, at eleverne endnu ikke på dette alderstrin har forudsætningerne til dette (Bilag 3a, linje 146-147).

2. kondensering – omsætning af meningsenheder til begreber og kategorier

Som refereret i det foregående afsnit kan undersøgelsesdeltagerens beskrivelser af, hvad og hvordan eleverne bør lære, ud over evnen til at skabe historiske fortællinger, opsummeres som opbygning af historiefaglige kompetencer, der sætter dem i stand til at navigere i komplekse og ofte modsatrettede udlægninger af fortiden. Netop lærerens italesættelse af det mangeperspektiverede er anstødssten for 2.kondenseringen af dette første interview, hvor undersøgelsesspørgsmålet kan formuleres som; hvilken kulturforståelse kan siges at være den gennemgående for undersøgelsesdeltageren. Det mangeperspektiverede eller komplekse og lærerens udprægede italesættelse af, at eleverne skal skabe historie, henleder i første omgang tanker på det kultursyn som i model 2 er beskrevet som *interkulturelt* og kultur som noget, man gør. Udgangspunktet for denne anden del af første delanalyse er derfor at afsøge, hvorvidt det kan påvises at der gennemgående er tale om et kultursyn, der placerer sig øverst i højre side af model 2, eller om der må føjes nuancer til begrebsliggørelsen.

Jeg vil i det følgende anvende begreberne fra Relationsmodellen til at komme omkring kulturforståelsen, som den fremstår i interviewet.

I forhold til elevernes *læringsforudsætninger* er det, som illustreret i model 3, de kulturelle præpositioner eleven tilskrives, der er omdrejningspunktet. Gennemgående er det værd at hæfte sig ved, hvor lidt

undersøgelsesdeltageren selv er optaget af elevernes kulturelle forforståelser. I forlængelse af lærerens fokus på at opbygge historiefaglige kompetencer, kan dette udlægges som, at læreren arbejder med det der tidligere er refereret som en akkultureret kulturforståelse, hvilket understøttes af at læreren direkte adspurgt svarer, at: ” ... vi [har] *en enkelt her, som ser sig selv som ikke helt dansk. Fred være med det. Jeg har været på en ghettoskole med over 30% tosprogede børn og vi gør præcis det sammen der.*” (Bilag 3a, linje 219-220). Jeg udlægger citatet som, at eleverne på den måde ikke tilskrives en statisk identitet, hvor de er fastholdt i at være danskere eller ikke danskere – de kan opleve sig som noget andet, men ”fred være med det”; det udlægges dog i forlængelse af det, som om det at være dansk indebærer en bestemt måde at handle og tænke, idet de skal lære at bruge ”... *den tænkingsmodel vi som mennesker der bor her har valgt.*” (Bilag 3a, linje 224-225). At være dansk knytter sig på den måde ikke til en statisk identitet som dansker og illustrerer på samme måde dansk kultur som værende noget, man aktivt vælger i form af en model for tænkning. I forhold til læringsforudsætninger kan man opsummerende sige, at interviewet udtrykker et akkultureret kultursyn og selvom Danmark italesættes som en ramme for det interkulturelle perspektiv, så er det i højere grad Danmark forstået som den unitet af individer, der bor i Danmark og hvor der sagtens kan trækkes på komplekse kulturelle referencer.

I forhold til, hvad eleverne bliver vurderet på, så beskriver undersøgelsesdeltageren det som om, det er ”... *de værktøjer jeg synes at eleverne skal ha*” (Bilag 3a, linje 239-240), der er opmærksomhed på. Det samme illustreres ved, at læreren beskriver, at han i vurderingssituationen vurderer eleverne på, hvordan de har brugt de redskaber og metoder de er blevet præsenteret for (Bilag 3a, linje 81-84). I interviewet er det gennemgående træk, at eleverne vurderes på, hvorvidt de formår at anvende fagets metoder og opbygge de faglige kompetencer, hvilket igen peger på et akkultureret kultursyn. Dette leder naturligt videre til en opmærksomhed på *læreprocessen* og hvordan arbejdsformer og metoder kan ses som et udtryk for, hvordan eleverne lærer bedst. I forlængelse af vurderingen er det nemlig gennemgående, at eleverne arbejder aktivt og videnskabsende og ikke fx forventes at tilpasse sig et bestemt narrativ eller absorbere den viden, læreren måtte docere. Undersøgelsesdeltageren udtrykker dette direkte i forhold til valg af arbejdsformer, hvor det forventes, at flere opnår et større udbytte af undervisningen ved at arbejde i grupper og være i dialog (Bilag 3a, linje 106-107).

Hvad angår det faglige *indhold* er det værd at bemærke, at undersøgelsesdeltageren både argumenterer for at arbejde med 1. og 2.ordensviden. Der skal således være ”... *nogle fakta på plads...*” (Bilag 3a, linje 133) for at eleverne har et fundament at konstruere videre på. En note i den sammenhæng er, at læreren selv peger på, hvor udpræget historieskabende den observerede undervisning er, hvor der forud for

observationen netop har været arbejdet med 1.ordensviden om emnet (Bilag 3a, linje 132-133). I forhold til det mono-interkulturelle kontinuum, så er undervisningen tilrettelagt ud fra kanonpunktet *Ophævelse af slavehandlen*, men kanonpunkterne tænkes ikke ind i et rent dansk narrativ, fx kan eleverne vælge mellem andre nationale identiteter og i undersøgelsesdeltagerens optik kunne man ligeledes sagtens have valgt at give elevernes karakterer en slavebaggrund (Bilag 3a, linje 59). Der er således ikke tale om at genskabe en nationalt orienteret fortælling, men at pege på forskellige perspektiver. Når det er sagt ligger der alligevel en monokulturel tendens i undersøgelsesdeltagerens beskrivelse af føromtalte tankemodell, hvor denne beskrives på baggrund af et indhold og nogle begivenheder som har ledt frem til at "... *vi som mennesker har valgt demokratiet*" (225-232), hvor der muligvis underforstået er tale om et særligt dansk demokrati.

I kraft af relationsmodellens karakter lapper de enkelte kategorier over hinanden, hvorfor der – i denne som i de følgende analyser - naturligt opstår gentagelser. Det vidner et fokus på *mål* om. Her er der på mono-interkultur kontinuet, som påpeget tale om, at eleverne i udpræget grad skal opbygge generelle kompetencer, hvilket også genkendes fra nedslag relateret til *vurdering*. Når det kommer til model 3s udlægning og operationalisering af kultur som *er* og kultur som *gør*, er det som påpeget ikke entydigt enten eller. Der kan alligevel udlægges en vægtning af det historieskabende, som læreren dog selv understreger har en særlig stor fylde i den observerede lektion (Bilag 3a, linje 123-128). På samme måde som *mål* fx er berørt tidligere gennem fokus på *vurdering*, så er elementer af *rammesætning* ligeledes berørt. Som det er påpeget under model 3, er operationaliseringerne af rammefaktorer som udtryk for kulturforståelse kun midlertidige. Anskuer man dog elevernes gruppearbejde fra første lektion ud fra den givne formulering i modellen, så understøtter dette en udpræget *gøren*-forståelse af kultur. Når det kommer til lærerens italesættelse af elevgruppen, er det som tidligere nævnt med reference til *læringsforudsætninger* en afslappet holdning til, hvilken kulturel identitet eleverne tillægger sig selv. Tages operationaliseringen *Klassen adresseres som en kulturelt homogen størrelse* for pålydende, kan samme citater, som gennemgået ved *læringsforudsætninger*, udlægges som et mono- eller enkelt-kulturelt perspektiv idet eleverne alene adresseres ud fra en præmis om, at de bor i Danmark og derfor skal lære den danske tankemodell, hvilket på den måde ikke tager afsæt i individualiserede kulturelle præferencer.

Tilbage til observationerne: Undersøgelse af kohærens mellem den opfattede og den praktiserede læseplan

I de to kondenseringer er der fremanalyseret en grundlæggende kulturforståelse hos historielæreren – denne kulturforståelse kan udlægges som *overvejende interkulturel med en toning i retning af kultur som gøre*. I dette afsnit, hvor videoobservationerne bliver genbesøgt, er fokus, jf. del 2 af den overordnede problemformulering at undersøge, hvordan denne kulturforståelse kan siges at komme til udtryk i lærerens

praksis. En del nedslag har allerede været genstand for interviewet, hvorfor disse ikke gentages. Nedslagene i dette afsnit er gjort med henblik på den efterfølgende delkonklusion, hvor det vil blive diskuteret, hvorvidt kulturforståelsen underbygges af observationerne eller om der kan påvises en diskrepans i forhold til kulturforståelsen fra analysen af interviewet.

Nedslag i videoobservationerne:

Videoobservation 1: (Eleverne arbejder i grupper og lærerens rolle er at facilitere processen)

- (4:00): Læreren uddyber, at der perspektiverne på begivenheden varierer afhængigt af kulturelt, religiøst og nationalt tilhørsforhold.
- (7:05) Læreren iscenesætter eleverne som kildebeskrivere på baggrund af valg fra tidligere.
- (8:38) Historiske facts italesættes som valgmuligheder, der skal bygges individuelle historier over.
- (16:00) Læreren bidrager eleven med strategier til opgaveløsning i stedet for at foretage fortolkningen.
- (18:39) Læreren insisterer på, at opgaven løses bedst, hvis hele gruppen bidrager.
- (21:30) Læreren holder eleverne fast i opgaven ved at give forslag til realistiske scenarier.
- (29:30) Læreren understreger, at det eleverne har læst, skal bruges til at skabe en ny fortælling.

Videoobservation 2: (Eleverne arbejder i grupper og lærerens rolle er at facilitere processen)

- (2:00) Eleverne er i tvivl om, hvad de skal gøre og læreren retter elevernes opmærksomhed på kilderne i stedet for at bidrage til den konkrete fortælling.
- (5:23) Læreren roser det, at eleven stiller spørgsmål til det historiske indhold.
- (6:55) Læreren opfordrer eleverne til at inddrage karakterernes nationale og kulturelle tilhørsforhold i opgavebesvarelsen og italesætter, at det er med til at vise elevernes overblik, hvis de kan det.

Videoobservation 3: (Eleverne fremlægger deres produkt. Læreren giver feedback i samarbejde med de øvrige elever)

- (1:28) Læreren gentager, at en del af opgaveløsning går på at reflektere familiernes baggrunde i det endelige produkt.
- (2:38) Læreren bruger elevernes egen familiære baggrund som et eksempel på et undersøgelsesområde.
- (5:55) Læreren roser elevernes brug af genren, men korrigerer indholdet af besvarelsen i forhold de facts som tidligere har været berørt.

- (11:00) Eleverne inddrages i bedømmelsen af de fremlagte produkter.
- (27:20) Elevernes roses for evnen til at foretage perspektivskift.

Videobestration 4: (Eleverne arbejder i grupper med at udbygge deres plantage på baggrund af de ressourcer tildelt i forbindelse med bedømmelsen)

Delkonklusion

Udgangspunktet for denne delkonklusion er, som nævnt, at afsøge, hvorvidt der er kohærens mellem den opfattede og den praktiserede læreplan, når videobestrationerne som udtryk for den praktiserede læreplan undersøges i forlængelse af interviewet. Eller om der kan påvises en diskrepans i forhold til kulturforståelsen fra 2.kondenseringen. Den fremanalyserede kulturforståelse kan indtil nu karakteriseres som *overvejende interkulturelt med en klar vægtning af kultur som gøren*.

Udover at videobestrationerne må siges klart at understrege et kultursyn, hvor det interkulturelle og gørens-dimensionen er overrepræsenterede, kan observationerne ydermere bidrage til at nuancere nogle af de potentielle kontradiktioner, der er peget på undervejs og som observationerne også kan ses som udtryk for. Fx fremstår det, særligt i interviewet, som om det monokulturelle og det interkulturelle begge har markant tilstedeværelse i undersøgelsesdeltagerens kultursyn. Tager man observationerne med i betragtning, hvor det understreges, at det nationale primært skal forstås som en mulighed for at skabe flere nationale fortællinger – altså også andre end danske, må det nationale eller monokulturelle i min optik anskues som en ramme til at begrebsliggøre/afgrænse eller forankre undervisningens indhold og elevernes arbejde med at opbygge kompetencer i faget. Nationerne eller fortællingerne om dem er således ikke et mål i sig selv, og får på den måde samme funktion som kilderne – at holde eleverne fast, så de billedligt talt har noget at spille bold op af i opbyggelsen af historiefaglige eller interkulturelle kompetencer.

Når det vurderes, at videobestrationerne udtrykker en klar kohærens mellem de to læreplansniveauer, kan det som nævnt illustreres ved at pege på karakteren af *nationen*. Ud over det er det karakteristisk for observationerne, at historielæreren er notorisk uvillig til at foretage fortolkninger for eleverne og omsætte dem til fortællinger – selv hvis de går i stå, ansføres de til at undersøge kilderne og foretage egne fortolkninger, som i parentes bemærket skal have belæg i kilderne, for efterfølgende at producere videre. Lærerens didaktiske refleksion i forbindelse med den opfattede læreplan bakkes således op af det, Ongstad kalder symptomer og som i opgavens problemformulering anføres som *lærerens didaktiske valg*.

Datasæt nr.2

1.kondensering – etablering af meningsenheder

Ligesom undersøgelsesdeltagerens pointer i 1.datasæt kan illustreres med et citat, så gør dette sig ligeledes gældende i det 2.datasæt. Undersøgelsesdeltagerens gennemgående italesættelse af, hvad denne opfatter som det centrale for eleverne at lære, kan opsummeres med: *"Betvivl hvad jeg siger. Betvivl hvad der står i bøgerne, ikke sådan at komme med alle mulige mærkelige konspirationsteorier."* (Bilag 3b, linje 251-252).

Dette omtales af flere omgange og udtrykkes som en ambition om, at eleverne lærer at se bagom det, at historie ofte kan *"... blive sådan en følelsesmæssig ting..."* (Bilag 3b, linje 48-49). Undersøgelsesdeltagerens italesættelse af behovet for at se bagom de følelsesmæssige ting finder både udtryk i den konkrete italesættelse af, at eleverne skal have noget fakta på plads – hvilket de ifølge undersøgelsesdeltageren ofte har bedre forudsætninger for at få, hvis der arbejdes tværfagligt (Bilag 3b, linje 189-198), men det, at eleverne skal lære at se bagom, illustrerer undersøgelsesdeltageren også med forskellige forhold, som knytter sig til elevernes egne baggrunde og forforståelser. Fx refererer undersøgelsesdeltageren til en dreng, hvis far har kraftige holdninger mod indvandrere og derfor *"udlægger historien"* på en bestemt måde (bilag 3b, linje 111-113), hvilket måske underforstået er derfor eleven skal lære at forholde sig til fakta for ikke at gentage faderens holdninger ureflekteret. På samme måde refererer undersøgelsesdeltageren til, hvordan en gruppe palæstinensiske børn har *"... et massivt had til staten i Israel."* (Bilag 3b, linje 123-124). Et had, som forhindrer dem i at forholde sig til fakta og trække paralleller mellem tidligere tiders udgrænsninger af befolkningsgrupper og de mekanismer, der ifølge undersøgelsesdeltageren kan genfindes i dag i forhold til samme problemstilling. Perspektiv om at kunne trække paralleller mellem fortid og eget liv udtrykker endnu en opfattelse af, hvad undersøgelsesdeltageren italesætter som centralt for eleverne at lære, nemlig formuleringen om, at *"... påvise nogle paralleller..."* [mellem fortid og nutid] (Bilag 3b, linje 113), som eleverne skal kunne få øje på. Et væsentligt element i den sætning er, at undersøgelsesdeltageren ikke formulerer det som eleverne, der skal påvise parallellerne, men undersøgelsesdeltageren selv. Når det handler om elevernes læring er der derfor tale om, at eleverne ikke undersøger parallellen, men får øje på den (Bilag 3b, linje 87).

Hvad angår undersøgelsesdeltagerens italesættelse af, hvordan undervisning ser ud, der sætter eleverne i stand til at finde fakta bag de forskellige fremstillinger, så er det gennemgående i interviewet, at han bruger eksempler til at illustrere sine betragtninger som enten ikke forholder sig til den konkrete tilrettelæggelse af undervisningen, eller i hvert fald hurtigt flytter opmærksomheden herfra. Dette vil derfor have en øget opmærksomhed i afsnittet *Tilbage til observationerne*. Der er dog enkelte og potentielt modstridende beskrivelser af, hvordan eleverne har arbejdet frem imod det formål, der indledningsvis er gengivet. Det er på den ene side sådan, at eleverne har frihed til at strukturere deres arbejde selv – de havde selv opbygget

præsentationer i mindre grupper – og de har fx selv ansvaret for at vælge underemne og kilder (Bilag 3b, linje 10-11). Det dominerende træk er dog, at undersøgelsesdeltageren er den autoritative prisme, som eleverne skal se "sandheden" igennem. Fx italesættes det som en succesfuld undervisning, da undersøgelsesdeltageren oplevede, at eleverne "*... hørte efter, de havde forstået hvad det var jeg sagde.*" (Bilag 3b, linje 183-184) og undersøgelsesdeltageren beskriver ligeledes sig selv som garant for, at eleverne når frem til det rigtige resultat i udvælgelsen af kilder (Bilag 3b, linje 25-26).

2. kondensering - omsætning af meningsenheder til begreber og kategorier

Som i den foregående delanalyse vil denne 2.kondensering have til formål at afgrænse lærerens grundlæggende kulturforståelse ved hjælp af kategorierne fra henholdsvis model 2 og 3. Som det fremgår af 1.kondensering kan enkelte af historielærerens kommentarer fremstå modstridende, hvorfor der først vil blive formuleret en kulturforståelse efter at interviewet er bearbejdet med de to modeller - og ikke som i 2.kondensering af 1. datasæt, hvor en foreløbig formulering af kulturforståelsen blev afsøgt.

Hvad angår *læringsforudsætninger* så peger undersøgelsesdeltagerens udtalelser på to kulturelle parametre, som i hans optik er stærkt definerende for elevernes udbytte af undervisningen. Begge parametre er berørt i 1.kondensering og går på henholdsvis elevernes etnisk/nationale tilhørsforhold (Bilag 3b, linje 91-93) og elevernes socio-kulturelle status (Bilag 3b, linje 109-110). Begge faktorer opsummer læreren med kommentaren "*En tyrker, som kommer fra et bare nogenlunde velfungerende hjem, vil vide at Tyrkiet har en kolossal lang, og kæmpestor historie...*" (Bilag 3b, linje 161-162). Suppleret af, at læreren, direkte adspurgt, beskriver kultur som noget man ikke "*... bare [kan] tage fra ham, man kan ikke bare sige, nå men når du er i skole findes det ikke. På samme måde, kan man ikke tage den kulturelle baggrund, som mellemøstlige elever har. Den er langt dybere rodfastet, end man sådan lige går og tror, det er hele vejen ned igennem. Det er ikke bare en fernis...*" Bilag 3b, linje 151-154). I forhold til læringsforudsætninger udtrykkes derfor en kulturforståelse som – til trods for et fokus på socioøkonomiske parametre – vægter mod kultur som monokultur og kultur som er.

Med hensyn til *vurdering*, så berøres dette ikke i interviewet, så da videoobservationerne netop beskæftiger sig med en præsentations- og evalueringssituation vil dette få særlig fylde i næste afsnit. Det samme gør sig gældende for kategorien *rammefaktorer*.

Undervisningens indhold beskriver læreren selv som 2.verdenskrig (Bilag 3b, linje 10-11). Hvad der er mere interessant i forhold til at definere en grundlæggende kulturforståelse er, at det for læreren handler om, at eleverne skal finde frem til fakta (Bilag 3b, linje 21). Der ligger i undersøgelsesdeltagerens beskrivelser en

klar forståelse af, at undervisningens indhold bør være viden om en faktisk fortid, hvilket kommer til udtryk i formuleringer, at eleverne skal have *"... en forståelse for, hvad det er for en historie Europa har."* (Bilag 3b, linje 92-93) og *"... at hekse var et faktum, det var ikke noget man fandt på... Hekse fandtes, trolddom fandtes..."* (Bilag 3b, linje 61-62). I et mere undersøgende og interkulturelt perspektiv ville man i stedet stille spørgsmål som; var der forskellige måder at opfatte hekse? Hvordan kan opfattelsen af hekse ses som udtryk for magtforhold og kulturelle præferencer? Afhængigt af, hvilket perspektiv man anlægger, kan man dog argumentere for, at begge kulturforståelser kan være i spil idet det, på samme måde som i 1.datasæt er kompetencerne - i dette tilfælde til at se bag om historien som fortælling – der er genstand for lærerens italesættelse. I dette datasæt er det på baggrund af en eurocentrisk historiefortælling om 2.verdenskrig, hvor de danske ikke har en særlig definatorisk position i forhold til fx andre europæiske nationer. I forhold til kontinuuet, *er-gør*, argumenterer læreren, i kraft af sit fokus på 1.ordensviden, dog klart for et kultursyn, der knytter an til kultur som *er*.

Læreprocessen og mål er gemt til sidst, da den på sin vis opsummerer og udtrykker den potentielle selvmodsigelse fra 1.kondensering, men også fordi den peger på en mulig formulering af en grundlæggende kulturforståelse, som kan samle de potentielt modsatrettede tendenser. Som beskrevet i 1.kondensering er det gennemgående, at læreprocessen går gennem læreren som den definerende instans. Det ses fx ved at læreren på forhånd har trukket paralleller mellem før og nu, som eleverne så skal gøres opmærksomme på (Bilag 3b, linje 37 og 143-145), men også ved at læreren formulerer det som, at en af eleverne ikke selv kan nå frem til den ønskede kobling og at læreren derfor må *"... så frøet i ham."* (Bilag 3b, linje 115-116). Når jeg finder det relevant at parre læreproces og mål i denne analyse er det fordi målet med den definerende magt og styring læreren italesætter er med henblik på, at eleverne skal nå et særligt mål; et mål som undersøgelsesdeltageren bekræfter som evnen til at *"... gå bagom konstruktionen..."* (bilag 3b, linje 51). Dette ligger i forlængelse af 1.kondenserings skitserede dilemma mellem frihed og styring, men i en historiedidaktisk sammenhæng kunne man også spørge, hvorfor lærerens udvælgelse af fakta ikke også er en konstruktion? Netop det spørgsmål slår an til at kondensere en grundlæggende kulturforståelse hos læreren, for tager man læreren på ordene, så er det med åbne øjne dette dilemma forekommer, idet eleverne også skal lære at være kritiske over for lærerens egne fortællinger. En grundlæggende kulturforståelse kan derfor beskrives som *en klar vægtning af kultur som er*, men placeret mindre entydigt på mono-/interkulturs-kontinuuet som *en interkulturel målsætning på baggrund af en monokulturel tænkning*. Læreren ønsker at opbygge elevernes undersøgelseskompetencer på baggrund af en monokulturelle præmis.

Tilbage til observationerne: Undersøgelse af kohærens mellem den opfattede og den praktiserede læseplan

Som det var tilfældet i analysen af 1. datasæt er udgangspunktet for afsnittet *Tilbage til observationerne* at afsøge sammenhængen mellem den fremanalyserede kulturforståelse fra interviewet og den praksis, der fremgår af videoobservationerne. I kraft af kulturforståelsens klare dobbelthed på mono/-interkulturskontinuet vil der i delkonklusionen være et skærpet fokus på at diskutere, hvorvidt formuleringen af lærerens grundlæggende kulturforståelse som *kultur som er og en interkulturel målsætning på baggrund af en monokulturel tænkning*, holder vand.

Nedslag i videoobservationerne:

Videoobservation 5: (Opstart af undervisning, protokolføring og opringning til fraværende elever – elevfremlæggelser med feedback fra læreren. De øvrige elever er placeret i gruppeformationer.)

- (6.00) Elev går til læreren for at få styr på fakta inden denne skal fremlægge. Læreren "udlægger teksten".
- (9.20) Læreren roser med "*Super [elevnavn]*" efter elevens gengivelse af fakta i præsentationen.
- (13.35) Læreren anerkender klassens svar på en faktabaseret quiz, hvor alle har svaret rigtigt.
- (14.54) Læreren spørger opklarende til den historiske begivenhed eleverne fortæller om.
- (16:00) Læreren svarer med "*Godt drenge.*" da de uddyber det faktuelle omkring begivenheden og spørger opfølgende, hvornår det foregik.
- (18.35) Feedback fra læreren: "*Det er meget fint drenge – meget instruktivt, næste gang... det er en generel instruks til jer alle. Arbejde mere med, hvordan man finder fakta og får dem formidlet. Men det er meget fint sådan generelt billede af, hvad der foregik ikke også.*"
- (20.58) Læreren spørger, hvordan drengene er nået frem til de fakta de har formidlet til klassen og opfordrer til en anden gang at gå til andre kilder også fordi "*... alle historiebøger de har en eller anden vinkel og der findes et hav af materialer om Slaget om England*".
- (20.47) Eleven spørger til udtalen på et ord og læreren svarer humoristisk med en sentens på eleven modersmål (arabisk).
- (26.30) Læreren beder eleverne forholde sig til om billederne de viser er rigtige, altså dokumentariske billeder af virkelige hændelser.

Videoobservation 6: (Elevfremlæggelser med feedback fra læreren – fortsat)

- (4.20) Læreren: "*Det jeg synes er rigtig fint det er, at I har taget det til jer det der med at finde fakta... De faktuelle oplysninger og så formidle dem... Godt.*"

- (7.40) Lærere korrigerer forståelsen af den historiske begivenhed eleverne præsenterer de andre elever for gennem deres quiz.
- (10.50) Forløb for fremlæggelsen præsenteres som en dialog mellem læreren og eleverne der skal fremlægge.
- (25.00) Eleverne nævner Versaillestraktaten og læreren responderer med: *"Det er en af de ting vi skal gennemgå lidt mere detaljeret kan jeg høre."*
- (27.42) Eleven refererer til en indforstået joke mellem ham og læreren knyttet til elevens Marokkanske baggrund.

Videoobservation 7: (Elevfremlæggelser med feedback fra læreren – fortsat)

- (3.25) Læreren anerkender eleverne for at have styr på, at videoen de viser er en fortælling om, hvad der skete og ikke den "sande fortid".
- (5.57) Lærerens generelle respons efter fremlæggelserne: *Det er rigtig fedt, når I indsamler fakta og dobbelttjekker fakta. Og formidle det... det er rigtig vigtigt, når vi laver det her og det har de fleste af jer godt styr på. Når man beskæftiger sig med krig, er der en masse myter og følelser forbundet med det, og når vi taler om historie, skal vi have alle de her følelser væk. Man kan sagtens vise billeder af en koncentrationslejr og så siger alle "ej, hvor forfærdeligt", men hvis man i stedet for tager fat i de fakta der ligger bagved, så er det noget vi kan snakke om som noget, der har noget med vores egen tid at gøre også.*

Generelt: Eleverne styrer selv processen omkring fremlæggelserne. Læreren intervenserer med feedback og feedforward efter fremlæggelserne og korrigerer sporadisk og yderst selektivt den fakta eleverne præsenterer.

Delkonklusion

Da videoobservationen i dette datasæt viser en fremlæggelses -og evalueringssituation vil der også naturligt være et højt fokus på indholdet og formen på den feedback, der finder sted. Det centrale er her, at det gennemgående er læreren, der er den autoritative fortolker af, hvornår noget er lykkedes, hvilket både kan observeres ved, at det er læreren, der alene giver feedback modsat 1.datasæt, hvor eleverne bidrog. Ud over at læreren er central i forbindelse med feedbacken, er det også tydeligt at eleverne ofte er henvendt direkte til lærere i fremlæggelserne og ikke til resten af klassen. Indholdet af feedbacken understøtter tolkningen af *kultur som er* idet læreren her, som i sine refleksioner konsekvent vægter 1.ordensviden – det er gennemgående det, der kommunikeres i feedbacken og det er det, læreren spørger ind til, når der stilles opklarende spørgsmål, fx til de anvendte kilder.

Hvad angår formuleringen om *en interkulturel målsætning på baggrund af en monokulturel tænkning*, så er det min vurdering, at observationerne også understøtter denne formulering. Det er i detaljen djævelen skal findes, men fx er det bemærkelsesværdigt, at historielæreren i flere tilfælde joker med eleverne på en præmis om et etnisk/nationalt tilhørsforhold som arabisk eller marokkansk. I forlængelse af interviewet kommer dette til at fremstå som en monokulturel grundpræmis hos læreren som dog gennemgående har en ambition om, jf. den afsluttende feedback, at eleverne skal tilegne sig kompetencer, der sætter dem i stand til at se, hvad der er fakta og hvad der er fiktion - altså fx at kunne stille spørgsmål ved majoritetsnarrativer som eksempelvis for Banks er en grundlæggende ting ved interkulturel undervisning.

Datasæt nr.3

1.kondensering – etablering af meningsenheder

Hvor de to første interviews 1.kondensering har været illustreret af et enkelt citat fra undersøgelsesdeltageren selv, så kan undersøgelsesdeltagerens beskrivelse af, hvad denne opfatter som læreplanen overordnet beskrives med mine ord som: *opbygning af historiebevidsthed gennem viden om, hvordan det var engang*. Historielæreren beskriver selv formålet med undervisningen som at give eleverne *"... en forståelse af fortiden som en ressource til bedre at kunne forberede sig til fremtiden*. (Bilag 3c, linje 59-60). Ud over denne italesættelse kommer dette perspektiv ligeledes til udtryk i undersøgelsesdeltagers beskrivelse af et observationsnedslag, hvor denne begejstres for en elev, som svarer på spørgsmålet om, hvad eleverne tænker om, hvorfor man har historieundervisning. Læreren beskriver sin begejstring ved at pege på elevens evne til at beskrive *"... hvorfor det er vi sidder og høvler løs i gamle dage – det er jo ik' bare for at fortælle en god historie, det er jo netop for at bruge historien som et redskab til både og forstå os selv, hvor vi er nu og så til at kunne navigere i fremtiden*." (Bilag 3c, linje 63-65). For yderligere at beskrive lærerens forståelse af, hvad der ligger i begrebet historiebevidsthed, så beskriver denne en situation, hvor eleverne fra parallelklassen er lykkedes med netop dette, da de med lærerens ord *"... går ind og læser personernes ageren i en historisk kontekst*."

I forlængelse af min indledende opsummering af, hvordan *curriculum of the mind* italesættes af læreren, så fremstår det samtidig centralt for undersøgelsesdeltageren, at historiebevidsthed kræver viden om, hvordan det faktisk var i fortiden. Man kan også formulere det på den måde, at hvis svaret på undersøgelsesspørgsmål ét er, at eleverne skal opbygge historiebevidsthed, så kan svaret på, hvordan det ser ud i den praktiske undervisning være, at eleverne får viden om, hvordan det tidligere har været og gennem samtale med læreren både repeterer det, de forventes at vide fra tidligere og inviteres til at reflektere over, hvordan den viden kan være relevant for dem i dag. Konkret formulerer

undersøgelsesdeltageren dette som en ambition om, at *"... få tingene til at hænge ved hos eleverne."* (Bilag 3c, linje 28-29), hvilket fx kan gøres ved at de lytter til hinandens svar i dialogen med læreren for på den måde at repetere og få *"... tingene igen af flere omgange, ved at de også en eller anden grad gentager hinanden, men at det kan være en god måde at huske på. At an siger noget man lige har hørt fx"* (Bilag 3c, linje 40-43). Forståelse af at eleverne skal have - og kan få – sand viden/fakta om fortiden illustreres også i lærerens svar på, hvorfor eleverne skal undersøge et billede og senere på dagen se film. Det centrale er, at de visuelle elementer skal bidrage eleverne med en forståelse af, hvordan der faktisk var – i dette tilfælde i 1800tallet (Bilag 3c, linje 81-87).

2. kondensering - omsætning af meningsenheder til begreber og kategorier

Udgangspunktet for dette afsnit er, som i de foregående 2.kondenseringer, at undersøge, hvilken kulturforståelse, der kan siges at være gennemgående for historielæreren. I forbindelse med den indledende 1.kondensering er det, der springer tydeligst i øjnene, forståelsen af 1. At eleverne skal lære, hvordan det faktisk var, fordi det giver dem mulighed for at forstå, hvad man kan bruge historien til og 2. At omdrejningspunktet er Danmark i 1800-tallet. Som afsæt for denne 2.kondensering vil det derfor blive afsøgt om det med rimelighed kan påvises, at undersøgelsesdeltagerens kultursyn har en vægtning mod nederste del af model 2, altså kultur som et monokulturelt fænomen og kultur som *er*.

Begreberne fra Relationsmodellen er nok engang omdrejningspunktet for at afsøge, hvorvidt kategoriseringen af historielærerens kulturforståelse er dækkende, eller bør nuanceres. I forhold til elevernes *læringsforudsætninger*, så tilskriver historielæreren tre parametres betydning. Hun peger for det første på, at alder har betydning for, hvor komplekst og barskt et indhold hun kan vælge (Bilag 3c, linje 51 og 118). Ud over det tilskrives det en betydning for elevernes læringsforudsætning, at mange kommer fra mindre velstående hjem, da det fx har betydning for, at eleverne ikke har en *"... helt klar forståelse af, hvad det vil sige at være fattig..."* (bilag 3c, linje 102-103). Set i lyset af dette kunne man argumentere for, at der er tale om et komplekst kulturbegreb, som det ses hos Banks, men direkte adspurgt iscenesætter undersøgelsesdeltageren de forskellige kulturelle baggrunde, interviewer spørger til, som mellemøstlige kulturer og eksemplificerer disse med Egypten (Bilag 3c, linje 107-114). Der trækkes altså alligevel på en etnisk/national (hvis man meningsfuldt kan sige det om så stort et geografisk område!) kulturforståelse som hælder mere mod makroperspektivet hos Herder og det monokulturelle end mod et interkulturelt kulturbegreb. Gennemgående er det, når der tales om elevernes kulturelle forudsætninger, at det er noget, de i nogen grad er definerede af, hvorfor der på *er-gør-kontinuet* er en klar vægtning af *kultur som er*, når det handler om læringsforudsætninger.

I forhold til kategorien *vurdering*, er det interessant at se på, hvad og hvordan læreren vurderer. Vurdering flyder på den måde sammen med kategorien *mål*. Der er to nedslag, som kan illustrere et potentielt modsætningsfyldt blik på, hvad og hvordan læreren vurderer eleverne. For det første er det gennemgående, at læreren ønsker at eleverne skal have en forståelse af, hvordan det faktisk var i 1800 tallets Danmark, altså *"... at gøre det realistisk og gøre det virkeligt som noget der har fundet sted..."* (Bilag 3c, linje 167-168). For at vurdere, om eleverne har opbygget den ønskede forståelse, gør læreren meget ud af at repetere og gentage ligesom eleverne skal lytte til og gentage hinanden fordi det er oplevelsen at *"... det kan være en god måde at huske på."* (Bilag 3c, linje 41-42). Med lærerens ord er det også centralt for den form for samtale, at hun får mulighed for at høre om eleverne kan huske det, hun tidligere har præsenteret dem for (Bilag 3c, linje 33). Det andet nedslag, som ligeledes bevæger sig mellem kategorierne *mål og vurdering*, handler om, at læreren ønsker at opbygge *"... en eller anden form for historiebevidsthed [hos eleverne]. At man skal få en forståelse af fortiden som en ressource til bedre at kunne forberede sig til fremtiden."* (Bilag 3c, linje 58-59). Målet italesættes således som det, at eleverne kan bruge historien som ressource. Selvom det med min forforståelse kan tolkes som en selvmodsigelse i forhold forståelsen af, at kultur og historie er noget, som faktisk var – fordi vores individuelle historie således også må være noget statisk - så synes det at være centralt for undersøgelsesdeltagerens forståelse af historiebevidsthed, at man har én forståelse af, hvordan det faktisk var, for på baggrund af denne forståelse at kunne handle i nutiden. En nøgle til forståelsen af denne kobling kan muligvis findes i lærerens italesættelse af eleven, der omtales i bilaget fra linje 54-64 og som også tidligere er gengivet. Læreren vurderer, at det, eleven gør godt i situationen er, at han har *"en god forståelse for, hvorfor det er vi sidder og høvler løs i gamle dage [lærer hvordan det faktisk var] – det er jo ik bare for at fortælle en god historie, det er jo netop for at bruge historien som et redskab til både og forstå os selv, hvor vi er nu og så til at kunne navigere i fremtiden [fokus på brug af historien]."* (Bilag 3c, linje 62-64)

I forhold til kategorien *indhold* så er det allerede berørt, at undervisningens genstandsfelt udgøres af viden om, hvordan det danske samfund var opbygget i 1800- og 1900-tallet, hvor omdrejningspunktet fx er klasseforskelle mellem rig og fattig, illustreret ved, hvordan man boede (Bilag 3c, linje 18). Det væsentlige i forhold til model 3 er at påpege den nationale tendens, samt den gennemgående vægtning af 1. ordensviden. I forlængelse af en opmærksomhed på indholdet kan både *læreprocessen og rammefaktorer* understøtte den indledende udlægning af lærerens kulturforståelse som værende placeret nederst i model 2. Placeringen må nok endda justeres til en vægtning mod kultur som *er*. Hvad angår *rammefaktorer* så er den mest individualiserende formulering, når man tager læreren på ordet, at ikke alle elever, men kun *"... mange af dem jo sandsynligvis ikke har forældre med store indkomster."* (Bilag 3c, linje 103). Det skal dog

retfærdigvis siges, at læreren vurderer optimale rammefaktorer som "... det her med i øjenhøjde og at alle bliver taget alvorligt for det de siger, så sådan en respektfuld dialog..." (Bilag 3c, linje 193). Om det er rimeligt at udlægge kategorien rammefaktorer som et eksempel på monokultur vil derfor ligeledes være et opmærksomhedspunkt i delkonklusionen efter gennemgangen af videoobservationerne, da netop dette fremstår tydeligere ved observation end ved interview. Hvad angår *læreprocessen*, så udfordres model 3s operationaliseringsformuleringer yderst til højre en anelse i forholdet mellem *er* og *gør*. Som det indtil nu er anskueliggjort handler det for læreren om, at eleverne får viden om, hvordan der faktisk var. Det lærer eleverne ifølge læreren fx ved, at der bruges god tid på at repetere og at eleverne lytter til hinanden, så de får tingene ind flere gange (Bilag 3c, linje 41), men også ved at de præsenteres for billeder og video idet "... det visuelle kan understøtte historiefortællingerne rigtig godt." (Bilag 3c, linje 46). Når modellens formuleringer udfordres, er det fordi disse laver en adskillelse mellem at docere og det, at eleverne er aktive. I interviewet italesætter undersøgelsesdeltageren det nemlig som vigtigt, at eleverne *gøres* aktive fx gennem samtale (Bilag 3c, linje 38) – det aktiverende element er dog ikke, ifølge læreren, knyttet til det, at eleverne selv skaber viden som det er udlagt i modellen, men bidrager til, at de gerne skal finde netop repetitionen mere relevant og derved bedre huske, hvad de har lært (Bilag 3c, linje 40-42). Lidt forenklet kan man sige, at hvis eleverne er aktive og synes undervisningen er spændende, er det lettere at docere viden om fortiden.

Tilbage til observationerne: Undersøgelse af kohærens mellem den opfattede og den praktiserede læseplan

Som det fremgår af 2. kondenseringen, kan den grundlæggende kulturforståelse hos historielæreren udlægges som *overvejende monokulturel med en vægtning i retning af kultur som er*.

Nedslag i videoobservationerne skal også i dette tredje datasæt anvendes til at undersøge, hvordan denne kulturforståelse kommer til udtryk på det praktiserede læreplansniveau og som tidligere vil der blive fokuseret på nedslag, som ikke allerede har været berørt i interviewet, med mindre observationerne giver et nyt perspektiv til nedslaget.

Nedslag i videoobservationerne:

Videoobservation 8: (Lærerstyret samtale på klassen – alle elever sidder rettede mod læreren. Bortset fra nedslag fra interview om undersøgelsen af maleriet af husmandssted og samtale om historiefagets *hvorfor* spørges eleverne til deres erindring om tidligere gennemgået indhold. Når historielæreren ikke får det ønskede svar i forhold til det tidligere gennemgåede indhold svarer hun selv.)

- (2.05) Læreren gennemgår hv-ord som omdrejningspunktet for en repeterende samtale. *Hvad, hvem, hvor, hvornår hvorfor.*
- (4.44) Læreren fortolker konflikten i filmen, der samtales om – hvorfor de to karakterer ikke må blive gift.
- (11.00) Det typiske for tiden udlægges i generelle termer.
- (13.30) Læreren anerkender eleven som *et klogt menneske*, da denne svarer, at man kan lære af sine fejl ved at lære om fortiden.
- (14.35) Læreren anerkender samme elev for at påpege at konflikter i fortiden er de samme som konflikter i nutiden og derfor kan man bruge fortiden til at vurdere, hvordan man kommer ud af konflikter nu.
- (15.05) Anden elev anerkendes for at pege på, at man ikke behøver drage ud i verden for at lære, hvordan man skal løse konflikter, man kan lære det her ved at læse historie.

Videoobservation 9: (Lærerstyret samtale fortsat...)

- (1.30) Efter en snak om, hvor meget man arbejdede, forsøger læreren at få eleverne til at sige *Arbejdernes internationale kampdag*.
- (2.45) Læreren får ikke det svar hun "leder efter" og svarer selv.
- (5.44) En elev læser højt for resten af klassen.
- (7.00) Læreren tjekker klassens begrebsforståelse.
- (8.11) Filmen klassen har set uddrag fra anvendes som reference til at understøtte begrebsforståelsen.
- (10.21) Læreren sammenligner maleriet af husmandsstuen med en rigmandslejlighed. Læreren gør eleverne opmærksomme på, at der er forskel på de to stuer.
- (10.42) Læreren stiller spørgsmål der ansporer eleverne til at finde forskelle mellem de to malerier.

Delkonklusion

Som det fremgår af 2.kondenseringen vil *rammefaktorer* have en særlig opmærksomhed i denne konklusion. Påstanden i analysen af interviewet var, at der kan spores en udpræget monokulturel tilgang til elevgruppen i måden hvorpå de adresseres – det fremgår klart af videoobservationerne, at dette er tilfældet. Eleverne sidder alle rettede mod læreren og "rummet" kan derfor ikke siges at udtrykke en divergent forståelse af elevgruppen. Der spørges på samme måde under hele samtalen og elevernes egne baggrunde inddrages kun i det omfang, eleverne uopfordret byder ind med dem. Gennemgående kan der i dette datasæt, som i de to forrige, spores en klar kohærens mellem den opfattede og den praktiserede

læreplan, hvor grundforståelsen kan udlægges som i 2.kondenseringen, altså *overvejende monokulturel med en [endda klar] vægtning i retning af kultur som er*. Det centrale er som påpeget, at der i lærerens udlægning af historiebevidsthedsbegrebet er en forståelse af, at man skal vide, hvordan det faktisk var, for at kunne bruge den viden i dag og fremadrettet. Denne vægtning af 1.ordensviden og kultur som *er* kommer fx til udtryk i et gennemgående fokus på at repetere tidligere undervisnings begreber og indhold. Læreren gør dette ved hjælp af hv-ord, som i en interkulturelt og *gørens*-orienteret undervisning kunne være anvendt som undersøgelsesord i stedet for repetitionsord. Vægtningen af den overleverede viden kommer ligeledes til udtryk ved, at læreren svarer på spørgsmålene, hvis ikke elevernes svar er tilfredsstillende. Hvad angår historielærers fokus i interviewet på, at historie skal have et brugsperspektiv, så er det interessant at dette i observationerne ikke omsættes til en undervisning, hvor eleverne selv skaber historie i form af egne fortællinger eller produkter – når eleverne anerkendes for at kunne fortælle, hvorfor man har historie, er det med Ongstads begreb ikke fulgt op af et symptom, der eksemplificerer denne grundforståelse. Det monokulturelle handler således ikke alene om, at indholdet er udpræget nationalt, men også at symptomet *samtale* gøres ens for alle elever, som det er præciseret i forbindelse med *rammesætningen*.

Konklusionen og diskussion af undersøgelsens resultater

Som med andre undersøgelser skaber resultaterne i dette speciale grundlag for at stille nye og mere oplyste spørgsmål. Flere af disse spørgsmål vil blive diskuteret i denne konklusion og et enkelt bliver henvist til den efterfølgende perspektivering, da det ikke er direkte forbundet med specialets problemformulering, men mere har karakter af en afledt association. I forbindelse med konklusionen og de dertilhørende diskussioner vil undersøgelserne fra afsnittet *Afgrænsning af genstandsfeltet* ligeledes blive genbesøgt.

Indledningsvist er det for læsevenlighedens skyld værd at påpege, at konklusion og diskussion vil bevæge sig ad to spor. Det første, hvor jeg tager undersøgelsesdeltagernes ord for pålydende, som jeg har gjort det i delkonklusionerne og et andet, hvor jeg diskuterer undersøgelsens præmis. Ved at diskutere undersøgelsens præmis kommer jeg både direkte og indirekte til at stille spørgsmålstegn ved, om undersøgelsesdeltagernes udsagn kan tolkes anderledes, end de i første omgang er blevet i konklusionen og i de delkonklusioner, der leder op til.

Det første spor i konklusionen er dét, der kobler sig direkte på problemformuleringen; *Hvilke kulturforståelser kan identificeres hos historielærere i grundskolen og hvordan afspejler disse sig i lærernes*

didaktiske valg? Det grundlæggende svar på problemformulering er, at der i hvert enkelt datasæt, når de behandles uafhængigt af hinanden, kan identificeres en klar kohærens mellem den italesatte kulturforståelse og de didaktiske valg på det praktiserede læreplansniveau. Det er tre meget forskellige kulturforståelser, der er i spil – én, hvor det interkulturelle perspektiv og kultur som *gøren* dominerer; én, med en klar vægtning af kultur som *er* og en interkulturel målsætning på baggrund af en monokulturel tænkning og endeligt en kulturforståelse, som er overvejende monokulturelt med en vægtning i retning af kultur som *er*. Hvad forskelligheden i kulturforståelser kan tolkes som udtryk for, behandles senere i konklusionen. Det væsentlige i forhold til problemformuleringen er, at hver enkelt delundersøgelse påviser, at der kan observeres symptomer eller didaktiske valg, som udtrykker den italesatte kulturforståelse. Der er forskel på, hvilke af kategorierne i relationsmodellen der er tydeligst repræsenteret i hver enkelt af observationerne, hvilket forekommer mig at være en konsekvens af, at observationerne er foretaget som et enkelt nedslag. I forlængelse af det, er det min påstand, at der i observationerne kan observeres en sådan mængde af symptomer på de forskellige kulturforståelser, at nedslag over en længere periode vil betyde, at alle relationsmodellens kategorier ville kunne dækkes ind.

Den klare kohærens mellem lærernes kulturforståelser og de didaktiske symptomer herpå kom i første omgang bag på mig selv. Både på grund af undersøgelserne i afgrænsningen, som umiddelbart ikke påviser at der skulle kunne findes en klar kohærens, men også fordi der er en common sense blandt lærere i feltet, hvor det italesættes som en selvfølgelighed, at det vi siger og det vi *gør*, sjældent er det samme. Undersøgelsen synes på den måde at modsvare Goodlad, Klein og Tye, når de mener, som refereret i afgrænsningen, at der potentielt set er stor forskel mellem, hvad lærerne på et reflektivt niveau anser for at være læreplanen og, hvad de rent faktisk praktiserer. Svaret til det må, på baggrund af dette første spor i konklusionen, være, at det afhænger af, hvordan man spørger og hvad man ønsker at vide noget om. Netop hvad angår metoden, adskiller dette speciales undersøgelse sig fra de tidligere nævnte undersøgelser *Vilka är förutsättningarna i svensk grundskola för en interkulturell historieundervisning?* og Hass' undersøgelse af historielæreres refleksioner over de erindringspolitiske dimensioner i historieundervisningen. Per Eliasson og Kenneth Nordgreen, som spørger til forudsætningerne for at praktisere en interkulturel historieundervisning (Eliasson og Nordgren, 2016, s.47), *gør* det tilsyneladende ud fra en grundlæggende præmis om, at en interkulturel didaktisering af historieundervisningen er tilstræbelsesværdigt. Ved at distancere sig fra den slags normative afsæt tager dette speciales problemformulering lærernes udgangspunkter alvorligt i stedet for at foreskrive en didaktisk tilpasning til en bestemt kulturforståelse. Det giver potentielt set et mere nuanceret billede af, hvor forskelligartede kulturforståelser der er på spil og antager ikke, at lærerne på forhånd har kompetencerne til eller motivationen for at tilpasse sig en given

kulturforståelse. I bagklogskabens klare lys giver det ydermere mulighed for at undersøge, hvor forskellige betydninger kultur tilskrives – en problemstilling, som kunne være interessant at undersøge, når man tager i betragtning, hvor store forskelle det er lykkedes at identificeres med bare tre undersøgelsesdeltagere. Hass arbejder, på samme måde som Eliasson og Nordgren, ud fra et vokabular om kultur, der på forhånd er fastlagt. I undersøgelsen peger han selv på, at lærerne ikke forstår de begreber, der spørges med i undersøgelsesspørgsmålene (Hass, 2014, s.171). Dette speciales undersøgelse adskiller sig på to områder fra Hass' undersøgelse. For det første spørges der ikke i interviewet med kulturbegreber, som lærerne enten skal forstå på forhånd eller tilskrive betydninger i interviewsituationen. Ved at anvende model 2 og 3, hvor der spørges indirekte eller "rundt om" undersøgelsesdeltagernes kulturforståelse, rettes historielærernes udsagn i mindre grad mod enkelte begreber - fx hentet fra den formelle læreplan – hvilket kan være et argument for, at usikkerheden i oversættelsen mellem de undersøgte læreplansniveauer minimeres og er med til at skabe et andet billede end hos Hass. Det andet punkt der adskiller Hass' undersøgelse fra undersøgelsen i dette speciale er, at den, som nævnt i indledningen, foregår på et andet læreplansniveau. Det er ikke bare sammenhængen mellem den opfattede og den praktiserede læreplan, der undersøges; i kraft af de metodiske greb hentet fra *Talk around the text* er det nærmere de to læreplansniveauer som én helhed, der undersøges. I den forstand er det måske ikke så overraskende, at der kan identificeres en sammenhæng.

Selvom metodedesignet i sig selv kan siges at bidrage til en sammenhæng, som de refererede undersøgelser enten ikke har set eller været optaget af, så forekommer resultatet af analysen mig dog alligevel signifikant, så længe de tre datasæt analyseres adskilt. Og netop dette "så længe" udgør anslaget til det andet spor i denne konklusion, for hvad siger undersøgelsesdeltagerne egentlig, hvis de analyseres som et samlet udsagn? Svaret er knapt så klart og entydigt som i det første spor af konklusionen. Et bud på en besvarelse af problemformuleringen kunne lyde: *Kulturforståelser, der alle holder sig inden for de to kontinua i model 2 og som kan genfindes på det praktiserede læreplansniveau i didaktiske valg, som lader sig kategorisere i model 3, men som imidlertid ikke har nogen indbyrdes sammenhæng andet end, at de hver for sig repræsenterer en klar kohærens mellem den opfattede og den praktiserede læreplan.* Bortset fra, at det rent sprogligt er en lidt kryptisk konklusion, så finder jeg det interessant, fordi konklusionen af andet spor i analysen åbner op for en lang række nye spørgsmål. Hvorfor er der fx så voldsom diskrepans mellem lærernes kulturforståelser, når det er samme fag og deraf samme uddannelse, faglige ordforråd og lovgivningsmæssige ramme lærerne trækker på? Svaret kan måske findes ved at genbesøge Claus Hass' konklusion(er) fra undersøgelsen af historielærernes refleksioner over egen praksis i lyset af begreber som mono- og flerkulturel erindringspolitik. Hass opstiller fire mulige konklusioner, hvoraf jeg vurderer, at de to

har direkte relevans for denne diskussion – den første er, at lærernes udsagn er udtryk for en faglig rådvildhed, hvor de ikke forstår anvendelsen af de faglige termer (Hass, 2014, s.171). Når Hass refererer til *faglige termer*, refereres der til termer som forud for undersøgelsen er vurderet som vigtige. I dette speciales sammenhæng og qua det metodiske og epistemologiske fundament, er det ikke muligt at sige, hvorvidt lærerne forstår de begreber de anvender. Det kan alene konstateres, at når der anvendes begreber fra det formelle læreplansniveau anvendes begreberne vidt forskelligt og uden, at der nødvendigvis er fortolkningsmæssig hjemmel i fagets undervisningsvejledning. Det forekommer derfor på den ene side rimeligt at påstå, at historielærernes udsagn samlet set kan tolkes som faglig rådvildhed. En anden konklusion end faglig rådvildhed kunne dog være, en nøgtern konstatering af, hvad der forekommer åbenlyst, at begreberne fra det formelle læreplansniveau tilskrives individuelle betydninger. En konklusion på specialets problemformulering i dette andet spor kunne således også lyde: *Hvilke kulturforståelser, der kan identificeres, divergerer i forhold til, hvilken betydning den enkelte lærer tilskriver de enkelte begreber. På baggrund af denne præmis kan der observeres en klar kohærens mellem den opfattede og den praktiserede læreplan i form af symptomer på den enkeltes kulturforståelser.* Med den mulige konklusion in mente forekommer det mig, at en konsekvens af dette må være, at det ikke er formuleringerne på det formelle læreplansniveau, der har betydning for den praktiserede historieundervisning, men den meningstilskrivning af begreberne lærerne foretager. Meningstilskrivninger, som, på baggrund af specialets undersøgelse, mildt sagt må siges at være noget forskellige.

Er der tendenser på det formelle læseplansniveau, som understøtter eller muliggør den enorme divergens i kulturforståelser? I dette speciale har spørgsmålet kun været berørt implicit og kan derfor alene besvares som en lettere løsrevet refleksion. Jeg finder det alligevel relevant i den forstand, at de grundlæggende begreber *dansk kultur og historie*, som påpeget i indledningen er centrale, og forventes fra det politiske niveau at være retningsgivende. Et svar kan være, at fagets formelle læreplansniveau i høj grad udtrykker dét, Hass kalder et *interregnum* (Hass, 2014, s.172) – et magttomrum – hvor faget og lærerne skal definere sig selv og deres undervisning uden at være styrede enten af en stærk tradition eller utvetydig fortolkningsramme på det formelle læreplansniveau. Hvis man genlæser afsnittet *Forankring i en historiefaglig diskurs*, forekommer dette at være en yderst sandsynlig konklusion på lærernes forskelligartede svar – svarene er forskelligartede, simpelthen fordi der findes forskelligartede strømninger og rationaler i faget. Rationaler, som både udtrykker pædagogiske og faglige positioneringer, rationaler som ændrer sig over tid og rationaler, som ikke fremgår eksplicit på det formelle læreplansniveau. Svarene afhænger derfor af, hvilken betydning de forskellige begreber tilskrives. I undersøgelsesdeltagernes udsagn

forekommer det fx ikke problematisk at praktisere en interkulturel historieundervisning på et nationalt grundlag, hvad det muligvis heller ikke er.

Det sidste spørgsmål jeg vil stille på baggrund af specialet undersøgelse, er et spørgsmål stillet mere af nysgerrighed end et, hvor specialets undersøgelse har nogen direkte udsigelseskraft. Spørgsmålet er, hvor henter lærerne henter belæg for deres forståelser af de kausale sammenhænge mellem mål og handling; mellem didaktiske symptomer og formål? Er der belæg for at sige, som det er tilfældet i forbindelse med delanalyse 2, at eleverne skal have styr på fakta, for at kunne se bagom fortællingerne, eller bør de i stedet *gøre fortællinger* for at erkende, hvilke mekanismer der skaber historien? Eller er der belæg for at argumentere, som undersøgelsesdeltageren i delundersøgelse 3 gør, at eleverne bliver aktive borgere, hvis bare de lærer, hvordan det faktisk var i fortiden? Kan man gå fra en forståelse af, at historien eller kulturen er til at *gøre* historie og kultur, uden at de to elementer kobles aktivt i de didaktiske valg? Spørgsmålet kræver naturligvis en undersøgelse, hvor det lærte læreplansniveau inddrages for, at der kan gives et kvalificeret svar. Et forfængeligt håb er dog, at dette speciale kan bidrage til at bevidstgøre, hvor kompleks en opgave det er at *gøre* elever fortrolige med fænomener som historie og kultur, når både politikere, historikere og i sidste ende lærerne udlægger begreberne vidt forskelligt. Det er ligeledes mit håb, at specialet kan bidrage til at understrege, hvor vigtigt det er for læreruddannelsen at klæde (historie)lærerne på at til at forholde sig eksplicit til, hvilken kulturforståelse de selv og deres fag formidler. Baggrunden for dette håb udtrykkes smukt af undersøgelsesdeltageren i datasæt 3, som siger: *"Det er måske en alt for stor mundfuld, men det er vigtigt for os, som formidlere af historie, at have det for øje, at vi vælger, hvad det er for en historie, der er den vigtige."* (Bilag 3b, linje 175-177)

Perspektivering

Et enkelt spørgsmål skal kort berøres i denne perspektivering. Det er et spørgsmål, som har ligget i baghovedet under specialeprocessen særligt siden bearbejdningen af empirien. Spørgsmålet er, *hvad er Danmark?* Og som en mulig ny problemformulering kunne man udvide det til, *hvordan forstås historielærerne fænomenet Danmark?* Er Danmark en geografisk afgrænsning, en kulturel unitet eller er Danmark et begreb og en fortælling, som løbende er til forhandling? Spørgsmålet går altså ikke direkte på danskhed i identitetsmæssig forstand, men hvordan fænomenet *Danmark* skal afgrænses, når man arbejder med Danmark i historieundervisning, hvor *Danmark* både ændrer betydning og geografisk udstrækning over tid. Spørgsmålet opstod, fordi der tilsyneladende er stor divergens mellem undersøgelsesdeltagernes italesættelser, også på dette spørgsmål. Undersøgelsesdeltager 1 tilrettelægger sin undervisning med udgangspunkt i Danmark (Bilag 3a, linje 209), men behandler Danmark som en

tankemodel (Bilag 3a, linje 224-225) og inddrager både europæiske og globale perspektiver. Undersøgelsesdeltager 3 italesætter en dikotomi mellem en eurocentrisk og en mellemøstlig forståelsesramme (Bilag 3b, linje 161), og er i sin fremstilling ikke optaget af, hvilken særlig rolle Danmark har i forhold til det eurocentriske. Det afspejler sig fx i, at 2.verdenskrig behandles som et bredt europæisk fænomen. Danmark konstrueres tilsyneladende på baggrund af meningstilskrivninger, der er lige så forskellige som kulturforståelserne i de forskellige datasæt. I en historiefaglig sammenhæng er et yderst vedkommende spørgsmål, fordi svaret afhænger af, hvornår svaret fremføres. Hvad var Danmark i vikingetiden? Knud den Stores erobringer og dermed at enormt udbredt geografisk område? Svaret kan med det nedslag dårligt være en kulturel unitet, en unitet som man muligvis først kan argumentere for, opstår efter nederlaget i 1864 eller grænsedragningen i 1920. Er Danmark en fortælling, som primært opbygges i sidste halvdel af 1800tallet, hvor nationalstatsfortalere Europa over havde vind i sejlene? Og er fortællingen om Danmark udfordret af, at mange af svarene på fremtidens udfordringer skal findes gennem internationalt samarbejde? Spørgsmål på spørgsmål uden entydige svar. Spørgsmål som lærerne skal kunne forholde sig meningsfuldt til, for at kunne formidle *dansk kultur og historie*. Spørgsmål som dette speciale forhåbentlig bidrager til at påpege kompleksiteten af og spørgsmål, hvor det mest fornuftige vi kan lære eleverne, muligvis er, at spørgsmål om historie og kultur aldrig kan besvares i sort/hvide termer, men altid bevæger sig i nuancer af grå.

Referencer

- Auken, I.** (2018) *Dansk*. København V: People's Press
- Banks, J. A.** (2009) *Multicultural education: Dimensions and paradigms*. I: Banks J. A. (Red.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (s. 9-32). London: Routledge
- Bauman, G.** (1999) *From Dreading to Meaning: The Multicultural Triangle*. I: Buman, G. *The Multicultural Riddle - rethinking national ethnic and religious identities* (s.17-27). New York: Routledge
- Boelsen M. W.,** (2015) *Grounded theory*. I: Brinkmann, S. og Tanggaard, L. (red.) *Kvalitative metoder – en grundbog* (s.241-271). København: Hans Reitzels Forlag
- Brown, Q.R., (2018)** *Thanks, Professor Banks: 'The Father of Multicultural Education' is retiring after 50 years at UW*. Lokaliseret 23.maj 2019 på: <https://magazine.washington.edu/feature/james-banks-uw-retires-multicultural-education/>
- Butters, N.B. og Bøndergaard, J.T.** (2010) *At gøre kultur i skolen – interkulturel praksis i historieundervisning*. København: Akademisk forlag.
- Børne- og Undervisningsudvalget** (2016) *Svar på spørgsmål 25*. Lokaliseret 25.april 2019 på: <https://www.ft.dk/samling/20161/almindel/buu/spm/25/svar/1353389/1680113/index.htm>
- Cassirer, E.** (1999) *Et essay om mennesket*. København: Hans Reitzels Forlag
- Danmarkshistorien.dk** (2012a) *Anordning for Almue-Skolevæsenet paa Landet i Danmark, 29. juli 1814*. Lokaliseret 23.april 2019 på: <http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/anordning-for-almue-skolevaesenet-paa-landet-i-danmark-af-29-juli-1814/#anker4>
- Danmarkshistorien.dk** (2012b) *Cirkulære om undervisningsplaner for de offentlige folkeskoler (Sthyrskke cirkulære)*, 6. april 1900. Lokaliseret 23.april 2019 på: <https://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/cirkulaere-om-undervisningsplaner-for-de-offentlige-folkeskoler-sthyrskke-cirkulaere-6-april-1900/>
- DLF, Skolelederforeningen, Børne- og Kulturchefforeningen og KL** (2014) *Vurdering af folkeskolelæreres undervisningskompetence – værktøjer til inspiration*. Lokaliseret 29.april 2019 på: <https://www.kl.dk/media/11671/vurdering-af-folkeskolelaereres-undervisningskompetence-vaerktoejer-til-inspiration.pdf>
- Eliasson, P. og Nordgren, K.** (2016) *Vilka är förutsättningarna i svensk grundskola för en interkulturell historieundervisning?* *Nordidactica - Journal of Humanities and Social Science Education*, 2016.(2), 46-68
- Eriksen, T.H. og Sørheim, T.A.** (2006) *Kulturforskelle – kulturmøder i praksis*. København: Munksgaard
- Geertz, C.** (1973) *The interpretation of cultures – selected essays*. New York: Basic Books
- Goffman, E.** (1955) *On Face-Work: An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction*. *Psychiatry: Journal for the Study of Interpersonal Processes*, nr.18, 213-231

- Goffman, E.** (1956) *The presentation of self in everyday life*. Edinburgh: University of Edinburgh
- Goodlad, J.I., Klein M.F., og Tye, K.A.** (1979) *The Dominans of Curriculum and Their Study*. I: Goodlad, J.I. m.fl. Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice (s.43-76). New York: McGraw-Hill Book Company
- Gundem, B. B.** (2000) *Understanding European Didactics*. I: Moon, B., Ben-Peretz, M., & Brown, S. (Red.) Routledge international companion to education (s. 235-262). London: Routledge.
- Hamilton, D.** (2001) *The disenchanting curriculum*. Pedagogy, Culture & Society, Vol 9. (3), 301-306
- Hass, C.** (2014) *Staten, eliten og 'os' – Erindrings- og identitetspolitik mellem assimilation og livet i salatskålen*. Århus: Århus Universitetsforlag
- Hiim, H. og Hippe, E.** (2007) *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling – en studiebog i didaktik*. København: Gyldendal
- HistorieLab** (2018) *Plantageejerne*. Lokaliseret 28.april 2019 på: <https://klasserumsspil.dk/plantageejerne/>
- Herder, J.G.** (2002) *Endnu en historiefilosofi til menneskehedens dannelse*. Frederiksberg: Det lille forlag
- Imsen, G.** (2005) *Lærerenes verden – indføring i almen didaktik*. København: Gyldendal
- Jacobsen, B., Tanggaard L. og Brinkmann, S.** (2015) *Fænomenologi*. I: Brinkmann, S. og Tanggaard, L. (red.) Kvalitative metoder – en grundbog (s.217-239). København: Hans Reitzels Forlag
- Jensen, B.E.** (1996) *Historiebevidsthed og historie – hvad er det?* I: Brinckmann, H. og Rasmussen, L. (red.) Historieskabt såvel som historieskabende – 7 historiedidaktiske essays (s.5-18). OP-forlag i samarbejde med Foreningen af lærere i historie og samfundsfag
- Jensen, B. E.** (2017) *Historiebevidsthed/fortidsbrug – teori og empiri*. Odense: HISTORIA
- Jensen, J.F.** (1999) *Tomrum – efter det postmoderne*. Århus: Klim
- Kampmann, J** (2016). *Multikulturel og interkulturel pædagogik i skolen?* I: Laursen P. F. og Kristensen H. J. (red.) Gyldendals Pædagogik Håndbog (s. 605-624). København: Hans Reitzels Forlag
- Knudsen, H.E., Poulsen J.A., Bjerre, L og Petersen, N.** (2015) *1. del – hvad sker der med historie?* I: Poulsen, J.A., og Petersen, N. (red.) Forenklede Fælles Mål i historie – en håndsrækning (s.9-21). Jelling: HistorieLab
- Kragh, S. U., & Nørgaard, J. L.** (2016). *Interkulturel kommunikation*. I: Helder, J. & Nørgaard J. L. (red.), Kommunikationsteori: En grundbog (s. 505-533). København: Hans Reitzels Forlag
- Langballe, J.** (1994). *At være dansk*. I: Langballe, J , Lov og ansvar (2017) Århus: Tidehvervs Forlag
- Larsen, S.** (2012) *Historiefaget i mere end 100 år* I: Binderup T. og Troelsen, B. (red.) Historiepædagogik (s.16-38). Århus: KvaN
- Lillis, T.** (2) *Bringing writers' voices to writing research – talt around the texts*. I: Carter, A., Lillis T. and Parkin S. (red.) Why Writing Matters (s.169-187). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company
- Lund, E., Pihl, M. og Sløk, J.** (2001) *De europæiske ideers historie*. København: Gyldendals bogklubber

Miller, Kenneth E. (2004) *Beyond the Frontstage: Trust, Access, and the Relational Context in Research With Refugee Communities*. American Journal of Community Psychology, Vol. 33 (3/4), 217-227

Ongstad, S. (2004) *Språk, kommunikasjon og didaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget

Ongstad, S. (2018) *Fagdidaktisk forskning i Norden*. I: Christensen, T. S., Elf, N., Hobel, P., Qvortrup, A. & Troelsen, S. (red.) *Didaktik i udvikling* (s.44-58). Århus: KLIM

Raudaskoski, P. (2015) *Observationsmetoder [Herunder videoobservation]*. I: Brinkmann, S. og Tanggaard, L. (red.) *Kvalitative metoder – en grundbog* (s.97-112). København: Hans Reitzels Forlag

Sørensen, A. S. (2010) *Kulturbegreber og greb om kultur*. I: Sørensen, A. S, Høystad, O. L., Bjurström, E og Vike, H. *Nye kulturstudier : teorier og temaer* (s.29-52). København: Tiderne Skifter

Thomsen, A. H. (2013) *Skolemarxismens kulmination og debatten om faghæftet »Historie 1981«*. Lokaliseret 29.april 2019 på: http://www.dendanskehistoriskeforening.dk//pdf_histtid/106_1/134.pdf

Undervisningsministeriet, (1960) *Undervisningsvejledning for folkeskolen – betænkning nr. 253*. København: Statens Trykningskontor

Undervisningsministeriet, (1981) *Historie 1981*. Lokaliseret 4.maj 2019 på: http://library.au.dk/uploads/tx_lfskolelov/1981-01-historie.pdf

Undervisningsministeriet (2006) *Rapport fra Udvalget til styrkelse af historie i folkeskolen s. 18-19*. Lokaliseret 29.april 2019 på: <https://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/historiekanonen-2006/>

Undervisningsministeriet (2009) *Fælles mål 2009 Historie*. Lokaliseret 4.maj 2019 på: https://library.au.dk/uploads/tx_lfskolelov/2009-04-Historie.pdf

Undervisningsministeriet (2017) *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. Lokaliseret 29.april 2019 på: <https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=196651#idd842d962-71d7-4c84-9e58-6ac072c9c391>

Undervisningsministeriet (2018a) *Folkeskolens formålsparagraf*. Lokaliseret 29.april 2019 på: <https://uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>

Undervisningsministeriet (2018b) *Vejledning for faget historie*. Lokaliseret 29.april 2019 på: <https://arkiv.emu.dk/sites/default/files/Vejledning%20historie.pdf>

Undervisningsministeriet (2018c) *Vejledning til folkeskolens prøve med selvvalgt problemstilling i historie, samfundsfag og kristendomskundskab*. Lokaliseret 29.april 2019 på: <https://uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-proever/forberedelse/proevevejledninger>

Undervisningsministeriet (2018d) *Historie - Fælles Mål, læseplan og vejledning – Fagformål*. Lokaliseret 29.april 2019 på: <https://arkiv.emu.dk/modul/historie-m%C3%A5l-l%C3%A6seplan-og-vejledning>

Undervisningsministeriet (2018e) *Læseplan for faget historie*. Lokaliseret 29.april 2019 på: <https://arkiv.emu.dk/sites/default/files/L%C3%A6seplan%20for%20faget%20historie.pdf>

Interviewguide

Introduktion:

- Jeg læser en kandidat i pædagogik, men er tidligere uddannet folkeskolelærer.
- Formålet med mit besøg er at identificere kulturforståelser hos historielærere og undersøge, hvordan kulturforståelserne udspiller sig i historiedidaktisk praksis.
- Interviewet varer ca. 1 time
- Jeg stiller spørgsmål på baggrund af videoobservationerne og har brug for din hjælp til at udfolde det jeg har observeret – du er ekspert i din egen praksis.
- Interviewet bliver optaget, transskriberet og kun benyttet i specialet
- Du må meget gerne få indsigt i hvorledes interviewet bliver anvendt i specialet, hvis du er interesseret i det (modtage specialet)

Til min selv:

Principper for interviews:

- Beskrivelser: "Vil du beskrive, hvad...?" "Vil du beskrive, hvordan...?"
- Spørg til fænomenet i tid: "Hvordan havde det set ud, hvis indholdet havde været et andet?"
- Spørg til fænomenet i rum: "Hvordan havde det set ud, hvis jeg var kommet en anden dag? I en anden klasse?"

Problemformulering:

Hvilke kulturforståelser kan identificeres og, hvordan kommer de til udtryk i lærerens didaktiske valg.

Overordnede spørgsmål:

I forlængelse af observationsnedslagene (den praktiserede læreplan):

- Hvis du skal beskrive det med dine egne ord, hvad er det så der foregår her og hvad er det du ønsker eleven skal forstå/opnå/kunne?
- Hvordan hænger det sammen med det du generelt ønsker at eleverne skal lære i historie?

Overordnet (den opfattede læreplan):

- Hvordan vil du beskrive det samfund du ønsker at forberede eleverne til?
- Hvordan vil du beskrive, hvad det er man skal kunne i dag for at være en kompetent samfundsborger? (jf. formålsparagraffens "frihed og folkestyre")

Teoretisk begreb:	Undersøgelsesspørgsmål:
Læringsforudsætninger: "Hvilken kulturelle habitus bringer eleverne med sig?"	Hvordan bruger du elevernes kulturelle udgangspunkter i undervisningen? Kan du give eksempler? Ville du kunne finde det på videoobservationen?
Vurdering: "Hvad evalueres? Hvad er ros, anerkendelse, feedback rettet mod? Hvordan evalueres?"	Hvad skal eleverne vise/gøre i undervisningen for, at du virkelig begejstres?
Læreprocessen: "Hvilken forventning er der til, hvordan børn lærer?"	Kan du beskrive en situation, hvor du virkelig oplevede, at dine elever fik noget ud af undervisningen – hvad var det særlig ved den undervisning der gjorde det for dem?
Indhold: "Hvad udgør undervisningens genstandsfelt?"	Hvad er det vigtigste i din optik, at eleverne lærer i historie? Hvordan kunne det se ud i en konkret undervisningssituation?
Mål: "Hvad er målet for aktiviteten?"	Hvordan vil du beskrive målet med det forløb jeg netop har overværet en lille del af?
Rammefaktorer: "Hvilke rum er tilgængelige i forbindelse med undervisningen?"	Kan du beskrive det ideelle miljø for god historieundervisning?

1 Transskription interview: 7.årgang

2 I: Jeg har lavet nogen enkelte nedslag og det der sådan ligesom er det gennemgående, selvom jeg sikkert
3 godt ved lidt, hvor du vil hen af med det du siger, så forsøger jeg at være så bevidst naiv og jeg har brug for
4 at du er så deskriptiv som det overhovedet kan lade sig gøre, at du beskriver mere end du forklarer ej, [ID:
5 Ja.] det yder mærkeligt, det var ikke de ord jeg ville bruge, men at du beskriver så nøgternt og så nøjagtigt,
6 hvad du oplever i de nedslag jeg fremlægger og hvilke ord du ville sætte på de spørgsmål jeg stiller i forhold
7 til de situationer jeg fremhæver. Noget af det allerførste jeg har noteret mig her – nu skal jeg se om jeg kan
8 finde det rigtige klip – det første jeg slår ned på, det er at du siger... Du er i gang med at introducere og det
9 jeg noterer mig det er, dit kommenterer på, det er at de skal være kildebeskrivere. Vil du ikke sige noget
10 mere om det?

11 ID: Jo, meget gerne. Jeg plejer normalt... Hvad er normalt? Min oplevelse har været indtil nu, at når jeg
12 modtager eleverne i 7.klasse både på min tidligere skole, men også her selvom det er første år jeg er her at
13 begrebet kildearbejde det lægger dem meget fjernt, så vi bruger de første par måneder af 7.klasse på at
14 snakke kilder og hvad er kilder når vi snakker historie og hvor kan vi finde dem henne? Og bruger måske –
15 jeg kan mærke at min kollega herude han skøjter videre og siger, det tager vi i niende klasse men nu har vi
16 brugt meget tid på at læse kilder, vi har set billeder, vi har læst breve og beretninger og brugt tid på det og
17 det jeg synes er det vigtige i det her [Henvisning til nedslag] er at nu skal de jo skrive det her brev og hvad
18 er det vi gerne vil med det her brev. Jo noget af det er jo at det er en måde at vurdere om de har forstået
19 det de har læst, men der jo også at bringe i spil, at det der jo sker når de sidder i en anden historietimer og
20 læser en kilde eller et brev der er sendt hjem fra dansk Vestindien, så er det det de skal prøve at sætte sig
21 ind i. Og blive dem der skaber historie som vi så kan overlade det til med den store bunke af ting der ligger
22 ik...

23 I: Ja, hvad ligger du i det, for det er derfor jeg bliver nysgerrig på det for hvad ligger du i, at de skaber
24 historien? Det er fordi det går igen i nogle af de nedslag du laver at det er dem der...

25 ID: Der ligger nok det i det, at hver eneste gang vi.. Vi har prøvet flere gange i det her kildearbejde at tage
26 forskellige ting og angribe dem fra forskellige vinkler at når vi kigger på en bestemt historisk begivenhed, så
27 kan vi vælge en kilde der beskriver den fra hver sin side. Vi har set billeder eller malerier af slaget på reden
28 malet af engelske kunstnere og danskere og de fortæller, hver sin historie, så når vi selv er med til at skabe
29 kilder, så skal det gerne ringe en klokke hos dem og sige at i det øjeblik de skaber en kilde, så skaber de
30 også en vinkel på det de vælger hvilken tendens kilden skal have, hvor peger den hen af? Altså de skal lige
31 pludselig til at være dem der sorterer i hvad der skal vælges ud og fortælles til senere.

32 I: En del af introduktionen eller en del af setuppet i den opgave du stiller dem er, at de skal vælge mellem
33 nogen forskellige, de skal vælge sig ind i en eller anden form for kulturel habitus, altså de skal vælge om de
34 er danskere eller om de er engelske katolikker eller franske huguenotter. Hvad tænker du det gør for deres
35 måde at producere teksten? Forstår du mit spørgsmål? Altså, hvordan bringer de det med sig gennem
36 opgaveskrivningen? Ligger der noget i måden platformen strukturer det? Ligger der noget i måden du
37 griber det an hvor det får en betydning?

38 ID: Man kan jo vælge at give det mere eller mindre betydning. Jeg prøvede i dag at give det en stor
39 betydning. Fordi jeg synes den, altså en ting er jo, at nu leger vi, at de skaber historien og vi fortæller en
40 beretning og sender hjem. Men samtidig vil jeg egentlig gerne have at eleverne prøver at situere sig selv,
41 altså sige, hvordan ville det rent faktisk have været, hvis vi var det i lige præcis den situation og det at de
42 selv har truffet nogen valg om hvem det er, altså de har haft hver gruppen en mulighed for at vælge mellem
43 de her fire nationaliteter og det gør at de får en lidt større ejerskab ind i det og måse og en bedre erindring
44 om, hvad de har lavet foregående fordi de selv har skab den første historie... Igen... Det er på baggrund af et
45 oplæg, hvor de har skulle forholde sig til at der ligger nogen præmisser i det. Det at de har skulle holde sig
46 inden for den lille smule viden de har om den familie de har skab, den flytter de så videre med til den næste
47 opgave. Og kommer også ind i kapitel tre, hvor det begynder at komme slaveoprør og sådan.

48 I: Hvis du selv skal sætte nogen ord på, hvilken betydning det får for oplevelsen at de fx kommer fra en
49 engelsk katolsk baggrund, hvordan vil du så beskrive det? Hvad betyder det, at de bliver situerede i det som
50 du siger?"

51 ID: Ja... Jeg tror egentlig, så kunne vi have skabt 50 forskellige historier. Det er alene det at de har en
52 historie med sig der gør noget. Nu har man så valgt nogen ud, som vi må gå ud fra er sådan forholdsvis
53 plausible i forhold til at flytte til Vestindien ik. Altså jeg tror ik... Jeg tro meget nemmere de kan leve sig ind i
54 at skabe den videre fortælling, når grundlaget er ordentligt på plads.

55 I: Hvad mener du, når du siger, at man kunne have skabt 50 forskellige historier?

56 ID: Jamen, at det der er vigtigt her, det er historiefortællingen. Og der er det jo lige meget... Du kan jo se
57 dem der har valgt franskmændene, de er får lige så stille levet sig ind i det, hver gang vi vender tilbage. Vi
58 kunne også have taget englænderne. Vi kunne også have taget nogen af dem og givet dem en
59 slavebaggrund og så have skabe deres baggrund på denne her ø og der ville også have dukket nogen op fra
60 Holland eller hvilket som helst andet sted. Så det er jo ikke den konkrete fortælling der er vigtig, men det at
61 de får de solide ballast med til at skabe det videre produkt.

62 I: Så det er noget til at holde dem fast tænke du? At de har en søjle at bevæge sig omkring.

63 ID: Jo og de har noget der trygt ikke. Mange af dem vender jo tilbage til deres familie og det er jo både godt
64 og skidt ikke. Den gruppe der sad nede, hvor du stod sagde, jamen vi har jo ikke dem her vi kan skrive til vi
65 har jo sagt de alle sammen er døde. [I: Ja, det var faktisk også noget af det jeg noterede mig] Damn ik. Fordi
66 det er jo ligesom i en anden klasse lige nu i matematik. Der skal vi lave et oplæg, om historiske
67 matematikere og det første de alle sammen gør det er et sige, hvornår Arkimedes levede og hvornår han
68 døde. Og det er måske ikke det vi er mest interesserede i, det er jo alt det der ligger indeni og derfor er det
69 så også ærgerligt at de så hæfter sig ved at alle var døde, så må vi jo tænke ud af den boks.

70 I: Det betyder vel at de netop har taget identifikationen på sig [Griner]

71 ID: Ja, ja. Men jeg tror da det bliver nemmere for dem at være i det. For de får placeret sig selv – nå men,
72 det er mig – her er jeg. Og så har de platformen og kigge ud fra.

73 I: Hvis jeg spoler frem til starten af anden lektion, hvor I skal i gang med de her fremlæggelser, der laver du
74 en vurdering vil du ikke sige noget mere om det? Hvad vurderer du ud fra og hvad er tankerne om
75 vurderingen.

76 ID: Jamen det er jo hamrende svært ikke. I virkeligheden, så skal de jo alle sammen have en god vurdering,
77 for de skal jo alle gå ... Jeg skal jo på en og samme tid sørge for at der er en lille gulerod til dem der har gjort
78 noget ekstra ud af det. Det er fair. Men tog man den grupper der måske havde leveret det ringeste produkt
79 og gav dem en meget dårlig vurdering, så ville min frygt være at de sidder tilbage med langt færre point
80 end de andre. Så ville de miste lysten i kapitel 3 og 4. Så derfor bliver vurderingen... Jeg prøver egentlig at
81 anskueliggøre dem det i starten, at... de har læst fire tekster det er vores udgangspunkt. De har fået en ret
82 tydelig skrivevejledning i det her koncept. De skal have en introduktion, de skal have noget om, hvorfor er
83 vi her, vi skal have et par anekdoter og så kan man sige, så skal vurderingen blive et hurtigt nedslag i om vi
84 er i mål der. Og er vi rigeligt i mål, så giver vi en "Bravo" og er de næsten i mål giver vi vurderingen "god".
85 Havde der været en enkelt gruppe der var fejlet fuldstændig, så havde vi taget den ned på niveauet
86 nedenunder. Men det skal ikke være det der gør det.

87 I: Hvis du skal sætte nogen ord på, hvad det betyder at være "rigeligt i mål".

88 ID: Jamen rigeligt i mål, hvad skal man sige... Det ville være, at de lever op til at have brugt
89 skrivevejledningen. Og den gruppe som jo kommer allerbedst i mål jamen de forstår, sådan skriveteknik
90 eller historiefortællingen i at skrive en anekdote. Jeg var ude og gå en tur... Jeg oplevede noget... Og så
91 bruger de anekdoten til at spejle ind i den tekst og sige, jamen jeg ved der har været slaveoprør på Haiti
92 jamen så får de deres lille fortælling til at handle ind i det og der binder de jo så, synes jeg rigtig godt
93 sammen mellem den tekst de har haft, hvor de skal vide at der foregik slaveoprør til at vi er plantageejere

- 94 der skal fortælle noget vi har oplevet hjem til dem derhjemme. Så der fungerer det rigtig godt, hvor andre
95 de jo... Det ville de heller ikke formå i andre fag og det afspejler sig jo egentlig meget tydeligt også, hvilke
96 elever der kan noget. Men jeg synes ikke, at de så skal fremhæves man kunne så måske have givet nogen
97 flere grupper mellem og så have givet den ene gruppe en meget flot karakter ikke.
- 98 I: Hele første lektion går med at eleverne arbejder selv, hvad er der af tanker bag det?
- 99 ID: Ja, det er jo ikke for at slippe for at lave noget [Griner]. Jamen tanken er jo egentlig synes jeg.
100 Hovedkonceptet er, at hvis jeg kan nå i mål med og sige, her er fem små tekster... Eller fire. Efter det så er
101 de en kort test. Har I forstået hvad I har læst? I får en konkret belønning, hvis I har. Så når vi på en eller
102 anden måde i mål med at få fyldt på et lillebitte grundlag. De sidder sammen og læser. De laver deres quiz
103 sammen. Ved hver af deres grupper er der i hvert fald 2 eller 3 elever i dialog med hinanden. Det giver en
104 18-24 elever der faktisk sidder og deltager aktivt. Havde vi lavet det, hvor vi havde læst den højt i klassen og
105 så var der to der sagde noget... ved at lægge det ud til dem selv, men alligevel meget styret, så tror jeg på,
106 at flere kommer i mål. Vi sidder til sidst tilbage med at langt flere, tror jeg. Har haft et udbytte at det vi
107 laver. Og så er det jo fordi det... Nu bruger vi det her læringsspil lige nu og her giver det mening at de sidder
108 og arbejder i deres grupper.
- 109 I: Hvad tænker du det gør ved historien, forståelsen af historien måden de arbejder med historien, at de
110 arbejder så meget selv og relativt lidt lærerstyret?
- 111 ID: Det synes jeg ikke gør noget her, for vi har brugt tre uger på at læse os ind i altså at få en formel
112 baggrund – vi har været nede i grundbogen... Prøvet at sætte noget kronologi sammen. Prøvet at sætte
113 nogen store begivenheder ind. Hvem var det der frigav slaverne og hvornår har vi de forskellige perioder,
114 opgør, trekantshandlen. Grund til det er at vi har sat det på plads inden vi kaster os ud i det her. Så det her
115 er jo lige så meget, man kan sige vi bruger det at opbygge en plantage og have slaver og flytter ud som
116 omdrejningspunkt, men det er lige så meget det at prøve at være med til at skabe deres egen historie her
117 og så er det jo fint at de så kan pege ned i den tidsperiode og i virkeligheden også i et af kanonpunkterne
118 som jeg jo trækker ind her og det er jo ikke for at vinge det af og sige tjek. Og så alligevel, så er det jo, for så
119 har vi ligesom været deromkring.
- 120 I: Du bruger næsten selv begreberne fra fælles mål ikke med historieskabt og historieskabende,, hvordan...
121 Hvis du skal beskrive, hvordan forholdet er mellem de to i den undervisning du lige ha begået nu, hvordan
122 vil du så beskrive det?
- 123 ID: Altså i situationen, hvor du har været med der er de historieskaberne. Fuldstændig. Og vi kunne lige så
124 godt have skabt et fiktivt univers ude i rummet... og leget os ind i. Og der havde øvelsen været lige så

125 spændende for det, der er spændende her er, at de kan forstå, at der er en baggrund og at der ligger nogen
126 handlinger bag det nogen mennesker har gjort og så skal de prøve at sætte sig i de menneskers sted og
127 tænke, hvorfor gjorde de som de gjorde? Nu får vi så nogen samlinger af materialer vi kan vende tilbage til.
128 Vi får nogen produkter de selv har lavet som spejler ind i det.

129 I: Det du siger er, at det i virkeligheden er gennemgående for måden du underviser, at de er ekstremt
130 historieskabende!? Forstår jeg dig rigtigt? Hvordan, hvis jeg var dumpet ind i en anden undervisning i en
131 anden kontekst med et andet indhold, hvordan kunne det have set ud så?

132 ID: Ja... Jamen havde du nu været her inden vi begyndte spillet her. Der tog vi fat i ligesom... For rigtigt at få
133 nogle fakta på plads... Det er mange år siden jeg har taget en rigtig grundbog frem egentlig, fordi jeg synes
134 eleverne de går i stå i det. Der havde vi 8-10 forskellige kilder. Vi havde nogen skriftlige levn, nogen
135 beretninger fra de vestindiske øer og især nogen tegninger, nogen malerier – noget slavehandel. Og så gik
136 vi ind i det og brugte det til at snakke om, vi læste ganske kort om de vestindiske øer – det har været på
137 Clios portal ikke [henvisning til www.Historiefaget.dk], hvor vi fanger ind. Men så har de fået udleveret
138 nogen af de her kilder og skal så selv prøve, at tænke sig ind i, hvad er historien her? Prøve at gengive, hvad
139 er det de beskriver, vi havde nogen breve der var sendt hjem derovre, egentlig meget magen til de her,
140 hvor de fortæller... Det er hen imod oprøret – opgøret med slaveriet. Vi havde nogen købmænd der fortalte
141 også ikke... Hvad kan man sige, de skal bruge det de ser til at stykke historien sammen og så efterprøver vi
142 den selvfølgelig og det er den styring jeg skal tage på det. Og selvfølgelig, hvis de begynder at køre ud, at så
143 vi havde et billede med nogen slaver der blev solgt, næ det var en skriftlig kilde, det var nogen slaver der
144 bliver solgt og de mærker tænder efter, hvis det var kørt ud af et spor, jamen så skal jeg jo lede dem tilbage
145 igen. Men ellers så får de langt hen ad vejen lov til selv at gå ind og sige, jamen hvad kunne det her handle
146 om? Jeg har valgt kilderne for dem! For det har de jo ikke selv forudsætninger for endnu. Det har de knapt
147 nok når vi når niende klasse ik'. Så kan de få 10-15 kilder og så kan de vælge dem der er mest egnede.

148 I: Noget af det der også er gennemgående i det du siger og i måden portalen er struktureret er, at de skal
149 fortælle igennem andres perspektiv. Vil du ikke sige noget om det? Hvad skal de have ud af det? Eller hvad
150 ligger der i det? De fortæller jo ikke deres egen historie, men nogen andres.

151 ID: Jamen, hvad skal de have ud af det? Godt catch... Jamen i bund og grund... Jeg tror det er statens
152 arkiver der har lavet en lille film vi startede med... En fodboldkamp... Og den har du sikkert også set. [I: Ja,
153 Rigsarkivet ik'?] Jo, Rigsarkivet... Der er en fodboldkamp og vi ser den fra forskellige vinkler. Og den grejning
154 ind på, at hver gang vi har en stumt af vores historie, så an vi angribe det fra en hvilken som helst vinkel.
155 Den historie vi så kommer til at opleve, det er jo altid en sand historie og den er vi så nødt til at prøve at
156 forfølge. Så kan vi altid gå ind... Jeg mener det er i kapitel fire, der kommer mødet mellem nogen af

157 familierne. Hvad sker der så når de historier vi har skabt og dannet de mødes? Hvilke konflikter opstår der
158 så? Og så begynde og spejle det ud på virkeligheden.

159 I: Altså det var lige præcis derfor jeg greb den for det er i virkeligheden lidt overgangen til at du gerne må
160 sige lidt om, hvordan peger det her ind i... Altså formuleringen i fælles mål hedder at eleverne skal dannes
161 til et demokrati ik'. Hvordan forbereder det her dem til at leve i et samfund med demokrati og folkestyre?

162 ID: Jamen det er jo det. I min optik er det her der næst vigtigste fag, nej [Begge griner] det vigtigste
163 sammen med geografi altså, hele det at kunne forstå og så kan det godt være det lyder latterligt, men vi
164 hører den mindst en gang om ugen derhjemme ik – Sigurd [Barrett] rammer den fedt i en af de sidste sange
165 han laver om Danmarkshistorien altså *det vi gør i dag er historie i morgen* [Reference til Sigurd Barrett sang]
166 hele hans afrunding af det, at vi skal have børn til at forstå, at de også er en del af den historie der skabes,
167 men at vi hver gang vi ser på, hvor vi står i dag, så skal vi tilbage og se, hvad var det der skete? Vi skal prøve
168 at sætte os ind i, hvorfor skete tingene. Vi er nødt til at angribe det fra flere vinkler for at få forståelsen af,
169 hvad er det her for noget og dermed kunne se os selv som produkt af det også pege frem i, hvad kan vi
170 skabe på den længere bane? Men hele tiden kiggende tilbage i, hvor fa'en kom vi fra? Og der tænker jeg
171 sådan et værktøj som det her, hvor vi prøver at skabe fortællingen selv, det peger mindst lige så godt
172 tilbage i det som at sidde og kigge på Lars Mikkelsen [Reference til DRs Danmarkskrønne Historien om
173 Danmark] som også er underholdning og godt men det bliver hurtigt sådan en genfortælling af, at så skete
174 der det og så skete der det.

175 I: Ja, hvad er der i vejen med det?

176 ID: Jamen det er der sådan set ikke noget i vejen med...

177 I: Det kom til at lyder lovlig kritisk det var det egentlig ikke tænkt som.

178 ID: Jamen det må du gerne. Nu så du jo den anden syvende klasse på skolen stå og snuse ind af døren.
179 "Hvad fanden sker der derinde? Hvad er det for noget de laver i historie?" Det er nok mødet mellem en
180 traditionel historietime og at tænke historiefaget sådan som den nye prøveform egentlig er tænkt til, men
181 som ikke er kommet ned i virkeligheden endnu. Og tænke at vi ikke længere skal sidde og tæske os
182 igennem kronologien i småbidder og have styr på, hvad skete der hvornår og hvorfor skete det? Men at
183 finde ud af at bruge det der er sket.

184 I: Det lyder som om, med risiko for at jeg lægger dig for vildt mange ord i munden, at det er to forskellige
185 samfundsformer de lægger op til, du siger en traditionel [ID: Ja!] og en...

186 ID: Og der tænker jeg også ind i, hvordan vi overhovedet fanger elevernes interesser for, hvorfor fanden det
187 overhovedet er interessant, hvad der skete for mere end 20 minutter siden. Og gå undersøgende til det i
188 stedet for at sige "det der skete, skal vi have styr på for så ved vi hvad der skete", så tror jeg jeg når meget
189 længere. Og så bliver det ikke til sur pligt for hver gang vi tager fat i selv den mindste lille stump et eller
190 andet, så åbner det en kæmpe historie. Selvfølgelig kan vi bare fortælle vores gæt på den historie, men
191 historien kan også pege i så mange retninger. Det tror jeg de her unge mennesker har rigtig godt af at blive
192 ledt ind i, at historie er noget vi skal undersøge.

193 I: Altså der er en væsentlig risiko for, at vores samtale den er styret af, at jeg er ekstremt biased i forhold til
194 at forstå, hvad du spørger om i virkeligheden og nu taler jeg lidt ud over mit talepapir for jeg går en lille
195 smule i stå i forhold til, at jeg er fuldstændig med på, hvor du taler hen og jeg sidder allerede og kommer til
196 at lave kodning, når jeg hører det du siger og det er i virkeligheden 10 skridt for hurtigt. Kan man ehm... Og
197 derfor stiller jeg spørgsmål der går ud over det her for jeg har tænkt mig at stoppe den om lidt. Jeg tænker i
198 virkeligheden vi er rigtig fint omkring det jeg vil spørge om. Hvilken... Det direkte spørgsmål er, hvilken
199 betydning tillægger du nationen eller folket i måden du tilrettelægger din undervisning? Har det en
200 betydning? For i min forforståelse af faget, så er der en meget national præget tænkning omkring faget og
201 der er en akkultureret tænkning omkring faget som går meget på kompetencer.

202 ID: Ja, ja. Messerschmidt [Morten Messerschmidt fra Dansk folkeparti] han bad jo i går om, at vi fik en
203 nationaldag. Den får du ikke mig med på. Historiefaget og som sådan er jo med til at fortælle vores historie
204 som nation og jeg er egentlig et stykke hen ad vejen lidt begejstret for kanonen. Sådan lidt i det skjulte ikke.
205 Fordi, jeg har ikke noget imod, at vi har en række nedslagspunkter. Det giver eleverne et overblik. Dem kan
206 vi sagtens arbejde ud fra. Det er de store overskrifter, når vi siger jamen historie er det her... Det har jeg
207 også i geografi der har vi noget klima og noget geologi. Det har vi også i historie – der ligger de i en
208 kronologisk række og det er nogen store ting som vi kan arbejde ind i og angribe på forskellige måder. Den
209 historieundervisning jeg bedriver, er med udgangspunkt i Danmark. Det er med udgangspunkt i det land vi
210 bor i fordi alt andet lige så gør det det lidt nemmere at forstå, hvor eleverne er henne i dag. Hvis vi gik ind
211 og tæskede rundt i Amerikas historie... Altså det gør vi jo også med uafhængighedserklæringen, men det
212 ville jo ikke give dem en forståelse af, hvor de står nu. Vi er nødt til at kigge på de der bygninger derover der
213 er grå og kedelige – det er et nedlagt hjemmeværnsdepot. Opført engang i starten af 60erne dengang fordi
214 vi havde brug for det.

215 I: Hvilken betydning har det... Der sidder jo elever i din klasse med en anden kulturel baggrund end
216 traditionel etnisk dansk så vidt jeg lige kunne gennemskue i hvert fald. Hvilken betydning har det så for dem

217 at du tager udgangspunkt i noget dansk for dit nedslag i slavehandlen er også et kanonpunkt i virkeligheden
218 som du siger du er begejstret for.

219 ID: Jamen nu har vi en enkelt her, som ser sig selv som ikke helt dansk. Fred være med det. Jeg har været på
220 en ghettoskole med over 30% tosprogede børn og vi gør præcis det sammen der. Ikke for at der skal
221 indoktrineres en danskhed eller noget som helst, men for at sige nu er vi her og hvis man ønsker at leve
222 her, så tror jeg egentlig det er sundt at have den forståelse man kan bibringe af, hvordan vi som samfund
223 har rykket os hen til et sted. Den tror jeg ikke er nogen skade til. Det har været en lang rejse for Danmark –
224 for den verden vi bor i, ik. Ikke Danmark som Danmark, det er jo mere den tænkingsmodel vi som
225 mennesker der bor her har valgt. [I: Tankemodel?] Jamen nu tager vi fat i slavernes historie og vi har også
226 arbejdet med menneskerettigheder før det her, så selvfølgelig når vi snakker menneskerettigheder, så
227 starter det i Frankrig og USA og vi får en grundlov i Danmark – bum. Så snakker vi slavernes frigivelse og
228 det bliver fortsættelsen af menneskerettigheder og peger ind i hvordan foregik det i Danmark? Men i
229 virkeligheden så er det det i bund og grund skal handle om, jo hvordan vi som mennesker har valgt
230 demokratiet som livsform og er nået derhen på baggrund af alt det der er sket. Og ved at kigge ind i det, så
231 kan eleverne godt lure sig hen til, at nogen af de ting er måske noget vi også er med til at tage videre
232 fremad.

233 I: Så, hvis du skal understrege, hvordan du ser sammenhængen mellem en nationalt styret kanon på en
234 eller anden måde og så den undersøgende eller meget mere kompetenceorienterede tilgang du har til det i
235 undervisningen og som man kan se på klippene, hvis man ser dem igennem igen. Hvis du skal fortælle
236 noget om sammenhængen mellem de to, hvordan vil du så gøre det?

237 ID: Jamen så er det – kanonen den er skelettet og det må den gerne være for min skyld. Det har jeg det fint
238 med fordi, hvis jeg... jeg bruger kanonen som... nej man kan ikke kalde det trigger, men jeg tager fat i et
239 kanonpunkt og siger det er det her vi har ik og så fylder vi på inden for det med nogen af de værktøjer jeg
240 synes at eleverne skal ha'. Vi skal ind og forstå, fortolke og vurdere, vi skal se, hvordan lande arbejder
241 sammen, vi skal se, hvordan politik fungerer, vi skal snakke menneskerettigheders udvikling og det kan vi
242 sagtens hænge op på et af kanonpunkterne og for mig handler det så også om, at gøre mit arbejde lidt
243 mere simpelt. Det vil sige at... nogen vil sige at det gør det endnu mere besværligt, men i det øjeblik jeg ser
244 den stribe af kanonpunkter jeg udser mig til t dække i udskolingen, så har jeg sat den første ramme om den
245 undervisning jeg vil lave i tre år. Inden for den ramme der bevæger jeg mig fuldstændig frit.

246 I: Men hvis du accepterer at kanon er en eller anden form for national fortælling vi skal holde fast i,
247 hvordan hænger det så sammen med det mangeperspektiverede?

248 ID: Nej, nej, ikke en national fortælling – nogen hovedoverskrifter vi gerne vil forbi. Noget vi gerne vil
249 ramme. Jeg synes ikke for mig, at kanon er sådan en national fortælling og en genskabelse af en
250 danmarkskrønne, nej tværtimod, vi har [???] nedsabling af de der sagaer ik... Altså går vi ind og piller i...
251 Jeg har jo unger ovre i 7ende der sidder og siger "[Lærerens navn] alt det der de siger om København er jo
252 løgn og latin..." Ja, det er det – fint. Så har vi barberet den del væk. Men kanon vil stadig være vores
253 udgangspunkt og sige jamen vi kan arbejde med kilder og vi skal se på forskellige ting og hvordan
254 virkeligheden forandrer sig når vi får nye historiske briller på og vi gør nye opdagelser. Der bruger vi så
255 kanonen til at gå ind og se på det.

256 I: Jeg stopper dig nu... Jeg har umiddelbart fået det med jeg gerne ville.

1 Transskription interview: 8.Årgang

2 I. Jeg har introduceret mig selv, det giver ikke så meget mening at gentage det.. Jeg kan selvfølgelig tilføje,
3 at du selvfølgelig gerne må se hvordan jeg har brugt interviewet og videoobservationer, når jeg er færdig
4 med at anvende det i specialet, du må meget gerne få det tilsendt.

5 ID. Ja det vil jeg faktisk gerne.

6 I. Vil du ikke starte med at beskrive, hvilken sammenhæng det er jeg har været inde at overvære? Hov jeg
7 kan starte med at sige, hvis du vil gøre mig den tjeneste at være så deskriptiv så mulig og hvis vi kan komme
8 udenom fortolkningerne, i første omgang, så ville det være en stor hjælp.

9 ID. Ja det gør vi bare. Det du har overværet, det er en klasse der hedder 8B og 8B, har som slutning på et
10 længere forløb, om 2 verdenskrig.. har de fået til opgave at vælge, på Clios online portal.. en af de
11 underafsnit, som indgang til af beskrive dele af 2 verdenskrig. Det er det du har overværet.

12 I. Yes. Så har jeg jo siddet og observeret med, under vejs og hvis du får lyst til at vi spoler tilbage i videoen
13 og ser den frekvens jeg referer til, så vil jeg meget gerne gøre det, men ellers så har jeg taget nogle
14 sætninger ud, nogle ting som du enten her kommenteret på, eller sagt undervejs, eller nogle ting jeg har
15 observeret, i rummet imens og det første nedslag, det er at... det er i virkeligheden et overordnet
16 spørgsmål, til hvordan de har arbejdet med kilderne forud for... lidt i forlængelse af den med konteksten,
17 ik'. Hvordan er de gået til det?

18 ID. Det er den store udfordring ved det her. Jeg har haft dem til historie i to omgange, en gang i 5 klasse og
19 en gang, nu her i 8 og den store udfordring det er at få dem til at forstå hvad kilder er. Altså forstå at de skal
20 grave dybere ned, for at finde ud af, hvis der står noget i Clio online, hvad er det egentlig det betyder. Det
21 vil sige, få fat i fakta og så grave videre derfra. Det har været enormt vanskeligt for dem herinde. Eller det
22 er vanskeligt for de fleste elever, da de er vant til at kigge på en tekst i danskfaglig sammenhæng, sådan
23 oplever jeg det i hvert fald, hvor det handler om fortolkning, eller eventuelt lave et resume. Så mange af
24 dem starter fra en ende af og så omskriver de lidt af, hvad der står i Clio online materialer. Så det har
25 krævet en masse overvågning, eller støtte, fra min side, at få dem til at gå til noget der minder om egentlige
26 kilder.

27 I. Og når du siger egentlige kilder, så mener du primære kilder?

28 ID. Jeg tænker på primære kilder ja. Altså gå videre end bare hvad Clio online lige kan fortælle, eller hvad
29 Wikipedia kan. Det er faktisk det der har været det overordnede mål med det her arbejde.

30 I. Og det er faktisk noget jeg har skrevet, det har jeg noteret en del gange, at du kommenterer på deres
31 evne til at opbygge noget fakta, finde noget fakta. For eksempel så siger du på et tidspunkt, at det er fedt
32 når I indsamler, dobbelttjekker og formidler fakta og så laver du en sætning, som jeg godt kunne tænke mig
33 hvis du vil beskrive noget mere, for jeg er ikke helt sikker på jeg forstår. Du siger der er masser af følelser og
34 myter forbundet med krig, men når vi taler om fakta, så er det noget vi kan bruge i dag?

35 ID. Ja, jeg kan lave et eksempel. De taler om, den gruppe der havde om Krystalnatten, de taler om en
36 primær årsag, som er det her attentat, som en ung jødisk mand gør og deraf afstedkommer et had, mod en
37 bestemt gruppe. Det er noget der kan overføres direkte til vore dage. At der er magthavere, som ville have
38 interesse i at udråbe en bestemt gruppe mennesker til syndebukke. Det kan være muslimer... men det
39 behøver det ikke være, men alle mulige. I Danmark kan det være mennesker med en lav indkomst, eller
40 ingen indkomst. Det er det jeg mener.

41 For hvis man bare kigger på billederne, det var en af grupperne der gerne ville lave noget om Holocaust, de
42 havde en masse forfærdelige billeder fra koncentrationslejrene. Så siger jeg, det er fint nok, det kan vi godt
43 blive enige om, at de her billeder er gruppevækkende, men vi kan finde gruppevækkende billeder alle mulige
44 steder fra, men det vi kan bruge til noget... det er hvis I finder ud af hvordan aftalte Nazi regimet med den
45 tyske statsbaner, hvad en transport koster. Det er det jeg mener med fakta.

46 Hvor mange tal, hvor mange bliver der dræbt. Lad være med at kigge på Wikipedia, kig på 3 eller 4
47 forskellige kilder, så vil I have et estimat af hvad tallene er og find ud af, hvor kommer tallene fra. Det er det
48 jeg mener, fordi historie kan meget nemt blive, og det kan det også for mig, blive sådan en følelsesmæssig
49 ting, men så er det jo bare en legende... historie er i forvejen en konstruktion vi laver, når vi så også putter
50 følelser ovenpå.

51 I. Så du vil gerne have dem til at gå bagom konstruktionen, for at forstå?

52 ID. Ja lige netop, gå bagom konstruktionen og find ud af, det er noget vi har lavet sammen. For eksempel,
53 vi har sagt at den her periode hedder 2 verdenskrig. Jeg bruger det også når vi taler om middelalder, det
54 her hedder middelalderen.

55 I. Ja for det var mit næste spørgsmål, hvordan kunne det have set ud, hvis jeg var dumpet ind i et andet
56 forløb, altså hvordan ville den tilgang så have set ud? Kan du give et eksempel fra tidligere, hvor du måske
57 har ville det samme?

58 ID. Ja, altså jeg kan give et eksempel fra hvor vi har haft om... Reformationen, var det hvis nok... Ja, det kan
59 også godt være jeg roder sammen med kristendom, men hvor jeg har talt med eleverne om at de fakta der
60 eksisterer på et givent tidspunkt, lad os sige vi taler om heksebrændinger. Det er måske lidt over i en anden

61 boldgade, men vi skal alligevel have fat i det på den måde, at hekse var et faktum, det var ikke noget man
62 fandt på... Hekse fandtes, trolddom fandtes... Nu mener vi noget andet, men på det tidspunkt fandtes det.
63 Om det har nogen effekt, eller ikke har nogen effekt, det er for så vidt ligegyldigt, men det var en del af
64 folks virkelighedsopfattelse og for at forstå den problematik, eller hvad man nu skal sige, så må man kigge
65 på; hvor mange blev brændt? Hvor blev de brændt? Og hvorfor? Altså kig igen på fakta. Giver det mening?

66 I. Det giver rigtig god mening. Det gør det.

67 ID. Og så har jeg også en, den er provokerende, når vi taler 2 verdenskrig, men har en hovedsætning; at det
68 er sejrherren der skriver historien. Og det er det. Og det gælder også 2 verdenskrig. Og derfor er der nogle
69 sensationelle historier, som eleverne enten har fået fra enten TV-udsendelser, avisen, eller som jeg selv har
70 videregivet, fordi jeg syntes de er fede, men hvor jeg siger; det er en super fed historie, altså overfaldet på
71 lytteposten, ved den polsk-tyske grænse, hvor det er KZ-fanger klædt ud som tyske soldater, siges der. Det
72 er en pisse god historie, men vi skal have fakta. Vi skal finde ud af, er det her rigtigt? Eller er det fra en
73 sejrsmagts side, en bekvem måde at fremstille modparten, som barbarer, hele vejen igennem?

74 I. Er det det du tænker de har gjort, i det her forløb? Fordi jeg dumper ind, på et lidt specifikt tidspunkt.

75 ID. De har forsøgt på det, men vi er slet ikke i mål med det, men det er en måde at tænke på historie på. For
76 så vidt også en måde at tænke pædagogik i det hele taget.

77 I. Når jeg spørger, så bevæger jeg mig sådan lidt frem og tilbage mellem to forskellige niveauer,
78 læreplansniveauer, i den sammenhæng jeg undersøger det i. Den ene det er, hvad du tænker der skal
79 formidles til eleverne, eller hvad man skal sige og hvordan det så er omsat til praksis. Så den deskriptive
80 kobling, det er derfor jeg siger, om du kan være så deskriptiv som overhovedet muligt, den deskriptive
81 kobling mellem de to, men bare for at forfølge den der med, du siger hvad vi kan anvende i dag. Det jeg har
82 overværet i dag. Hvordan tænker du, det kan være med til at forberede eleverne til at der står et samfund
83 med demokrati og folkestyre, i fælles mål, men hvis vi nu tager samfundet bredt. Hvad er det for et
84 samfund, eller hvordan tænker du, det kan være med til at forberede eleverne, til det samfund de skal ud
85 og agere i?

86 ID. Lad os igen gå tilbage til det der med Krystalnatten. Der er nogle umiddelbare paralleller og det er de
87 paralleller jeg gerne vil have eleverne til at få øje på. Ikke at man skal dæmonisere de magthavere vi har,
88 det er ikke det det handler om, eller at dæmonisere nogen som helst, men bare vide at det her det er
89 sådan, det er de her ting I skal være opmærksomme på, det er det her der kan ske. Og det ligger eminent i
90 os, som mennesker, at følge nogen der siger at dem der over, er skyld i den ulykke.

91 Og med den her specifikke elevgruppe, der handler det for så vidt også om at 1. de børn der er

92 palæstinensisk og mellemøstlig herkomst, få dem til at have en forståelse for, hvad det er for en historie
93 Europa har.

94 I. Ja se, det var faktisk mit næste spørgsmål, det er så muligt at du ville have sagt noget helt andet, i
95 forlængelse af det jeg spørger om. For hvordan bruger du elevernes egne kulturelle udgangspunkter i
96 undervisningen? Kan du give eksempler, og kan du pege på at der er noget af det jeg har været nede og
97 observere i dag, der er udtryk for det? Det var 3 spørgsmål, på én gang, det er ikke fair.

98 ID. Nej, prøv lige og gentag den, så er du sød.

99 I. Altså hvordan bruger du elevernes egne kulturelle udgangspunkter, fordi du nævner det her med, at der
100 er nogle palæstinensiske børn og arabiske børn?

101 ID. Måske kan man gå en helt anden vej og så... Okay, der er to ting i det, der er børn fra det man hvis nok
102 kalder skolefremmede hjem, der er ikke så mange i klassen, men der er et par stykker og den ene af dem,
103 var med i den første fremlæggelse, er også kendetegnet ved... han er målt til ikke at være særlig klog, men
104 han har en glødende interesse for historie, og han er så sammen med klassens bedste dreng. Det var de to
105 første. Der gælder det for mig om, at få vagt hans... få den nysgerrighed han har, få den dirigeret i en
106 retning, hvor han kan tænke selv, om de automatreaktioner han har fået med hjemmefra.. Som er... De skal
107 ud, han har haft noget ret rabiate holdninger og det lyder simpelthen som om, han har siddet ved siden af
108 far, på et værtshus og hørt hvad far har sagt. Og det er hammer synd, for knægten, han er interesseret i det
109 her emne og han er interesseret i alt hvad der har med historie at gøre, så det er kulturelt, man skal tage
110 hensyn til.. Det er sociokulturelt.

111 Mange af dem får gode historier fra Lukas her, som han hedder, han har masser af gode historier fra sin far,
112 det er bare ikke dem alle sammen der lige holder vand, fordi de er farvet af en bestemt holdning, til bland
113 andet indvandrere, eller andre. Det er den ene kulturelle del. Det at påvise nogle paralleller, man kan se..
114 Hold da kæft, det der som jeg syntes, faktisk er forfærdeligt, at der er nogen der slår jøderne ihjel. Det er
115 faktisk nogle af de samme ting, som man kan opleve nu. Jeg tror ikke han er nået til en kobling af den art
116 endnu, men jeg vil gerne så frøet i ham.

117 Med hensyn til de mellemøstlige elever jeg har, der har det været en stor hurdle at få dem til at forstå.. at
118 jøder.. eller undskyld, det gælder faktisk hele klassen... Der er ikke nogen fornuftig primær grund til, at slå
119 en befolkningsgruppe ihjel. Og alle børn vil jo prøve at lede efter den her grund. Hvorfor gjorde de det?
120 Hvorfor slog man dem ihjel? De må jo have gjort noget forkert. Og den leder de så alle sammen efter og
121 prøver at komme med forklaringer. For de mellemøstlige, eller for dem som har enten opholdt sig i
122 flygtningelejre, eller deres familie har, i Palæstina og Libanon. Der sidder 2 i klassen, hvis bedsteforældre,
123 ligesom du kender fra [Fælles arbejdsplads]. For dem er der, også forståeligt, et massivt had til staten i

124 Israel. Og der er der måske en form for solidaritet og en form for forståelse for, at der findes den her
125 befolkningsgruppe, som ikke har en dyt at gøre med, hvad der sker i Israel, men som er blevet forfulgt i
126 vores del af verden.

127 I. Så hvis du skal skære det ud i pap for mig, som er en bevidst naiv forsker, hvilken betydning elevernes
128 kulturelle for forståelse har for både deres tilgang til stoffet, men også i forhold til måden, som du måske
129 tilrettelægger undervisningen. Hvordan vil du så skære det ud?

130 ID. Man skal have, som lærer, en forståelse for elevernes egen kulturelle baggrund, og respektere den og så
131 tager man udgangspunkt i den. Det kræver noget arbejde, fordi der ligger den underliggende under, en
132 flygtningekrise, som vi oplever i dag, som mange af de børn vi har, der er af østlig herkomst, vil kunne
133 genkende, fordi de har familier der er flygtede. Prøv og træk en parallel til det er nøjagtig det samme.
134 Nøjagtig det samme... eller stort set, der skete med jøderne i Europa. Fordi så bringes de elever her til en
135 forståelse for at det er den samme underliggende menneskelige historie om et repressivt regime, voldeligt
136 regime, der undertrykker og fordriver. Det er en gentagende historie, det er ikke, lige som der er nogen der
137 mener, at Auschwitz er en singularitet eller sådan noget.. Så er omstændighederne ikke.

138 I. Så man kan sige... Nu har jeg lige set den der dokumentar om retssagen mod Ratko Mladic du vil kunne
139 sige det samme, lige præcis der og hvor muslimer, hvis det er det er det eksempel vi bruger, hvor de er
140 placeret på begge sider, hvor de både er aggressoren og offeret i situationen.

141 ID. Ja nemlig. Jeg har ikke oplevet den så voldsomt i den her klasse, men jeg har oplevet den meget stærkt, i
142 en anden klasse, i en 10ende klasse, hvor jeg viste en tysk dramaserie, der hedder [??], hvor der blev talt
143 om jøder og disse gutter sad og sagde; jaa og de skal bare.. og de skal dø og jeg sagde hey hey, stop lige
144 gutter. Og så spurgte jeg dem, hvor mange af deres forældre der har siddet i flygtningelejre. Og det havde
145 den og den og den. Det er nøjagtig det samme der sker der, det kan I godt se ikke. Nå jo, så kunne de godt.

146 I. Så vil det være rimeligt at sige at det har en særskilt betydning, at eleverne sidder i rummet, med en.. Det
147 er ikke rimeligt at kalde det en arabisk kultur, for det er mange kulturer, men en palæstinensisk kultur, eller
148 en tyrkisk kultur, eller...

149 ID. Ja meget. Det har rigtig meget at sige. Og.. Det er så banalt i virkeligheden, men lige som den her knægt
150 er præget af et hjem, hvor man gerne vil fortælle historier, men ikke ved noget og ikke har nogen penge, og
151 skilsmisse og pis og papir. Det kan man ikke bare tage fra ham, man kan ikke bare sige, nå men når du er i
152 skole findes det ikke. På samme måde, kan man ikke tage den kulturelle baggrund, som mellemøstlige
153 elever har. Den er langt dybere rodfastet, end man sådan lige går og tror, det er hele vejen ned igennem.

- 154 Det er ikke bare en fernis, det er den de er og der ligger en kulturforståelse i det, som man skal tale ind i,
155 som lærer.
- 156 I. Hvis du skal uddybe den kulturforståelse, hvilke ord vil du sætte på den?
- 157 ID. Hvad tænker du sådan helt specifikt?
- 158 I. Det er fordi du siger det her med at de har forankret de her rødder, som er langt dybere, end vi sådan lige
159 umiddelbart ser. Så siger du, det er en kulturforståelse, man er nødt til at arbejde ind i som lærer. Hvordan
160 vil du sætte nogle flere ord på den kulturforståelse? Hvilke ord vil du bruge?
- 161 ID. En kulturforståelse, hos nogen af dem, som er naturligt ikke eurocentrisk, eller hvad man nu skal sige. En
162 tyrker, som kommer fra et bare nogenlunde velfungerende hjem, vil vide at Tyrkiet har en kolossal lang, og
163 kæmpe stor historie... Hvor Europa kommer efter... Man kan sådan næsten være helt oppe på den høje hest
164 og sige, at det er Europa som det andet, eller som den fremmede kultur, hvis vi snakker historie. Og det
165 misser vi ofte. Enten går man i den ene grøft, hvor det hele skal være på ikke europæiske vilkår, eller
166 betingelser og den anden er at vi siger, det er sådan her det er her.
- 167 I. Det er spændende. Og når jeg spørger uddybende, så er det i virkeligheden bare for at få det med på
168 bånd og for at få dit til at være så præcis, som du overhovedet kan komme afsted med at være.
- 169 ID. Det er det mest præcise jeg kan.
- 170 I. Jamen det er så fint.
- 171 ID. Jeg har prøvet i en anden klasse, med et forløb om Afrika, hvor der sidder nogle mennesker der har
172 nogle kønsidentiske problematikker. Det er så en anden ting. Jeg siger, okay nu skal I se her, den
173 historieskrivning, som er i den her bog vi har, den er eurocentrisk og den er heteronormativt ciskønnet
174 bestemt. Så det er en lille bitte gruppe hvide mænd. Selvom de syntes at Afrikanere og sorte og andet, har
175 ret, så er det den her historiefortælling vi går ud fra. Det er måske en alt for stor mundfuld, men det er
176 vigtigt for os, som formidlere af historie, at have det for øje, at vi vælger, hvad det er for en historie, der er
177 den vigtige.
- 178 I. Rigtig meget af det her, har du faktisk været omkring, så jeg læser lige mine noter og laver noget V'er her
179 og så spørger jeg lige om 2 sekunder igen....
- 180 Kan du give mig et eksempel på, hvor du virkelig har oplevet, at dine elever fik noget ud af undervisningen.
181 Hvor du har tænkt, det her det lykkedes?

182 ID. Jeg har en 6 klasse... Det er ret banalt... vi var nede på Davids samling, og jeg havde gennemgået nogle
183 sammenhænge hvor de artefakter vi har der nede, er opstået af. Jeg kunne bare høre at eleverne, de hørte
184 efter, de havde forstået hvad det var jeg sagde. Vi havde en rundvisning, og de var hele tiden oppe og
185 markere, at det var fordi sådan... Det var ikke fordi, det var det jeg har sagt, og de gentager det, men de har
186 forstået hvad det var. Og det syntes jeg var kolossalt dejligt.

187 I. Hvad var det ved den proces, du tænker der gjorde det for dem? Hvad var særligt ved den undervisning,
188 siden det lykkedes?

189 ID. Jo, det er faktisk meget simpelt, jeg kobede det op på en dansk lærerinde de har, som er designer også
190 og som har undervist dem i ornamentik og så med udgangspunkt i arabisk, eller islamisk ornamentik. Det vil
191 sige, de havde fået noget viden fra hende og så fik de noget supplerende viden fra mig. Det vidste jeg sådan
192 set ikke, da jeg gik i gang med det, men de havde noget forud viden, som de havde fået fra en anden lærer
193 og det ville være super fint, hvis man kunne lave mere af den slags. Altså mere hvor man krydser
194 tværfagligt. For der er jo ingen der tænker på, at det at forstå ornamentik, eller vide hvad ornamentik er,
195 rent faktisk kan være indgangen, til forståelsen af en anden kultur. Det var det i det her tilfælde.
196 Jeg syntes det er rigtig svært, fordi man har en ide om det man gerne vil formidle og gerne vil have eleverne
197 til at forstå, og så er der det man kan se komme ud af det. Og det er den godt kunne tænke mig... Jeg vil
198 gerne give et eksempel på det. Springer jeg for meget i det?

199 I. Nej overhovedet ikke, så skal jeg nok stoppe dig hvis du gør det.

200 ID. Jeg vil gerne give et eksempel på det. Kan du huske den gruppe som skulle fortælle om Slaget om
201 England?

202 I. Ja.

203 ID. De nåede aldrig nogensinde frem til Slaget om England. Vi snakkede om alt muligt andet.

204 I. Ja, det kan jeg godt huske at du kommenterede på også.

205 ID. Men, den ene af drengene havde fulgt rigtig godt med, i hvilke handelsruter tyskerne var interesserede i
206 at sikre, med besættelsen af Norge, altså hvilke stålruiter og sådan noget. Men det jeg ikke havde fortalt
207 ham, specifikt, det er at for at gøre det, der skal man bruge en båd. Det er ikke inde i hans bevidsthed, at
208 man skal bruge en båd, og så skal man sejle den. Så han havde skrevet en lang, lang afhandling om, at
209 tyskerne kunne ikke flyve hen over Holland, for at hente stål og derfor måtte de flyve fra Norge.

210 I. Så han havde lavet sine egne koblinger, i stedet for at afsøge kilderne.

211 ID. Altså, han kunne godt se at der var noget med det der, men at transportmidler på det tidspunkt ikke var
212 at man fløj med stål, men at man sejlede og derfor var det vigtigt at beskytte mod ubåde. Der har jeg
213 forsømt, fordi det er noget man tager for givet, at det ved man godt.

214 Det eksempel syntes jeg er noget man kan bruge til noget, fordi der er ting du tager for givet at børnene
215 ved, men det ved de ikke. Og det vil sige, at man sommetider skal bevæge sig ned på, eller hen på et
216 niveau, hvor det skal være meget firkantet og meget skåret ud i pap, fordi der er ting vi voksne ved, som vi
217 tror alle ved. Det gør de ikke. Og det handler ikke bare om oplysninger om 2 verdenskrig. Det er sådan
218 noget som, hvordan kommer man frem og tilbage.

219 I. Kan man det med historie, skære tingene så meget ud i pap?

220 ID. Man kan måske... Ja, det tror jeg faktisk godt man kan. Jeg tror man kan blive nødt til det. Man behøver
221 jo ikke sige, nu skal I høre børn, det var både de brugte og ikke flyvemaskiner, men man kan vise dem
222 billeder af transporten og så kan man selv se at det er et skib, eller gøre lidt ud af at fortælle om det. Det er
223 det jeg har lært, at det bør man gøre. Det er ikke altid jeg får det gjort, men være meget grundig med de
224 her tilgrundliggende strukturer, som lad os sige transport, eller handelsveje og den slags. Som er ting man
225 kan påvis og ting du kan gå til kilder med.

226 I. Sidste spørgsmål og så syntes jeg faktisk vi er kommet godt omkring det jeg havde skrevet ned.
227 Hvad... Du er inde på det, løbende, i virkeligheden, men igen bare for at skære ud i pap. Hvis du skal
228 beskrive hvad det vigtigste er, eleverne lærer i historie. Hvordan ser det så ud, og hvordan vil det se ud i en
229 konkret undervisningssituation?

230 ID. Det vigtigste. Puha det er en stort spørgsmål. For jeg syntes der er flere forskellige ting. En ting er
231 selvfølgelig bare en forståelse for kronologi i vores udvikling... så er der.. Det vigtigste syntes jeg i og for sig
232 er at de prøver at lære, eller måske erkender en forståelse af deres egen rolle af den samtid de eksisterer i.
233 Det fører til, at hvis man skal... Historie er ikke bare noget der sker, altså det er aktører der gør at det kan
234 ske og det er aktører der tillader at det kan ske, hvis det er grimme ting der sker. På samme måde er det
235 også aktører der gør, at gode ting kan ske. Der er ikke noget der bare komme dumpende ned fra himlen.
236 Det er grund credoet i det.

237 I. Og hvordan kunne det se ud hvis du skal omsætte det til en konkret undervisning?

238 ID. En konkret undervisning, vi har om menneskerettigheder inde i 8B. Helt konkret, jeg starter med en
239 lærebog, som en der hedder Dennis et eller andet, har været med til at lave, noget historie. Et eksempel på
240 en tysk statsborger der bliver taget til fange på grænsen til Makedonien, bliver tortureret og bliver sendt
241 tilbage igen, under mistanke om at han er terrorist, der viser at det er forkert navn. Det er udgangspunktet.

- 242 Og som det er skitseret i lærebogen. Så går vi derefter til at kigge på menneskerettighederne og prøver så
243 på at finde ud af hvad det er for nogle mennesker... Vi er ikke nået der til endnu, men vi skal finde ud af
244 hvilke mennesker der har gjort det. Hvem startede den og hvor startede den, så man kan se de mennesker
245 der har sat sig sammen og er blevet enige om det her. Det er faktisk meget konkret.
- 246 I. Ja, det er det. Virkelig.
- 247 ID. Og at det er mennesker der ophæver det igen.
- 248 I. Ja det er ikke guds givet.
- 249 ID. Nej der er intet i vores historie der er guds givet og den er vigtig.
- 250 I. Ikke efter han døde i hvert fald.
- 251 ID. Nej ikke efter han døde. Og så det hele tiden at betvivle. Betvivl hvad jeg siger. Betvivl hvad der står i
252 bøgerne, ikke sådan at komme med alle mulige mærkelige konspirationsteorier. Det må de gerne komme
253 med, så prøver vi at tale om dem.
- 254 I. Og det rækker også ind i det du siger med at danne dem til at være kritiske over for forældres narrativer
255 og magthaveres narrativer. Det er lidt det du ligger i det, er det ikke?
- 256 ID. Det er i allerhøjeste grad det. Det er det jeg gerne vil frem til. Og så også en hel... altså det er noget helt
257 andet, det er min egen lidenskab for det, det er død spændende. Det er så noget andet. Det er spændende
258 at vide hvad mennesker har lavet igennem årene og også hvordan vi bagefter har behandlet dem. Hvordan
259 vi har kigget på tider der ligge forud. Det kan jeg godt lide. For eksempel, vi har om renæssancen nu og når
260 vi snakker renæssance.. Det er nede i 6 klasse.. Så kan vi ikke lade være med at kigge på renæssancens syn
261 på middelalderen, altså hvad den afgrænsning fremhæver og nedgør en anden periode, som er en periode
262 man selv har skabt.
- 263 I. Det er super spændende, jeg stopper den her nu.
- 264 ID. Kan du bruge det?
- 265 I. Om jeg kan bruge det? Det er jeg fuldstændig overbevist om at jeg kan.

1 Transskription interview: 3.årgang

2 I: Jeg har lavet nogen enkelte nedslag i løbet af den tid jeg har observeret og så har jeg nogen spørgsmål til
3 at komme rundt omkring det sådan at jeg... Jeg ved ikke om du har nået at læse den mail jeg sendte i
4 forhold til, hvad det er jeg undersøger på? [ID: Umm, jo.] Godt. Og mere konkret er det i virkeligheden ikke.
5 Det er super ukonkret og super luftigt og det er hele efterarbejdet der gør det konkret nok til at jeg kan
6 bruge det til noget. Så når du siger det er en helt almindelig undervisningssituation jeg har været inde og
7 observere, så er det fuldstændig fantastisk, det er lige præcis det jeg skal bruge. Du må selvfølgelig gerne
8 læse alt det jeg skriver bagefter og få tilsendt mit speciale, hvis du gider det. Det er ikke noget der er
9 hemmeligt overhovedet, men alting bliver selvfølgelig anonymiseret. Vil du ikke starte med at beskrive den
10 sammenhæng jeg har været inde og overvære – altså beskrive sammenhængen, hvad er gået forud for,
11 hvad kommer til at foregå efterfølgende og hvad var det der foregik?

12 ID: Jo. Jamen, altså vi arbejder jo meget tematisk, hvor vi tager udgangspunkt i en periode, eller en historisk
13 figur og her er det så det emne der hedder 1800 og 1900tallet og det som jeg synes er interessant er at
14 man ikke kun fastlåser sig i men at man også hele tiden er åben for at gribe ting ind der både ligger længere
15 tilbage men også griber ud i fremtiden og i elevernes nutid.

16 I: Så, hvis du skal være helt konkret i forhold til, hvordan de har været forberedt op til den her lektion, hvad
17 der foregik i den her lektion og hvad de kommer til at arbejde med efterfølgende, hvordan...

18 ID: Ja, vi har læst om hvordan folk typisk boede i 1800tallet. Ude på landet og husmandssteder og
19 godsejeren og den her forskel på rig og fattig der var i 1800tallet og så er vi så ved at læse nu om det med
20 at man flytter ind til byerne, hvor man bor til leje og sælger sin arbejdskraft.

21 I: Det var det du refererede til undervejs også [henvisning til observation] [ID: ja.] På et tidspunkt, jo som
22 opstart der siger du, "vi skal samtale om" "Den samtale vi skal ha'" siger du. Vil du ikke sætte nogen ord på,
23 hvad der var tanker omkring din opstart der? Du introducerer det som en samtale og så er der en lang
24 samtale om det hele – hvad var tanker omkring det?

25 ID: Jamen det er at få opsummeret. Det bruger jeg meget i forhold til opstart, men også i forhold til
26 efterbearbejdning. Hele tiden og prøve og huske tilbage, hvad er det nu vi har lavet, sådan så tingene
27 forhåbentlig giver bedre mening. Jeg bruger det også... Ikke kun i historie, men også i dansk, hvad var det
28 nu vi lavede sidste gang? Eller hvor var det vi startede? Jeg synes det er en god måde at få tingene til at
29 hænge ved hos eleverne.

30 I: Så, hvis du skal skære det ud i pap for mig fordi jeg forsøger at være meget naiv og spørge ind til det hele
31 flere gange. Flere gange end jeg egentlig behøver måske. Hvad er formålet så med det, altså hvad er
32 formålet med at iscenesætte det som en samtale?

33 ID: Jamen det er også så jeg får en fornemmelse af om eleverne kan huske det jeg har lavet. Om det har
34 givet mening for dem eller om det bare har været tom snak.

35 I: Gør det noget for det historiske indhold? Forstår du hvad jeg mener? Altså, hvad gør det for måden
36 eleverne går til historien, at det er en samtale og det ikke er dig der fortæller eller at de ikke læser noget og
37 så er det det eller at de får en multiple choice-test eller...

38 ID: Nja, men... Jamen jeg tror altid det gør noget at eleverne selv er aktive.

39 I: Hvad tænker du det gør?

- 40 ID: At de finder det mere interessant.... Og at... Jamen, jeg tror... Jeg tror også de lytter meget til hinanden
41 og jeg tror det kan være en god måde ligesom at repetere, at man får tingene igen af flere omgange, ved at
42 de også en eller anden grad gentager hinanden, men at det kan være en god måde at huske på. billede
- 43 I: Vil du beskrive det her som en typisk undervisning? [ID: Ja.] Så, hvis jeg var dumpet ind i et andet forløb
44 med et andet tema eller et andet emne, så ville det have været bygget op nogenlunde på samme måde?
- 45 ID: Ja. Så bruger jeg selvfølgelig forskellige undervisningsmidler, altså jeg bruger en del film fordi jeg synes
46 det visuelle kan understøtte historiefortællingerne rigtig godt. Bruger både noget som er humorisisk, men
47 også noget som er dybt seriøst altså, nu her fx bruger jeg bider af filmen Pelle Erobreren, som er en
48 temmelig voldsom film, men hvor kun ser ganske lidt af gangen og så bruger vi en del tid på at tale om
49 hvad det er vi har set.
- 50 I: Hvordan udvælger du de bider?
- 51 ID: Jamen jeg vælger i hvert fald dem fra som er for barske, der er nogen meget voldsomme scener med et
52 spædbarn og der er nogen ting... Hvor jeg tænker det er ikke nødvendigvis med til at ... det har jo også
53 noget at gøre med et hensyn til deres alder. De er kun 10 år.
- 54 I: På et tidspunkt i den samtale I har, der roser du [elevnavn]. Du roser ham for måden at argumentere for,
55 hvad man skal bruge historien til. Du siger meget at I samtaler om det for bedre at kunne huske det, men
56 du forsøger også at trække det ind i deres nutid altså finde et brugsperspektiv på historien.
- 57 ID: Ja, og nu kan jeg regne ud, hvad du gerne vil have jeg skal svare, argmen det hele handler jo om, at det
58 skal skabe en eller anden form for historiebevidsthed. At man skal få en forståelse af fortiden som en
59 ressource til bedre at kunne forberede sig til fremtiden.
- 60 I: Altså nu ved jeg ikke, hvor præcist du husker situationen, men hvad er det du roser ham for og hvorfor er
61 det roser ham?
- 62 ID: Jamen der er han har en god forståelse for, hvorfor det er vi sidder og høvler løs i gamle dage – det er jo
63 ik bare for at fortælle en god historie, det er jo netop for at bruge historien som et redskab til både og
64 forstå os selv, hvor vi er nu og så til at kunne navigere i fremtiden.
- 65 I: Det er faktisk ret præcist det han siger – jeg har sjældent hørt nogen i tredje klasse være så præcis på det.
66 Men lidt i forlængelse af det, så spørger du på et tidspunkt... Du refererer til... I taler om klasser og
67 samfundslag i 1800tallet og så forsøger du at få dem til at sige Arbejdernes Internationale Kampdag. Vil du
68 ikke beskrive den situation der er omkring det?
- 69 ID: Jo, altså det var et eller andet... Jeg er ikke sikker på at det har hørt det før eller det har de måske, men
70 de har i hvert fald ikke fået nogen forståelse af, hvad det går ud på. Jeg synes bare lige det var så
71 nærlæggende og det var egentlig ikke noget jeg som sådan havde forberedt, men jeg tænkte at det burde vi
72 næsten lige omkring. Men det er i hvert fald noget jeg vil tage fat i fremadrettet. Prøve om de kan få en
73 forståelse for, hvad det er for en kamp der ligger...
- 74 I: Med risiko for at det bliver for ledende, så... Ej så kan jeg lige så godt sige, hvad jeg tænker, for der ligger
75 jo den samme brugsværdi i det [Elevnavn] siger, som i det, at de kan koble det [indholdet af
76 undervisningen] til Arbejdernes internationale Kampdag. Og se at det er noget der stadigvæk eksisterer.
- 77 ID: Jo, men du kan jo se at der er faktisk flere af dem der begynder at tale om deres far – min far arbejder
78 os og, så altså det at være en arbejder – det kunne være meget sjovt at gå ind og kigge på det. Hvornår er

- 79 man en arbejder, er du en arbejder fx [henvisning til undersøger]? Og er jeg en arbejder? Og hvornår hører
80 man ind under den kategori? Det kunne jeg godt tænke mig at arbejde lidt videre i.
- 81 I: Tror du de ville kunne det? [ID: Ja.] I tredje klasse? [ID: ja, det tror jeg] Det vil jeg godt ind og observere
82 også [ID: Griner]. Så noget af det sidste jeg har skrevet i mit observationsark det er at i forbindelse med at I
83 skal læse til sidst der beder du dem om at undersøge billedet [i bogen] og sammenligne med
84 husmandsstuen [endnu et billede i bogen]. Hvad sal de have ud af det?
- 85 ID: Jamen det er jo for at skabe en forståelse for de her klasseforskelle der var. Og en udvikling der sker
86 over relativt kort tid ik. Og den sker jo selvfølgelig ikke for alle, så ja for at understrege det her skel der har
87 været mellem rig og fattig og trods alt en udvikling der er sket over kort tid. For lige at gentage mig selv.
- 88 I: Ja, ja, men det skal du gøre alt det er overhovedet giver mening. Hvis nu vi siger – det vi har talt om
89 forholder sig til den konkrete undervisning jeg har været inde og observere, hvis du så skal hæve dig i
90 helikopterperspektiv og sige, hvorfor det er de skal det I har gjort i dag? Hvad er det de skal have ud af det?
91 Hvad skal de opnå med det? Hvad skal de kunne gøre...
- 92 ID: Det er jo i virkeligheden noget med at prøve at få fat i, hvorfor vi er havnet der, hvor vi er havnet i dag.
93 Det er ikke noget som bare er kommet af sig selv. Der har været nogen kræfter der har bearbejdet tingene i
94 en bestemt retning. Og det har kostet blod sved og tårer men der er også nogen værdier, sådan et helt
95 værdigrundlag der ligger forud at vi er kommet i en bestemt retning.
- 96 I: Kan du ikke sige noget mere om det værdi grundlag der ligger forud for?
- 97 ID: Jamen det er det jo, at det har været nogen samfundsmæssige interesser – det er det jo altid – det er
98 trukket os i en eller anden retning. Og man kan jo diskutere, jamen hvad for nogen skel er der så i vores
99 samfund i dag. Er alle individer fristillede eller... og har vi stadig rig og fattig? Det har vi faktisk været inde
100 omkring om der findes fattige børn i Danmark og det er de vældig optagede af. Vi var inde og se det der
101 hjerte inde i Kongens Have, hvor mange fattige børn der faktisk bor i [kommunenavn]. Det er de egentlig
102 lidt overraskede over og måske særligt de børn vi har her, har måske ik sådan en helt klar forståelse af,
103 hvad det vil sige at være fattig fordi mange af dem jo sandsynligvis ikke har forældre med store indkomster.
- 104 I: Så de er en del af kategorien [ID: Det tænker jeg] og derfor kan de ikke distancere sig til den? Hvordan ...
105 hvordan bruger du det at de alle sammen sidder med en eller anden form for forskellig kulturel baggrund i
106 klassen? Bruger du det i din undervisning?
- 107 ID: Ja, det synes jeg og jeg havde faktisk overvejet at jeg godt kunne tænke mig at prøve, selvom det ikke
108 står i min kanon at prøve og trække Mellemøsten i 1800tallet ind. Og hele den her opdeling af Nærøsten,
109 Mellemøsten og Fjernøsten for at se, hvad er det for nogen kræfter der har været på spil der? Jeg ved ikke
110 helt om det lige er tidligt nok i tredje eller man skal vente til de kommer i mellemskolen i hvert fald. Men at
111 prøve og se på, hvad det er for en udvikling der er sket. Man kunne tage udgangspunkt i bare Egypten fx
112 eller et andet Mellemøstligt land og se, hvilken indflydelse englænderne har haft og franskmændene og
113 altså, hvordan Europa har kontrolleret store dele af verden – igen nogen samfundsmæssige kræfter der
114 trækker samfundet i en bestemt retning. Det blev lidt kludret...
- 115 I: Næ, jeg forstår, hvad du mener... Jeg hørte en fantastisk Podcast om forskellen mellem Shia og Sunni,
116 hvor jeg tænkte det kunne man også sagtens gøre undervisning ud af. Men hvordan ville du gribe det an for
117 du siger, "det kan være jeg skal vente med det til mellemtrinnet." Hvorfor det?

- 118 ID: Jamen det er fordi jeg ved ikke om det bliver for komplekst. Altså at begynde og tale om kolonimagter
119 og den her måde man har opdelt verden på. Og så man ku måske godt gøre det som sådan en blid start og
120 så tage det op igen senere. Altså alle de her emner kommer man jo ind på igen igennem hele skoleforløbet,
121 men...
- 122 I: Hvad lægger du i "blid start", hvordan ser det ud i undervisningen?
- 123 ID: Jamen det er måske i virkeligheden det jeg er i tvivl om, det er hvordan man skulle gribe det an. Fordi
124 jeg ville ikke kunne stille et spørgsmål til dem der lyder "hvordan tror I der var i Mellemøsten i 1800tallet"?
125 For det ville de slet ikke kunne forholde sig til for jeg tror slet ikke det er noget man opererer med hjemme i
126 stuerne. Men jeg ved ikke om jeg er fordomsfuld i den antagelse? Men jeg tvivler på, at man er
127 historiebevidst i den forstand – jeg ved det ikke helt, men tror ikke jeg ville få ret mange hænder op, hvis
128 jeg stillede det spørgsmål.
- 129 I: Det skal jeg ikke kunne sige overhovedet.
- 130 ID: Ellers skulle man simpelthen give dem en lektie for... At gå hjem og spørge... Mor og far ved I noget om
131 hvordan deres pågældende land var strikket sammen omkring 1900tallet. [I: Har de fået det i forhold til den
132 her opgave? Har de...] Nej.
- 133 I: Jeg spurgte en lille smule ind til det i forhold til [elevnavn], hvor du tydeligt var begejstret for hans svar og
134 det var også svært ikke at være det for det var virkelig gennemtænkt. Men hvad vil du generelt sige at
135 eleverne skal gøre i undervisningen for at du bliver begejstret over måden de svarer?
- 136 ID: Jamen det... Noget som kan frustrere mig, det er når man bare gætter... fuldstændig ugenomtænkt og
137 ureflekteret og bare sidder og skyder løs. Men, hvis det er kvalificerede gæt og det synes jeg er ret nemt at
138 fornemme om der ligger noget refleksion bag. Jeg har lige haft praktikanter og noget af det de bemærkede
139 var, at jeg var god til at gribe det der blev sagt og så prøve på en eller anden måde at gøre det aktuelt eller
140 relevant i forhold til...
- 141 I: Er det det du mener med at kvalificere deres gæt?
- 142 ID: Arghmen, jeg håber at de selv er så selvkritiske, at de kun kommer med kvalificerede gæt det vil sige at
143 de har en ide om at det jeg [henvisning til eleven] siger kunne være rigtigt. Jeg afviser, hvis man kommer
144 med fjollede svar det synes jeg ikke rigtig jeg gider bruge tid på. Og ellers, hvis der er noget som kunne
145 trækkes ind i sammenhængen, så gør jeg mig rigtig umage for at finde på et eller andet der kan gøre svaret
146 relevant.
- 147 I: Kan du beskrive en situation, hvor du virkelig oplevede at dine elever fik noget ud af undervisningen? Og
148 hvad var det der gjorde noget særligt ved den eller for dem i den situation?
- 149 ID: Jeg har også historie i den anden 3dje klasse jo og der havde vi en tilsvarende samtale i sidste uge [I: om
150 det samme emne?] Ja, og hvor jeg havde en kollega med inde – hun skulle observere – og hun var meget
151 imponeret over, hvor meget de vidste. Og der tænker jeg det kan være den der kombination af at læse, at
152 samtale, at se billeder, altså den der vekselvirkning om de så bruger det... det ved jeg sgu ik, men det har i
153 hvert fald sat sig fast på en eller anden måde og det tænker jeg jo som et succeskriterie
- 154 I: Hvad var det din kollega bed mærke i? Hvis du skal bruge hendes ord til at beskrive, hvad det var der
155 spillede i situationen, hvad var det så?

- 156 ID: Jamen det kan fx være den måde de går ind og læser personernes ageren i en historisk kontekst. At de
157 fx bemærker, at figuren Erik i Pelle Erobreren gør oprør og at de tilsvarende bemærker, at Lassefar er for
158 svag og egentlig er for bange for de repressalier han kan blive udsat for, så de kan egentlig aflæse... også
159 nogen magtforhold og sådan noget altså... det er faktisk ret imponerende i 3dje klasse
- 160 I: Det er faktisk ret imponerende i tredje klasse det er det. Men ligger der noget i det forarbejde den
161 spørgen ind til, som sætter dem i stad til det? Det er virkelig ikke et ledende spørgsmål, det...
- 162 ID: Nej... Nu... Jeg kan prøve i forhold til, hvad det er jeg har gjort – jeg har taget udgangspunkt... det
163 kommer jeg også ind på dernede i der, hvor jeg bor fordi jeg netop bor i et gammelt husmandssted fra 1860
164 og hvor jeg kan fortælle om, hvad det er som er sket og hvordan hele samfundet så ud den gang, hvordan
165 man boede en hel familie sammen i en stue for det der med at fortælle, jamen det har altså været virkeligt
166 og der findes faktisk mennesker der har boet lige der, hvor jeg har boet og hvor jeg har fortalt, hvordan
167 man har ændret på tingene og sådan noget, så det der med at gøre det realistisk og gøre det virkeligt som
168 noget der har fundet sted, det tror jeg er ret vigtigt.
- 169 I: Hvis jeg så skal... for du er temmelig skarp i forhold til formålet med undervisningen... at opbygge
170 historiebevidsthed og have noget fakta på plads og så videre... Hvad vil du så sige, hvis du skal koge det ned
171 til målet med det altså der er niveauforskel mellem formål og mål... hvad var det konkrete mål i den
172 undervisning jeg var inde og observere nu? Hvad skulle de kunne efter undervisningen som de ikke kunne
173 da de kom ind til den? Giver spørgsmålet mening?
- 174 ID: Ja... Altså nu det vi læste her det var jo så særligt i forhold til børn. Hvor vi måske indtil nu har læst om
175 samfundsgrupper. Hvor jeg tænker at få at vide, at der har været konkrete børn der har været i skole i det
176 og det tidsrum som efterfølgende har været på arbejde det får... det håber jeg giver en endnu bedre
177 forståelse.
- 178 I: Hvis du igen skal hæve dig i helikopterperspektiv, hvad er det vigtigste eleverne skal lære i historie? Du
179 siger det med historiebevidsthed, men hvis du skal pege på, hvordan det kan se ud i en konkret
180 undervisningssituation, hvad er det vigtigste eleverne skal have ud af at have historie? Hvordan ser
181 historiebevidsthed ud?
- 182 ID: Jamen det er vel at vide, at man selv er en del af historien og at man selv har mulighed for at påvirke
183 den. At du er ikke ligegyldig for historiens forløb.
- 184 I: Så springer jeg lige en lille smule for det næste tænker jeg i virkeligheden du har været omkring i forhold
185 til formålet, hvis du skal beskrive det ideelle miljø for en god historieundervisning, hvordan vil du så
186 beskrive det? G det det du var en del af da jeg var nede og observere?
- 187 ID: Neej, jeg synes der var lidt for meget uro... Jeg tror... Der skal nok ikke være kamera på...
- 188 I: Det ideelle miljø, det er... [Griner]
- 189 ID: Det er uden kamera... For der kunne jeg godt se at der var der nogen de var mere optagede af det og
190 måske generelt er meget optaget af selvscenesættelse, hvor det så ligesom var det der blev fokus. Men det
191 ideelle afhænger rigtig meget af mig tror jeg, at jeg får skabt en eller anden forståelse for, hvorfor gør vi
192 det, hvad skal vi? Hvad er meningen med det her og en rækkefølge – en struktur for det første. Men også
193 det her med i øjenhøjde og at alle bliver taget alvorligt for det de siger, så sådan en respektfuld dialog og så
194 selvfølgelig, hvor der er almindelig ro.

- 195 I: Så det kæmpestore spørgsmål [ID: Det bliver større og større] som er både ud over formål og mål ... hvis
196 du skal beskrive det samfund som du uddanner og danner eleverne til at navigere i, hvordan vil du så
197 beskrive det? Og hvordan vil du beskrive at din undervisning er med til at forberede dem til det?
- 198 ID: Aktive demokratiske samfundsborgere... jamen det er vel at... jeg håber da at de kommer til at tage
199 aktivt del og at de både udnytter men også sætter pris på at de selv har mulighed for at ændre tingene.
- 200 I: Så, hvis du skal udlægge, hvad der ligger i formålsbeskrivelsens åndsfrihed, demokrati og folkestyre,
201 hvordan har den undervisning du lige har bedrevet været med til at lede dem i den retning, hvis du skal
202 sætte ord på det?
- 203 ID: Jamen det skal jo gerne kunne lede hen imod at de kan få øje på, at der er nogen bevægelser og der er
204 nogen personer der er nogen enkeltpersoner der har været med til at ændre historien og at det for så vidt
205 lige så godt kunne være dem.
- 206 I: Når du siger aktiv demokratisk samfundsborger, hvordan er man så det, hvad skal man kunne for at være
207 det?
- 208 ID: Det er at man ikke kun tænker rettigheder, men også tænker pligter. AT man har en respekt for det
209 samfund man er en del af og man måske også nogen gange gør noget... at det måske ikke er lystbetonet
210 altid, at man gør nogen ting fordi man synes det er ens pligt og hvide tingene i den retning man selv synes er
211 rigtig.
- 212 I: Og hvordan opbygger man evnerne til det i historieundervisning? Hvordan bruger man
213 historieundervisning til det?
- 214 ID: Jamen har jeg ikke sagt det lidt? [I: Jo det har du lidt...] At det er ikke ligegyldigt, hvordan man agerer
215 som enkeltindivid...
- 216 I: Jeg stopper den.

Historiefagets identitet og rolle i et interkulturelt perspektiv

"Globaliseringen er ikke blot en økonomisk proces, men i høj grad en udveksling mellem og skabelse af kulturer. Forestillingen om nationalstaten som ramme om en homogen enhedskultur, der omfatter alle borgere, kan næppe opretholdes længere." (Undervisningsministeriet 2005)

Ovenstående uddrag af Undervisningsministeriets rapport *Det nationale kompetencebegreb - hovedrapport*, er fra afsnittet *Interkulturel kompetence*, hvor der argumenteres for, at interkulturelle kompetencer er en nødvendighed i en verden, hvor informations- og kommunikationsteknologi gør, at kommunikationen imellem kulturer sker lang oftere og med andre udtryk end tidligere. Rapportens konklusion er, at interkulturelle kompetencer bør være en af fremtidens kernekompetencer. I den lovgivningsmæssige ramme omkring folkeskolen ser man dog i formålsparagraffen af, eleverne skal gøres *"fortrolige med dansk kultur og historie"* (Undervisningsministeriet, 2017). Det fremstår for det umiddelbare blik som en modsætning til målet om at styrke det interkulturelle.

En grundlæggende præmis for undervisning i folkeskolen er, at formålsparagraffen skal udmøntes gennem en nærmere specificeret fagrække. Af den grund og af hensyn til opgavens omfang er det derfor interessant at dykke med i et enkelt fag for at undersøge, hvordan kulturbegrebet formuleres dér og hvilken faglig grundforståelse, der er i faget. Et eksempel kunne være historiefaget, hvor formuleringen om at gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og historie går igen (Undervisningsministeriet, 2016).

Traditionelt har historiefaget været et fag, hvor undervisningen har handlet om at opbygge elevernes nationale identitet. Det ses for eksempel i *Det Sthyrskke cirkulære* fra år 1900, hvor det formuleres at historiefaget skal: *"... fremhjælpe en sund og kraftig Fantasi i Forbindelse med en varm og levende Følelse, særlig for vort Folk og Land..."* (Danmarkshistorien.dk, 2012, ¶ Sthyrskke cirkulære). I det gældende fagformål kan formuleringen om dansk kultur og historie ligeledes tolkes som et ønske om, at holde fast i det nationale som en særlig værdi. Denne opgave er derfor motiveret af et spørgsmål om, hvorvidt der er en disharmoni mellem fagets nationale fokus og regeringens ambition om at styrke elevens interkulturelle kompetencer. Åbner historiefaget mulighed for at styrke elevernes interkulturelle kompetencer eller er grundforståelsen af faget en hindring. Har historiefaget et skjult potentiale i forhold til at styrke disse kompetencer, eller bør der stilles spørgsmålstejn ved faget, hvis man skal kunne arbejde med regeringens ønske om at styrke interkulturelle kompetencer? Jeg vil derfor i følgende opgave undersøge:

- Hvorvidt historiefaget kan forstås som et fag, der styrker elevernes interkulturelle kompetencer, samt...
- Diskutere, hvorvidt det er problematisk i en interkulturel kontekst, at fagets formål defineres med udgangspunkt i dansk kultur- og historie.

Metode

Den grundlæggende overvejelse forud for denne undersøgelse har været, hvilken indgang der skulle være til historiefaget. Undersøgelsen af faget kan tage sit afsæt mange steder – læremidlerne, de 29 kanonpunkter eller den praktiske undervisning som den ser ud i klasserne. Når jeg har valgt at tage udgangspunkt i vejledningen for faget - mere specifikt fagets identitet og rolle samt den overordnede beskrivelse af kompetenceområderne - er det fordi det netop er igennem fagets identitet og rolle de andre områder skal forstås. Fagets vejledning og dennes grundforståelse af faget, er med andre ord den optik faget skal tolkes igennem.

Hvad angår begrebet interkulturelle kompetencer er det ikke et velafgrænset felt (Kragh og Nørgaard 2016, side 505). Derfor vil jeg i afsnittet *Afgrænsning af interkulturelle kompetencer* pege på, hvordan Undervisningsministeriets forståelse af begrebet kan genfindes hos Kampmann samt Kragh og Nørgaard.

Med henblik på diskussionen vil jeg i samme afsnit skitsere forskellen mellem det Kragh og Nørgaard betegner som *kvalitativ* eller *kvantitativ* kulturforståelse. Én af Kampmanns inspirationskilder er den amerikanske professor James A. Banks. Af den grund og fordi Banks formulerer sig specifikt rettet mod undervisning, er han en stor inspiration til den model jeg opstiller for at kunne analysere historiefaget. For at forstå, hvordan Banks kan anvendes i denne sammenhæng, præsenteres hans tænkning i afsnittet *Interkulturelle kompetencer i undervisningen*. Som det også vil fremgå af analyseafsnittets indledning, har casen ikke lige stor udsigelseskraft i forhold til alle modellens elementer, hvorfor analysen vil få en klar vægtning mod de elementer, hvor udsigelseskraften er størst.

Hvorfor det er vigtigt at beskæftige sig med interkulturelle kompetencer, peger jeg på ved hjælp af Anita Riis, der peger på hvorfor interkulturel kommunikation kan opleves som besværlig.

Casen – Historiefagets grundforståelse

Som det fremgår af metodeovervejelserne, er der flere indgange til grundskolefaget historie. I konteksten af denne opgave handler det imidlertid om fagets formål som det præsenteres i vejledningen for faget (Undervisningsministeriet 2018). Vejledningen for faget er undervisningsministeriets bud på, hvordan det overordnede formål kan oversættes til en grundforståelse af faget og da problemformuleringens fokus netop går på, hvorvidt der i fagets grundforståelse og fokus på det nationale ligger en kontradiktion i forhold til at arbejde med interkulturelle kompetencer, har det været naturligt at vælge netop dette.

Casen er vedlagt i fuld længde (se bilag), men indgår ligeledes som korte citater i afsnittet *Analyse af historiefaget*.

Afgrænsning af interkulturelle kompetencer

Som det påpeges i metodeafsnittet, er interkulturel pædagogik et relativt nyt fagområde i en dansk kontekst. Jeg vil derfor afgrænse begrebet interkulturelle kompetencer, som det anvendes i denne opgave. I Undervisningsministeriets publikation om det nationale kompetencebegreb (Undervisningsministeriet 2005) er der hjælp at hente idet interkulturelle kompetencer defineres som *"Et individs indsigt i og evne til at kunne forstå dagligdagens kulturelle kompleksitet samt at kunne kommunikere fordomsfrit med mennesker fra andre kulturer."* (Undervisningsministeriet 2005)

Dette syn på interkulturelle kompetencer kan genfindes hos J. Kampmann, hvor interkulturel pædagogik netop forstås som *"...et fokus på at styrke interkulturel kommunikation eller kommunikations- og interaktionskompetence i forbindelse med kulturmøder..."* (Kampmann 2016, side 613) Karakteristisk for denne forståelse af kommunikations- og interaktionskompetence er ifølge Kampmann *"... bestræbelsen på i højere grad at respektere begge parter forudsætninger og erfaringsgrund som værdifulde bidrag i mødet."* (Kampman 2016, side 613).

Der er således tale om en forståelse af interkulturel pædagogik, der svarer til Kragh og Nørgaards pointe om, at al kommunikation er interkulturel i den udstrækning, at den foregår mellem individer der trækker på forskellige kulturelle pre-positioner (Kragh og Nørgaard 2016, side 505). Kragh og Nørgaard forholder sig også eksplicit til begrebet kultur idet de påpeger, at kultur kan ses som et mikro- eller et makrofænomen (Kragh og Nørgaard 2016, side 506). De to forskere kategoriserer kulturforståelserne ud fra, hvordan kultur undersøges og peger på et klassisk kulturbegreb, som undersøges kvantitativt ud fra en forståelse af kultur som relativt konsistente faktorer, der udtrykker en gruppes fællesmængde og som er styrende for det enkelte individ. Over for denne kulturforståelse har forskere siden 80'erne - som en kritik af det klassiske

kulturbegrebs manglende evne til at pege på individuelle forskelle – udviklet et kulturbegreb som undersøges kvalitativt (Kragh og Nørgaard 2016, side 506/507). I denne opgave omtaler jeg dette som *det moderne kulturbegreb*. Denne opdeling mellem det klassiske og det moderne kulturbegreb vil jeg i både analysen af historiefaget og diskussion bringe i spil med henblik på at besvare opgavens problemformulering.

Det udfordrende men mulige møde mellem forforståelser

I forlængelse af det foregående afsnit finder jeg det relevant at undersøge, hvorfor man bør arbejde med disse kommunikationskompetencer. En af dem der kan give et perspektiv, er A. Riis, som peger på, at vi alle har en historisk betinget bevidsthed, der er styrende for vores muligheder for at forstå verden og for hvad vi tillægger betydning i mødet med den anden (Riis 2015, side 149-50). Disse forforståelser eller fordomme er tilegnet gennem socialisering og skal derfor ikke forstås med den negative konnotation fordomme i hverdags sproget har. I en interkulturel sammenhæng er denne forståelse af individers kulturelt eller historisk betingede fordomme interessant fordi de belyser det forhold, at man altid interagerer og kommunikerer med en kulturel og historisk betinget rygsæk – denne er man nødt til at forholde sig reflektivt til, hvis ikke den skal ødelægge muligheden for reel dialog. I en historiedidaktisk sammenhæng bliver det ligeledes interessant fordi det rejser spørgsmål som både vil blive belyst i analyseafsnittet og i diskussionen. Hvis historie er det faget, handler om og giver faget eleverne mulighed for at gå i dialog med og om sine egne og andres fordomme? Riis påpeger, at man som professionel ikke nødvendigvis kan iscenesætte en reel dialog, hvor man forholder sig til egne og andres fordomme, men man kan tilstræbe at undgå faktorer der hæmmer en sådan dialog – for eksempel ved at gøre skjulte dagsordener synlige (Riis 2015, side 154).

Interkulturelle kompetencer i undervisningen

Hvor jeg i et tidligere afsnit afgrænsede, hvilken forståelse af begrebet *interkulturelle kompetencer* jeg anvender, så vil jeg i dette afsnit sætte begrebet i relation til undervisning. James A. Banks tilbyder en didaktisk model for, hvordan man kan tænke undervisning, så elever får mulighed for på den ene side at vedligeholde tilknytningen til sit kulturelle bagland samtidig med at de får kompetencerne til at indgå i et nationalt fællesskab (Banks 2009, side 14). Om forskellen mellem interkulturel og multikulturel undervisning siger Banks *"In Western Europe, the movement is often referred to as intercultural education, a term used to recognize the desirability for people from different cultures to interact in dynamic and complex ways."* (Banks 2009, side 14) Banks peger med citatet på, at de to termer kan bruges til at beskrive det samme, men at den multikulturelle tilgang arbejder efter et princip om, at bibeholde de kulturelle

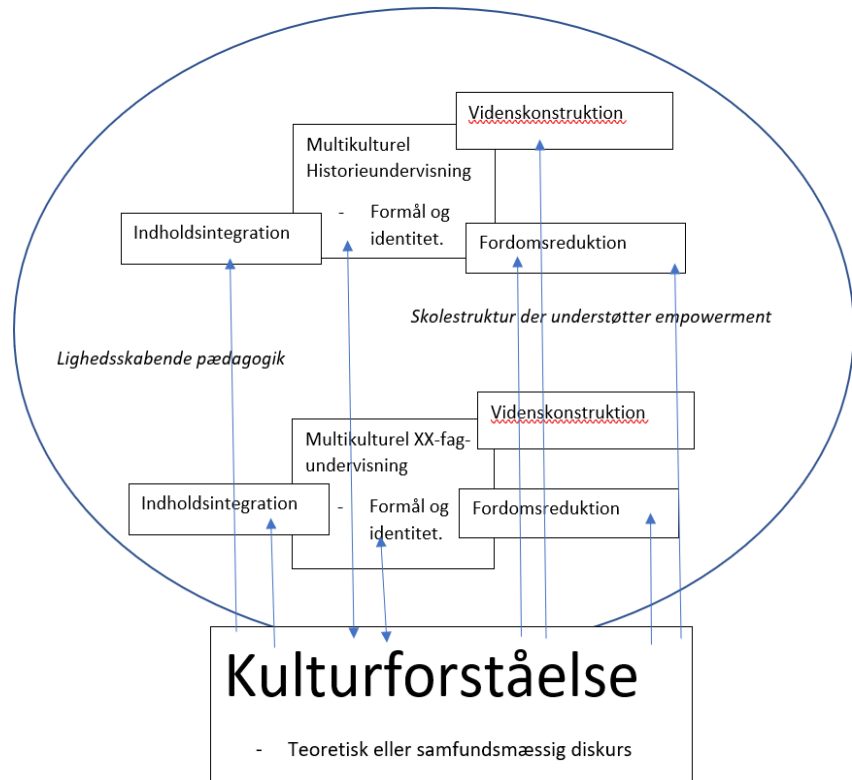
forskelle, hvor det interkulturelle perspektiv i højere grad handler om at skabe kommunikativ interaktion imellem kulturer. Man kan sige, at opgavens forståelse af interkulturel kommunikation betinger en anvendelse af Banks, der kan forklares med, at den multikulturelle undervisnings mål er interkulturel kommunikation. Med henblik på at analysere historiefaget ud fra Banks' tænkning vil jeg i det følgende gennemgå Banks' fem dimensioner for multikulturel undervisning.

I Banks' model for multikulturel undervisning indgår fem dimensioner:

- *Indholdsintegration*; at lærerne inddrager indhold der belyser et givent emne fra forskellige kulturelle perspektiver.
- *Videnskonstruktion*; at eleverne skal forstå, undersøge og identificere, hvordan forudindtagne holdninger, tendenser og perspektiver er med til at determinere, hvordan viden konstrueres. Udgangspunktet for dette punkt er en forståelse af, at en vidensproducent – f.eks. en tekstbogsforfatter, ikke kan fraskrive sig sin bias og at eleverne i højere grad skal gøres til vidensproducenter i stedet for forbrugere af andres videnskonstruktioner.
- *Fordomsreduktion*; handler om at undgå stereotypificering og opbygge positive etniske attituder. Pointen hos Banks og Kampmann er, at der ofte foregår marginalisering på baggrund af majoritetens kulturelle værdier.
- *Lighedsskabende pædagogik*; kan siges har handle om undervisningsdifferentiering, hvor underviseren skal tilrettelægge undervisning, så den tilgodeser alle elevers læringsforudsætninger samt kulturelle forskelligheder og kompetencer.
- *Skolekultur der understøtter empowerment*; at styrke elevernes magt, indflydelsesmuligheder og demokratiske rettigheder. Dette skal blandt andet finde sted ved at organisere skolen, så det gøres muligt. (Banks 2009, side 15-17; Kampmann 2016, side 614-620)

Analyse af historiefaget

Fig 1: Interkulturel fagundervisning



Som det tidligere er nævnt, er modellen i figur 1 kraftigt inspireret af Banks egen model. Ideen om, at gøre *Lighedsskabende pædagogik* og *Skolestrukturer der understøtter empowerment* til faktorer udenfor fagene, er ikke for at sige, de ikke skal udmøntes i fag, blot at ét fag ikke vil kunne løse disse elementer alene. Når kulturforståelsen ligger udenfor konteksten omkring undervisningen og peger ind på de øvrige elementer, er det ud fra en betragtning om, at det har afgørende betydning for faget, hvilken grundlæggende kulturforståelse man som forsker går til analysen med eller for eksempel hvilken kulturforståelse der hersker den politiske diskurs faget mødes af. De dobbeltrettede pile mellem kulturforståelsen og fagfelterne skal belyse, at der i denne kobling potentielt er et konfliktfelt, idet den samfundsmæssige eller teoretiske diskurs kan have interesser, som er i konflikt med fagets formål.

Da jeg ikke vurderer, at casen har nogen nævneværdig udsigelseskraft mht. *Lighedsskabende pædagogik* og *Skolestruktur der understøtter empowerment*, vil min analyse forholde sig til de tre områder *Indholdsintegration*, *Fordomsreduktion* og *Videnskonstruktion*. I diskussionsafsnittet til den mundtlige del af

eksamen vil jeg ligeledes forholde mig til, hvilken grundlæggende kulturforståelse, der kan identificeres i casen.

Indholdsintegration;

I forhold til elementet indholdsintegration er det væsentligt at bemærke, at når indhold nævnes er det konsekvent som eksempler. Faget er bygget op om tre kompetenceområder og ikke indhold som sådan – selv de 29 kanonpunkter skal understøtte opbyggelsen af fagets kompetencer (Undervisningsministeriet, 2016) og er ikke som sådan indhold for indholdets skyld. Der er således rig mulighed for at arbejde med at opbygge fagets kompetencer ved hjælp af indhold der repræsenterer vidt forskellige kulturelle baggrunde.

Videnskonstruktion;

At eleverne skal gøres til kritiske i forhold til vidensproducenter og ikke selv blive til videnskonsumenter, kan findes flere steder i casen f.eks. i formuleringer som:

"... det anvendte læremiddels fremstilling af et begivenhedsforløb ikke – og kan aldrig blive – sandheden om, hvad der faktisk er sket."

"Eleverne skal derfor udbygge og kvalificere deres kompetencer i forhold til at arbejde med et fag, der fokuserer på tolkninger."

"... ikke kun ureflekteret tage informationerne til sig."

"De må også udvikle deres kompetencer til at reflektere over, hvordan de selv iscenesætter og bruger historie. Fx når de skaber historiske scenarier og fortællinger, og hvordan deres egen historiske bevidsthed styrkes." (Bilag 1)

Fordomsreduktion;

På samme måde som det kan påvises, at der i fagets identitet ligger en forventning om, at eleverne skal lære at tage kritisk stilling til det historiske indholds ophav, kan man pege på, at det kritiske perspektiv åbner mulighed for at gå i kritisk dialog med de majoritetsfortællinger, der er i faget. Undervisningen er ifølge vejledningen ikke baseret på, at eleverne skal tillæres en bestemt fortælling, men at de skal opbygge et kritisk forhold til de fortællinger de præsenteres for. Det ses f.eks. i formuleringerne her:

"På den måde er fortalt historie en konstruktion, der kan have forskellige former og udtryk. Eleverne møder bl.a. den fortalte historie i form af lærerens gennemgang af et stof – og i de anvendte læremidlers fremstilling, under besøg på museer og andre kulturinstitutioner samt i hverdagslivet"

" Historiebrug er altså måden – vedr. form og indhold – ophavsmanden iscenesætter den fortalte historie på." (Bilag 1)

Diskussion og konklusion

Til den mundtlige del af eksamen vil jeg med udgangspunkt i den præsenterede teori og figuren *Interkulturel fagundervisning* diskutere, hvilken kulturforståelse der kan identificeres i casen, diskutere problemstillingens spørgsmål om historiefaget som ramme for at opbygge interkulturelle kompetencer og hvorvidt det er problematisk i den sammenhæng at betone det særligt danske i fagets formål. Ligesom jeg på baggrund af diskussionen vil følge op med en konklusion på opgavens undersøgelse af problemstillingen.

Referenceliste:

Banks, J. A. (2009). *Multicultural education: Dimensions and paradigms*. I: J. A. Banks (Red.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (s. 9-32). London: Routledge

Danmarkshistorien.dk (2012), *Cirkulære om undervisningsplaner for de offentlige folkeskoler (Sthyrskke cirkulære), 6. april 1900*. Lokaliseret 11.juni 2018 på: <http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/cirkulaere-om-undervisningsplaner-for-de-offentlige-folkeskoler-sthyrske-cirkulaere-6-april-1900/>

Kampmann, J (2012). *Multikulturel og interkulturel pædagogik i skolen?* I: Per Fibæk Laursen og Hans Jørgen Kristensen (red.) *Gyldendals Pædagogik Håndbog* (s. 605-624). København: Hans Reitzels Forlag

Kragh, S. U., & Nørgaard, J. L. (2016). *Interkulturel kommunikation*. I: J. Helder, & J. L. Nørgaard (red.), *Kommunikationsteori: En grundbog* (s. 505-533). København: Hans Reitzels Forlag

Riis, A. H. (2015). *Kultur og identitet i mødet mellem mennesker*. I Hobel, P. m.fl. (red.), *Interkulturel pædagogik: Kulturmøder i teori og praksis* (s. 147-162). København: U Press

Undervisningsministeriet (2005) *Interkulturel kompetence*. Lokaliseret d.11.juni 2018 på: <http://static.uvm.dk/Publikationer/2005/NKRrapport/kap09.html#ft37>

Undervisningsministeriet (2016) *Historie – Fagformål for faget historie*. Lokaliseret d.11.juni 2018 på: <https://www.emu.dk/sites/default/files/Historie%20-%20januar%202016.pdf>

Undervisningsministeriet (2017) *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. Lokaliseret d.11. juni 2018 på: <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=196651>

Undervisningsministeriet (2018) *Vejledning for faget historie*. Lokaliseret d.11.juni 2018 på: <https://www.emu.dk/sites/default/files/Vejledning%20historie.pdf>

Bilag: Uddrag af Vejledning for faget historie (Undervisningsministeriet, 2018)

1. Faget histories identitet og rolle

Som mennesker orienterer vi os, reflekterer over, tager stilling til og handler på baggrund af viden og forestillinger om fortiden og nutiden samt forventninger til fremtiden. Dvs. vi bruger et tidsperspektiv – med andre ord historie – til at forstå os selv, forklare samfundsmæssige forandringer og finde svar på, hvorfor tingene er, som de er. Vi anvender således historie til at tage bestik af vores handlemuligheder og skabe mening og sammenhæng i tilværelsen. Historie bruges også til at opbygge og styrke sammenhængskraften i de fællesskaber, vi tilhører.

Ordet historie indgår i sproget med forskellige betydninger. Overordnet kan man skelne mellem to betydninger: Historie forstået som fortiden eller den levede historie – og historie som beretninger om fortiden, dvs. den formidlede eller fortalte historie.

Der findes spor af den levede historie overalt. Den gennemsyrrer og påvirker vores liv, samfund og bevidsthed. Vi møder udtryk for den levede historie i form af mindesmærker, bygninger, infrastruktur osv. Den levede historie er i vores erfaringer og erindringer, og den har formet den adfærd og mentalitet, der kendetegner de samfund og kulturer, vi tilhører.

Den levede historie må italesættes eller fortælles, for at man kan beskæftige sig med den. Grundlæggende er den fortalte historie et resultat af fortolkninger af kilder og spor fra fortiden. På den måde er fortalt historie en konstruktion, der kan have forskellige former og udtryk. Eleverne møder bl.a. den fortalte historie i form af lærerens gennemgang af et stof – og i de anvendte læremidlers fremstilling, under besøg på museer og andre kulturinstitutioner samt i hverdagslivet.

Det er væsentligt, at eleverne kan skelne mellem den levede og den fortalte historie. Dvs. de må forstå, at fortiden – fagets genstandsfelt – er noget andet end beretningen om den. Således er det anvendte læremiddels fremstilling af et begivenhedsforløb ikke – og kan aldrig blive – sandheden om, hvad der faktisk er sket. Eleverne skal derfor udbygge og kvalificere deres kompetencer i forhold til at arbejde med et fag, der fokuserer på tolkninger af menneskers samfundsmæssige liv i et forandringsperspektiv. De skal tilegne sig viden om, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er resultater af – ofte langvarige, komplekse og måske flertydige – udviklingsprocesser. Derved styrker eleverne deres forudsætninger for at forstå deres samtid og reflektere over deres fremtidsmuligheder.

1.1 Historiefagets kompetenceområder

Kronologi og sammenhæng

I faget historie beskæftiger eleverne sig med fortolkninger af kontinuitet og forandring af menneskers samfundsmæssige liv over kortere og længere perioder. Derfor er kronologi centralt i faget. Kronologi er læren om inddeling af tid og et redskab til at skabe orden i den fortalte historie samt støtte elevernes historiske overblik. Det betyder ikke, at historieundervisningen skal tilrettelægges kronologisk, så man fx begynder med stenalderen i 3. klasse for så i 9. klasse at nå til nutiden.

Vi opfatter vores liv som organiseret i tid. Begivenheder, forandringer og historiske forløb sættes i relation til hinanden, når vi opbygger et kronologisk overblik. Undervisningen skal udvikle elevernes kronologiske overblik. Dette overblik opbygges gradvist, ved at eleverne placerer perioder, væsentlige begivenheder osv., der indgår i emner og temaer tidsmæssigt og geografisk, på fysiske eller digitale tidslinjer. I 3.-4. klasse arbejdes der med relativ kronologi. Det er viden om før og nu, om hvad der var samtidigt. Fx kan eleverne placere billeder af boliger tidsmæssigt i forhold til hinanden (fx en hytte fra jægerstenalderen, et hus fra jernalderen, et hus fra middealderen, et hus fra 1800-tallet og et moderne parcelhus).

Præcis fastsættelse af tid spiller ofte en rolle i vores kulturkreds, fx når vi angiver tid ved hjælp af årstal og derved benytter absolut kronologi. Fx: Christian 4. døde i 1648, eller: Danmark var besat af Tyskland fra 1940 til 1945. Under hensyntagen til elevernes forudsætninger for at anvende absolut kronologi bruges den efterhånden fra 5.-6. klasse, når det skønnes relevant for udviklingen af elevernes kronologiske overblik.

Elevernes kronologiske overblik kan støttes ved at placere centrale begivenheder på klassens fælles tidsfrise og/eller elevernes egen digitale tidslinjer samt ved at bruge disse til at forklare mulige sammenhænge.

At have et kronologisk overblik er ikke det samme som at kunne årstallene på en række begivenheder. I undervisningen hænger kronologi tæt sammen med afsøgning af mulige årsagsforklaringer, dvs. med forståelse af sammenhænge. Sammenhænge kan opfattes i to dimensioner. Ofte vil opfattelsen være diakron, dvs. forholde sig til et kortere eller længere tidsforløb og fokusere på sammenhænge mellem et historisk fænomens eller en begivenheds forudsætninger, forløb og følger. Et eksempel kan være den europæiske ekspansion i 1400-1600-tallet: Hvilke årsager og teknologiske forudsætninger var forbundet med portugisernes og spaniernes opdagelsesrejser og erobringer? Hvordan foregik de? Hvad blev konsekvenserne på kort og på lang sigt for de erobrede områder, Portugal og Spanien, og det øvrige Europa? Sammenhænge kan også ses synkront, dvs. samtidig, men i forskellige geografiske rum. Et eksempel kan være sammenhænge mellem Osmannerrigets ekspansion i 1500-1600-tallet og krigene mellem fyrsterne i Vestog Centraleuropa. 1500-1600-tallet var præget af konflikter og krige i Europa (eksempelvis Trediveårskrigen (1618-1648)), der har baggrund i religion og fyrsternes ønsker om at udvide deres landområder gennem erobringer.

Kildearbejde

Historieundervisningen i folkeskolen fokuserer især på de fortolkninger, der formidles som fortalt historie. For at kunne arbejde med relationer mellem fortalt og levet historie (fortiden) må eleverne gennem undervisningen opnå stadig mere kvalificerede færdigheder i at håndtere kilder.

Traditionelt har kilder været opfattet som tekster, billeder og fund fra den periode, man vil arbejde med. Fx skelner man i historieundervisningen i ungdomsuddannelserne mellem kilder og fremstillinger. I folkeskolens historieundervisning anvendes et bredere og mere omfattende kildebegreb. Her forstås kilder som alt, der er bærer af eller formidler informationer, som kan være relevante til belysning af det emne eller tema, man arbejder med i undervisningen. Det kan være tekst, billeder, internettet, film, lydoptagelser, taler, genstande, bygninger, byrum, kulturlandskaber osv. Derfor må eleverne være i stand til at underkaste de mange forskellige slags kilder hensigtsmæssige former for kildekritisk analyse – og ikke kun ureflekteret tage informationerne til sig. Det gælder naturligvis også materialer, der bruges som læremidler. Især er det nødvendigt, at eleverne skærper deres kildekritiske kompetencer i forhold til at finde og bruge oplysninger på internettet, der spiller en stadig større rolle i informationssøgning i og uden for skolen.

Historiebrug

Fortalt historie er som nævnt grundlæggende fortolkninger, der sammenhængende og meningsfyldt beskriver en historisk begivenheds forudsætninger, forløb og følger. Men den fortalte historie vil være påvirket af ophavsmandens sigte med den eller forestilling om, hvad den skal bruges til. Historiebrug er altså måden – vedr. form og indhold – ophavsmanden iscenesætter den fortalte historie på. Dvs. de aspekter, episoder, personer og sammenhænge, som ophavsmanden vælger ud, fremhæver og glemmer (vælger fra) for at fremme et bestemt formål. Det kan fx være af politisk-ideologisk, informativt, underholdningsmæssigt, kommercielt eller identitets- og fællesskabsskabende art – herunder hvilken form eller indpakningen historien gives.

Man kan også sige, at historiebrug er vores omgang med historien. Den er ikke kun et anliggende for historikere og andre historieformidlere, men noget alle gør. Politiskideologisk historiebrug er tydelig i områder med konflikter, hvor parterne søger at legitimere deres krav med henvisning til en bestemt udlægning af et historisk forhold. Et eksempel er konflikten Israel-Palæstina, hvor nogle bruger historien til at argumentere for et Stor-Israel, der omfatter Vestbredden og Gazastriben. Eksempler på underholdende historiebrug er historiske spillefilm og turistindustriens og kommuners iscenesættelse af lokaliteters historie i form af bygninger, events osv. Kommerciel historiebrug ses fx i reklamers anvendelse af elementer fra gamle dage, som antages at forbinde produktet med en positiv fortælling og dermed en særlig kvalitet. Identitets- og fællesskabsskabende historiebrug er valg og fravalg af livshistorier og fælles fortællinger.

Det er væsentligt, at eleverne styrker deres forståelse for, bevidsthed om og kritiske sans i forhold til, hvordan historie bruges i forskellige sammenhænge. De må også udvikle deres kompetencer til at reflektere over, hvordan de selv iscenesætter og bruger historie. Fx når de skaber historiske scenarier og fortællinger, og hvordan deres egen historiske bevidsthed styrkes.