

Professionsbachelor

December 2022



Inklusion i historiefaget

I tilknytning til fag:	Historie
Udarbejdet af:	Tobias Gaarden Jørgensen LV190059 Bente Lifland Kjær LV190013
Vejleder:	Anna Kristin Smith
Uddannelse:	Læreruddannelsen v/UCN – University college Nordjylland
Afleveringsdato:	19. decemcer 2022
Omfang:	Anslag: 90.803 , svarende til 34,9 normalsider. Der afleveres i alt 40 sider inkl. 10 siders bilag

Indholdsfortegnelse

Indledning	1
Problemformulering	1
Afgrænsning.....	1
Læsevejledning	2
Begrebsafklaring	2
Inklusion.....	2
Fællesskabende didaktikker.....	3
Forskningsoversigt	3
Approaching Inclusion - Samarbejdsprocesser om inklusion og eksklusion	3
Pædagogisk indblik – Inklusion i fagene	4
Pædagogisk indblik - Historieundervisning.....	4
Historiefaget i fokus.....	5
Looking through a Josephine-Butlershaped window: focusing pupils' thinking on historical significance	6
Teori.....	7
Inklusion.....	7
Fællesskabende didaktikker.....	8
Dialogisk undervisning	8
Det flerstemmige klasserum	9
Kildearbejde.....	9
Relevans.....	10
Blooms taksonomi	11
Metode	11
Præsentation af forløb - "Historier om dig og mig"	11
Videnskabsteoretisk grundlag og valg af empirisk undersøgelsesmetode	12
Undersøgelingsdesign	13
Empirisk metode.....	14
Spørgeskema - interviewark	14
Observation	15
Interview.....	15
Analyse.....	16

Handleperspektiv	24
Afrunding	25
Kritisk refleksion	25
Konklusion	26
Litteraturliste	27
Bilag 1: Lærervejledning	31
Bilag 2 (Spørgeskema udfyldt)	32
Bilag 3 Model om samarbejdsprocesser om inklusion og eksklusion	33
Bilag 4: Blooms taksonomi	33
Bilag 5: Elevernes Tidslinjer	34
Bilag 6: Observationsark	35
Bilag 7: Fokusgruppeinterviews	38
Bilag 8: Individuelle elevinterviews	38
Bilag 9: Interview af historielæreren Dorthe	39
Bilag 10: Interview af skoleleder Tom	40

Indledning

”Folkeskolen skal grundlæggende tilgodese alle børns læring og trivsel. Børn med særlige behov skal så vidt muligt ikke udskilles til særlige undervisningstilbud, men undervises sammen med deres kammerater i den almene undervisning”. Sådan står der i Børne- og undervisningsministeriets ’Regler om inklusion’ (Børne- og undervisningsministeriet, 2017). Gennem længere tid har der været fokus på at inklusionen skal lykkes. Men på hvilken præmis; Folkeskolens eller elevernes? Er det en selvfølge at eleverne passer ind i den ramme, som folkeskolen sætter for dem?

Men der er de elever, der bare ikke passer ind i folkeskolens nuværende rammer. Disse elever oplever at stå i periferien af skolefællesskaberne, undervisningsfællesskabet og elevfællesskabet. Dette kommer til udtryk gennem øget segregation eller manglende interesse og/eller deltagelse i undervisningen. (Social- og Indenrigsministeriets Benchmarkingenhed, 2019) Eleven opholder sig i klassen, men får intet udbytte af hverken undervisningen eller det sociale fællesskab. Andre elever vælger helt at blive væk, da de ikke kan finde meningen med og lysten til at gå i skole (Knudsen, H.E. (Red.), 2018).

I vores praktikker har vi erfaret at historieundervisningen kun gør brug af to vejledende skemalagte lektioner om ugen, ud af klassernes mange ugentlige timer (Børne- og undervisningsministeriet, 2022). Nogle steder har selv klassens vanlige historielærere, på grund af den svage tilknytning til klassen, ikke fuldt ud styr på alle de mange navne på eleverne langt inde i skoleåret. Måske er der noget med lærernes engagement i faget? Dette kunne hænge med sammen med at skoler og undervisere ikke anser faget for vigtigt, hvilket taler ind at skolerne ofte kun gør brug af de to vejledende timer om ugen. et ses at historiefaget er et af de fag som eleverne opfatter som værende langt mindre vigtigt end dansk, matematik og engelsk. Eleverne har svært ved at se, at faget har relevans for deres eget liv (Mikkelsen, 2016; Knudsen & Poulsen, 2016). Desuden har historiefaget et ry som værende teksttungt med fokus på årstal og fakta fra gamle dage. Trods mange gode intentioner, kan faget komme til at sende et signal til eleverne om, at historie handler om at finde og lære en absolut fortælling, netop fordi meget af undervisningen er tilrettelagt via læremidler og grundbogslignede tekster (Knudsen & Poulsen, 2016). Dermed har historiefaget en stor opgave i forhold til at få eleverne til at få øje på, reflektere over og bruge historiens repræsentation i dag og i hverdagen (Knudsen & Poulsen, 2016)

I arbejdet med problemformuleringen vil vi være undersøgende på, hvordan vi i historiefaget kan udvikle et inkluderende læringsmiljø og fremme undervisningens relevans. Det er med den hensigt at et meningsgivende inkluderende læringsmiljø skal gøres håndgribeligt for dem der står med udfordringen til dagligt; lærerne. Dette vil vi gøre ved at klarlægge konkrete tiltag og tilgange, man som lærer i historiefaget, kan inddrage i undervisningen.

Vi er nysgerrige på hvordan historiefaget kan bidrage til at løse denne kæmpe problemstilling. Det har ledt os til denne problemformulering:

Problemformulering

Hvorfor er det væsentligt at arbejde med inklusion og relevans i historiefaget og hvordan kan vi som historielærere igennem fællesskabende didaktikker med vægt på kildearbejde og dialogisk undervisning, planlægge en undervisning, der understøtter kvalitativ inklusion og faglig relevans?

Afgrænsning

Vi er ikke undersøgende på, hvordan man kan få flere elever inkluderet ind i klasserummet, men hvordan man sikrer inklusion af de elever, der allerede er der.

Vi tilstræber derved at undersøge det brede problemfelt 'inkluderende læringsmiljø i folkeskolen' på et elevnært mikroniveau frem for et generelt og strukturelt makroniveau. Vi vil i vores undersøgelse gerne være tæt på mødet imellem skole, fag og elev. Mikroniveauet er i denne sammenhæng en 5. klasse på en mindre nordjysk skole, hvor vi ser på de processer og dynamikker, der er på spil i undervisningen (Bjerre, 2015).

Læsevejledning

I følgende afsnit vil vi kort beskrive, hvordan vi med afsæt i problemformuleringen, har valgt at opbygge denne opgave.

Indledningsvis har vi med en begrebsafklaring, præciseret hvilket teoretisk afsæt vi har valgt at bruge i vores projekt. Dette gøres for at afgrænse vores didaktiske indgangsvinkel til det inkluderende læringsmiljø, samt for at indsnævre begrebet "inklusion" således at det retter sig mod vores opgave. Hertil kommer en afklaring af de fællesskabende didaktikker som primært retter sig mod historiefaget og de fokusområder som vi har ønsket at undersøge.

Efterfølgende har vi valgt at præsentere den relevante forskning som vi ser, kan være med til at understøtte besvarelsen af vores problemformulering.

I opgaven inddrager vi fem forskningsperspektiver; Approaching Inclusion, Inklusion i fagene, Historieundervisning samt rapporten Historieundervisning i fokus og Looking through a Josephine-Butlershaped window: focusing pupils' thinking on historical significance.

I teoriafsnittet har vi med afsæt i problemformulering og de forskningsrelevante perspektiver udvalgt vores teoretiske perspektiv. Forskningsafsnittet pointerer hvorfor det er vigtigt at have fokus på relevans og inklusion, mens teoriafsnittet understøtter hvordan arbejdet med inklusion mm. implementeres i læringsrummet.

Efter teoriafsnit følger opgavens metodiske afsnit. Her introduceres læseren for dele af vores empiriske grundlag; undervisningsforløbet fra praksis og de metoder vi anvender til indsamling af empiri. Ligeledes beskriver metodeafsnittet vores videnskabsteoretiske afsæt samt en grafisk oversigt over vores undersøgelsesdesign.

I analysen af vores empiriske fund vil vi forsøge at synliggøre vores problemfelt med tesen om inklusion, relevans og kildearbejde som en væsentlig del af historiefaget. Dette gøres ved brug af relevant teori og forskningsperspektiver. Heri og i perspektivering inddrages diskuterende elementer, frem for et selvstændigt diskussionsafsnit.

Afslutningsvis vil vi konkludere på de perspektiver som vi har fået øje på gennem analysen, og drage en samlet konklusion over projektets fund.

Ligeledes vil vi med perspektivering komme med konkrete tiltag ift. at fremme en relevant og inkluderende historieundervisning.

Begrebsafklaring

Inklusion

Psykolog Peter Farrell definerer inklusion i to skismaer "kvalitativ" og "kvantitativ". Kvantitativ inklusion er målsat ud fra at få flest mulige elever under samme tag, hvor imod kvalitativ inklusion, er at møde den enkeltes elevs behov. Peter Farrell opstiller yderligere fire centrale og kvalitative egenskaber ved inklusion, der bevarer og udvikler bæredygtige praksisfællesskaber:

- Et dynamisk perspektiv på inklusion
- At stille forventninger til aktiv deltagelse ved at stille krav og vise anerkendelse
- At reducere barrierer for deltagelse ved at skabe støtte og udvikle deltagelsesbaner
- At forstå kvaliteten af midlertidige differentierede fællesskaber, hvor der trods adskillelse er tale om relationelle forbindelser.

(Molbæk, Quvang, & Sørensen, 2015, s. 21-30)

Når vi omtaler inklusion i denne opgave, trækker vi på Farrells kvalitative inklusion jf. vi ikke er undersøgende på hvordan man kan få flere elever inkluderet ind i klasserummet, men hvordan man sikrer inklusion af de elever, der allerede er der.

Fællesskabende didaktikker

Fællesskabende didaktikker er i denne opgave defineret, som didaktisk indgangsvinkel til understøttelse af et inkluderende læringsmiljø med fysisk tilstedeværelse samt social- og faglig deltagelse (Børne- og undervisningsministeriet, 2022). Her trækker vi på forskningsleder Janne Hedegaard Hansens (m.fl.) forskningsbaserede perspektiv på inkluderende læringsmiljø, bestående af ret, pligt, differentiering og sociale grænser og Charlotte Madsens teori om fællesskabende didaktikker (Hansen, Jensen, Molbæk, & Schmidt, 2020; Hansen, Jensen, & Molbæk, 2022; Madsen, 2014). I tilgangen til den konkrete undervisning trækker vi på Robin Alexanders fem principper for dialogbaseret undervisning og på Heidi Eskelund Knudsens didaktiske idealer i historieundervisningen (Alexander, 2018; Knudsen, H.E. (Red)., 2018).

Forskningsoversigt

Mængden af forskning om inklusion som et generelt fænomen i skolen er relativ stor. Approaching Inclusion - Samarbejdsprocesser om inklusion og eksklusion, er et af flere større forskningsprojekter indenfor inklusion. I projektet gennemgås den optimale inklusionsproces på et overordnet plan. Hvilket giver os et ståsted i forhold til arbejdet med inklusion i historiefaget, da forskningen indenfor inklusion specifikt i historiefaget er meget begrænset.

Approaching Inclusion - Samarbejdsprocesser om inklusion og eksklusion

Type: Forskningsprojekt

Forfatter: Forskningsleder, Janne Hedegaard Hansen, docent, Mette Molbæk, lektor, Maria Christina Secher Smidt og adjunkt, Charlotte Riis Jensen

År: 2016-2020

Udgiver: Nationalt center for forskning i udsathed blandt børn og unge

Dette projekt undersøger hvordan forståelsen af skolen som social praksis, der konstituerer sig gennem inklusions- og eksklusionsprocesser, kan bidrage til at udvikle en ny teoretisk tilgang til inklusion, ved ikke at opdele almen- og specialpædagogik i to forskellige praksisser, men ved at forene dem både teoretisk og i praksis. Men koblingen af almen- og specialpædagogik løser ikke problematikken alene. Ud af forskningsprojektet udledes det at arbejdet med inklusion, ikke kan reduceres til et spørgsmål om hvorvidt eleverne er deltagende eller ikke-deltagende i læringsfællesskabet. Den inkluderende skole skal hele tiden finde balancen mellem individet og kollektivet. Dette er sammenfattet i modellen 'Spændingsfelterne i arbejdet med inklusion'. Modellen er delt i spændet imellem det kollektive og det individuelle, kombineret med spændet imellem rettigheder og forpligtelser (Bilag 3). Dette giver

fire positioner; individets ret til og behov for at deltage i fællesskabet (deltagelse), individets forpligtelse over for fællesskabet (forpligtelse), kollektivets forpligtelse til at sikre flest mulige individers deltagelse (differentiering) og kollektivets ret til opretholdelse af en social orden (grænser).

Projektet konkluderer at inklusionen understøttes ved systematisk arbejde, ved først at tage udgangspunkt i individets ret til deltagelse, altså de nationale og internationale love og regler, der sikrer at der tages hensyn til at inkludere eleven. Herefter er det et fokus på individet, som en del af et forpligtende fællesskab, at deltagelsen er meningsfuld og at individet kan være medskabere af dens kontekst, hvilket kollektivet er forpligtet på at understøtte igennem differentiering (Hansen, Jensen, Molbæk, & Schmidt, 2020).

Heraf ses at inklusion udføres i praksis ved at tilpasse skolen til eleverne og ikke omvendt. Det vil sige at undervisningen skal tilrettelægges til at rumme alle eleverne frem for de fleste, med henblik på at lave en meningsgivende ramme for eleverne. Hvordan dette implementeres i skolen og de enkelte fag, herunder historiefaget, har nedenstående forskningsoversigt undersøgt.

Pædagogisk indblik – Inklusion i fagene

Type: Forskningsoversigt

Forfatter: Lotte Hedegaard Sørensen

Årstal: 2022

Udgiver: DPU, Aarhus Universitet, Nationalt Center for Skoleforskning, Aarhus Universitetsforlag

Der identificeres i forskningsoversigten to hovedformål med inklusion; at reducere barrierer for læring og deltagelse og maksimere støtten til deltagelse i læringsaktiviteter og i læringsmiljøet med henblik på det bedst mulige udbytte.

Det beskrives i udgivelsen at inklusionsudfordringen tager sig forskelligt ud i de forskellige skolefag. Konkret i historiefaget, sammenfatter forskningsoversigten følgende inklusionsfremmende tiltag: At elever gøres aktive i undervisningen ('talende', 'diskuterende', 'lyttende' og 'skrivende') gennem varierede aktiviteter, som de samarbejder om. Frem for at læreren holder oplæg, og aktiviteter hvor læreren spørger, og elever svarer (monologiske diskursive mønstre) foreslås det i højere grad at arbejde med f.eks. kreativ skrivning, gruppearbejde, samarbejde/diskussion om tekster og inddragelse af elevernes hverdagsliv (dialogiske mønstre). Herved er elevernes deltagelse større og der foregår aktiv meningskabelse. Derudover fremmes inklusion i historiefaget igennem et fokus på, hvordan elever kan støttes forskelligt i at blive aktive og ved inddragelse af flere måder, hvorpå elever kan tilgå faget med differentiering (Hedegaard-Sørensen, 2022).

Ud fra forskningsartiklen kan vi konkludere at inklusion i skolen, generelt fremmes igennem sammen-tænkning af inklusion og didaktik. I historiefaget specifikt anbefales denne didaktik at blive baseret på dialogisk undervisning med udgangspunkt i elevernes hverdagsliv. Hvorvidt dette er måden der bliver undervist på i historiefaget undersøges i nedenstående forskningsoversigt.

Pædagogisk indblik - Historieundervisning

Type: Forskningsoversigt

Forfatter: Claus Haas

Årstal: 2022

Udgiver: DPU, Aarhus Universitet, Nationalt Center for Skoleforskning, Aarhus Universitetsforlag

I forskningsoversigten gennemgås tre historiedidaktiske tilgange til historieundervisningen; Den centralstyrede, den fagstyrede- og den brugerstyrede tilgang. Den centralstyrede tilgang har fokus på den kronologiske fortælling, der knytter an til elevernes historiebevidsthed. Den fagstyrede tilgang har fokus på at skabe sammenhæng mellem skolefag og videnskabsfag i undervisningen. Den brugerstyrede tilgang har fokus på at kvalificere elevernes historiebevidsthed, ved aktivt at inddrage elevernes fortidige erfaringer og oplevelser fra deres eget liv.

Forskningsoversigten er baseret på 128 internationale og nationale studier, der dokumenterer at eleverne i folkeskolen har svært ved at se relevansen i historieundervisningen i forhold til deres eget hverdagsliv. De opfatter deres egne små historier som vigtige, men de har svært ved at se dem som relevante i skolefagets kontekst, fordi historieundervisningen primært beskæftiger sig med store historiske begivenheder, der ikke synes at relatere til elevernes livsverden. Dette kan være et udtryk for at undervisningen generelt er baseret på baggrund af den centralstyrede tilgang. Når man ser på historieundervisningen som helhed, konkluderes det i forskningsoversigten, at for kunne skabe mening for eleverne, skal der i historieundervisningen inddrages elementer fra alle tre undervisningstilgange. Altså mere af den fagstyrede og særligt den brugerstyrede tilgang (Haas, 2022).

Rapporten viser generel tendens til at der primært undervises centralstyret i historiefaget. Dette kan medvirke til eksklusion af flere elever i historiefaget på grund af manglende mening.

I forlængelse af dette har vi i nedenstående afsnit udledt pointer fra rapporten 'Historiefaget i Fokus' der beskriver konkrete aspekter af historieundervisningen, i den danske folkeskole, der direkte eller indirekte også kan virke ekskluderende.

Historiefaget i fokus

Type: Forskningsrapport

Forfatter: Adjunkt, Heidi Eskelund Knudsen & lektor, Jens Aage Poulsen

År: 2016

Udgiver: Historie Lab, Nationalt Videnscenter for Historie- og Kulturarvsformidling

Formålet med rapporten, 'Historiefaget i fokus' er at afdække, hvordan historieundervisningen praktiseres i danske grundskoler, herunder elevernes og lærernes udtryk for, hvilke opfattelser de har af historie som skolefag. I rapporten problematiseres det bl.a. at historiefaget er lavt prioriteret på skolerne. En større andel af de lærere der underviser i faget, er ikke linjefagskompetente, hvilket kan tolkes som endnu et tegn på nedprioritering af faget. Hos disse ikke linjefagskompetente lærere, ligger størstedelen af undervisningsfokusset, ifølge rapporten, på arbejdet med historiske begivenheder og ikke på de værktøjer, der giver eleverne kompetencer til at arbejde med historiefaget, herunder f.eks. kildearbejde. Dette medvirker til at eleverne kan få opfattelsen af at historiefaget udelukkende omhandler at indlære fakta.

Forskningsrapporten konkluderer, på baggrund af undersøgelser blandt elever og lærere, at flere elever ikke føler sig inkluderet i historiefaget. For at modvirke dette, er der behov for at styrke elevernes historiekompetencer, hvilket er medvirkende til at eleverne lærer at tænke historie, reflektere over historie og selv være med til at skabe historie. Dette har en inkluderende effekt. Ved at arbejde på denne måde med faget, oplever eleverne i øget grad at faget har betydning for deres eget liv. Dette bidrager til at gøre faget mere betydningsfuldt, højere prioriteret samt mere meningsgivende for eleverne (Knudsen & Poulsen, 2016).

Looking through a Josephine-Butlershaped window: focusing pupils' thinking on historical significance

Type: Artikel

Forfatter: Christine Counsell

År: 2005

Udgiver: Historical Association

Christine Counsell opstiller på baggrund af et dokumentstudie om historisk relevans, fem almengældende kriterier, der er afgørende for om, en person eller begivenhed er relevant i historiefaget. Studiet påpeger et behov for at udvide relevanskriteriet til ikke udelukkende at vurdere personen/begivenheden ud fra konsekvenserne i nutiden og kortlægger at hidtidige signifikans-modeller som f.eks. Robert Philips' GREAT-model, ikke er designet imod almen brug. Derfor opstiller Christine Counsell i forskningsartiklen kriterierne: Hvor bemærkelsesværdig var begivenhederne i samtiden eller siden (*remarkable*). Begivenheden/udviklingen var vigtig på et eller andet tidspunkt i historien i en gruppes eller grupperes kollektive hukommelse (*remembered*). Folk bruger det til at lave analogier; det er muligt at forbinde sig med oplevelser, overbevisninger eller situationer på tværs af tid og rum (*resonant*). Det har haft konsekvenser for fremtiden (*resulting in change*) og endelig at afsløre et andet aspekt af fortiden (*revealing*).

Modellen er tænkt som et værktøj til at sprogliggøre relevans. Dermed kan kriterierne anvendes af lærere, som hjælp til systematisk at lede efter meningsgivende indgangsvinkler til det historiske arbejde. Her skal det medtænkes at alle punkter, ikke er lige vigtige ved alle historiske personer/begivenheder og derfor skal der fra emne til emne vurderes. Ved denne vurdering understreger artiklen, at eleverne skal medinddrages. Eleverne trænes i at kunne gennemskue relevans i emnet. Uden denne færdighed kan stoffet virke, irrelevant. (Counsell, 2005)

Ud fra en sammenfatning viser forskningsmaterialet, hvad der kan have inkluderende og ekskluderende konsekvenser for elever i historiefaget. Dermed er det relevant at undersøge nærmere, hvad der kan sikre mere inklusion i historiefaget igennem fællesskabende didaktikker, herunder dialogisk undervisning, med fokus på at tage udgangspunkt i elevernes livsverden. Dette forsøger vi på baggrund af begreberne inklusion, fællesskabende didaktikker, kildearbejde og relevans. Disse begreber udfoldes i følgende teoriafsnit.

Teori

Inklusion

Inklusion er et indsatsområde, der er defineret og beskrevet i en række politiske beslutninger internationalt og nationalt (Molbæk, Quvang, & Sørensen, 2015).

Undervisningsministeriet: Regler om inklusion

Folkeskolen skal grundlæggende tilgodese alle børns læring og trivsel. Børn med særlige behov skal så vidt muligt ikke udskilles til særlige undervisningstilbud, men undervises sammen med deres kammerater i den almene undervisning. Det skal ske med den nødvendige støtte og hjælpemidler.

(Børne- og undervisningsministeriet, 2022)

Salamanca-erklæring (international principerklæring)

Inklusion er det bærende princip i Salamancaerklæringen, som Danmark tiltrådte i 1994. Det centrale i erklæringen er princippet om, at alle børn – også dem med særlige behov – har ret til uddannelse på lige vis. Skolerne skal derfor tage hensyn til den forskellighed, der findes hos børn, de forudsætninger og de potentialer, der er i den forskellighed. I erklæringen påpeges det at, den inkluderende orientering er det mest effektive hjælpemiddel til at skabe bedste miljøer og til at realisere uddannelse og læring for alle.

(Rådet for børns læring, 2014).

Inklusionsbegrebet kan betegnes meget forskelligt alt efter syn på inklusion. Ainscow og Miles opsummerer de forskellige syn på inkluderende praksis og inklusion som følgende:

- Elever med særlige behov
- Elever med disciplinære problemer
- Elever, der er i fare for eksklusion
- En skole for alle
- Uddannelse for alle

(Molbæk, Quvang, & Sørensen, 2015)

De nationale og internationale love og erklæringer italesætter inklusion ud fra de tre øverste punkter, med den forståelse at inklusion er 'for de få', hvilket vil sige at der primært tages udgangspunkt i en specialpædagogisk diskurs, hvor fokus er rettet mod de enkelte elever, der betegnes som udsatte. Altså at få (udfordrede) elever ind i et (fungerende) fællesskab. De to sidste punkter, retter sig i højere grad mod almindelen, med henblik på at sikre deltagelse for alle over en længere periode og at forbedre det eksisterende fællesskab med hensigt på at undgå segregation af elever i fællesskabet (Molbæk, 2016). Mette Molbæks Ph.d.-afhandling "Inkluderende klasse- og læringsledelse" tager afsæt i de to sidste punkter, hvor inklusion forstås som en fundamental tilgang til uddannelse, med det formål at skabe optimale lærings- og udviklingsfællesskaber for alle elever i skolen (Molbæk, 2016).

Mette Molbæks definition tager udgangspunkt i Peter Farrells definition af inklusion. Her sondres mellem kvantitativ og kvalitativ inklusion (Molbæk, Quvang, & Sørensen, 2015). Formålet med kvalitativ inklusion i skolesammenhæng, handler om at give alle elever adgang til og mulighed for deltagelse i det faglige indhold, sociale fællesskaber og støtte dem i deres personlige udvikling. Udfordringen ligger i at tilpasse undervisningen, læringsforståelsen og skolen som helhed, til de børn der er placeret i dette læringsfællesskab. Peter Farrell, argumenterer for et inklusionsbegreb indeholdende følgende fire aspekter: tilstedeværelse, accept, aktiv deltagelse og udvikling af et positivt selvbillede (Molbæk,

Quvang, & Sørensen, 2015). Inklusion kan dermed ses som en proces, der definerer eleverne i nogle midlertidige situationer på vej mod andre (Molbæk, Quvang, & Sørensen, 2015).

Med blik for at inklusion forudsætter en ændret pædagogisk og didaktisk praksis og med fokus på fællesskabet i læringsrummet, leder det os til et blik på fællesskabende didaktikker.

Fællesskabende didaktikker

Et fællesskab kan forklares som en gruppe mennesker, der er sammen om noget bestemt og derigennem føler en vis samhørighed. I skolen ser man eksempler på at fællesskaber kan udvikle sig i både positiv og negativ retning, uden at der er udskiftning af deltagere i fællesskabet (Madsen, 2014). Eleverne er hele tiden i en proces, hvor de arbejder på at udvikle og dyrke deres relationer, fordi de ønsker at være accepterede og blive anset som værdifulde medlemmer af fællesskabet. Fællesskab henviser i denne forbindelse til social praksisteori hvor mennesket bliver opfattet som et socialt væsen, der dannes i de relationer, de indgår i ved at deltage i fællesskaber (Madsen, 2014).

Med begrebet "fællesskabende", kan man forstå fællesskaber som noget processuelt, hvor det man er fælles om, kan forstås som et fænomen, der kan udvikles, forandres og vedligeholdes. Ved at sætte begrebet "fællesskabende" sammen med didaktik, sættes der fokus på at undervisningens mål, indhold og metoder proaktivt skal samle eleverne og hensigten er at det faglige indhold, bliver det eleverne er fælles om (Madsen, 2014).

Fællesskabende didaktikker er en samtænkning af skolens faglige og sociale opgaver. Målet er ikke alene at den enkelte elev udvikler sig lærende, men at det lærende også bliver en række forskellige og fælles processer eleverne imellem, undervisningen bliver dermed den sammenhæng, der skaber tilhørsforhold. Der arbejdes struktureret med at gøre undervisningen meningsfuld for flest mulige og at give adgang til aktiv deltagelse. Fællesskabende didaktikker handler om at sætte det faglige og det sociale i spil samtidigt, hvilket kræver grundige didaktiske forberedelser og veludført klasseledelse. Med undervisningen som fælles omdrejningspunkt, kan der derigennem udvikles mere skoleglæde og tryghed i klassen (Plauborg, 2017; Hansen, et al., 2017).

Dialogisk undervisning

Elevernes trivsel i historiefaget handler om, hvordan læreren gennem sine didaktiske overvejelser planlægger undervisningen med hensyntagen til deltagelsesmuligheder og sikring af meningsgivende deltagelse. Ifølge Heidi Eskelund Knudsen bør man som historielærer opfatte historie som et tænke- og samtalefag, mere end et fag der handler om at finde facit via bøger og tekster (Knudsen, H.E. (Red), 2018). I og med at faget opfattes som et tænkefag, åbner det for øgede deltagelsesmuligheder, selv om man ikke er i stand til at læse og skrive, idet dialogen får en central betydning. Læreren og eleverne taler ikke udelukkende sammen om det historiefaglige indhold, men også om de processer der vedrører arbejdet med indholdet og elevernes forståelser og oplevelse af det faglige og sociale. Derfor er dialogbaseret undervisning et centralt element i fællesskabende didaktikker. (Knudsen, H.E. (Red), 2018).

I afhandlingen "Classroom Talk..." af Robin Alexander, karakteriseres den dialogiske undervisning som inklusionsfremmende uden at gå på kompromis med fagligheden. Herudover konkluderes fem aspekter, der definerer dialogisk undervisning: At underviseren planlægger og styrer dialogen i forhold til bestemte faglige mål (*purposefulness*), at underviser og elever adresserer læringsopgaver sammen

(*collectiveness*), at lærer og elever lytter til hinanden og optager hinandens input (*reciprocity*), at eleverne frit kan udtrykke ideer uden frygt for at give forkerte svar, og at de hjælper hinanden med at nå en fælles forståelse (*supportiveness*), samt at deltagerne bygger på egne og hinandens bidrag og kæder dem i sammenhængende tanke- og forståelseslinjer (*cumulative*) (Alexander, 2018).

Som lærer skal man på den ene side tage højde for den enkelte elevs muligheder og ret til at få opfyldt sine behov og udfolde sig. På den anden side, er det rammer og begrænsninger der er gældende for fællesskabet. Det kan dermed opleves at man hele tiden skal gå på kompromis med det faglige indhold for at varetage elevernes trivsel og sociale kompetencer. (Molbæk, Quvang, & Sørensen, 2015). Men med dialogisk undervisning udvikles blandt andet elevernes evne til at anerkende hinandens synspunkter, samtidig med at deres faglige resultater forbedres (Alexander, 2018). Hermed bliver det ikke et valg imellem trivsel og det faglige indhold, men i stedet komplimenterer de to begreber hinanden (Felder, 2018).

Det flerstemmige klasserum

Ifølge Olga Dysthe, er der en tæt forbindelse mellem sprog og tænkning og hun anser sproget som en skabende kraft i forholdet til andre mennesker, både i og udenfor læringsrummet (Dysthe, 2005, s. 216). Det mest grundlæggende træk ved dialogen, er at al forståelse er aktiv og social. Derfor kan dialogen være et redskab til at eleverne udvikler positive selvbilleder, når læreren inddrager deres udsagn i læringsituationen (Dysthe, 2005, s. 223).

Dialogisk undervisning praktiseres gennem autentiske spørgsmål, optag og høj værdisætning. Autentiske spørgsmål giver eleverne mulighed for at bidrage med deres egen holdning eller meningen i undervisningssamtalen. Formålet med de autentiske spørgsmål, er at åbne op for eleverne egne forståelser, tolkninger og refleksioner. Dermed bliver deres svar ikke bare reproduceret ud fra den viden, de har tilegnet sig i f.eks. lærebøger, men kan også give eleverne en anden opfattelse af hvad læring er og hvilke roller de har i læringsrummet. Autentiske spørgsmål giver dermed læreren anledning til at følge op på elevsvar, med "optag" og "høj værdisætning" (Dysthe, 2005, s. 62).

"Optag" betyder at læren integrerer elevsvaret i næste spørgsmål. Med "optag" signalerer læreren at elevens svar er værdifuldt og at svaret er med til at føre samtalen videre af samme spor. "Optag" fungerer også eleverne imellem, når de reflekterer eller bygger, vider på klassekammeraternes udsagn (Dysthe, 2005, s. 227).

Ofte bliver elevens svar, besvaret med "rigtigt" eller "godt", hvilket signalerer at læreren har fået det rigtige svar Dette kan give eleven et indtryk af at læreren står med facit og dermed er spørgsmålet blevet brugt til at evaluere på eleven. Med "høj værdisætning" tager læreren indholdet af elevsvaret og bruger det videre i undervingen. Hermed anerkender læreren elevens bidrag som værdifuldt. "Høj værdisætning" er med til at skabe dialog i undervisningen, hvilket skal opfattes som lærerens anerkendelse af elevernes viden og at eleverne bliver taget alvorligt og øge elevens selvværd (Dysthe, 2005, s. 228).

Kildearbejde

Vi er i problemformuleringen særligt opmærksomme på kildearbejdet i historiefaget, fordi det er en relativ ny ting i undervisningen, som faget skal have stort fokus på. Modsat har det i historie som videnskab, altid været centralt at arbejde kritisk med kilder (Nielsen, et al., 2015).

Kildearbejde er et af historiefagets tre kompetenceområder; kronologi og sammenhæng, kildearbejde og historiebrug, og det er i høj grad med til at definere fagets centrale fremgangsmåder og metoder

(Nielsen, et al., 2015). Selvom der er tale om tre selvstændige kompetenceområder, indgår kildearbejdet således i næsten enhver beskæftigelse med faget. Kompetencemålet for området er, at eleverne skal være i stand til selv at formulere løsningsforslag på historiske problemstillinger, herunder indgår evnen til selv at formulere problemstillinger. Arbejdet med kilder skal altså gerne være præget af en undersøgende og problemorienteret tilgang, hvilket betyder at eleverne bliver historieskabende (Brunbech, 2021). At eleverne selv er historieskabende i historie, er en væsentlig del af fagets identitet. Historiefaget er ikke et facitfag men derimod et fortolkningsfag, hvilket medfører at disciplinen at "reproducere" lærermidlets eller lærerens udlægninger er mindre relevant, da det er det selvstændige arbejde med kilderne, der skal gøre dem i stand til at opfylde fagets kompetencemål (Knudsen, H.E. (Red)., 2018; Brunbech, 2021; Børne- og undervisningsministeriet, 2019).

Kildearbejdet er funderet i at kunne lytte, byde ind med pointer, diskutere og begrunde ud fra de beviser man har, altså de forskellige former for kilder (Knudsen, H.E. (Red)., 2018). Kilder er så at sige fagets "genstande" og disse er grundlaget for at eleverne kan arbejde problemorienteret, undersøgende og historieskabende (Brunbech, 2021). Ud fra Forenklede Fælles Mål i historie skal der i historiefaget skabes en forståelse for hvordan historiske fortællinger er konstrueret af kilder. Eleverne skal øves i selv at søge og udvælge kilder, samt vurdere deres brugbarhed igennem systematisk arbejde kendt som kildekritisk metode (Nielsen, et al., 2015).

Her viser undersøgelser at dette ikke altid følges med den undervisning, der bliver praktiseret. De nyeste undersøgelser om historieundervisningen i den danske folkeskole, peger ind i at det i højere grad er relevant at arbejde på at få det selvstændige kildearbejde implementeret i undervisningen. En af forfatterne bag rapporten "Historiefaget i fokus" udtaler:

"Elever har brug for at lære, at historie ikke kun er fortid, men også har plads i deres eget liv. Når man spørger eleverne, hvorfor de egentlig har historie, er svarene ofte lange i spyttet. Historiefaget skulle gerne bidrage til, at eleverne bliver bedre til at forstå deres eget liv, deres nutid og kunne reflektere over deres fremtidsmuligheder, men her må man sige, der er plads til forbedringer."

(Knudsen & Poulsen, 2016).

Relevans

I rapporten "Læring? Kultur og subjektivitet" (Rasmussen, 2004), argumenteres der for et perspektivskifte indenfor fagdidaktikken med henblik på at øge elevernes opfattelse af kvalitet og indre mening, fordi dette har en betydning for, hvor meget eleverne lærer (Nielsen, et al., 2015, s. 83). Relevansen består her i at anerkende elevernes hverdagsliv og livsforløb, som konkrete læringskontekster og dermed tilrettelægge en undervisning, der skaber forbindelse mellem form, fag og konkrete anvendelsesmuligheder (Nielsen, et al., 2015, s. 83).

Det er væsentligt at læreren i sin planlægning af et forløb, overvejer hvorfor aspekter og tematikker er relevante. Til at vurdere begivenhedens relevans, kan læreren bruge historiedidaktiker Christine Counsell's fem kriterier for historisk relevans: *remarkable, remembered, resonant, resulting in change og revealing*, som vi tidligere har redegjort for i vores forskningsafsnit (Counsell, 2005).

Blooms taksonomi

Med den kognitive taksonomi (Pietras & Poulsen, 2016) har Bloom opstillet en erkendelses klassificering, der er illustreret som en trappe. Det første trin på trappen er "Viden". Her kan eleven reproducere den viden og referere til et bestemt stof i undervisningen, dette er ofte betegnet som førsteordensviden. Spørgsmål og opgaver på dette niveau, lægger op til at eleverne demonstrerer at de kan huske, hvad de har lært, svarene kan som oftest findes direkte i læremidlerne. Den viden eleven tilegner sig på dette trin, danner fundamentet for den videre udvikling på trappen (Pietras & Poulsen, 2016). Andet trin er "Forståelse". Her kan eleven beskrive den tilegnede viden med sine egne ord og udlede væsentlige pointer, f.eks. hvordan begivenheder i fortiden er beskrevet og forklaret forskelligt, enten mundtligt eller skriftligt. Tredje trin er "Anvendelse". Her skal den viden eleven har tilegnet sig sættes i spil, det kan være ved at vurdere en kildes værdi ud fra en opstillet problemstilling. Det fjerde trin er "Analyse". Her kan eleven sortere og opdele informationer, identificere årsager og virkninger. Når eleven kan analysere sine informationer, fører det til at eleven kan besvare spørgsmål om sammenhængen mellem A og B og dokumentere at de beviser påstanden. På fjerde trin skifter eleven fra relativ uselvstændig behandling af viden til en mere selvstændig og kreativ form for videns behandling. (Pietras & Poulsen, 2016). Det femte trin er "Syntese". Her skal eleven fortolke på baggrund af analysen, her opstiller eleven sine egne påstande og undersøger om de er holdbare. Eleven skal finde kilder, der understøtter de påstande der er opstillet. Det sjette trin er "Vurdering". Her findes der ikke noget facit, eleven skal ud fra de foregående trin, vurdere de fortolkningsforslag, der er kommet frem. Her viser eleverne at de er i stand til at holde sig sagligt og kilde kritisk til en begivenhed, ved at vurdere, sammenligne og bedømme den viden de har tilegnet sig på de tidligere niveauer (Pietras & Poulsen, 2016). De højere lag i Blooms taksonomi taler ind i historisk andenordensviden, der bruges til at undersøge og beskrive historie, fx dokumentation, årsag og konsekvenser, forklaring, empati, tid og rum, historiske beskrivelser og fortællinger (Pietras & Poulsen, 2016, s. 26). Når man bevæger sig op ad modellens trin, bevæger man sig fra det kendte til det ukendte stof, eleverne bliver udfordret til at analysere, vurdere og perspektivere de kilder de arbejder med. (Nielsen, et al., 2015, s. 77).

Metode

I de følgende afsnit udfoldes projekts metodiske grundlag. Først præsenteres det valgte undervisningsforløb

, der er basen for vores undersøgelse, med overvejelser herved og en beskrivelse af de didaktiske hensigter og potentialer. Herefter præsenteres det videnskabsteoretiske grundlag og derefter gennemgås undersøgelsens design og en beskrivelse af udførelsen af de metoder vi har anvendt i undersøgelsen, herunder valg og refleksioner.

Præsentation af forløb - "Historier om dig og mig"

Forløbet 'Historier om dig og mig' (Knudsen, H.E. (Red.), 2018), som vi har sat i spil i en 5. klasse, er tilrettelagt af Heidi Eskelund Knudsen og har det didaktisk fælleskabende tema: *understøttelse af elevrelationer gennem kendskab til hinandens personlige historier*. Vi har i samarbejde med klassens lærer valgt dette forløb, ud fra flere af H. E. Knudsens andre forløb, fordi det har særlige potentialer indenfor livsverdensrelevans, dialogisk undervisning og fagligt arbejde med fundamentale historiske kompe-

tenceområder 'historiebrug', 'kronologi og sammenhæng' samt 'kildearbejde'. Samtidig vurderes forløbet af klassens historielærer at harmonere med den øvrige undervisningsplan i forhold til emne og omfang og at det passer med klassens faglige niveau (Larsen, 2021, s. 38-39).

Forløbet handler om elevernes opdagelser af egne og andres personlige historier. Alle mennesker har personlige historier, som kan fortælles til andre og man kan derigennem give andre mennesker et indtryk af, hvem man er. Eleverne skal i forløbet udarbejde deres egen tidslinje, hvilket udgør konkrete produkter i forløbet. Men det centrale i forløbet er selve elevernes arbejdsproces, de overvejelser og opdagelser de gør undervejs, om sig selv, men også om de andre elever. Gennem disse opdagelser øger eleverne deres kendskab til hinanden internt i klassen, hvilket kan være med til at styrke deres indbyrdes relationer og dermed de opfattelser, de har af hinanden via det historiefaglige arbejde. Herved udvides historie- og kildebegrebet for eleverne og elevernes trænes i at opstille kronologiske forløb samtidigt med at skulle skelne imellem kontinuitet og brud (Knudsen, H.E. (Red)., 2018).

Kildearbejdet er ikke udpenslet i selve forløbet, men eleverne benytter kilder i form af deres hukommelse, samtaler med andre elever og forældre. Kildearbejdet kan understøttes af genstande, som knytter an til de forskellige begivenheder eleverne udvælger til deres tidslinjer (Knudsen, H.E. (Red)., 2018).

Forløbet rundes af ved at historielæreren referer til de indledende aktiviteter, om hvad historie er og at vi som mennesker har forskellige historier, samt at der er særlige begivenheder i livet, som vi er fælles om. Formålet med denne afrunding, er at gøre eleverne opmærksomme på, at deres almindelige hverdagshistorier udgør en del af historiefaget (Knudsen, H.E. (Red)., 2018).

Videnskabsteoretisk grundlag og valg af empirisk undersøgelsesmetode

I dette afsnit vil vi begrunde vores valg af videnskabsteoretiske afsæt. Formålet med vores undersøgelse er at beskrive og forstå inklusion i historieundervisningen som et fænomen, herunder hvordan inklusion udføres i praksis. Derfor har vi valgt at anvende kvalitative forskningsmetoder, der giver et individuelt, subjektivt og fællesmenneskeligt indblik i, hvordan læreren og eleverne oplever det forløbet 'Historier om dig og mig', som blev afprøvet i en 5. klasse (Agerup & Willaa, 2016, s. 28). Den virkelighed vi er ude og undersøge, er mangfoldig og kan ikke måles og vejes. Den viden vi indsamler vil være præget af vores egne og andres meninger.

Når vi gennem socialkonstruktivismen ser på inklusion som et socialt fænomen, vil vi se på hvilke sammenhænge fænomenet bliver til indenfor; skolen, klassen og kulturen (Schmidt, 2022). Gennem det socialkonstruktivistiske syn kan vi undersøge den planlagte undervisning og de betingelser der er for at læreren bedst muligt kan udføre undervisningen i praksis. Vores undersøgelsesfokus er rettet mod hvilke interaktioner der er mellem lærer/elev og elev/elev i læringsrummet. Vi har særligt fokus på kommunikation, deltagelse og adfærdsregulerende handlinger. Vi observerer på den planlagte undervisning og kigger efter de tegn, der indikerer at inklusionen i undervisningen lykkes eller ej. (Schmidt, 2022).

Den fænomenologiske tilgang giver os mulighed for at anskue de observerede situationer som fænomener (Jørgensen, 2022). Observationerne skal opfattes som enkeltstående tilfælde, hvor vi ideelt set ikke har en forforståelse af situationerne og heller ikke har en forventning til, hvordan eleverne og

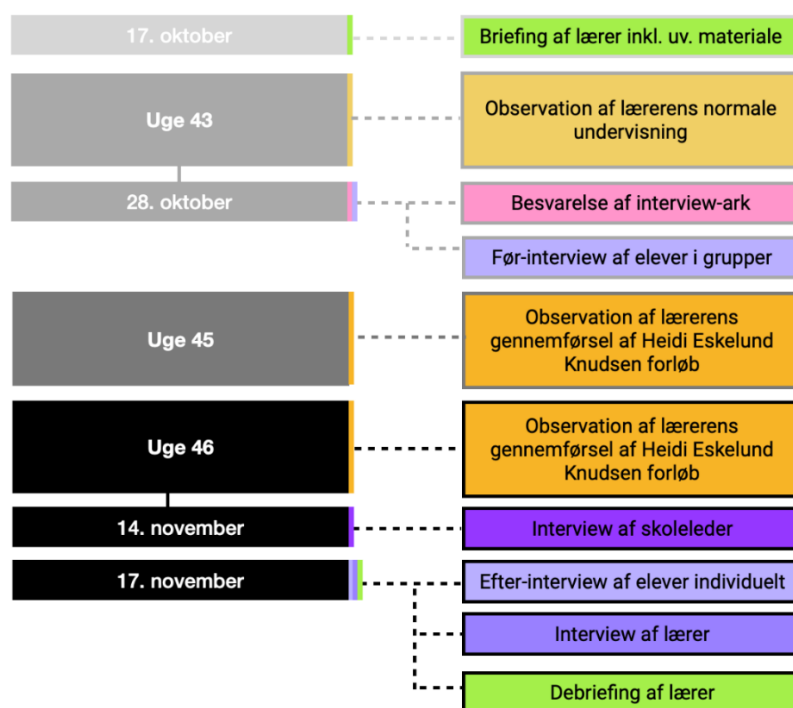
læreren forventes at agere i forløbet (Agerup & Willaa, 2016, s. 24). Formålet med observationerne er at blive opmærksomme på handlinger og udsagn, som vi med de valgte teorier vil analysere, med henblik på at finde evt. kohærens. Dermed ikke sagt at der ikke er et formål og fokuspunkter vi gerne vil have belyst, men ud fra en fænomenologisk tilgang har vi ikke nogen forventninger og forforståelse for, hvad det er der kommer ud af observationerne.

Med denne tilgang til observationerne, tager vi udgangspunkt i elevernes livsverden (Jacobsen, Tanggaard, & Brinkmann, 2020). Livsverdenen er en fælles social, kulturel og historisk kontekst, hvilket giver eleverne forskellige forudsætninger for deltagelse i historieundervisningen. Med den fænomenologiske tilgang søger vi at beskrive elevernes adfærd og deres opfattelse af virkeligheden (Jørgensen, 2022).

Hermeneutikken er en humanistisk måde at forholde sig til verden på, gennem fortolkning og forståelse (Agerup & Willaa, 2016, s. 24). Når man vil have indsigt i og forstå et nyt fænomen, starter man ikke på bar bund, men man anvender den viden man allerede har til at fortolke fænomenet med. Den forforståelse man har vil altid sætte sit præg på de undersøgelser og analyser der laves (Agerup & Willaa, 2016, s. 24).

Med det hermeneutiske princip, sker fortolkningen af en tekst, fx et interview eller en feltobservation, altid indenfor en cirkelstruktur. De enkelte dele skal forstås ud fra helheden, og helheden skal forstås ud fra de enkelte dele. Dette er relevant for vores fortolkning, da det er både eleverne og læreren som enkelte individer, vi kigger på, men også klasserummet som helhed. Den viden vi frembringer gennem vores empiriske undersøgelser, vil være præget af vores forforståelse og derfor kan vi ikke forholde os helt neutralt eller objektivt til undersøgelsen (Schmidt, Hermeneutik, 2022). Derfor vil vi gennem valg af teorier og metoder forsøge at forholde os så sagligt som muligt til fortolkning og analyse af vores empiri.

Undersøgellesdesign



Empirisk metode

Vi har indsamlet vores empiri på en mindre nordjysk skole, i en 5. klasse med 10 elever. Her har vi lavet observationer i læringsrummet og interviews med elever, historielærer og skoleleder. Inden vi påbegyndte vores undersøgelse, sendte vi via klassens historielærer, som vi i projektet kalder Dorthe, en besked ud på AULA, for at informere forældrene om vores besøg og for at få samtykke til at lave vores undersøgelser.

Vi har benyttet en deduktiv tilgang til vores undersøgelsesmetoder, da vi på forhånd jf. vores problemformulering, har rettet vores fokus mod inklusion i historiefaget, med henblik på kildearbejde og dialogisk undervisning (Agerup & Willaa, 2016, s. 34-35). Vi er opmærksomme på at denne tilgang kan præge undersøgelsen ved at være forudindtaget. Derudover anvender vi den kvalitative metode, der giver os gode forudsætninger for at indhente informationer fra eleverne og læreren om deres erfaringer med, holdninger til og forståelse af historiefaget (Agerup & Willaa, 2016, s. 33-34). Vores undersøgelsesdesign består af flere delelementer. Vi vil først præsentere udførelse og overvejelser ved vores observationer før og under gennemførelse af forløbet 'Historier om dig og mig' og herefter ved interviews af elever, lærer og skoleleder.

Spørgeskema - interviewark

Inden undervisningen går i gang og vi skal starte vores undersøgelse, præsenterer vi os for klassen og fortæller dem om formålet med vores ophold i læringsrummet. Derefter deler vi, som det første i vores undersøgelse, et spørgeskema ud til eleverne, der skal give os indblik i, hvordan eleverne på daværende tidspunkt opfatter den historieundervisning de modtager. Derefter forsikrer vi eleverne om anonymitet, ved at understrege at vi ikke vil vise deres besvarelser til hverken lærer eller forældre. For at sikre at alle eleverne har samme udgangspunkt, for at svare på spørgsmålene, bliver hele spørgeskemaet læst højt for klassen (Agerup & Willaa, 2016, s. 139-142).

Hensigten med spørgeskemaet er at tydeliggøre elevernes egne meninger og tankeprocesser. Spørgeskemaets spørgsmål er udarbejdet med henblik på at belyse elevernes karakteristik af deres daglige undervisning. Det vi er nysgerrige på, er hvorvidt deres daglige undervisning er dialogisk og relevant. Disse punkter henviser til et teoretisk afsæt i Robin Alexanders og Olga Dysthes teorier om dialogisk undervisning og pointer fra Historiefaget i fokus om relevans i faget (Alexander, 2018). Dette har ledt os til tematikkerne: Stærk lærerstyring, fælleslæring, deltagelsesmuligheder i undervisningen, tryk i læringsrummet, undervisningens relevans og målsætninger for undervisningen (Bilag 2).

Skemaet skal bruges til elever i aldersgruppen 10-11 år, derfor forsøger vi at gøre spørgsmålene korte og præcise, med et relativt let sprog (samlet lixtal på 34). Det er vigtigt for os at gøre sproget tilgængeligt for børn, hvilket kræver et lavt abstraktionsniveau og konkret sprog. Derved mister vi nogle af nuancerne af de brede begreber, men hensigten er at øge reliabiliteten (Engsig, 2017; Glasdam, Hansen, & Pjengaard, 2016). Vi har begrænset mængden af spørgsmål for at udfyldelsesopgaven ikke skal virke uoverskuelig. Skemaet endte på syv spørgsmål, hvilket blev opsat, så det fylder én A4-side. Spørgsmålene har vi designet, som skalaer, for at kunne rumme nuancer, uden at eleverne møder en barriere ved at skulle formulere sig skriftligt. Skalaernes yderpunkter er suppleret med piktogrammer, for at give eleverne et visuelt indtryk (Glasdam, Hansen, & Pjengaard, 2016; Engsig, 2017) (Bilag 2).

Idet informantgruppen kun er på 10 elever, har vores vurdering været at spørgeskemaet, ikke kunne stå alene som kvantitativt spørgeskema (Agerup & Willaa, 2016). Vi har derimod valgt at anvende

det som udgangspunkt, til de spørgsmål vi vil stille eleverne i fokusgruppeinterviewene og de individuelle interview. Vi vil derfor i resten af projektet betegne det som "interviewark".

Observation

Vi starter vores undersøgelse med at observere på den undervisning klassens faste historielærer har planlagt. De er i gang med et forløb om den sene middelalder. Formålet med denne observation er at tilegne os et normalbillede af den undervisning klassen modtager og samtidigt vil vi gøre eleverne fortrolige med vores tilstedeværelse. (Sunesen, 2020, s. 55-56; Engsig, 2017, s. 32-33). Vi har vurderet at vores observation, med tidligere nævnte fokuspunkter, er afhængig af et så autentisk læringsrum som muligt, så vi er til stede i læringsrummet, men er ikke deltagende i undervisningen og er placeret bagerst i lokalet, så vi er ude af elevernes umiddelbare synsfelt. Vi er stille, men agerer afstemmende, helst udelukkende med mimik, hvis elever henvender sig til os med blik eller verbalt; dette med formålet om at skabe tryghed blandt eleverne (Klinge, 2016, s. 3+124).

Observationen er struktureret ud fra forskellige fokusområder. A observerer med problemformuleringen for øje. Her skrives de tanker, mønstre og temaer der vurderes som relevante ud fra observationspunkterne; ret (tilgangen til inklusionen i undervisningen), pligt (indgår eleverne i et fællesskab), differentiering (er der barrierer for deltagelse i undervisningen) og hvordan læreren agerer ift. disse barriererne) og grænser (hvordan agerer læreren ift. klasseledelse). Punkterne er udformet ud fra modellen 'Spændingsfelterne i arbejdet med inklusion' af Janne Hedegaard Hansen (m.fl.) (Bilag 3) (Hansen, Jensen, Molbæk, & Schmidt, 2020). B observerer ud fra et fokus på elevernes verbale deltagelse og lærerens adfærdskorrigerende handlinger. Disse punkter er valgt med tanke på at have målbar parametre at sammenligne de enkelte undervisningsaktiviteter og de to forskellige undervisningsforløb ud fra. Den verbale deltagelse er tænkt som et observerbart tegn på engagement, udtryk for i hvilken grad undervisningen er dialogisk og graden af tryghed i læringsrummet. Observationen af de adfærdskorrigerende handlinger er tænkt som et tegn på, hvorvidt eleverne rummes i de rammer der sættes op for undervisningen, med henblik på fællesskabende didaktik.

Samme struktur danner også grundlag for vores observationer af lærerens gennemførelse af forløbet 'Historier om dig og mig' (Knudsen, H.E. (Red.), 2018). Vi er til stede i læringsrummet, mens klassens faste historielærer gennemfører forløbet. Vi anvender observation som metode, til at se på klassens dynamikker under undervisningsforløbet på mikroniveau (Sunesen, 2020, s. 55). Observationspunkterne er struktureret ud fra forløbets formål; tryghed, relevans og deltagelsesmuligheder samt kildearbejde og dialogisk undervisning, sat op imod et normalbillede af klassen, som vi har tilegnet os, ved før-observationerne af klassen, inden forløbet 'Historier om dig og mig' blev sat i gang.

Interview

Ved interview af eleverne har vi, idet vi arbejder med børn som informanter, foretaget etiske overvejelser for at imødekomme elevernes manglende erfaring med at være fokus for en undersøgelse, mhp. at skabe en tryk oplevelse for eleverne. Vi har også taget højde for elevernes sproglige kompetencer, ved at anvende interviewarkets visuelle funktion under interviewene for at understøtte eleverne i deres svar (Bilag 2).

Til de første interview med eleverne har vi valgt at bruge det semistrukturerede, fokusgruppe interview som metode (Glasdam S. , 2016, s. 121-122; Præstegaard & Nørby, 2016, s. 153-154). Formålet er at få et mere dybdegående kendskab til eleverne og for at få et godt afsæt til at afdække om/hvor-

dan; eleverne er inkluderede, læringsrummet er trygt og historieundervisningen er relevant for eleverne. Her spørger vi uddybende ind til spørgsmålene på interviewarket, der retter sig mod den undervisning de normalt modtager. Eleverne er inddelt i mindre grupper, for at skabe tryghed i en ukendt og måske ubehagelig situation med to relativt ukendte voksne (Præstegaard & Nørby, 2016). Vi har ved designet af undersøgelsen været opmærksomme på at eleverne under et fokusgruppeinterview kan påvirke hinandens svar. Her har vi lavet en afvejelse af at det til en vis grad kan være en fordel at eleverne inspirerer hinanden i den uvante situation, samtidigt med at der opnås en psykologisk tryghed. (Sunesen, 2020, s. 38-39). Samtidigt forsøger vi at sikre validiteten i elevernes besvarelser ved at tage udgangspunkt i det individuelt elevudfyldte spørgeskema, hvilket også er tænkt som en hjælp til eleverne, idet de har et konkret udgangspunkt at knytte deres overvejelser og svar til (Schlützt, 2016). Efter gennemførelsen af forløbet 'Historier om dig og mig', laver vi individuelle interviews af eleverne, for at få indblik i deres erfaringer med og opfattelse af forløbet. De sidste interviews vi laver med eleverne er, på baggrund af erfaringer fra de første interviews, individuelle. Dette for at sikre at den enkelte elev kommer til orde. Samtidigt føler vi at vi ved at have været til stede i klassen over en periode, har dannet en relation til eleverne, der gør interviewsituationen potentielt mindre intimiderende (Glasdam S. , 2016, s. 119-121).

Det semistrukturerede interview anvendes også som metode, ved interviewet af læreren og skoleleder. Interviewet med læreren laver vi som en individuel samtale, på baggrund af den hierarkiske forskel fra eleverne og for at muliggøre en frigjort, ærlig samtale uden pædagogiske hensyn. Formålet med interviewet er at belyse lærerens pædagogiske udgangspunkt, didaktiske planlægning, inklusionssyn, erfaringer fra egen undervisning og erfaringer fra gennemførelse af forløbet 'Historier om dig og mig' (Knudsen, H.E. (Red)., 2018; Glasdam S. , 2016).

Samme fremgangsmåde er valgt til interview af skoleleder. Her søges indblik i skolens generelle syn på inklusion af elever, pædagogiske profil, rammer og betydning for elevernes liv uden for skolen (Bilag 10).

Vi har kombineret observation og interview som undersøgelsesmetoder, hvilket betegnes som triangulering, der er med til at give et mere nuanceret billede af de fokuspunkter vi har undersøgt. Ved at anvende metodetriangulering, finder vi det nødvendigt at bruge teoritriangulering, hvor vi anvender forskellige teorier til at belyse læreren og elevernes handlinger i praksis og skabe validitet i undersøgelsen (Agerup & Willaa, 2016, s. 30-32).

Analyse

I dette afsnit analyseres den indsamlede empiri, hvilket omfatter vores observationer, elev-, lærer- og skoleleder interviews. Empirien analyseres på baggrund af vores teoretiske referencer og retter sig mod første og anden del af vores problemformulering; hvorfor er det væsentligt at arbejde med inklusion og relevans i historiefaget og hvordan kan vi som historielærere igennem fællesskabende didaktikker med vægt på kildearbejde og dialogisk undervisning, planlægge en undervisning, der understøtter kvalitativ inklusion og faglig relevans. Der vil igennem analysen være steder hvor delene overlapper hinanden, for at der kan skabes en helhed igennem analysens afsnit.

Når vi i analysen henviser til lærer interview vil det blive (L+ nummer på spørgsmål og bilag). Ligeledes med eleverne vil det fremgå som (E+ nummer og nummer på spørgsmål og bilag).

Når eleverne sætter ord på deres forhold til historie, ser vi at eleverne ligger meget spredt på en skala fra godt til dårligt (Bilag 2, spg. 5), men én holdning til faget går igen i flere interviews: "*Kedeligt! Ja*

jeg bruger det ikke rigtig til noget, det jeg får at vide og jeg kan heller ikke rigtig se jeg skal bruge det til noget, andet end at jeg skal huske det.” (E 3, Bilag 7.1) Og til spørgsmålet om hvorvidt faget er vigtigt for dem, svarer en elev: *”Det synes jeg ikke. Jeg kommer ikke til at bruge det i hverdagen”* (E 4, Bilag 8.1). Tendenserne her viser at faget af flere elever, betragtes som kedeligt og irrelevant. Dette er også observeret af læreren ved et af hendes undervisningsforløb, som hun gennemfører hvert år i 5. klasse: *”Osmannerriget har været sådan noget man lige skulle igennem. Også for mig. For jeg mærker bare at det ikke fanger eleverne. Det er ikke relevant for dem, de kan ikke se meningen med Osmannerriget”* (L, Bilag 9.14). Dette taler ind i den internationale og nationale tendens, at eleverne i folkeskolen har svært ved at se relevansen i historieundervisningen i forhold til deres eget hverdagsliv (Nielsen, et al., 2015, s. 83; Haas, 2022).

I det forudgående interviewark, som der samtales med eleverne ud fra, besvarer eleverne overvejende at de lærer meget i historie. Men når de bliver spurgt om det er vigtigt for dem, svarer de lavere på skalaen (Bilag 2, spg. 6 & 7). Det vil sige at der ikke er en sammenhæng imellem det at lære noget og at det man lærer er vigtigt. Altså eleverne har en følelse af at blive præsenteret for en masse viden, som de ikke kan sætte i relation til deres livsverden. Dette kan ud fra 'Historiefaget i fokus' og historiedidaktisk teori, ses som udtryk for en reduktion af historiefaget til et videns orienteret facitfag, der handler om at tilegne førsteordensviden om historiske begivenheder (Knudsen & Poulsen, 2016) (Pietras & Poulsen, Historiedidaktik, 2016). Dette ser vi tegn på i observationen af lærerens vante undervisning. I den korte tidsramme, hvor vi er med under lærerens undervisning, observerer vi fund, der indikerer at lektionernes opbygning generelt minder om hinanden, både på et strukturelt makroniveau og et undervisningsspecifikt mikroniveau. Læreren fortæller at skolen, idet de skal overdrage elever til anden skole efter 6. klasse, har et kommunalt aftalt curriculum af emner, der skal arbejdes med på bestemte tidspunkter (Bilag 9.16). På et specifikt undervisningsplan, ser vi en fast struktur med en grundig gennemgang af dagens program. Herefter skabes en bro fra sidste lektion til den nuværende med aktiviteten "huskebold", efterfulgt af enten en film eller læse/skrive opgave fra elevmapper (Bilag 6.1). Med lærerens egne ord består undervisningen typisk af:

”Blandt andet huskebold, ja. Det kunne også være sådan noget med Kahoot, som sådan en midtvejs lille anderledes brainbreak. Vi kan også finde på at gøre det på en anden måde udenfor, og gøre et eller andet f.eks. med stikbold så når du dør så skal du komme hen til mig så stiller jeg dig et spørgsmål.” (Lærer, Bilag 9.1).

Til spørgsmål om hvorvidt læreren planlægger efter at lade eleverne tale fagligt indbyrdes, beskriver hun: *”Det er noget jeg bruger som variation i undervisningen. ”I tre sætter jer sammen i grupper og skriv nøgleord om hvad I kan huske fra sidste gang.”* (Taler som om hun snakker til elever) *Men det er ikke noget jeg gør meget af.”* (Lærer, Bilag 9.4). Eleverne beskriver undervisningen således i fokusgruppe-interviewene, ved spørgsmålet om hvordan de arbejder i historie: *”Det er mest ark (i kor) (Elev 1, 2 og 3). Elev 2: Det er nok 25% Kahoot, ark vil så nok fylde 45%. Elev 3: Og snak er så bare resten. Så det er mest ark og der står mest tekst på”* (Bilag 7.2). Her ses en lille forskel imellem vores observationer og de interviewsvar læreren og eleverne giver. Hvor vi ser en meget fast struktur i undervisningen, giver læreren udtryk for variation ved forskellige aktiviteter, og eleverne oplever en undervisning med forskellige elementer, men fordelt efter en fast struktur. Fælles er at undervisningsaktiviteterne er kendetegnet ved at stoffet gennemgående er placeret på det lave niveau i Blooms taksonomi - det redegørende niveau, hvor det for eleverne handler om at tilegne sig viden om historiske begivenheder

og kunne gengive disse (Pietras & Poulsen, Historiedidaktik, 2016, s. 26; Nielsen, et al., 2015, s. 77). Det historiske arbejde er så at sige bestående af en reproduktion af viden.

Aktiviteten "huskebold" har vi valgt at bruge som eksempel for vores fortolkning af lærerens fagsyn, idet eleverne virker vante med aktiviteten og vi ser at aktiviteten bliver beskrevet, som en konstant i undervisningen af både læreren og eleverne (Bilag 6.1) (Bilag 9.1) (Bilag 7.5). Læreren slår tonen an ved at nævne det overordnede tema fra sidste lektion. Herefter sendes bolden rundt til dem der har hånden oppe. De fortæller hvad de kan huske og kaster bolden videre til en anden med hånden oppe. Dette fortsætter så længe der er hænder oppe. Elevernes opgave i denne aktivitet er at gengive sidste times stof. Der bruges god tid på aktiviteten. Første gang vi observerer bruges 20 minutter af lektionen på denne aktivitet, næste undervisningsgang 15 minutter. Senere i analysen vil vi geninddrage aktiviteten som en beskrivende faktor af undervisningens udvikling ved gennemførelse af 'Historier om dig og mig', idet læreren redidaktiserer forløbet og inddrager huskebold heri.

Med dette fokus på gengivelse af tidligere indlejret stof, sammenlagt med at dette sættes i spil med reproduktion af læremateriale i elevhæfter, passiv filmaktivitet med et formål om at huske flest mulige oplysninger, besvarelse af faktuelle spørgsmål i Kahoot eller udendørsaktiviteter tolker vi at læreren bedriver historiefaget som et videns orienteret facitfag (Knudsen & Poulsen, 2016; Pietras & Poulsen, Historiedidaktik, 2016) Risikoen ved dette, kan være at eleverne har svært ved at koble stoffet til egen livsverden og derfor finder det ligegyldigt og senere glemmer det. Beskrevet af en elev således: "*Når hun siger sådan f.eks. dinosaurerne lever i den tid og den tid. Hvad for en tid? (Undrende stemmeleje). Man glemmer det agtigt*" (E 2, Bilag 7.3).

Denne form for undervisning praktiseres i klassen på trods af at læreren retter opmærksomhed imod netop dette i interviewet:

"Min erfaring fra min egen søn, han går i ottende nu, er at han faktisk elskede historie på mellemtrinnet fordi de havde en lærer der fortalte rigtig meget og sådan gjorde det spændende. Og så hørte jeg ham sige her: "Åh så skal vi have historie." (imitere søns stemme med ugideligt toneleje). Du elsker jo historie spurgte jeg ham så. "Nej, så skal vi lige ind og høre om hvad de skulle snakke om, så skulle de læse i en bog, og så skulle de lave de samme opgaver i den samme bog." (Laver sønnens stemme igen). Det var de samme opgaver de skulle lave hele tiden, så der er ikke noget variation i det. Og der var ikke en lærer der ligesom fortalte og gjorde det spændende. Og det gjorde så at han nu hadede historie hvor han før elskede det i mellemtrinnet" (L, Bilag 9.2).

Hvis faget bliver et videns orienteret facitfag, der konstant praktiseres ved læse- og skriveopgaver, er der en risiko for at eleverne bliver ekskluderet fra deltagelse i undervisningen pga. manglende motivation for faget (Knudsen, H.E. (Red)., 2018). Brugen af de to teorier i projektet, altså de videnskabelige og teoretiske pointer fra bl.a. rapporten 'Historiefaget i fokus' og Christine Counsell fem kriterier for relevans, taler ind i vigtigheden for at skabe relevans i historieundervisningen (Knudsen & Poulsen, 2016; Poulsen, 2021). Men læreren har en anden tolkning af hvad de didaktiske hensigter skal stille mod for at løse op for problemstillingen (Iskov, 2021). Hun taler ind i at vække elevernes interesse og nysgerrighed for emnet:

"At gøre eleverne nysgerrige er sindssygt vigtigt i historie." (L, Bilag 9.3) og "Jeg tror det der med at man skal gøre det til et fortællende fag, for at gøre eleverne nysgerrige. Jeg

tror det er vigtigt det med at der er en god historie i det. At der er noget der spændende og man (red. Læreren) skal måske også bruge stemmen og sådan noget (laver dystre stemmeføring)" (L, Bilag 9.12).

Disse aspekter kan fint sameksistere, men gør det ikke nødvendigvis. Dette kan bevirke at de didaktiske valg, trods gode intentioner, bliver forskellige. Der er ikke nødvendigvis en kausal sammenhæng imellem at eleverne, i undervisningssituationen bliver nysgerrige på emnet, fordi læreren klæder sig ud og laver stemmen om og at eleverne finder undervisningen relevant og meningsgivende. Derimod er stoffets sammenhæng med elevernes livsverden en determinerende faktor for meningsskabelse og relevans. En elev beskriver det med disse ord:

"Jeg kunne godt lide pesten. Det synes jeg er spændende. Fordi vi nok er gået i gennem så meget corona, den tid var lidt af det samme. Det var jo også farligt. Så den er jeg rigtig glad for, den har jeg lært noget af. Men det der middelalder og stenalder det er ligegyldig" (E 3, Bilag 7.4).

Læreren idé om at vække elevernes nysgerrighed og det at skabe relevans i undervisningen, kan udspringe fra forskellige pædagogiske udgangspunkter; tankpasser pædagogik og blomsterfrøet (Laursen & Kristensen, 2016).

Når vi karakteriserer Dorthes undervisning, er der sammenfald med en undervisning hvor læreren er den der hælder læring på eleverne, hvilket med et værdiladet udtryk bliver omtalt som tankpasser pædagogik (Laursen & Kristensen, 2016). Det tolker vi ud fra at faget er organiseret efter tilegnelse af første ordensviden. Deraf bliver samtalerne på et lavt taksonomisk niveau med en lav grad af autentiske spørgsmål og formålet med undervisningen bliver en jagt på facitsvar. Derudover er dialogen imellem eleverne ikke prioriteret, i stedet går samtalerne mellem eleverne igennem læreren, der samler op, fremhæver pointer og stiller nye spørgsmål. Dette påvirker lærerens taletid i undervisningen, som ifølge både vores egne observationer og elevernes interviewark-besvarelser, kommer til at fylde lige så meget som elevernes samlede taletid (Bilag 6.2) (Bilag 2, spg. 3). Fællesskabende didaktikker vil tale ind i det retoriske billede af eleverne som blomsterfrø, der besidder iboende muligheder, der blot skal have de rette omgivelser for at udvikle sine potentialer (Bisgaard & Rasmussen, 2010, s. 144; Madsen, 2014).

Læreren beskriver inklusion med sine egne ord således: *"Inklusion er at alle er inkluderet i fællesskabet, det være sig ikke at man skal sidde og lave nøjagtig det samme, men alle føler de er en del af det der forgår. Så er man inkluderet".* I praksis ser vi at inklusionen varetages hjælpemiddelsorienteret og læreren beskriver indsatsen således

"Der kan være nogle enkelte elever, når der skal læses noget, der kan det godt være lidt udfordrende for dem der er læsesvage. Hvis man har en klasse hvor alle eleverne er bevidste om at der sidder nogle med udfordringer, så kan man lave grupper der tager hensyn til det. De kan høre teksten via AppWriter, og så besvare spørgsmål." (L, Bilag 9.5).

Altå det vi observerer i praksis og hører læreren italesætte, er at der arbejdes på, hvordan eleven ved brug af hjælpemidler kan indgå i undervisningen. Eleven tilpasses her undervisningen, ikke omvendt. Dette strider imod den overordnede pædagogiske profil skolelederen definerer:

"Jeg er ligeglad med hvilken titel de får i fremtiden, bare de bliver en hel person, der kommer ud herfra, det tror jeg er det vigtigste i hele verden. Så vi kigger på det enkelte barn og siger hvad er det så vi gør for at få dem til at fungere i den sammenhæng de er i en folkeskole. Det tror jeg det er meget vigtigt når vi snakker inklusion. Og så har vi snakket rummelighed, så er det inklusion og så kommer det til at hedde den mangfoldige folkeskole, jeg er sådan set ligeglad med hvad det hedder, det skal bare være sådan at vi tilpasser skolen efter det barn, der går her."
(Skoleleder Tom, Bilag 10.1)

Den måde vi observerer at Dorthe praktiserer inklusion på, hvor eleven bliver tilpasset skolen, er ifølge forskningsprojektet *Approaching Inclusion*, den gængse måde hvorpå inklusion bliver praktiseret på skolerne (Hansen, Jensen, Molbæk, & Schmidt, 2020). Modsætningen er fællesskabende didaktikker herunder dialogisk undervisning, hvor elever gøres aktive i undervisningen; 'talende', 'diskuterende', 'lyttende' og 'skrivende', gennem varierede aktiviteter, som de samarbejder om. Frem for at læreren holder oplæg og laver aktiviteter hvor læreren spørger og elever svarer (*monologiske mønstre*) foreslås det i højere grad at arbejde med f.eks. kreativ skrivning, gruppearbejde, samarbejde/diskussion om tekster og inddragelse af elevers hverdagsliv (*dialogiske mønstre*), hvor elevernes deltagelse er større og hvor der foregår aktiv meningsskabelse (Hedegaard-Sørensen, 2022; Nielsen, et al., 2015, s. 83). Her skal undervisningen tilpasses sådan at hele elevgruppen er inkluderet og medskabere af undervisningen, hvilket kan udtrykkes med udtrykket *reciprocity* i Robin Alexanders definition af dialogisk undervisning. Altså bliver undervisningen tilpasset eleven og ikke omvendt (Alexander, 2018).

Målet med undervisningen dikterer evalueringen af indholdet og didaktiske handleindsatser. Når undervisning er centralstyret og facitorienteret, vil der være en risiko for en afkobling imellem fagets stof og om eleverne kan se meningen med det. Det kan give en situation hvor læreren udtaler at *"Jeg oplever der er stor motivation for historie"* (L, Bilag 9.12). På den baggrund at eleverne aktivt svarer på de spørgsmål hun stiller. Samtidigt berettes det i elevinterviews at: *"Det synes jeg ikke* (red. om historie er vigtigt) *og "Jeg kommer ikke til at bruge det i hverdagen"* (Elev 4, Bilag 8.1). Hvis målet med undervisningen er viden, vil lærerens tiltag være at finde en anden måde at tilrettelægge undervisningen på, så eleverne vil tilegne sig den viden der er målet. Risikoen for at tilgangen til indholdet i undervisningen ikke giver mening for eleverne er til stede, og at denne udebliver trods redidaktisering, idet relevansen ikke er direkte genstand for evaluering.

I den undervisning læreren normalt praktiserer på skolen, tolker vi at Dorthe identificerer problemet på baggrund af, hvorvidt eleverne tillærer og husker stoffet i undervisningen. Hun fortæller: *"Jeg kan godt en gang imellem opleve jeg har elever, hvor man skal på arbejde for at tænde dem"* og *"Jeg har en opfattelse af at de er godt med"* (L, Bilag 9.15). Her tolker vi at læreren evaluerer om hvorvidt hun har "tændt" eleverne og på hvorvidt de er godt med i undervisningen. Læreren gør sig indirekte ansvarlig for at formidle stoffet på en måde der "tænder" eleverne. Læreren beskriver det således: *"Jeg tror det er vigtigt det med at der er en god historie i det. At der er noget der spændende og man skal måske også bruge stemmen (gør stemmen mere dyster)"* (L, Bilag 9.12). Frem for at lede efter disse metoder, der har til formål at "tænde" eleverne, taler Christine Counsell ind i nødvendigheden for at lede efter vinkler i stoffet der er relevante for eleverne ud fra de fem relevans-kriterier (Poulsen, 2021). I interviewene hører vi, fra eleverne, en efterspørgsel om at ændre fagets indhold ved at mindske afstanden imellem faget og elevernes livsverden. De beskriver et ønske om at *" (...) have om noget man kunne bruge noget mere i hverdagen."* (E 9, Bilag 8.10). *"Jeg kunne godt lide pesten. Det synes jeg er spændende. Fordi vi nok er gået så meget corona, den tid var lidt af det samme. Det var jo også farligt. Så den er jeg rigtig glad for, den har jeg lært noget af."* (E 3, Bilag 7.4) og emner som *"Fodbold måske, jeg kan godt lide fodbold"* (E 7, Bilag 8.11). Og samtidigt ønsker nogle elever at ændre på undervisningens form ved at: *" (...) at du ikke skal sidde og høre på hende."* (E 5, Bilag 8.4). og *"Putte*

sådan lidt mere action i det, eller gøre det lidt sjovt. I stedet for at hun bare skal stå deroppe ved tavlen og forklare, forklare, forklare, forklare.” (E 3, Bilag 8.12).

Der er mange af de karakteristika fra Dorthes undervisning, der har sammenfald med hvad forskningen siger i forhold til at faget kommer til at mangle mening. Dette understøttes af elevernes udtalelser om at de ikke ved hvorfor historie er vigtigt og efterspørger mere livsrelevant emnevalg. Disse udfordringer står læreren ikke alene med, idet det taler ind i en generel tendens i historiefaget (Knudsen & Poulsen, 2016).

Ved gennemførelse af forløbet, ser vi at læreren griber det an ved at følge lærervejledningen slavisk, undtagen én aktivitet, med overskriften "Historie er..." (Bilag 1). Denne aktivitet redigter læreren ved at ændre organiseringen. Opgaven går fra at eleverne taler sammen to og to, til at samtalen bliver taget på klassen i rammesætningen fra den tidligere beskrevne aktivitet "Huskebold". Ved både denne og de andre aktiviteter, hvor der lægges op til mundtlige besvarelser fra eleverne, ser vi en høj deltagelse fra hele elevgruppen (Bilag 6.3). Deltagelsen i lærerens almindelige undervisning befandt sig på de lavere niveauer i Blooms taksonomi. De arbejder på trinene kendskab, forståelse og anvendelse, ved at optage historisk viden og sætte denne viden i spil i kontrolopgaver som f.eks. Kahoot. Med forløbet 'Historier om dig og mig', bevæger samtalerne og det generelle arbejde sig højere op i taksonomien. Nu bliver eleverne sat over for f.eks. at skabe tidslinje svarende til 'analyse' og 'syntese'. De åbne spørgsmål skaber et potentiale for at samtalerne kan bevæge sig op i taksonomien. Vi observerer at eleverne samtaler 'historie' som begreb og definerer begrebet igennem beskrivelser af de steder, hvor de stifter bekendtskab med historie uden for skolen (Pietras & Poulsen, 2016, s. 168).

De tidspunkter hvor læreren tager didaktiske valg, f.eks. ved hvordan undervisningen skal organiseres og hvordan den praktiske del med udarbejdelsen af tidslinjen gennemføres, kommer undervisningen til at minde om lærerens almindelige undervisning. Lærerens styring af aktiviteterne præges af monologiske mønstre frem for de dialogiske mønstre som lærervejledningen lægger op til. Vi tolker ellers at lærerens klasseledelse, har potentiale for at underbygge dialogisk undervisning. Klassekulturen tolker vi som præget af høj psykologisk tryghed. Dette bygger vi på at langt størstedelen af klassen placerer sig som aldrig nervøse for at deltage i timerne (Bilag 2, spg 2), samtidigt understøtter lærerens klasseledelse bevidst en tryghedskultur:

"Der er andre hvor jeg kan se de sidder og tænker og lytter, sidder lige med hovedet på skrå, hvor jeg kan se det lagres lige - fedt. Men hvor det kan føles lidt utrygt at sige noget højt. F.eks. er der en elev hvor jeg ved han skal aldrig presses. Ham vil jeg aldrig forvente skulle sige noget til alting. Jeg kan se han sidder og lytter, så er han deltagende på den måde. Det er okay med mig". (L, Bilag 9.6)

Altså spørger læreren aldrig elever, der ikke rækker hånden op. Ydermere anerkender hun verbalt og nonverbalt eleverne med øjenkontakt og høj værdisætning af deres svar, som her, hvor eleven i de fleste tilfælde har hånden oppe:

"Jeg er meget bevidst om hvem jeg vælger, men jeg ser lige rundt og sørger for at han (red. dreng der altid har hånden oppe) ved jeg har set ham, lige nikker eller lige sådan jeg har set jer. Og så tager jeg den der giver mest mening." (L, Bilag 9.7)

Herved sørger hun for at eleverne er klar over at hun har øje for deres psykologiske behov (Klinge, 2016). Når eleverne svarer på spørgsmål, er læreren meget positiv og anerkendende, dette kommer til udtryk gennem vendinger som "ja det er rigtigt", "meget godt" og "flot du kunne huske det", der dog stadig bærer præg af undervisningens fokus på historie som facitfag, med en implicit vurdering af svarene (Dysthe, 2005, s. 63). (Bilag 6.1)

Eleverne har, både før og under dette forløb, alle bidraget med mundtlige inputs i timerne. Hvor spørgsmålene i lærerens egen undervisning bar præg af at være ikke-autentiske, altså spørgsmål med et på forhånd givet rigtigt og forkert svar, er forløbet 'Historier om dig og mig', planlagt med udelukkende autentiske spørgsmål, det være sig f.eks. en beskrivelse af hvad eleverne opfatter som historie og en beskrivelse af hvor de har stødt på historie uden for skolen. Dette kan muligvis være årsagen til at vi kan observere at mængden af elev-inputs stiger betragteligt i forhold til lærerens vanlige undervisning, selvom hun inddrager elementer fra sin egen undervisning, til dette forløb (Bilag 6.4). Forklaringen vil her være at, der ved ikke-autentiske spørgsmål bliver ledt efter et bestemt svar, når en elev har bidraget med dette svar, stopper samtalen. Modsat hvor det enkelte elevinddrag ikke sætter stopper for de andres svarmuligheder. Alles input er relevante, da der ikke er et facitsvar.

Når vi ser på de tidslinjer eleverne har fremstillet, er de relativt standardiserede med en vis grad af variationer af livsbegivenheder. Visuelt ligner de hinanden, med en variation begrænset til valget af farveblyanter til at illustrere begivenhederne (Bilag 5). Dorthe problematiserer dette i evalueringen af undervisningsforløbet i interviewet (Bilag 9.11), og nævner at: *"Måske kunne man have lavet et udkast til hvordan hans tidslinje ser ud, altså ift. kreative færdigheder. Det er ikke altid sikkert at det er en historielærer der lige har billedkunst."* (L, Bilag 9.11), hvilket vi tolker til at Dorthe selv er udfordret ved at inddrage kreative elementer, og gerne vil have stilladseret denne aktivitet bedre. At tidslinjerne lignede hinanden, tolkede vi under observationen, til at have indflydelse på fremlæggelserne, idet de kom til at minde meget om hinanden. Ud fra vores indtryk under observationen gjorde det undervisningen monoton og ensformig. Eleverne havde svært ved at lytte på hinandens fremlæggelser og begyndte at "lege" med hinanden. Dette måtte læreren irttesætte mange gange undervejs for at holde ro. (Bilag 6.4) Nogle elever synes på trods af dette, at denne del var interessant: *"Det har været sjovt at høre de andre. Jeg synes det er godt at arbejde med tidslinjer fordi man kan høre de andres historie, og dele hvad man har inden i sig. Jeg synes det har været godt."* (E 6, Bilag 8.13)

En anden måde at få gjort tidslinjerne mere levende, kunne være inddragelse af kilder til at understøtte begivenhederne. Her kunne eleverne medbringe genstande til at understøtte de begivenheder, de har på deres tidslinjer, hvilket ville gøre hver enkelt tidslinje mere unik. Dette er ikke udspecificeret i forløbet 'Historier om dig og mig' og læreren har ikke selv tænkt i disse baner. At læreren ikke tænker i disse baner, kan udspringe fra hendes kildesyn. I interviewet beskriver hun til spørgsmålet om de bruger fysiske (semantiske) kilder i undervisningen:

"Nej, det ville være fedt hvis vi havde det, men de havner jo som oftest på museer (griner). Men der var jo faktisk sidste gang noget hvor en (elev i klassen) havde fundet noget med en metaldetektor. Det kunne man godt tage med. Eller hvis jeg havde noget derhjemme" (L, Bilag 9.8).

Dette kan blokere for en udvidelse af kildebegrebet. Det ser vi ved at Dorthe, trods opfordring hertil i lærervejledningen, ikke inddrager artefakter ved præsentationen af sin egen tidslinje. Dette kan være årsagen til at eleverne ikke ser dette som en mulighed. Dette vil ellers danne en sammenhæng med de første aktiviteter i undervisningsforløbet hvor historiebegrebet udvides (Bilag 1).

Generelt indikerer produkterne samt lærer- og elevinterviews at arbejdet med "Historier om dig og mig" er meningsgivende. Vi ser at eleverne er aktive og selvstændigt arbejder med udarbejdelsen af tidslinjer. Læreren oplever ingen nævneværdige barrierer for deltagelse i dette forløb. Barrierer der normalt får nogle elever til at "give op" i den normale undervisning:

" (...) kan man godt mærke at hvis f.eks. jeg præsenterer noget hvor eleverne skal læse, så vil de elever der har læsevanskeligheder, næsten med det samme (red. Give op) (laver

opgivende mimik), selv om det kun drejer sig om få linjer de skal læse eller et eller andet.” (L, Bilag 9.9).

Derudover observerer vi at samtalen om arbejdet med tidslinjerne, ikke stopper med timens afslutning, men fortsætter i samtaler på vej ud til frikvarteret.

Flere af eleverne omtaler forløbet i positive vendinger: *”Det har været megagodt at arbejde med. Det har bare været sjovt.”* (E 5, Bilag 8.5) og *”Godt. Man laver noget om sit liv. Man lærer noget om sig selv man ikke vidste før.”* (E 8, Bilag 8.6). Læreren udtrykker om forløbet:

”Jeg synes det er noget der har givet mening. Både for eleverne, ift. at forstå hvad historien den er. Og når man kan mærke det, giver mening for eleverne, så giver det også mening for læreren. Jeg synes der har været en god progression i det her, ift. at forstå det og få sig selv implementeret. Altså at de (red. Eleverne) selv kommer på banen. Og laver DERES historie. Jeg kan godt lide det med når de selv skal tænke” (L Bilag 9.17).

Hun giver udtryk for at hun vil anvende forløbet igen næste år, med baggrund i emnet 'Hvad er historie': *”Jeg tænker jeg kører det igen næste år. Fordi jeg synes det her forløb giver mere mening end det forløb der handler om hvad er historie, i den der serie vi følger (red. Gyldendals Historie 5)”* (L, Bilag 9.13). Netop denne del er også det læringsudbytte eleverne tager med fra forløbet. Til spørgsmålet om, om dette forløb er 'historie', svarer de bl.a. *”Ja det synes jeg, fordi så længe det går tilbage af eller fremad så er det historie.”* (E 4, Bilag 8.7), og *”Jeg synes det er historie fordi det har været en historie fra da man blev født til man er blevet ældre.”* (E 2, Bilag 8.8) samt *”Ja. Man laver sin egen tidslinje. Og tidslinje det er ligesom danmarkshistorien.”* (E 6, Bilag 8.9), *”Ja det var fint nok. Hun har ikke læst lige så meget op som hun plejer. Vi har arbejdet lidt mere frit end vi plejer synes jeg”* (E 1, Bilag 8.2). En anden siger: *”Det med tidslinjen det har været sjovere end alt det andet, (...) (red. fordi) at du selv må vælge hvad det er du putter på den og at du ikke skal sidde og høre på hende”* (E 5, Bilag 8.4).

Vi ser at læreren og eleverne tager egne forestillinger, holdninger, handlemåder og erfaringer med ind i den standardiserede undervisningsplan der forelægges dem. Dette rummer både fordele og udfordringer. En af fordelene er at læreren kan tage forløbet og gøre det til sit eget. F.eks. med inddragelse af specielt velfungerende og genkendelige undervisningselementer, her illustreret med inddragelsen af "Huskebold" i undervisningen. Dette kunne tænkes at gøre forløbet mere "levende". En af udfordringerne er at hvis lærerens lærerfaglige værdigrundlag ikke stemmer overens med undervisningsforløbets intention, i dette tilfælde et fællesskabende, dialogisk og inkluderende udgangspunkt, er det muligt at forløbet og læreren modarbejder hinanden, hvormed forløbets og/eller lærerens potentialer ikke bliver udfoldet. Dette ses hvor Dorthe redidaktiserer forløbet med gode hensigter, men herved kommer de aktiviteter, der er planlagt til at være dialogiske, til at bære præg af monologiske mønstre. Det ses også idet hun ikke medbringer kilder til egen tidslinje, hvilket gør potentialet for kildearbejde i forløbet uforløst (Madsen, 2014).

Ud fra disse fund tolker vi at eleverne føler sig kvalitativt inkluderet i undervisningen. Denne tolkning laver vi, ud fra et empirisk grundlag, der indikerer at undervisningen bærer præg af deltagelsesmuligheder, medinddragelse og meningskabende aktiviteter. Generelt rummes eleverne i rammesætningen for undervisningen, hvilket vi ser ved at Dorthe ikke har behov for at foretage adfærdsregulerende handlinger i undervisningen, med undtagelse af, da klassen fremlægger tidslinjerne. Samtidigt ændres undervisningen fra at være karakteriseret som videns orienteret fag, til at være et kompetencefag

med fokus på historiske færdigheder og begrebsforståelse. Dette taler ind i teorien om fællesskabende didaktikker (Knudsen, H.E. (Red.), 2018; Madsen, 2014).

Vi ser ud fra analysen at forløbet 'Historier om dig og mig' er et muligt værktøj, til at sikre mere kvalitativ inklusion af eleverne i historiefaget. Det ses at forløbet har en appellerende effekt på eleverne igennem merinddragelse, ved at gøre dem til medskabere af undervisningen ift. definition af begreber og udarbejdelse af tidslinje. Igennem et ændret pædagogisk- og fagfagligt udgangspunkt, blev undervisningen præget af mindre monologiske mønstre og eleverne blev mere aktivt deltagende. Samtidigt blev historieundervisningen sammenkoblet med elevernes livsverden. Alt dette førte til en større fornemmelse af historie, som meningsgivende og relevant fag, blandt eleverne. På to områder har vi analyseret os frem til at forløbet ikke lykkedes; gennemgående inddragelse af dialogiske mønstre samt fokus på kildearbejde i undervisningsforløbet.

Handleperspektiv

Vi møder en i vores arbejde med undersøgelsen, en kompetent lærer, der taler ind i hensigter om mening og virkelyst i historie, inspirerende undervisning og der naturligt understøtter et trygt læringsfællesskab i klassen. Vi møder fra læreren ingen modstand imod forløbets elementer og bagvedliggende intentioner, tværtimod. Deraf slutter vi at forløbet ikke lykkedes med dialog og kildearbejde, fordi vi i samarbejdet møder en usynlig udtalt barriere i form af en modsætningsfyldt baggrundsforståelse. Lærerens fagsyn er baseret på at elever skal lære stof frem for kompetencer, til at arbejde fagligt med faget.

Vores handleperspektiv hviler på en analyse, der peger ind i et behov for læreroplysning samt værktøjer og ressourcer. Vi har erfaret at vi igennem de elementer af undervisningsforløbet, der blev gennemført med succes, naturligt implementerede et nyt fagligt fokus blandt elever og lærere. Vores videre handleperspektiv omhandler hvordan vi kan understøtte mere dialogisk undervisning og fokus på kildearbejde i forløbet.

Idet vi tydeligt observerer at læreren tager egne forestillinger, holdninger, handlemåder og erfaringer med ind i den standardiserede undervisningsplan der forelægges, er der behov for at adressere og etablere en fællesskabende, dialogisk lærerfaglig tænkemåde. Dette kan udelukkende ske ud fra en indre motivation fra læreren og derfor hviler vores videre strategi på at oplyse læreren. Altså at overbevise og anskueliggøre nødvendigheden af dialogisk undervisning i en inkluderende kontekst, og dens iboende fordele. Ud fra det vi har observeret i vores undersøgelser, vurderer vi at oplysningens fokus, skal rettes imod, at læreren får øje på værdien af samtalen mellem eleverne. Derudover kunne forløbet tydeligere inspirere til dialogiske mønstre i organiseringsformen, f.eks. ved samtaleopgaverne samt fremlæggelserne. Derudover oplever vi at der behov for at inspirere yderligere til inddragelse af kildearbejde i forløbet. Helt konkret vil vi stilladsere undervisningen således at eleverne selv skal finde (semantiske) kilder der understøtter hvert punkt på tidslinjen.

Udfordringen er at fjerne "lærer-barrieren". Altså at implementere kildearbejde, så det er overskueligt. Det nuværende forløb lægger op til at læreren i fremlæggelse af egen tidslinje, inddrager kilder i form af f.eks. fotos. Dette observerede vi, at læreren ikke gjorde under forløbet. Derfor kunne dette muligvis udarbejdes som en del af forløbet, for at sikre at eleverne bliver præsenteret for mulighederne, for at inddrage kilder på deres tidslinje. Vi har en hypotese om at dette vil gøre fremvisningerne af tidslinjerne mere spændende og skabe grundlag for dialog om kildebegrebet, kildearbejde og metodisk arbejde med kilder.

I det videre arbejde med tidslinjen tænker vi at der er en oplagt kobling til slægtshistorie, ved at udvide tidslinjen til tidligere generationer, mor, far, bedsteforældre, oldeforældre. Eventuelt med en sammenkobling af andre begivenheder, klassen tidligere har haft om. Derigennem kobles kronologien på individniveau med vores kollektive historie.

Vores projekt kan udvides ved at anlægge et tværfagligt perspektiv på undervisningssituationen, da det er en stor opgave for læreren alene at løfte både inklusionsproblematikken og det faglige aspekt i undervisningen. Her kan samarbejdet mellem lærer og pædagog være fordrende, fordi læreren kan rettet sit fokus mod undervisningen og pædagogen kan rette opmærksomheden mod elevernes trivsel. Med begge professioner i læringsrummet, kan læreren og pædagogen drage fordele af hinandens fagligheder og det giver læreren muligheden for at undervise ud fra pædagogens opmærksomhed på elevernes konkrete behov (Stanek, 2019).

Afrunding

Kritisk refleksion

Det viste sig at være en større udfordring end forventet at finde skoler og lærere, der ville hjælpe med at afprøve forløbet 'Historier om dig og mig'. Vi søgte bredt i Nordjylland, men blev mødt af klasser med travle programmer, lærere der ikke havde tid til nye elementer i undervisningen og ikke mindst mange skoler og lærere, der gerne ville sætte undervisningsforløbet i spil på den betingelse at vi stod for undervisningen. Dette vurderede vi, ikke harmonerede med at teste et forløb, i vante rammer. Derfor har vi holdt os til den ene klasse, hvor vi har fået klassens historielærer til at gennemføre forløbet 'Historier om dig og mig'. Vi kunne selvfølgelig ønske os et bredere empirisk grundlag end én klasse med kun 10 elever. Vi er derfor opmærksomme på at der ikke kan foretages endelige konklusioner på baggrund af vores undersøgelse, idet det er et lille udsnit af virkeligheden med få informanter. Dog mener vi at vi i klassen har repræsentative elementer. Eleverne matcher undervisningsforløbets intentionelle aldersgruppe og den vanlige undervisning i klassen stemmer med det generelle billede af historieundervisningen og dets problematikker, som forskning og teori danner.

Igennem undersøgelsen har vi løbende reflekteret kritisk over vores metode, refleksioner som vi ved en gentagelse af undersøgelsen, ville tage i betragtning. Vi er nysgerrige på historielærerens bevægrunde for didaktiske beslutninger. Derfor vil vi ved en gentagelse af forsøget stille efter at følge læreren tættere, f.eks. i forberedelse af undervisningen. Derudover vil vi være mere opsøgende på at få læreren til at karakterisere og vurdere egen undervisning og didaktiske tiltag.

Mere tid i den 5. klasse, hvor forløbet blev afprøvet, kunne også være en fordel, fordi vi herved vil opnå et dybere kendskab til eleverne; så som deres læringspræferencer, og hvad er der på spil i dagligdagen i klassen og de underliggende faktorer i miljøet omkring klassen. Dette er der fordele og ulemper ved. Med vores afprøvede metode, kan vi se at klassen er relativt upåvirket. Des mere man er i klassen, des mere bliver man en del af den og dermed skabes der relationer til eleverne.

Interviewdelen med børn som informanter har været udfordrende. Det har været svært at lave optimale rammer for eleverne. Vi havde inden udførelsen mange overvejelser, men oplevede stadig udfordringer med spørgeteknik og at relationen blev formel. Det har måske bevirket at flere elever ikke har bidraget med potentielt værdifulde informationer til projektet.

Med henblik på gennemførelse af forløbet, vil vi ved videre arbejde med forløbet, overveje at tilføje mere tydelig stilladsering til læreren for at fremme kildearbejde og dialogisk undervisning.

Konklusion

Ud fra forskning, teori og indsamlet empiriske fund konkluderer vi at det er væsentligt at arbejde med kvalitativ inklusion, fordi der herved sker en tilpasning af undervisningen og læringsmiljøet til eleverne i læringsfællesskabet. På baggrund af undersøgelser blandt elever og lærere kan det konkluderes at flere elever ikke føler sig inkluderet i historiefaget. Forskningen viser at der tendenser til at historieundervisningen varetages centralstyret og fagorienteret. Faget er samtidigt præget af et ry som værende et teksttungt og kedeligt fag. På baggrund af dette ses der en tendens til at eleverne ikke kan se meningen med undervisningen og at de møder barrierer for deltagelse og dermed nedprioriterer faget, altså er faget præget af ekskluderende tendenser.

Vi kan som historielærere understøtte inklusion og faglig relevans igennem sammentænkning med den didaktiske planlægning. Inklusion kan fremmes i praksis ved at tilpasse skolen til eleverne. Det vil sige at undervisningen skal tilrettelægges til at rumme eleverne og deres behov for mening, aktiv deltagelse og medinddragelse. Med blik for at inklusion forudsætter en ændret pædagogisk og didaktisk praksis med fokus på fællesskabet i læringsrummet, leder det til et fokus på fællesskabende didaktikker, herunder dialogisk undervisning med eleverne som medskabere i læringsrummet.

Dialogisk undervisning har unikke potentialer for at fremme sociale og faglige mål parallelt. Igennem dialogisk undervisning styrkes klassefællesskabet blandt andet igennem at fremme elevernes evne til at anerkende hinandens synspunkter, samtidigt understøtter dialogisk undervisning en forbedring af faglige resultater. Ved at planlægge en undervisning med udgangspunkt i fællesskabende didaktikker, samtænker man skolens faglige og sociale opgaver og man arbejder struktureret med at gøre undervisningen meningsfuld for elever og give adgang til aktiv deltagelse.

For at bryde med det typiske billede af faget, kan de lange tekster og store mængde læsning, som faget oftest forbindes med, erstattes af dialogbaseret undervisning ved at inddrage semantisk kilde-materiale. Dette skaber færre barrierer for deltagelse. En tæt relation imellem fagligt stof og elevernes livsverden underbygger meningsdannelse og relevans. Hertil har Heidi Eskelund Knudsen konstrueret et uafprøvet forløb: 'Historier om dig og mig'. Det kan konkluderes at forløbet har potentialer indenfor livsverdensrelevans, dialogisk undervisning og fagligt arbejde med fundamentale historiske kompetenceområder 'historiebrug', 'kronologi og sammenhæng' samt 'kildearbejde' Altså tales der direkte ind i folkeskolens formålsparagraf og historiefagets formål.

Ud fra de data vi har indsamlet ses det dog at forløbet bliver præget af lærerens egne forestillinger, holdninger, handlemåder, erfaringer, der drages med ind i afviklingen af den standardiserede undervisningsplan. Derfor ser vi ud fra vores undersøgelse, at det ikke er nok at anvende dette forløb til at sikre kvalitativ inklusion og faglig relevans gennem fællesskabende didaktikker med vægt på kildearbejde og dialogisk undervisning. Vores undersøgelse indikerer at didaktikken skal udgå fra en lærerfaglighed med høj værdisætning af dialogbaseret undervisning og et funktionelt kildebegreb.

Litteraturliste

- Alexander, R. (2018). *Classroom Talk, Social disadvantage and educational attainment*. Hentet fra robinaalexander.org.uk: <http://robinaalexander.org.uk/wp-content/uploads/2019/12/RPIE-2018-Alexander-dialogic-teaching.pdf>
- Alexander, R. (2018). *Developing dialogic teaching: genesis, process, trial*. Hentet fra robinaalexander.org.uk : <http://robinaalexander.org.uk/wp-content/uploads/2019/12/RPIE-2018-Alexander-dialogic-teaching.pdf>
- Alexander, R., Hardman, F., & Hardman, J. (2014-17). *University og York*. Hentet fra york.ac.uk: <https://www.york.ac.uk/media/educationalstudies/documents/research/Eval%20in-house%20interim%20report%20COMPLETE.pdf>
- Bisgaard, N. J., & Rasmussen, J. (2010). *Pædagogiske teorier*. Billesø & Baltzer.
- Bjerre, J. (2015). *Pædagogisk sociologi - et overblik*. Hentet fra <https://paedagogisksociologi.digi.hansreitzel.dk/?id=137>
- Brunbech, P. Y. (2021). *Kildearbejde i historie*. Hentet fra emu.dk: <https://emu.dk/grundskole/historie/kildearbejde/kildearbejde-i-historie>
- Børne- og undervisningsministeriet. (20. Februar 2017). *Regler om inklusion*. Hentet fra uvm.dk: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/inklusion/regler-om-inklusion>
- Børne- og undervisningsministeriet. (2019). *Historie - Fælles Mål*. Hentet fra EMU Danmarks Læringsportal: https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Historie.pdf
- Børne- og undervisningsministeriet. (2019). *Historie Fælles Mål*. Hentet fra https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Historie.pdf
- Børne- og undervisningsministeriet. (2022). *emu.dk*. Hentet fra Inkluderende læringsmiljær: https://emu.dk/sites/default/files/2020-02/1%20Tv%C3%A6rg%C3%A5ende%20Vidensnotat_inkl_l%C3%A6ringsmilj%C3%B8er_2_gs_k.pdf
- Børne- og undervisningsministeriet. (25. August 2022). *Regler om inklusion*. Hentet fra UVM: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/inklusion/regler-om-inklusion>
- Børne- og undervisningsministeriet. (2022). *Timetal*. Hentet fra <https://www.uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/timetal>
- Børnerådet. (30. Maj 2018). *Samfundet nedbryder børn og unge med præstationspres og drukner dem i mistrivsel*. Hentet fra Børnerådet: <https://www.boerneraadet.dk/nyheder/nyheder-2018/samfundet-nedbryder-boern-og-unge-med-praestationspres-og-drukner-dem-i-mistrivsel>
- Counsell, C. (2005). Looking through a Josephine-Butler- shaped window: focusing pupils' thinking on historical significance. *Historical Association*.
- Dysthe, O. (2005). *Det flerstemmige klasserum*. Århus: Klim.

- Engsig, T. T. (2017). *Emperiske undersøgelser*. Hans Reitzels Forlag.
- Felder, F. (Marts 2018). The Value of Inclusion. *Journal of Philosophy of Education*. Hentet fra researchgate.net:
https://www.researchgate.net/publication/323556205_The_Value_of_Inclusion
- Glasdam, S. (2016). Semistrukturerede interview af enkeltpersoner. I S. Glasdam, G. R. Hansen, & S. Pjengaard, *Bachelorprojekter indenfor det pædagogiske område*. Hans Reitzels Forlag.
- Glasdam, S., Hansen, G. R., & Pjengaard, S. (2016). *Bachelorprojekter indenfor det pædagogiske område*. Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, H. R. (u.d.). *Fællesskabende didaktikker- men hvordan?*
- Hansen, H. R., Hein, N., Johansen, S. L., Jørgensen, S. K., Klinge, L., Pedersen, K. S., & Plauborg, H. (2017). *Mobning - Viden og værktøjer for fagfolk*. København: Akademisk Forlag.
- Hansen, J. H., Jensen, C. R., & Molbæk, M. (2022). *Samarbejde om den inkluderende skole*. Akademisk Forlag - Egmont.
- Hansen, J. H., Jensen, C. R., Molbæk, M., & Schmidt, M. C. (2020). *Samarbejdesprocesser om inklusion og eksklusion*. NUBU. Hentet fra <https://nubu.dk/wp-content/uploads/2021/06/approaching-rapport.pdf>
- Hansen, O., & Qvortrup, L. (2013). Inklusion i Danmark – hvilke konsekvenser har begrebsdefinitioner for den pædagogiske praksis? *PAIDEIA*.
- Hedegaard-Sørensen, L. (2022). *Pædagogisk indblik 15 - Inklusion i fagene*. Hentet fra https://dpu.au.dk/fileadmin/edu/Paedagogisk_Indblik/Inklusion_og_eksklusion/15_-_Inklusion_i_fagene_-_01-02-2022.pdf
- Haas, C. (2022). *Historieundervisning*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag. Hentet fra https://dpu.au.dk/fileadmin/edu/Paedagogisk_Indblik/Historieundervisning/16_-_Historieundervisning_-_28-03-2022.pdf
- Illeris, K. (2014). Læringsmiljø skal skabes- motivation skal findes. I N. U. Sørensen, C. Hutter, N. Katznelson, & T. M. Juul, *Unges motivation og læring* (s. 52-68). København: Hans Reitzels Forlag.
- Iskov, T. (14. April 2021). *Planlægning af undervisning med elevernes dannelse for øje*. Hentet fra EMU - Danmarks Læringsportal: <https://emu.dk/grundskole/paedagogik-og-didaktik/didaktiske-tilgange/planlaegning-af-undervisning-med-elevernes>
- Jacobsen, B., Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2020). Fænomenologi. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder* (s. 284). Hans Reitzels Forlag.
- Jørgensen, H. H. (2022). *LÆREMIDDELDK*. Hentet fra [laeremiddel.dk: https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/videnskabsteoretiske-retninger/faenomenologi/](https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/videnskabsteoretiske-retninger/faenomenologi/)
- Kaufmann, M. (Oktober 2022). *Skolebørn- til dig, der vil støtte dit bans skolegang*. Hentet fra [skoleborn.dk: https://skoleborn.dk/lyt-til-os-boern-vi-er-jo-eksperterne/](https://skoleborn.dk/lyt-til-os-boern-vi-er-jo-eksperterne/)
- Klinge, L. (2016). *Lærerens relationskompetence*. Københavns Universitet - Det humanistiske fakultet.

- Knudsen, H. E., & Poulsen, J. A. (2016). *Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen*. Jelling: HistorieLab. Hentet fra <https://historielab.dk/wp-content/uploads/2016/03/Rapport-Historiefaget-i-fokus.pdf>
- Knudsen, H.E. (Red). (2018). *Fællesskabende historier, perspektiver og mystik, 4*. Hentet fra <https://emu.dk/sites/default/files/2018-10/F%C3%A6llesskabende%20historier%2C%20perspektiver%20og%20mystik.pdf>
- Korsgaard, S. (2020). *Pres og stress - Krop, køn og digital adfærd*. Børns Vilkår; TrygFonden. Børns Vilkår.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Introduktion til et håndværk*. Hans Reitzels Forlag.
- Larsen, S. T. (2021). Involvering af eleverne. I S. T. Larsen, & J. A. Poulsen, *Historieundervisning*. Hans Reitzels Forlag.
- Laursen, P. F., & Kristensen, H. (2016). *Pædagogikhåndbogen*. Hans Reitzels Forlag.
- Madsen, C. (2014). Fællesskabende didaktikker og fleksible læringsmiljøer. *Det postmoderne lederliv*, s. 62-70. Hentet fra <https://www.ucn.dk/Files/Billeder/ucn/Kurser-og-videreuddannelser/F%C3%A6llesskabende-didaktikker-og-fleksible-l%C3%A6ringsmilj%C3%B8er-BUTM.pdf>
- Mielcke, S. (20. November 2022). *VIA University College*. Hentet fra via.dk: <https://www.via.dk/om-via/presse/nyheder-2020/ny-forskning-om-inklusion-fokus-skal-flyttes-til-klasserummet>
- Mikkelsen, M. (11. Maj 2016). *Kristeligt Dagblad*. Hentet fra [Kristeligt-dagblad.dk: https://www.kristeligt-dagblad.dk/danmark/skoleelever-ved-ikke-hvorfor-de-skal-laere-historie](https://www.kristeligt-dagblad.dk/danmark/skoleelever-ved-ikke-hvorfor-de-skal-laere-historie)
- Molbæk, M. (2016). *Inkluderende klasse- og læringsledelse*. Aarhus: Institut for Uddannelse og Pædagogik Aarhus Universitet.
- Molbæk, M., Quvang, C., & Sørensen, H. S. (2015). *Deltagelse og forskellighed*. Aarhus: Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, A. P., Knudsen, H. E., Aaby, H., Poulsen, J. A., Bjerre, L., Holm, M., . . . Andersen, T. (2015). *Forenklede Fælles Mål i historie - En håndsrækning*. (J. A. Poulsen, & N. Petersen, Red.) Nationalt Videnscenter for Historie- og Kulturarvsformidling.
- Pietras, J., & Poulsen, J. A. (2016). *Historiedidaktik*. Hans Reitzels Forlag.
- Pietras, J. (21. Marts 2018). *En undersøgende og problemorienteret historieundervisning*. Hentet fra HistorieLab: <https://historielab.dk/undersogende-problemorienteret-historieundervisning/>
- Plauborg, H. (2017). Hvordan leder man en klasse? I P. F. Laursen, & H. J. Kristensen, *Pædagogikhåndbogen* (s. 375-378). Hans Reitzels Forlag.
- Poulsen, J. A. (2021). Historisk tænkning. I S. T. Larsen, & J. A. Poulsen, *Historieundervisning - en fagmetodik* (s. 61-62). Hans Reitzels Forlag.
- Præstegaard, J., & Nørby, S. B. (2016). Fokusgruppeinterview. I S. Glasdam, G. R. Hansen, & S. Pjengaard, *Bachelorprojekter indenfor det pædagogiske område*. Hans Reitzels Forlag.

- Rasmussen, J. (2004). *Læring ? kultur og subjektivitet*. Hentet fra [https://pure.au.dk/portal/da/publications/laering--kultur-og-subjektivitet\(23cc68c0-2e12-11dc-aa58-000ea68e967b\).html](https://pure.au.dk/portal/da/publications/laering--kultur-og-subjektivitet(23cc68c0-2e12-11dc-aa58-000ea68e967b).html)
- Rådet for børns læring. (Juni 2014). *Inkluderende læringsfællesskaber for alle børn*. Hentet fra https://viden.sl.dk/media/5623/inklusionsbrochure_elektronisk_version.pdf
- Schlüntz, D. (2016). Anvendelse af standardiserede spørgeskemaer. I S. Glasdam, G. R. Hansen, & S. Pjengaard, *Bachelorprojekter indenfor det pædagogiske område*. Hans Reitzels Forlag.
- Schmidt, C. H. (2022). *Hermeneutik*. Hentet fra laeremiddel.dk: www.laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/videnskabsteoretiske-retninger/hermeneutik/
- Schmidt, C. H. (2022). *Socialkonstruktivisme*. Hentet fra laeremiddel.dk: www.laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/videnskabsteoretiske-retninger/socialkonstruktivisme/
- Social- og Indenrigsministeriets Benchmarkingenhed. (2019). *Faldende inklusionsgrad på skoleområdet*. Social- og Indenrigsministeriets Benchmarkingenhed.
- Stanek, H. (2019). *Pædagoger kan skabe inklusion for børn i et mere ligeværdigt samarbejde med lærere*. Hentet fra <https://bupl.dk/paedagogik-og-profession/paedagogisk-forskning/paedagoger-kan-skabe-inklusion-boern-i-et-mere>
- Sunesen, M. S. (2020). *Sådan laver du undersøgelser - Videnskabsteori, metode og analyse*. Hans Reitzels Forlag.
- Aagerup, L., & Willaa, K. (2016). *Lærens undersøgelsesmetoder*. Hans Reitzels Forlag.

Bilag 1: Lærervejledning

Aktivitet 1: "Historie er..."

1. Læreren indleder med at bede eleverne afslutte sætningen "Historie er..." i samtale med sidekammeraten.
2. Eleverne skriver i sætning/stikordsform (evt. tegne) deres individuelle bud på hvad historie er.
1 stk. blankt A4-ark pr. elev
3. Eleverne fastgør deres papir med elefantstot på tavlen.
1 ark elefantstot
4. Kortvarig fælles samtale om elevernes svar.
Det behøver ikke tage lang tid, da læreren på forhånd ved, at det er svært for eleverne at svare noget præcist.

Aktivitet 2: "Kender I noget til historie fra andre steder end her i skolen?"

1. Læreren spørger dernæst, om eleverne kan mindes nogensinde at have lært noget om historie med spørgsmålet: "Kender I noget til historie fra andre steder end her i skolen?"

Læreren stiller dette spørgsmål – igen – ud fra sin viden om, at eleverne sandsynligvis vil komme med forskellige eksempler, der relaterer sig til konkrete oplevelser, de har haft, for eksempel hvor deres bedsteforældre har for- talt barndomshistorier eller på en ferie, hvor de besøgte et museum eller en kirke. Det kan også være, de nævner en film eller et computerspil, de kender, eller et program, de har set i tv eller på internettet.

Aktivitet 3: "Kan der for eksempel være historien om Mikkel?"

1. Vis billede af 'Mikkel' - Læreren spørger så eleverne, om man som person kan have en historie, med spørgsmålet: "Kan der for eksempel være historien om Mikkel?"

Læreren ved her, at de fleste elever vil svare ja, men også at det kan være svært for dem at forklare, på hvilken måde der er tale om historien om Mikkel. Det vil sige, at læreren ved, at eleverne har en fornemmelse af, at personer kan have deres egne historier, men også at eleverne kan have svært ved at sætte ord på, hvad dette indebærer.

1 stk. Billede af 'Mikkel'

Aktivitet 4: "Jeg har en historie..."

1. Eleverne kommer med bud på lærerens historie

Eleverne kommer med forskellige bud, men historielæreren ved på forhånd, at deres kendskab til hendes privatliv er begrænset. Hun lader dem gætte et par gange og viser dernæst eleverne en plakat eller anden større oversigt med en tidslinje, som hun har lavet i forbindelse sine forberedelser af lektionen.

2. Læreren viser egenproduceret tidslinje.
1. stk. Lærereproduceret personlig tidslinje
3. Fælles samtale om tidslinje hvor elever får mulighed for at spørge ind til konkrete begivenheder.

Aktivitet 7: Udarbejd tidslinje

I den efterfølgende historietime har eleverne (måske) deres lister med daterede begivenheder med, og det er nu tid til at udarbejde selve tidslinjerne. Tidslinjerne skal gå cirka ti år tilbage, hvilket svarer til elevernes alder.

Aktivitet 8: Fremlæggelse

- Inspiration til fælles samtale:
- Forskelle/ligheder i præsentationerne
 - Vil din historie se anderledes ud hvis man udelader noget
 - Har i opdaget noget nyt ved hinanden?
 - Tilbageblik på sedler fra Aktivitet 1
 - Historie findes i det små og det store

Aktivitet 5: Hvad skal der stå på min tidslinje?

1. Fælles samtale om, hvad der karakteriserer en vigtig historisk begivenhed i en persons liv (milepæl)
Læringsmål: Kontinuitet & brud

Læreren kan blandt andet fortælle eleverne, at en historisk begivenhed er noget, der er sket i fortiden, og at begivenheden kan have karakter af at være skelsættende – altså udgøre en form for brud eller være en pludselig ændring i livet. Men en historisk begivenhed kan også have varighed og være kontinuerlig. Læreren taler med eleverne om de to forskellige typer begivenheder, og om hvad forskellen er mellem begivenheder som eksempelvis: "Den dag min lillesøster blev født" eller "den dag min mor og far fortalte, at de skulle skilles" og så det forhold, at "jeg i børnehaven hver morgen spiste havregrød med sukker", eller at "jeg altid glædede mig til det blev fredag, hvor jeg skulle se Disney Sjøv". Det er de skelsættende begivenheder og ikke dem, som skete igen og igen, som eleverne skal udvælge til deres tidslinjer.

2. Hver elev finder minimum 5 historiske begivenheder i eget liv.
Begivenhederne skrives på hver sin post-it-note.
25 stk. Post-it-notes pr. elev.
1 stk. skrivebordsark pr. elev.

Inspiration til begivenheder:

- Født
- Skilsmisse
- Børnehave
- 1. Skoledag
- Hundehvalp
- Begyndte på fodbold
- Sommerferie på Grønland

3. Påklister begivenheder i rækkefølge på papir.
1 stk. 'Kopiark 1' (A4 med gennemgående streg) pr. elev
Læringsmål: Kronologi og sammenhæng
4. Eleverne får deres ark med påklisterede post-it-notes med hjem i en plastiklomme
1 stk. plastiklomme pr. elev

Denne del af opgaven skal foregå derhjemme, hvor forældre eller andre i elevernes hverdagsliv udenfor skolen kan hjælpe til. Det er de færreste børn i 4. klasse, der er i stand til at sætte absolutte årstal på begivenheder i deres privatliv, men de vil ofte have en fornemmelse for begivenhedernes relative placering i forhold til hinanden. Forløbet rummer derfor også et element af kronologi og sammenhængsforståelse.

10 stk. ekstra post-it-notes pr. elev.

Aktivitet 6: Årstal/dato-lectier

1. Eleverne finder og skriver i samarbejde med forældre datoer/årstal til deres begivenheder på arket.
Der må gerne kobles flere begivenheder på i denne proces.

Heidi Eskelund Knudsens forløb "Historie om dig og mig" (Knudsen, H.E. (Red), 2018), opsat i læsevenlige nummererede punkter sorteret efter aktiviteter. Tilføjelser af praktiske informationer som f.eks. materialer, som vi har udarbejdet til læreren. Materialet er udarbejdet af os.

Bilag 2 (Spørgeskema udfyldt)



Spørgeskema



Tak fordi du vil hjælpe os ved at udfylde dette spørgeskema. Vi skal bruge det til at blive bedre historielærere når vi er færdige på læreruddannelsen.



Ingen kommer til at vide hvad du har svaret, hverken din lærer eller dine forældre. Så svar ærligt og så godt du kan.



Placer på stregerne imellem symbolerne, hvad du mener gælder for jeres historietimer.



Hvis du er i tvivl om spørgsmålet, så ræk hånden op, så vil du blive hjulpet.



Hvordan arbejder I i historietimerne?	
 Alene	 Sammen



Er du bange for at sige noget forkert i historietimerne?	
 Aldrig	 Altid

Hvem taler i klassen?	
 Lærer altid	 Elever altid

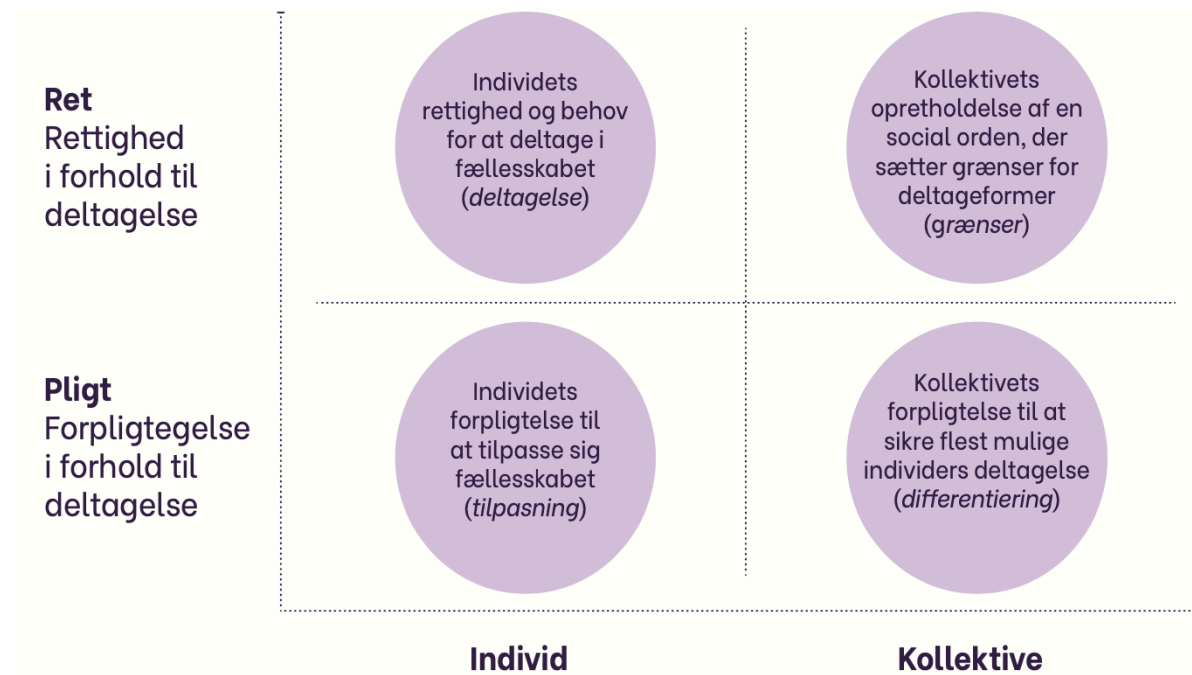
Hvilket slags arbejde laver I?	
 Læsning	 Samtale

Hvad synes du om historie?	
 Dårligt	 Godt

Lærer du noget i historietimerne?	
 Ingenting	 Meget

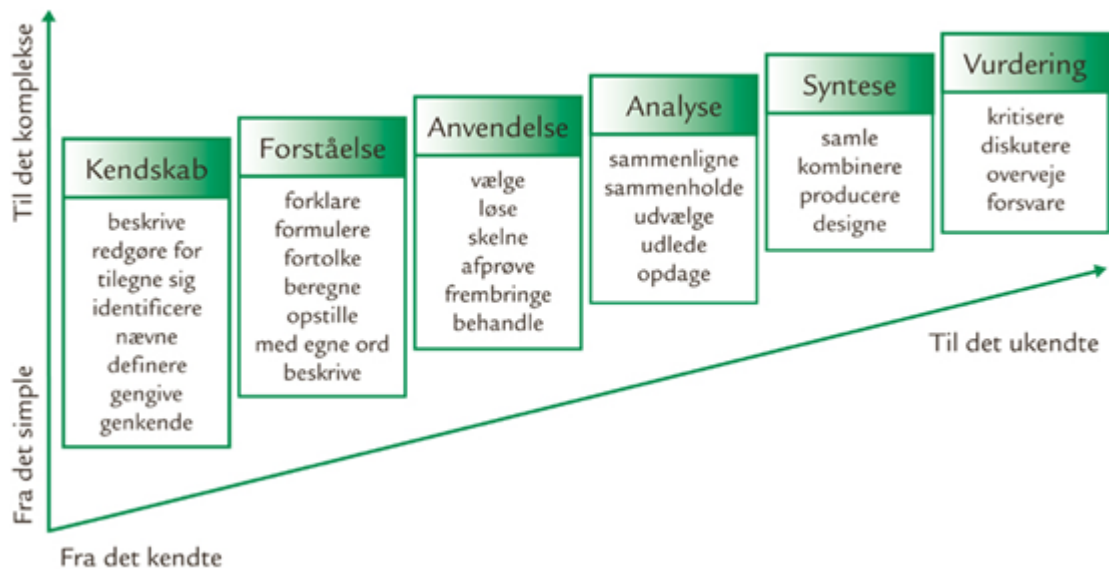
Er det I har om i historie vigtigt for dig?	
 Slet ikke	 Meget vigtigt

Bilag 3 Model om samarbejdsprocesser om inklusion og eksklusion



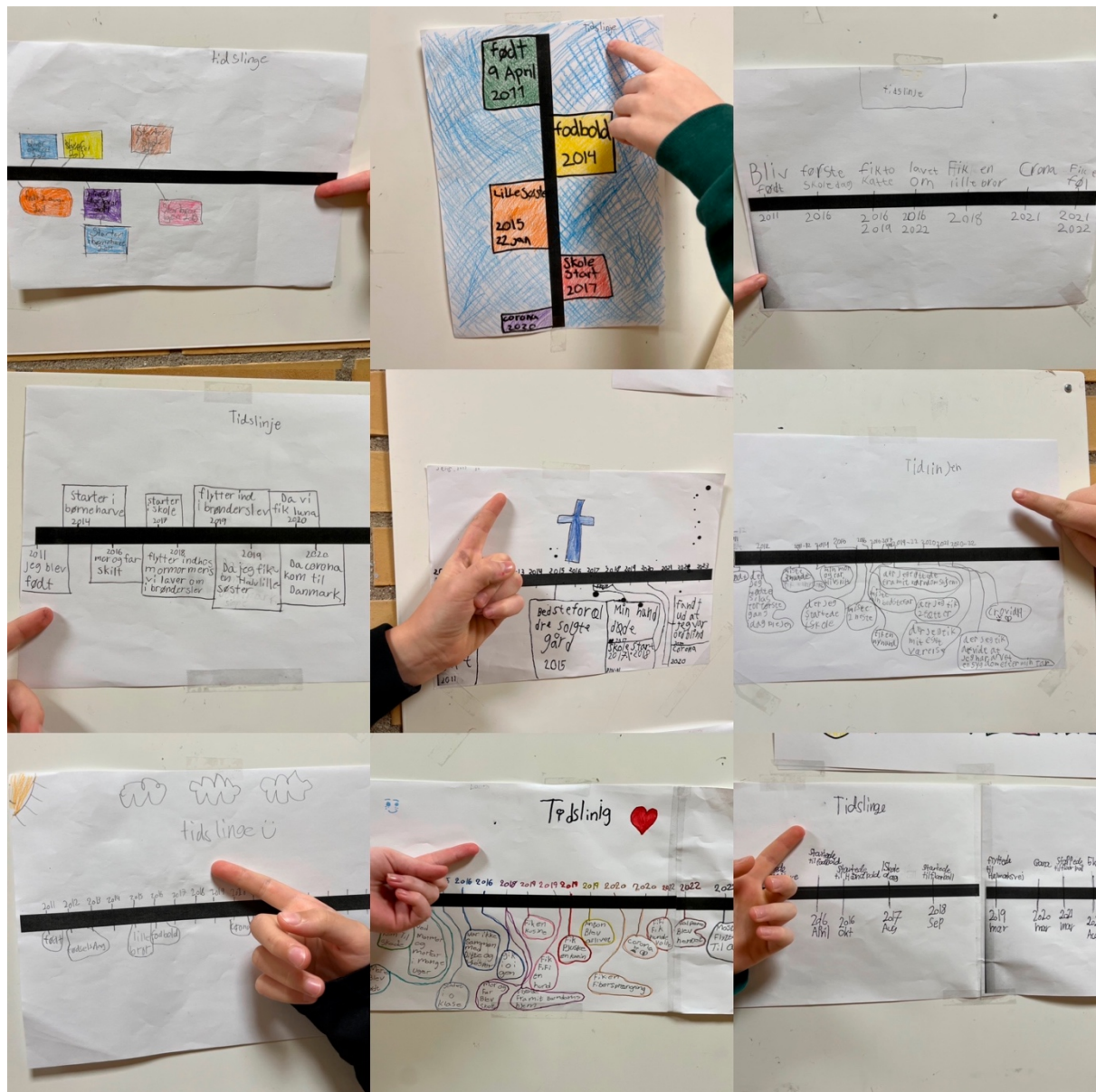
(Hansen, Jensen, Molbæk, & Schmidt, Samarbejdsprocesser om inklusion og eksklusion, 2020)

Bilag 4: Blooms taksonomi



(Pietras & Poulsen, Historiedidaktik, 2016, s. 168)

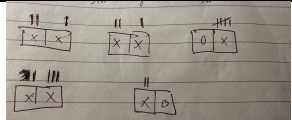
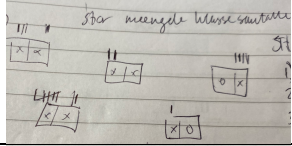
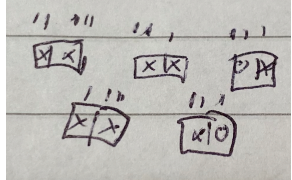
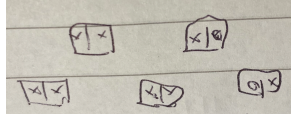
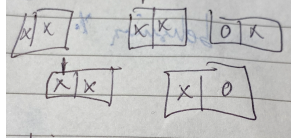
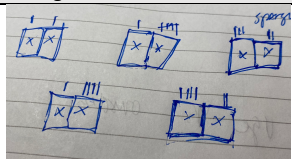
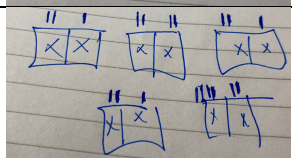
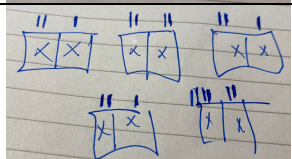
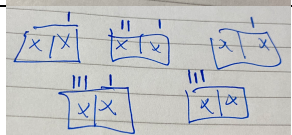
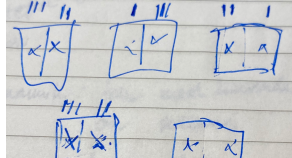
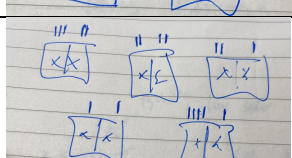
Bilag 5: Elevernes Tidslinjer



Bilag 6: Observationsark

26/10/2022: Observation 5. klasse, historieundervisning, Den sene middelalder			
Aktivitet	Spørgsmål	Deltagelse	Hvem taler
Opstart af time	Hvilken periode er vi gang med?		Lærer
Huskebold 20 min	Hvem kan huske noget? Dorthe spørger ind til hvad pesten er?		Lærer/elev
Opsamling			
Billede i lærebog			
<p>Feltnotat</p> <p>Klassen følger en bestemt struktur. Timen starter op med at læreren skriver dagsordenen på tavlen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Opstart – Huskebold ➤ Læse/lytte ➤ Hæfte ➤ Afslutning <p>Klassen er i gang med Den sene middelalder- Læreren samler op, der er 14 dage/ tre uger siden de sidst har haft historie. Klassen spiller huskebold i 20 min. Hun får eleverne til at uddybe få af spørgsmålene. Herefter skal de tage deres bøger frem, Jens vil sige noget, men bliver afbrudt af Laurits og Sune – Dorthe spørger om det er noget vigtigt, Jens får ikke svaret og hun går videre med at skrive opsamlingsord på tavlen</p> <p>Der er ingen samtaler imellem eleverne i løbet af lektionen.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Købing ➤ Skånemarkedet ➤ Hansestæder - Hanseforbundet ➤ Sild <p>Dorthe er meget anerkendende i sine svar til eleverne, når de har besvaret et spørgsmål. "ja det er rigtigt", "meget godt" og "flot du kunne huske det". Hun anvender ikke-autentiske spørgsmål, der lukker for samtalen, så snart eleverne har svaret. Eleverne skal nu kigge på et billede der viser livet i byen.</p>			
28/11/2022: Observation 5. klasse, historieundervisning, Den sene middelalder			
Aktivitet	Deltagelse	Spørgsmål	Hvem taler
Opstart af time			
Huskebold 15 min	Eleverne rækker hånden op og læreren kaster bolden til dem. De gengiver det stof, de kan huske fra den foregående time.	Læreren stiller uddybende spørgsmål som: Spørgsmål, som eleverne kan finde svar på i lærebogen (Gyldendal 5)	Lærer/elev
Arbejde i hæftet	Eleverne bliver hurtigt urolige og begynder at snakke sammen om andet end historieundervisningen.		
Oplæsning		Hvorfor var der så mange om at dræbe kongen? -	Lærer/elev
Arbejdsark	Eleverne bliver hurtigt urolige og begynder at snakke sammen om andet end historieundervisningen.		
<p>Feltnotat</p> <p>Klassen følger en bestemt struktur. Timen starter op med at læreren skriver dagsordenen på tavlen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Huskebold ➤ Hæfte <ul style="list-style-type: none"> ○ Eleverne skal besvare spørgsmål om hvordan man levede i middelalderen ○ Eleverne bliver hurtigt urolige og begynder at snakke sammen om andet end historieundervisningen. ➤ Erik Klipping <ul style="list-style-type: none"> ○ Tekststykke – hvem vil læse? Der er ingen af eleverne der vil læse højt, så Dorthe læser det højt på klassen. ○ Dorthe stiller spørgsmål til teksten, mens hun læser højt ○ Dorthe uddyber fagord ➤ Afslutning <ul style="list-style-type: none"> ○ Dorthe gør klar til film – eleverne ser den mens vi laver interview med Dorthe <p>Eleverne referer det de kan huske fra sidste time. De spiller huskebold i 15 min. Samtalen går primært gennem læreren. Der er ingen dialog mellem eleverne. En elev prøver at sige noget til Dorthe, hun stopper det og antager det er fordi han er fræk og at det ikke er relevant for undervisning.</p>			

Observation 5. klasse, historieundervisning, forløb af Heidi Eskelund Knudsen			
Aktivitet	Spørgsmål	Deltagelse	Hvem taler
Opstart af time			
Huskebold 10 min Her skal de skabe et fælles begreb om hvad er historie. Aktiviteten ændrer karakter	Hvad er historie?		Alle elever byder ind - Anton
Billede af Mikkel	Er der historie andre steder?		Anton byder ind Eleverne byder ind med hvad de kan se ud fra billedet.
Dorthe's historie	Hvad tror I at der kan være på min tidslinje?	Der er mange elever der kommer med bud – det giver et indtryk af at de kender hinanden godt i klassen. Lærer/elev.	Dorthe – eleverne byder ind med begivenheder, der kan være sket i Dorthe's liv En elev undrer sig over at der står 1900 og ikke 2000
Indsamling af data til egne tidslinjer	Hvad kan I have med på jeres tidslinje?	Alle kan deltage, da det er et åbent spørgsmål, der ikke har noget rigtigt eller forkert svar.	Eleverne kommer med bud på emner til deres tidslinjer.
Lektier	Eleverne skal hjem og spørge deres forældre om datoer og årstal - hvornår begivenhederne fandt sted		Her går vi ud fra at eleverne samtaler med forældrene om de informationer de skal bruge til tidslinjen.
<p>Feltnotat</p> <p>Dorthe fortæller klassen at de skal i gang med forløbet 'Historier om dig og mig'. Dorthe implementerer huskebold i forløbet, ved spørgsmålet 'Hvad er historie?' Et autentisk spørgsmål. Hun benytter sig ikke af samtalen mellem eleverne to og to, som forløbet lægger op til.</p> <p>Der kommer mange forslag om hvad historie kan være og hvor man kan møde det. Nogle elever har oplevet historie i hverdagen i form af ferier, hvor de har besøgt nogle historiske steder, som museer, hvor de set rollespil.</p> <p>Dorthe laver en tidslinje på tavlen, hvor hun skriver begivenheder ind, hun bruger også nogle af de begivenheder som eleverne byder ind med. Hun er meget opmærksom på at det skal være skelsættende begivenheder, der skal på tidslinjen.</p> <p><i>Hvad er vigtigt for en voksen, hvad er vigtigt for et barn?</i> Hun har ingen billeder eller andre artefakter med til sin tidslinje</p> <p>Dorthe kommer ind på bud – at de skelsættende begivenheder, skal være noget der har ændret deres liv. Dorthe spørger ind til deres forslag og spørger om det er begivenheder, der ændrede deres liv. Samtale mellem lærer/elev</p> <p>Eleverne skal i gang med at lave deres egne tidslinjer og Dorthe spørger ind til hvad der kan være på deres tidslinjer. De kommer med en del forslag og de bruger hinandens udsagn til at komme på flere begivenhederne.</p> <p>Jens fortæller at det en var en stor dag da, han fandt ud af at han var ordblind. De taler åbent på klasse om det. Eleverne samtaler ved bordene og da Dorthe siger noget højt på klassen, tale de videre. (fordybelse?)</p>			

Dorthe undervisning	Deltagelse	Adfærdsregulering:	Note:
1 Huskebold		0	Dialog: Lærer-elev-lærer-elev-lærer Lærerstyret Stor mængde klassesamtale Mange byder ind
2 Læse tekst m. indlagte lærerspørgsmål		3	Ingen får ordet uden at udtrykke ønske om det (håndsoprækning) Lærer tegner linjer imellem huskebold og tekst der læses Elev-input fjerner fokus fra aktivitet
3 Kopiarksopgave		10	Mange spørgsmål Megen uro.
4 Film m. lærerintro		4	Ingen elev kommunikation
5 Opsamling på film		2	To elever bidrager med information som filmen havde givet dem. Har de fået nye informationer?
Historier om dig og mig	Deltagelse	Adfærdsregulering:	Note:
1 Huskebold "Historie er..."		0	Stor mængde klassesamtale Mange byder ind
2 Kender i historie fra andre steder end skolen		1	Stor mængde klassesamtale Mange byder ind
3 Mikkels historie		0	Stor mængde klassesamtale Mange byder ind
4 Dorthes tidslinje		2	Stor mængde klassesamtale Mange byder ind - nysgerrighed Lærer oplæg
5 Etablering af hvad der kunne indgå på elevernes tidslinje.		1	Stor mængde klassesamtale Mange byder ind
6 Fremlæggelser		10	Monoton undervisning Mange gentagelser Elever svært ved at holde fokus

Bilag 7: Fokusgruppinterviews

Interviewspørgsmål fokusgruppe	Interviewcitater anvendt i analyse
1 Hvad synes I om historie? Henvendt til elev 3: Du synes det er kedeligt?	Elev 3: Kedeligt Elev 3: Ja jeg bruger det ikke rigtig til noget, det jeg får at vide. - og jeg kan heller ikke rigtig se jeg skal bruge det til noget, andet end at jeg skal huske det.
2 Hvordan arbejder I historie. Er det mest Kahoot eller mest ark, eller hvordan?	Elev 1,2 og 3: Det er mest ark (i kor). Elev 2: Det er nok 25% Kahoot, ark vil så nok fylde 45% Elev 3: Og snak er så bare resten. Så det er mest ark og der står mest tekst på.
3 Lærer i noget i historie?	Elev 2: "Når hun siger sådan f.eks. dinosaurerne lever i den tid og den tid. Hvad for en tid? (Undrende stemmeleje). Man glemmer det agtigt."
4 Er det vigtigt det I lære i historie?	Elev 3: Jeg kunne godt lide pesten. Det synes jeg er spændende. Fordi vi nok er gået igennem så meget corona, den tid var lidt af det samme. Det var jo også farligt. Så den er jeg rigtig glad for, den har jeg lært noget af. Elev 3 (bryder ind): Så synes jeg det er spændende. Men det der middelalder og stenalder det er ligegyldigt.
5 Beskrive en almindelig historietime	Elev 1: "Vi har sådan tidsforløb. Lige nu har vi middelalder - og så tager vi det sådan fremad" Elev 2: Vi starter med huskebold (de andre stemmer samtykkende i "ja huskebold!) (...) nogen gange vi laver vi kahoot på sådan en skærm hvor der er spørgsmål, som læreren læse højt. Elev 3: Så kan vi få sådan nogle ark, hvor vi skal udfylde noget over nogle få gange, hvor der er en masse tekster og nogle små spørgsmål om hvad vi har læst i den tekst.

Bilag 8: Individuelle elevinterviews

Interviewspørgsmål, individuel	Interviewcitater anvendt i analyse
1 Er historie vigtigt for dig?	Elev 4: Det synes jeg ikke. Jeg kommer ikke til at bruge det i hverdagen.
2 Hvordan har det været at arbejde med historie på den her måde?	Elev 1: Det var fint nok. Hun har ikke læst lige så meget op som hun plejer. Vi har arbejdet lidt mere frit end vi plejer synes jeg.
3 Hvordan har det været at arbejde med historie på den her måde?	Elev 3: Det med tidslinjen det har været sjovere end alt det andet.
4 Hvad er det der har været sjovere?	Elev 5: At du selv må vælge hvad det er du putter på den og at du ikke skal side og høre på hende.
5 Hvordan har det været at arbejde med historie på den her måde?	Elev 5. Det har været megagodt at arbejde med. Det har bare været sjovt.
6 Hvordan har det været at arbejde med historie på den her måde?	Elev 8: Godt. Man laver noget om sit liv. Man lærer noget om sig selv man ikke vidste før.
7 Er det her historie?	Elev 4: Ja det synes jeg, fordi så længe det går tilbage af eller fremad så er det historie.
8 Er det her historie?	Elev 2: Ja jeg synes det er historie, fordi det har været en historie fra da man blev født til man blev ældre.
9 Er det her historie?	Elev 6: Ja. Man laver sin egen tidslinje. Og tidslinje det er ligesom danmarkshistorien.
10 Hvis det skulle ligge oppe omkring meget vigtigt, hvad skulle man gøre?	Elev 9: Have om noget man kunne bruge noget mere i hverdagen.
11 Så hvis man skulle gøre historie vigtigt for dig, hvordan kunne man gøre det?	Elev 7: Fodbold måske, jeg kan godt lide fodbold.
12 Hvis det skulle være historie, hvordan kunne man gøre det vigtigt?	Elev 3: Putte sådan lidt mere action i det, eller gøre det lidt sjovt. I stedet for at hun bare skal stå deroppe ved tavlen og forklare, forklare, forklare, forklare.
13 Hvordan har det været at arbejde med historie på den her måde?	Elev 6: Det har været sjovt at høre de andre. Jeg synes det er godt at arbejde med tidslinjer fordi man kan høre de andres historie, og dele hvad man har inden i sig. Jeg synes det har været godt.

Bilag 9: Interview af historielæreren Dorte

Interviewspørgsmål Historielærer		Interviewcitater anvendt i analyse
1	Opfølgning fra tidligere spørgsmål, hvor Dorte fortæller at hun gør meget ud af at bygge broer mellem timerne. Det er der i bruger huskebold?	"Blandt andet huskebold, ja. Det kunne også være sådan noget med Kahoot, som sådan en midtvejs lille anderledes brainbreak. Vi kan også finde på at gøre det på en anden måde udenfor, og gøre et eller andet f.eks. med stikbold så når du dør så skal du komme hen til mig så stiller jeg dig et spørgsmål."
2	Hvordan oplever du generelt elevernes motivation i historie generelt?	"Min erfaring fra min egen søn, han går i ottende nu, er at han faktisk elskede historie på mellemtrinnet fordi de havde en lærer der fortalte rigtig meget og sådan gjorde det spændende. Og så hørte jeg ham sige her: "Åh så skal vi have historie." (imitere søns stemme med ugideligt toneleje). Du elsker jo historie spurgte jeg ham så. "Nej, så skal vi lige ind og høre om hvad de skulle snakke om, så skulle de læse i en bog, og så skulle de lave de samme opgaver i den samme bog." (Laver sønnens stemme igen). Det var de samme opgaver de skulle lave hele tiden, så der er ikke noget variation i det. Og der var ikke en lærer der ligesom fortalte og gjorde det spændende. Og det gjorde så at han nu hadede historie hvor han før elskede det i mellemtrinnet."
3	Hvordan oplever du generelt elevernes motivation i historie generelt?	Uddrag af svar: "Så jeg tror på det med at gøre det levende og varieret så det ikke er det samme, så man har nogle ting der gør at eleverne stopper op og tænker det var egentlig meget spændende. At gøre eleverne nysgerrige er sindssygt vigtigt i historie."
4	Lader du eleverne tale sammen indbyrdes?	Det er noget jeg bruger som variation i undervisningen. (Taler som hun snakkede til elever) "I tre sætter jer sammen i grupper og skriv nøgleord om hvad I kan huske fra sidste gang." Men der er ikke noget jeg gør meget af. Fordi jeg har den der med at det ikke altid er at de bliver nysgerrige ved at snakke med hinanden.
5	Møder du udfordringer ved at inkludere alle elever i klassen?	Der kan være nogle enkelte elever, når der skal læses noget, der kan det godt være lidt udfordrende for dem der er læsesvage. Hvis man har en klasse hvor alle eleverne er bevidste om at der sidder nogle med udfordringer, så kan man lave grupper der tager hensyn til det. Og så er der noget med i kan høre på teksten via AppWriter, og så besvare spørgsmål.
6	Har du strategier, for at aktivere de elever der ikke bidrager så meget, ud over at tage dem når de endelig rækker hånden op?	Jamen der er jo så meget forskel på eleverne. Der er nogen hvor det skal ud af munden før det sidder fast inde på harddisken, hvor der er andre hvor jeg kan se de sidder og tænker og lytter, sidder lige med hovedet på skrå, hvor jeg kan se det lagres lige - fedt. Men hvor det kan føles lidt utrygt at sige noget højt. F.eks. er der en elev hvor jeg ved han skal aldrig presses. Ham vil jeg aldrig forvente skulle sige noget til alting. Jeg kan se han sidder og lytter, så er han deltagende på den måde. Det er okay med mig.
7	Du føler at I har et trygt miljø, hvor man tør sige noget, hvis man har noget på hjertet?	Jeg tænker på at når ham der (referer til eleven der altid ved noget) han kan jo række hånden op til alt, så kigger jeg ham lige i øjnene, og så vælger jeg en anden hvis der sidder en hvor jeg tænker "okay fedt det vidste du faktisk også godt". Så jeg er meget bevidst om hvem jeg vælger, men jeg ser lige rundt og sørger for at han (drengen der altid har hånden oppe) ved jeg har set ham, lige nikker eller lige sådan jeg har set jer. Og så tager jeg den der giver mest mening.
8	Bruger I fysiske kilder (semantiske) i undervisningen?	Nej, det ville være fedt hvis vi havde det, men de havner jo som oftest på museer (griner). Men der var jo faktisk sidste gang noget hvor en (elev i klassen) havde fundet noget med en metaldetektor. Det kunne man godt tage med. Eller hvis jeg havde noget derhjemme.
9	Mærker du forskel på, alt efter aktivitet, hvor deltagende eleverne er?	Ja helt sikkert. Man kan godt mærke nogle ting, hvis f.eks. jeg præsenterer noget hvor eleverne skal læse, så er der de elever der har læsevanskeligheder, næsten med det samme (laver opgivende mimik), selv om det kun drejer sig om få linjer de skal læse eller et eller andet. Her gælder det om at få formuleret det så det virker overkommeligt.
10	Så jeg hører at hvis du laver en aktivitet hvor eleverne oplever en barriere for at være med, så er de mindre...	(Bryder ind) Ja det er fuldstændig korrekt.
11	Vil du fortælle om dine erfaringer med det her forløb (red. Historie om dig og mig)	Men jeg synes det her er bedre end det der er i historiebogen omkring hvad er historie. Og jeg synes det her er et rigtig godt emne, f.eks. at starte op på lige efter en sommerferie i 4. eller 5. klasse.
11	Hvis du skulle tilføje eller trække noget fra forløbet, eller gøre et eller andet (red. Redigert) til næste gang. Er der noget du har tænkt at gøre allerede nu?	Så skulle det måske være det der med det eksempel: Hvordan skal en tidslinje se ud. Jeg snakkede lige med dig om det Bente. Man kan måske, nu når man har det billede af Mikkel, som er jeres fiktive dreng, måske kunne man have lavet et udkast hvordan hans tidslinje ser ud, altså ift. kreative færdigheder. Det er ikke altid sikkert at det er en historielærer der lige har billedkunst.
12	Hvordan oplever du generelt elevernes motivation i historie generelt?	Jeg oplever der er stor motivation for historie. Jeg tror det der med at man skal gøre det til et fortællende fag, gøre eleverne nysgerrige. Jeg tror det er vigtigt det med at der er en god

		historie i det. At der er noget der spændende og man skal måske også bruge stemmen og sådan noget (gør stemmen mere dystre).
13	Vil du fortælle om dine erfaringer med det her forløb (red. Historier om dig og mig)	Jeg tænker jeg kører det igen næste år. Fordi jeg synes det her forløb giver mere mening end det forløb der handler om hvad er historie, i den der serie vi følger.
14	Har du nogle bestemte måder du varierer undervisningen på?	Osmannerriget har været sådan noget man lige skulle igennem. Også for mig. For jeg mærker bare at det ikke fanger eleverne. Det er ikke relevant for dem, de kan ikke se meningen med Osmannerriget.
15	Oplever du nogle elever der har lede ved historie eller bare ikke kan lide det?	Jeg kan godt en gang imellem opleve hvor jeg har elever, hvor man skal på arbejde for at tænde dem. Jeg har en opfattelse af at de er godt med
16	Vil du fortælle om dine erfaringer med det her forløb (red. Historier om dig og mig)	Det er dem vi følger, ikke at vi følger dem slavisk, men det er dem vi som udgangspunkt følger emnerne på, for det har vi aftalt med Hedegaardsskolen. For vi leverer videre ind til en stor skole i 7. klasse. Og så har vi jo aftalt at de der store overskrifter og emner der er i de forskellige klassetrin, det er dem de har. Så de ved at når de kommer derind så har de en basis, som de andre også har derinde.
17	Vil du fortælle om dine erfaringer med det her forløb (red. Historier om dig og mig)	Jeg synes det er noget der har givet mening. Både for eleverne, ift. at forstå hvad historien er. Og når man kan mærke det, giver mening for eleverne, så giver det også mening for læreren. Jeg synes der har været en god progression i det her, ift. at forstå det og få sig selv implementeret. Altså at de (red. Eleverne) selv kommer på banen. Og laver DERES historie. Jeg kan godt lide det med når de selv skal tænke.
	Afrunding af interview	Vi ridser kort op, hvad det er interviewet skal bruge til.

Bilag 10: Interview af skoleleder Tom

Interview skoleleder		Interviewcitater anvendt i analyse
1	Hvordan forstår du inklusion?	Jeg arbejder ud fra tre grundtanker, om at alle børn der bor i Manna-Thise skal gå på Manna-Thise skole, og børn er ikke vanskelige, men børn kan være i vanskeligheder og så synes jeg det er vigtigt at vi skal skabe børn til at blive nogen og ikke til noget. Vi skal udvikle børn så langt på en folkeskole. Jeg er ligeglad med hvilken titel de får i fremtiden, bare de bliver en hel person, der kommer ud herfra, det tror jeg er det vigtigste i hele verden. Så vi kigger på det enkelte barn og siger hvad er det så vi gør for at få dem til at fungere i den sammenhæng de er i en folkeskole. Det tror jeg det er meget vigtigt når vi snakker inklusion. Og så har vi snakket rummelighed, så er det inklusion og så kommer det til at hedde den mangfoldige folkeskole jeg er sådan set ligeglad med hvad det hedder, det skal bare være sådan at vi tilpasser skolen efter det barn, der går her.
2	Har I en overordnet pædagogisk profil her på skolen?	Jeg tænker at vores pædagogiske tilgang er at vi kigger på det enkelte barn og så tilpasser vi skolen til det barn, indenfor de rammer vi selvfølgelig har. Og så er der en meget klar profil, vi kender alle børnene der går her. Og en meget anerkendende tilgang til det enkelte barn, vi prøver virkelig meget på at møde det enkelte barn der hvor det enkelte barn er. Har det enkelte barn en frustration, så prøver vi at finde ud af hvilken frustration barnet har, fordi et barn der sidder og græder, der ligger jo en forhistorie. Så skal vi jo være nysgerrige på det.